HAL
open science

# Les ateliers du dire (lectures, écritures, littératures) : enjeux et expériences de la voix en langue(s) étrangère(s)

Olivier Mouginot

## To cite this version:

Olivier Mouginot. Les ateliers du dire (lectures, écritures, littératures) : enjeux et expériences de la voix en langue(s) étrangère(s). Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2018. Français. NNT : 2018USPCA102 . tel-02147370

**HAL Id: tel-02147370**

**https://theses.hal.science/tel-02147370**

Submitted on 4 Jun 2019

**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 Sorbonne Paris Cité

Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

École doctorale 268 – Langage et langues : description, théorisation, transmission

EA 2288 – Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC)

Thèse pour l'obtention du grade de docteur en didactique des langues et des cultures

**Olivier MOUGINOT**

# Les ateliers du dire
## (lectures, écritures, littératures)

## *Enjeux et expériences de la voix en langue(s) étrangère(s)*

Thèse dirigée par Serge Martin

Présentée et soutenue publiquement à Paris le 16 novembre 2018

Membres du jury :

M^e^ Françoise Bréant, Professeure, Université Paris Ouest Nanterre

M. Jean-Louis Chiss, Professeur, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

M. Laurent Gajo, Professeur, Université de Genève (Suisse)

M. Serge Martin, Professeur, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

M^e^ Claudine Moïse, Professeure, Université Grenoble-Alpes

M^e^ Anne-Marie Petitjean, Maitresse de Conférences, Université de Cergy-Pontoise

**Titre :** Les ateliers du dire (lectures, écritures, littératures). Enjeux et expériences de la voix en langue(s) étrangère(s)

**Résumé :** Cette recherche en didactique des langues se propose d'analyser les expériences langagières attachées à un corpus d'ateliers conduits dans divers contextes d'apprentissage ou d'appropriation du français comme langue étrangère. Renvoyant notamment à l'écriture créative, à la poésie orale, au slam ou encore au théâtre, ces pratiques langagières ont en commun d'« essayer dire » (S. Beckett) en langue étrangère. L'étude ciblée des dimensions expérientielles de ces *ateliers du dire* permet leur conceptualisation comme essais de subjectivation en langue française. En tant qu'*atelier du langage*, chaque atelier du dire met à profit la situation des participants en montant en continu leur activité langagière et nombre d'historicités qui s'y rapportent (culture langagière, plurilinguisme, littératures, didactiques). Comme atelier du *sujet plurilingue*, l'atelier du dire programme un parcours relationnel avec des œuvres de langage exemplaires en termes d'intensité énonciative : la transsubjectivité littéraire est mise au service d'un projet de *faire langage* arrimé à une dynamique réénonciative. Comme *atelier de la voix*, l'atelier du dire engage les participants dans des *essais de voix* ordinaires qui ne relèvent pas seulement d'une création disciplinaire. Dans cette perspective, de tels ateliers en langue(s) étrangère(s) constituent un levier critique des injonctions à communiquer/agir adressées aux acteurs sociaux, notamment en produisant des continuités notionnelles/expérientielles fortes : apprentissage-subjectivation, langues-langage, corps-langage, écriture-oralité. Le *faire atelier* spécifique de l'atelier du dire ne constitue pas seulement un apport pour une didactique des langues avec les arts du langage, il ouvre aussi et surtout des pistes de recherche pour nourrir la formation des enseignants de FLE en termes de répertoire expérientiel, de gestualité tactique et d'expertise vocale.

**Mots-clés :** plurilinguisme – FLE – littératie – littérature – arts du langage – voix – atelier

***Title:*** *“Speech workshops” (reading, writing, literature). Stakes and experiences of the voice in learning foreign languages*

***Abstract:*** *This research in teaching and learning French as a foreign language aims to analyze the practices of a body of workshops recently conducted in various contexts of acquisition or learning. Whether these language experiences refer to creative writing, slam poetry or drama, what they have in common is to "try say" – to quote S. Beckett – in a foreign language. The targeted analysis of three experiential dimensions allows us to bring to light a conceptualization of these “speech workshops” as tests of subjectivation in French. As a "language workshop", every workshop seeks to take advantage of the participants' situation to reinforce their language activity and the many related historicities (language cultures, multilingualism, literatures, education). As "workshop of the multilingual subject", the “speech workshop” programmes a relational path with literary works of language which are exemplary in terms of enunciative intensity. As a "workshop of the voice", the “speech workshop” engages precisely the participants in ordinary “tests of voice” that are not necessarily part of an artistic creation. In this perspective, by producing and guaranteeing strong notional/experiential continuities (learning-subjectivation, language-language, literacy-orality, etc.), such workshops in foreign languages would constitute a critical lever of the injunctions to communicate or to act addressed to the social actors. Their specific process is not only a contribution to the teaching of French with the language arts. It also opens research leads to feed the training of teachers in terms of experiential repertoire, tactical gestures and voice expertise.*

***Keywords:*** *multilinguism – French as a foreign language – literacy – literature – language arts – voice – workshop*

*À Azza*

# Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord à Serge Martin sans qui cette recherche doctorale sur les « ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) » n'aurait jamais vu le jour ni pris une forme achevée. De 2013 à 2018, il m'aura apporté un soutien à chaque étape de la recherche, m'encourageant à tenir bon malgré la distance que mes responsabilités à l'étranger ont impliquée. Tout au long de ces quatre années, son enthousiasme, son suivi attentif et ses exigences auront constitué autant de précieux appuis. Merci du fond du cœur, Serge, pour ce « racontage » doctoral qui aura donné une ampleur inattendue à ma reconversion professionnelle !

Il me faut aussi remercier impérativement les acteurs de cette recherche. « Mon » corpus d'ateliers en langue(s) étrangère(s) est en fait le leur : Pascal Biras, Mathieu Depeursinge, Patrick Fontana, Keti Irubetagoyena et Camille Vorger ont accepté de partager leurs pratiques d'atelier.

Mes remerciements vont également à Claire Doquet et Dan Savatosky, co-directeurs de l'ED 128, à Valérie Spaëth, directrice du DILTEC (EA2288), à Anne Godard et Pascale Trevisiol pour leurs regards spécialistes « à mi-parcours », ainsi qu'à mes collègues doctorants dont les travaux avoisinants ont nourri ma recherche : Carla Campos Cascales, Frédérique Cosnier-Laffage, Charlotte Guennoc, Sun Nyeo Kim, Alexis Hubert, Melissa Melodias, Rafael C. Mendes, Shungo Morita, Hanène Oueslati.

Je prendrai le temps ici de saluer chaleureusement mes collègues de travail qui, sans toujours le savoir, ont accompagné ce travail. Une thèse n'engage pas que son auteur, c'est finalement tout un monde qui prend part à une telle aventure :

Merci à mes collègues au Nigéria pour leurs encouragements : Charles Courdent (Alliance française de Lagos), Arnaud Dornon, Fanny Dureysseix, Aude Urcun, Aurélien Sennachérib (Ambassade de France) ; Nicolas Michelland (CFTD d'Ibadan) ; Ngozi Nwodo, Godwin Nwuche (CFTD d'Enugu) ; Ijeamaka et Abyan Nwandu, Uchenna Stephen Eze (Alliance française d'Enugu).

Merci à mes collègues du Soudan pour avoir conforté une vocation naissante : Mohamed Alamin Elboustaguy, Amir Bashir, Sumaia Elgamri, Najla Eltaher, Elshibli Hago, Yousif Idriss, Neimat Karamalla Hamid, Clémence Leroy, Ashraf Mohamed.

Un grand merci à tous les apprenants, enseignants et stagiaires avec lesquels j'ai eu le plaisir de mener des ateliers à diverses occasions en France et à l'étranger.

Une thèse a de multiples genèses qui sont aussi le fruit de rencontres anciennes ou nouvelles. Je voudrais remercier les personnes suivantes qui m'ont mis sur la voie d'une écoute plus ample du langage – que ce soit dans l'écriture, le théâtre, la traduction littéraire, l'enseignement, la formation d'enseignants :

Je voudrais remercier Laetitia Lalle Bi Benie, Recaredo Silebo Boturu, Edgar Chías, Jean-Louis Dias, Ramón Esono Ebalé, Jean-Philippe Gabilloux, Delphine Gayrard, Yvanne Girard, Philippe Labaune, Dominique Laidet, Guillermo León, Hélène Léonard, Michael Maino, Jean-Erns Marie-Louise, Jérôme Marin, Sylvie Mongin-Algan, Pierre Müller, Guy Naigeon, Olivier Neveux, Marie-Cécile Ouakil, Jean-Yves Rivaud, Pastor Tobachi Nchale, Florian Santos, Manuel Ulloa, Keiko Yokota.

Je voudrais remercier vivement Cédric Bonfils, Ilène Grange, Ali Jafar, Nabaha Hagtaha, Alexis Lore, Arnaud Marchesi, Cyril Rousset, David Sergent, dont l'amitié est si précieuse.

Enfin, je voudrais exprimer toute ma gratitude et mon amour à Azza ainsi qu'à mes parents et à mes sœurs, témoins patients de cette enquête de longue haleine.

# Sommaire

**REMERCIEMENTS** ..... **9**

**SOMMAIRE** ..... **11**

**AVANT-PROPOS** ..... **15**

**LISTE DES SIGLES** ..... **17**

**INTRODUCTION. LES ATELIERS DU DIRE, CINQUANTE ANS DE PRATIQUES LANGAGIERES EN FRANCE : UN CONTINU D'EXPERIENCES EXEMPLAIRE POUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES** ..... **21**

*1. Précisions terminologiques* ..... *23*

*2. Les ateliers du dire, des années 2000 à aujourd'hui* ..... *24*

*3. Didactique de l'écriture et « ateliers » en milieu scolaire* ..... *31*

*4. Le statut ambivalent des ateliers du dire dans l'enseignement-apprentissage du FLE* ..... *39*

*5. Apprendre des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) : quels types d'apport pour la didactique des langues et des cultures ?* ..... *47*

*6. Ancrage(s) méthodologique(s) : cinq gestes de recherche pour une conceptualisation des essais de voix en atelier* ..... *51*

**1ERE PARTIE. ATELIERS DU LANGAGE : DIDACTIQUE(S), PRATIQUE(S), TACTIQUE(S)** ..... **65**

CHAPITRE 1. TOUT UN LANGAGE A TENIR EN PRATIQUE(S) ..... 69

*1.1. Le langage des ateliers, des historicités à tenir ensemble* ..... *70*

*1.2. « Essayer dire » en langue(s) étrangère(s) pour ouvrir des chantiers de langage* ..... *95*

*1.3. L'atelier du dire comme les arts du langage, un continu expérientiel* ..... *127*

CHAPITRE 2. ATELIERS DES LANGUES ET DU PLURILINGUISME ..... 147

*2.1. Des ateliers de l'ordinaire : faire avec les expériences de vie plurilingues* ..... *151*

*2.2. La langue « étrangère » en littérature et en atelier* ..... *167*

*2.3. Un accueil de/dans la langue* ..... *183*

CHAPITRE 3. FAIRE ATELIER AVEC LES ŒUVRES DE LANGAGE ..... 195

*3.1. Changer la vie des œuvres en classe de langue ?* ..... *196*

*3.2. Faire atelier, « faire œuvre avec les œuvres »* ..... *220*

*3.3. Les corpus littéraires d'atelier : des figures imposées aux manières de composer* ..... *236*

**2EME PARTIE. ATELIERS DU SUJET : DEPLACEMENT(S), RELATION(S), GESTE(S) .....261**

CHAPITRE 4. SUJET(S) D'UN PARCOURS EXPERIENTIEL..... 265

*4.1. Apprentissages hors-sujet vs. expériences de subjectivation ..... 266*

*4.2. Activités passagères vs. passages d'expériences..... 280*

*4.3. Sujets partagés vs. passages de sujet(s)..... 294*

CHAPITRE 5. UN ATELIER, DES SUJETS EN RELATION ..... 309

*5.1. État des conceptualisations de l'atelier du dire dans sa dimension interactionnelle ..... 309*

*5.2. La classe de langue, l'atelier du dire : de l'interaction à la relation ..... 328*

*5.3. De l'atelier-dispositif à l'atelier-relation..... 339*

CHAPITRE 6. L'ATELIER DU DIRE COMME RELATION EN ACTES ..... 351

*6.1. Apprendre de la création littéraire ? ..... 352*

*6.2. Les médiations dans l'atelier du dire ..... 366*

*6.3. Toute une gestualité tactique..... 382*

**3EME PARTIE. ATELIERS DE LA VOIX : ECOUTE(S), PRESENCE(S), RESONANCE(S).....401**

CHAPITRE 7. LES VOIX DE L'ATELIER..... 405

*7.1. Pluriels de la voix ..... 405*

*7.2. La voix au quotidien : une inconnue, une ressource ..... 416*

*7.3. Essais de voix en langue(s) étrangère(s)..... 430*

CHAPITRE 8. RYTHMES D'ATELIER, PRATIQUES DU RYTHME ..... 441

*8.1. Pas de rythme sans écoute : sur la voix des œuvres de langage ..... 444*

*8.2. L'atelier du rythme : sur la voix des débordements de soi..... 454*

*8.3. Présence(s) du sujet : sur la voix du corps-langage ..... 465*

CHAPITRE 9. ORALITE DES ATELIERS, ATELIERS D'UNE SEULE VOIX..... 481

*9.1. Multiplicité des gestes vocaux : composition(s), écoute(s), réénonciation(s)..... 484*

*9.2. Faire atelier, faire résonance..... 500*

**CONCLUSION. POUR DES *ESSAIS DE VOIX* AU CŒUR DES APPRENTISSAGES ET DES FORMATIONS EN LANGUE ETRANGERE ..... 511**

*1. Une conceptualisation intermédiaire des essais de voix en langue(s) étrangère(s) à destination de la didactique des langues ..... 513*

*2. Ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) et enjeux de formation ..... 516*

*3. Vers des ateliers des savoirs et enjeux du langage ..... 519*

**BIBLIOGRAPHIE ..... 525**

*1. Corpus des ateliers du dire (littératures, arts de la scène, musique, cinéma) ..... 525*

*2. Ouvrages de référence ..... 527*

*3. Numéros de revues ..... 537*

*4. Chapitres d'ouvrages ou articles de revues ..... 538*

*5. Revues en ligne, carnets de recherche numériques et autres sites Internet ..... 545*

**TABLES DES MATIERES ..... 549**

**INDEX DES NOMS PROPRES ..... 559**

# Avant-propos

La présente thèse doctorale se compose de deux tomes.

Dans ce premier tome, le lecteur pourra découvrir notre recherche sur les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) ainsi que la bibliographie qui s'y rapporte.

Le second tome est composé d'annexes comportant des documents et matériaux relatifs aux différentes expériences d'atelier constituant notre corpus. Nous renvoyons le lecteur à l'avant-propos du tome II pour une description détaillée de l'organisation de ces annexes.

# Liste des sigles

| | |
|---|---|
| ACEDLE | Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères |
| ACM | Accès aux Clefs de la Modernité |
| AERI | Ateliers Expérience Redynamisation Insertion |
| AFDAS | Assurance Formation des Activités du Spectacle |
| AIRDF | Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français |
| AKG | *Alternatív Közgazdasági Gimnázium* (Hongrie) |
| APEF | Association Portugaise d'Études Françaises |
| APLV | Association des Professeurs de Langues Vivantes |
| AUF | Agence Universitaire de la Francophonie |
| BELC | Bureau pour l'Étude de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger |
| CARAP | Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures |
| CAVILAM | Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias |
| CDN | Centre Dramatique National |
| CESEDA | Code de l'Entrée et du Séjour des Étrangers et du Droit d'Asile |
| CICLOP | Centre Interculturel de Communication Langues et Orientation Pédagogique |
| CIEP | Centre International d'Études Pédagogique |
| CIRT | Centre International de Recherche Théâtrale |
| CECRL | Cadre Européen Commun de Références pour les Langues |
| CELV | Centre Européen pour les Langues Vivantes (Graz, Autriche) |
| CFTD | *Centre for French Teaching and Documentation* (Nigéria) |
| CLIN | Classe d'Initiation |
| CNU | Conseil National des Universités |
| CP | Cours Primaire |
| CREDIF | Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français |
| CRID | Centre de Ressources et d'Ingénierie Documentaires |
| COE | *College of Education* (Nigéria) |
| CUEF | Centre Universitaire d'Études Françaises |
| DALF | Diplôme Avancé de Langue Française |
| DELF | Diplôme d'Études de Langue Française |
| DU | Diplôme Universitaire |
| EACWP | *European Association of Creative Writing Programmes* |
| EFLE | École de Français Langue Étrangère (Suisse) |
| EHESS | Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales |
| ENAF | Élève Nouvellement Arrivé en France |
| ENSATT | École Nationale Supérieure des Arts et Techniques du Théâtre |

| | |
|---|---|
| ESPE | École Supérieure du Professorat et de l'Éducation |
| FIPF | Fédération Internationale des Professeurs de Français |
| FLE | Français Langue Étrangère |
| FLM | Français Langue Maternelle |
| FLS | Français Langue Seconde |
| FME | *Federal Ministry of Education* (Nigéria) |
| FSP/I | Fonds de Solidarité Prioritaire / Innovant |
| GERFLINT | Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale |
| GFEN | Groupe Français d'Éducation Nouvelle |
| HDR | Habilitation à Diriger des Recherches |
| INHA | Institut National d'Histoire de l'Art |
| INRP | Institut National de Recherche Pédagogique |
| IO | Instructions Officielles |
| IUFM | Institut Universitaire de Formation des Maîtres |
| JSS | *Junior Secondary School* (Nigéria) |
| MFA | *Master of Fine Arts* (États-Unis) |
| MOE | *Ministry of Education* (Nigéria) |
| NCE | *National Certificate in Education* (Nigéria) |
| NFLP | *Nigerian French Language Project* (Nigéria) |
| NRF | Nouvelle Revue Française |
| ONG | Organisation Non Gouvernementale |
| OPTI | Office de Perfectionnement scolaire, de Transition et d'Insertion (Suisse) |
| OULIPO | Ouvroir de Littérature Potentielle |
| PAC | Projet Artistique et Culturel |
| PEAC | Projet d'Éducation Artistique et Culturelle |
| REDILA | Recherche pour une didactique des langues avec les littératures et les arts |
| ROC | Roman Oral Collectif |
| SCAC | Service de Coopération et d'Action Culturelle |
| SGAV | Structuro-Globale Audio-visuelle |
| UNIL | Université de Lausanne (Suisse) |

« Comment essayer dire ? Comment essayer rater ?
Nul essai rien de raté. Dire seulement – »

S. Beckett, *Cap au pire* (1991 : 20)

# Introduction. Les ateliers du dire, cinquante ans de pratiques langagières en France : un continu d'expériences exemplaire pour la didactique des langues et des cultures

# 1. Précisions terminologiques

Nous proposons de désigner par *ateliers du dire* des agencements très divers d'expériences individuelles et collectives en lien avec les arts du langage. Nous entendons rassembler au moyen de cette formule un ensemble de pratiques langagières *vivantes* – au sens des arts vivants – qui font en quelque sorte pendant à un autre ordre de pratiques, celles des littératies dites numériques[1] – des croisements existent qui donnent lieu par exemple à des recherches sur la création littéraire numérique[2]. Un atelier du dire, cela peut être un atelier d'écriture, un club de lecture, un atelier de lecture à voix haute, un atelier radiophonique, un atelier théâtre ou slam, un groupe d'improvisation théâtrale, etc. – cela peut être aussi plusieurs choses en même temps. Bien sûr, il s'agit d'une catégorisation générique constituée à des fins de recherche – catégorisation imparfaite et provisoire donc. Tentant de tenir ensemble une grande diversité d'appellations rencontrées en pratique, cette catégorie n'exclut nullement les propositions plurielles, hybrides, voire indisciplinaires[3]. Remarquablement présents dans l'ensemble de la sphère sociale, les ateliers du dire concernent une grande hétérogénéité de publics et de contextes. Il reste qu'ils ont pour point commun de s'appuyer sur les arts du langage que G. Siouffi (2007 : 269) définit comme la « pratique élaborée, agencée, codifiée, de la parole ». Ce qui est à relever dès maintenant, c'est que de telles pratiques se développent de plus en plus en langue(s) étrangère(s) – d'où l'expression « ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) » que le lecteur rencontrera immanquablement tout au long de notre thèse. Au plus près de la diversité des plurilinguismes individuels et des variations contextuelles, ces ateliers s'insèrent à l'intérieur de parcours d'apprentissage, de formation ou d'intégration plus ou moins conventionnels. Quant aux notions titulaires d'atelier, de dire, de voix et d'expérience – auxquelles nous ajouterons rapidement des formules notionnelles empruntées ou créées pour l'occasion, elles ne sauraient être élucidées

[1] Parmi lesquelles il est possible de placer de nombreuses pratiques d'écriture numérique : webradios, webtv, webdocumentaires, webarchives, blogs personnels, documentation technique professionnelle de type wiki ou structurée, créations numériques expérimentales, littéraires ou artistiques – pour reprendre un très large panel évoqué par S. Crozat *et al.* (2011).

[2] Nombreuses sont les recherches qui abordent les enjeux du numérique dans différents aspects de la création littéraire : le rapport des écrivains à la création et aux supports numériques, les interactions entre écrivains et lecteurs, l'influence du numérique sur les pratiques d'ateliers d'écriture créative (dans les formations universitaires à l'écriture créative par exemple). Citons les travaux de : S. Bouchardon *et al.* (2007) ; S. Bouchardon (2014) ; A.-M. Petitjean et V. Houdart-Mérot (dir.) (2015).

[3] La revue *Mouvement*, créée en 1993 par J.-M. Adolphe et dédiée à la création contemporaine, était sous-titrée jusqu'en 2014 « magazine culturel indisciplinaire ». Ce mot-valise dit assez bien la tendance de certains ateliers du dire à vouloir sortir des catégorisations disciplinaires. Il se retrouve plus récemment chez Y. Citton (2010 : 95).

par ces précisions terminologiques liminaires, sinon prudentes, puisque leur montage en circuit comme leur mise en rapport avec et dans le champ d'intervention très étendu de la didactique des langues et des cultures constitueront tout l'enjeu central de notre recherche.

## 2. Les ateliers du dire, des années 2000 à aujourd'hui

Apparus en France pendant la seconde moitié du XX^e^ siècle, les ateliers du dire sont le fruit d'une histoire riche et complexe qui est à relier notamment au développement des pratiques artistiques en amateur – à l'école ou en dehors. Bien que les données chiffrées fassent étonnamment défaut dans ce domaine[4], les diverses formes d'ateliers du dire (écriture créative, slam, théâtre, improvisation, etc.) semblent avoir connu des amplifications assez similaires de leur diffusion, avec toutefois des décalages dans le temps. S'agissant des ateliers d'écriture, il nous semble inutile de revenir ici sur leurs origines ou sur les expériences fondatrices des années 1970 et 1980[5]. Les travaux de I. Rossignol (1994), J. Foucault (2007), F. Chateigner (2007), J. Lafont-Terranova (2009), ainsi que les nombreux apports fournis par les praticiens – O. Pimet et C. Boniface (1999) ; A. Bellatore *et al.* (2014), offrent un bon aperçu de leur historicité plurielle – laquelle pourrait expliquer en partie la vitesse de propagation que ces pratiques ont connue par la suite. Les rôles du champ littéraire français (Surréalisme, Nouveau Roman, Oulipo, littératures contemporaines) et des *creative writing workshops* nord-américains seront traités à divers endroits de notre recherche. En cinq décennies, les pratiques d'atelier d'écriture se sont diversifiées à tel point qu'elles ont pénétré presque toutes les catégories d'organisations humaines : associations, établissements scolaires et universités, entreprises, milieux hospitalier et carcéral, institutions culturelles. Ce phénomène plurivoque s'accompagne d'une inflation de publications diverses (travaux de recherches, manuels pratiques, retours d'expérience, recueils de textes écrits, blogs). Comme l'indique J. Foucault (2007), les ateliers d'écriture se sont constitués en une « filière culturelle bien rôdée ». Dix ans plus tard, le pluriel semble de mise, le phénomène n'ayant eu de cesse de s'insinuer partout. J.-M. Quaranta (2015 : 30) affirme de son côté que « l'écriture créative

[4] La dernière enquête du ministère français de la culture et de la communication sur les pratiques culturelles des Français remonte à 2008 : http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/index.php [Page consultée le 01/12/2017]. Il faut regretter que la méthodologie utilisée ne permette pas de connaitre les modalités exactes des pratiques en amateur. Quant à la nature de ces pratiques, il faut déplorer l'imprécision et l'incomplétude des choix proposés par l'enquête. Le terme atelier n'apparait pas dans le questionnaire de 2008, celui de cours lui étant préféré. La focalisation sur le numérique n'est certainement pas étranger à ces différents biais.

[5] I. Rossignol (1994) cite les sept « démarches » fondatrices du « Groupe d'Aix » (1969), d'É. Bing (1976), du GFEN (1972) – pour les premiers ateliers d'écriture par le « secteur poésie » à Toulouse, de J. Ricardou et C. Oriol-Boyer (années 1980), du CICLOP (1975) et de la société Aleph Écriture (1985).

à l'université participe sans doute d'une vaste tectonique culturelle ». Pour affiner ce panorama des ateliers d'écriture en France, il nous semble important de s'intéresser brièvement à la socioéconomie de la culture, à l'École et à l'enseignement supérieur.

Les différents secteurs culturels (marchand, public/subventionné, associatif) continuent aujourd'hui de produire massivement des pratiques d'atelier d'écriture caractérisées par une grande hétérogénéité en termes de visées et de démarches. Aux structures historiques qui poursuivent encore leurs activités (association « Les ateliers d'écriture Élisabeth Bing »[6], CICLOP[7], société Aleph Écriture[8]) en investissant notamment le marché de la formation professionnelle[9], s'est ajouté au fil du temps un nouvel ensemble d'acteurs, de réseaux et d'initiatives qui ont grandement contribué à diffuser ces pratiques d'atelier. De nombreuses associations ont été créées qui ont pour objet l'organisation d'ateliers d'écriture : comme un premier écho à notre sujet de notre recherche, nous citerons l'exemple de l'association « Les mots voyageurs » créée en 2006 à Marseille par N. Mathis et qui propose des ateliers d'écriture plurilingue[10]. Illustration d'une certaine institutionnalisation à l'œuvre, la « Boutique d'Écriture du Grand Toulouse »[11], structure culturelle publique intercommunale, se présente à la fois comme un espace de création littéraire et un centre de ressources sur les ateliers d'écriture. La mise en réseau permet le repérage des acteurs et accroit la lisibilité des activités de chacun. Au niveau européen, l'association EACWP[12], initiée en 2005, rassemble aujourd'hui vingt-huit institutions membres. Installée à Amiens, l'association « Lignes d'écriture »[13] développe au-delà de ses activités d'ateliers littéraires des projets entre la France et plusieurs pays africains. Créée à Paris en 2011 et aujourd'hui présente dans une dizaine de régions, l'association « Le Labo des histoires » propose gratuitement une gamme variée d'ateliers d'écriture aux jeunes de moins de vingt-cinq ans[14]. En Belgique, le réseau

---

[6] http://www.elisabethbing.fr/ [Page consultée le 16/11/2016]

[7] http://ciclop.free.fr/ [Page consultée le 16/11/2016]

[8] https://www.aleph-ecriture.fr/ [Page consultée le 16/11/2016]

[9] L'association Les ateliers d'écriture Élisabeth Bing propose deux types de formation (« formations à l'animation d'ateliers d'écriture institutionnels », « formations à l'animation d'ateliers d'écriture littéraires ») – http://www.elisabethbing.fr/categories/formation-à-lanimation-dateliers-décriture [page consultée le 16/11/2016]. Le CICLOP propose lui aussi des « formations à l'animation de groupes d'écriture » – http://ciclop.free.fr/formation.htm [page consultée le 16/11/2016]. Sur son site Internet, l'entreprise Aleph Écriture se présente comme un « centre de formation à l'écriture » – https://www.aleph-ecriture.fr/ [page consultée le 16/11/2016]

[10] http://www.lesmotsvoyageurs.com/index.html [Page consultée le 01/12/2017]

[11] http://www.crl-midipyrenees.fr/annuaire/organisateursmanifestation/la-boutique-decriture-du-grand-toulouse/ [Page consultée le 01/12/2017]

[12] http://eacwp.org/ [Page consultée le 16/11/2016]

[13] http://www.lignesdecritures.org/ [Page consultée le 16/11/2016]

[14] http://labodeshistoires.com/lbh/ [Page consultée le 10/01/2018]

professionnel « Kalame »[15] rassemble les animateurs et animatrices d'atelier d'écriture de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Un autre versant de cette diffusion des ateliers d'écriture est constitué par les nombreux écrivains qui articulent à leur parcours littéraire une activité d'ateliers dans le cadre de partenariats divers. L'articulation résidences d'écrivain et ateliers d'écriture constitue également un puissant vecteur de diffusion[16] : collèges, lycées, musées, maisons de quartier, librairies, associations et ONG accueillent des écrivains en leurs murs. À noter aussi l'initiative des éditions Gallimard qui proposent « les Ateliers de la NRF » animés par des auteurs maison ou des écrivains invités. Dans les réseaux de la décentralisation dramatique, les auteurs de théâtre sont désormais très sollicités pour conduire des ateliers d'écriture – souvent dans une logique d'externalisation des missions d'action culturelle confiées aux institutions. Comme initiative remarquable dans le spectacle vivant, citons également la création en 2009 de la « Coopérative d'écritures »[17] rassemblant une douzaine d'auteurs de théâtre qui travaillent à la « création de dispositifs collectifs d'écriture »[18].

Comme nous le verrons plus loin dans notre introduction, les ateliers d'écriture à l'école ont une histoire qui leur est assez propre. Aujourd'hui, les écoles, les collèges et les lycées se sont transformés à des degrés divers en lieux d'expériences artistiques à la faveur de « dispositifs » spécifiques (PEAC, classes à PAC, etc.). Souvent réalisées dans le cadre de partenariats extérieurs avec des acteurs culturels, ces expériences sont venues à leur tour façonner les pratiques professorales. Crées en 1986 et aujourd'hui fragilisées[19], les « options théâtre » ont certainement contribué à l'évolution des pratiques artistiques à l'école. L'une des questions principales posées par la massification de ces pratiques est celle de la formation des enseignants et donc des attentes éducatives et pédagogiques arrimées à de telles pratiques. D'une manière générale, les attentes relatives à une évolution des pratiques de lecture-écriture en FLM semblent très vives comme en témoignent les recherches en didactiques – C. Barré-de Miniac, C. Poslaniec (1999) ; C. Barré-de Miniac (2000) ; V. Houdart-Mérot (2004) ; E. Fraisse, V. Houdart-Mérot (2004) ; S. Martin (2010 et 2014) ; D. Bucheton (2014) ; A. Belhadj Hacen, B. Marin (2015).

---

[15] http://reseau-kalame.be/ [Page consultée le 16/11/2016]

[16] Voir par exemple la rubrique « Programme de résidences d'écrivains de la Région Ile-de-France » du site Internet *Remue.net* qui offre à lire un recensement de comptes rendus d'expériences d'ateliers conduites dans le cadre de résidences d'écriture : http://remue.net/spip.php?rubrique547 [Page consultée le 16/11/2016]

[17] Lire la présentation sur le site Internet de F. Melquiot : http://www.fabricemelquiot.fr/La-Cooperative-d-Ecriture [page consultée le 16/11/2016]

[18] « Bals Littéraires, Consultations Poétiques, Mots Vagabonds, Chambres Ouvertes, Fenêtres avec vue, *Please Plant This Book*, Le Fauteuil Rouge, Nuits du Patrimoine, Murs d'Écriture, Poèmes à la mer... », soit un continu d'expériences entre lectures, ateliers et spectacles : http://www.fabricemelquiot.fr/La-Cooperative-d-Ecriture [page consultée le 16/11/2016]

[19] Lire notamment « l'appel de Saint-Étienne » : https://lestroiscoups.fr/lappel-de-saint-etienne/ [Page consultée le 16/11/2016]

Études à l'appui – notamment V. Houdart-Mérot, C. Mongenot (2013) ou A.-M. Petitjean (2013), un intérêt accru pour les ateliers du dire est également visible dans l'enseignement supérieur, lui-même en partie à l'origine de l'existence et du développement des ateliers d'écriture en France ainsi que des premières formations à l'animation d'ateliers. « L'université française commence, plus d'un siècle après les États-Unis[20], à intégrer l'écriture créative dans ses cursus », rappelle V. Houdart-Mérot (2014), cela à tous les niveaux (licence, master, doctorat). Les écoles d'art ne sont d'ailleurs pas en reste[21]. En 2006, l'ENSATT a ouvert à Lyon un département d'écriture dramatique[22]. Ces cursus ont pour dénominateur commun d'articuler pratiques d'atelier d'écriture, enseignements disciplinaires et projets personnels. L'enseignement supérieur aurait ainsi donné une visibilité institutionnelle nouvelle aux ateliers d'écriture plusieurs décennies après les expériences pionnières. La présence de plus en plus prononcée – et médiatisée[23] – de ces pratiques dans les établissements d'enseignement supérieur semble relever de trois logiques distinctes : l'atelier d'écriture comme modalité de travail, d'expérimentation et de formation complémentaire à des enseignements-apprentissages principaux[24] – particulièrement au niveau licence dans les domaines des arts, des lettres et des langues ainsi que dans les cursus de formation initiale des enseignants ; l'atelier d'écriture comme débouché professionnel et donc comme mention – au niveau licence – ou spécialité – au niveau master[25] – universitaires[26] sans oublier les nombreux DU apparus à partir des années 1990[27] ; l'atelier

[20] A.-M. Petitjean (2014) indique que le *Iowa Writers Workshop*, le plus célèbre des ateliers d'écriture américains, est créé au début du XX^e^ siècle et que des programmes délivrant des *MFA* de *creative writing* sont ouverts dès 1947 dans les universités américaines. En 2000, il existait environ 880 programmes universitaires. Le modèle québécois se situerait dans un entre-deux, avec une chronologie plus proche de l'histoire française.

[21] Voir la rubrique « Ateliers » du site Internet *Tierslivre*. La page « Écrire en école d'arts » rassemble les contributions de F. Bon sur le sujet : http://www.tierslivre.net/spip/spip.php?rubrique153 [Page consultée le 16/11/2016]

[22] http://www.ensatt.fr/index.php/2-uncategorised/35-ecrivain-dramaturge [Page consultée le 16/11/2016]

[23] Lire notamment l'article de N. Chevassus-au-Louis sur les ateliers d'écriture à l'université, « *L'université cartonne avec ses formations d'écrivains* » (*Mediapart*, 21/09/2016) : https://www.mediapart.fr/journal/culture-idees/210916/l-universite-cartonne-avec-ses-formations-d-ecrivains [Page consultée le 19/11/2016]

[24] En 2010, V. Houdart-Mérot, C. Mongenot (dir.) (2013) recensent en 37 départements universitaires d'études littéraires intégrant de l'écriture créative dans les enseignements.

[25] Pour preuve de la constitution de spécialités au niveau Master, relevons la création ces dernières années de plusieurs formations dédiées à la création littéraire au sein d'universités : master « Lettres et création littéraire » à l'Université du Havre Normandie (2012) ; master « Métiers de l'écriture » à l'Université de Toulouse Jean Jaurès (2012) ; master « Création littéraire » à Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis (2013) ; master « Métiers de l'écriture et de la création littéraire » à l'Université de Cergy-Pontoise, (2015). Toutes ces formations incluent sans exception des ateliers d'écriture – quand bien même les dénominations divergent, voire se cumulent dans leur présentation (*master class*, « laboratoire », « studio », etc.).

[26] V. Houdart-Mérot, V. Mongenot (2013) ainsi qu'A.-M. Petitjean (2013) voient dans la dimension professionalisante des masters spécialisés en création littéraire (préparation aux métiers de l'écriture et du livre) une influence des formations de type nord-américain. En effet, les *MFA* préparent au métier d'écrivain ou au métier d'enseignant d'écriture créative.

d'écriture comme objet de recherche en sciences de l'éducation, en didactiques des langues et des cultures, ou encore en études théâtrales – recherches qui participent à faire de la création littéraire une discipline à part entière. Comme nouveau champ de recherche, les ateliers d'écriture créative ou de création littéraire croisent des préoccupations multiples. Le réseau « Écritures créatives à l'université » initié en 2012 par V. Houdart-Mérot et A.-M. Petitjean (Université de Cergy-Pontoise) rend compte de l'émergence d'une filière des « métiers de l'écriture ». Quant à la création littéraire, elle est aujourd'hui de plus en plus analysée sous l'angle d'un possible enseignement-apprentissage, y compris dans le champ des études théâtrales (Th. Fayner, 2015). La notion d'atelier elle-même retient également l'attention d'enseignants-chercheurs ou de doctorants en didactique des littératures ou des langues – voir par exemple les travaux du réseau REDILA initié par S. Martin (Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle). Ces recherches doivent permettre d'une part, de mieux comprendre la spécificité des ateliers « à la française » et d'autre part, de mieux cerner les enjeux des ateliers d'écriture. En effet, aussi diverses soient-elles, ces recherches témoignent des mutations contemporaines de l'écriture et, plus largement, des pratiques langagières.

Dans notre conception, les ateliers du dire ne sont toutefois pas seulement constitués des ateliers d'écriture. En effet, ce panorama introductif ne saurait être complet sans une présentation des ateliers de poésie orale et de slam qui connaissent un engouement comparable à celui des pratiques d'écriture créative ou littéraire. Si les littératures dites orales sont évidemment à replacer dans une longue tradition de pratiques ritualisées (P. Zumthor, 1983) et/ou transgressives (J.-P. Bobillot, 2009), les performances poétiques et le slam tels que pratiqués aujourd'hui en France – offrant d'ailleurs le spectacle d'un étonnant vis-à-vis générationnel[28] – ont consacré le retour d'une poésie scénique (B. Denker-Bercoff *et al.*, 2015). Toute une filiation entre poésie vocale et slam a d'ailleurs été mise au jour (J.-P. Bobillot, C. Vorger, 2015). Nous nous contenterons de rappeler ici que, dans les années 1950-1960, créant les expressions de « poésie sonore » et de « poésie action », le poète B. Heidsieck expérimente des formes poétiques et des modalités de lecture publique relativement

[27] La création du DU d'animateur d'atelier d'écriture à l'Université d'Aix (1994) a favorisé le développement d'une offre de DU autour de la création littéraire, en particulier à partir du début des années 2000 – cités par V. Houdart-Mérot (2014) : DU « animateurs d'atelier d'écriture » à l'Université Paul Valéry de Montpellier ; « DU « écritures de création » à l'Université de Poitiers ; DU « Lettres modernes appliquées : création, édition et culture numérique » à l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée ; DU « Écrivain public/auteur conseil » à l'Université de Toulon : DU « Écriture créative et métiers de la rédaction » à l'Université de Cergy-Pontoise.

[28] Même si elle relève que certains artistes d'aujourd'hui sont à la fois poètes et slameurs, C. Vorger (2016 : 30) signale le caractère non explicite de la filiation entre poésie et slam en France, voire une certaine méconnaissance réciproque : « […] on ne saurait nier le lien avec la poésie sonore, peu connue de la plupart des slameurs à l'exception de F. Nevchehirlian et K. Bouchoueva qui gravitent dans les festivals de poésie. » Autant sur un plan individuel il peut y avoir des « retrouvailles poétiques » (2016 : 71), autant sur un plan sociologique slam et poésie semblent avoir développé des économies en parallèle.

courantes aujourd'hui en poésie contemporaine. Apparu aux États-Unis dans les années 1980, le slam s'est développé une dizaine d'années plus tard dans les grandes villes de France. L'historique du slam en France est aujourd'hui assez bien balisé – Collectif 129H (2007), C. Vorger (2016). Se référant au slam comme « posture » déjà présente à l'époque du Club des Hydropathes ou du Cabaret du Chat Noir – associant abolition des frontières de genres et naissance de l'auteur-interprète, C. Vorger tente de tisser un lien entre pratiques anciennes et nouvelles :

> Ce qui se fait jour, c'est la nécessité du dire, plutôt que du lire ou du chanter : c'est l'immédiateté de la parole qui explose et dévie parfois en *ironie*, au sens premier du terme, soit comme interrogation, refus de toute doctrine. (C. Vorger, 2016 : 31)

Pour réconcilier slam et poésie – au moins provisoirement, nous pourrions ajouter, avec G. Mendy (2008), que le nombre de « passeurs de poèmes » est en nette augmentation grâce à un ensemble de nouvelles pratiques poétiques. Il faut préciser que la diffusion des pratiques de slam doit certainement autant au développement des scènes ouvertes, tournois et championnats qu'à la multiplication des ateliers (de) slam :

> Durant les premières années du slam parisien, l'animation d'ateliers d'écriture reste une activité marginale. Les premiers activistes à porter des projets dans ce domaine (Gérard Mendy, Nebil et JLS) posent les bases de développement du versant pédagogique du slam. En 2007, le nombre de slameurs « animateurs d'ateliers d'écriture » a considérablement augmenté, en réponse à une demande particulièrement croissante. (Collectif 129H, 2007 : 33)

C. Vorger rappelle que nombre de slameurs reconnaissent l'importance des pratiques d'atelier dans leur démarche de slameur :

> […] ils sont partie intégrante du rôle ou de la posture du slameur que nous qualifions volontiers de *slanimateur* tant l'animation semble essentielle, voire consubstantielle à la fonction, s'agissant d'animer des scènes et/ou des ateliers. (C. Vorger, 2016 : 133)

Aujourd'hui, la reconnaissance de slameurs par le grand public et les médias, en commençant par Grand Corps Malade[29], révèle une présence assidue du slam dans les pratiques langagières et culturelles ordinaires[30]. Les années 2000 ont vu le développement d'ateliers slam auprès d'une large audience, souvent jeune. Ces ateliers offrent un caractère hybride par la nature même de l'activité slam fréquemment présentée à la fois comme une écriture et une performance scénique – nous verrons au cours de notre recherche que le slam a

[29] *Midi* 20, premier album de Grand Corps Malade, sort en 2006 et marque le début de la médiatisation du slam.

[30] D'où une triple définition du slam par C. Vorger à la fois comme « mouvement », « performance » et « texte » (2016 : 103-104).

tendance à (s)imposer empiriquement une frontière artificielle entre écrire et dire, là où certains ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) cherchent à (re)fonder le dire sur une fusion moins prévisible des expériences langagières. Au-delà de leurs activités d'animation de scènes ouvertes, de production de disques ou de spectacles, certains collectifs de slameurs ont fortement contribué à développer les ateliers slam. Nous citerons l'exemple du Collectif 129H, pionnier dans ce domaine[31], lequel est allé jusqu'à codifier une démarche méthodologique d'atelier slam au moyen d'un *Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam* (2007) – nous nous y réfèrerons plusieurs fois par la suite. Ce guide vient préciser une « approche pédagogique » qu'il sera intéressant d'interroger dans son rapport au continu langagier qu'offre toute expérience de slam, continu trop souvent *saucissonné* à des fins de vulgarisation :

> Les outils, les méthodes et les jeux présentés ici sous forme de synthèse, sont le résultat du croisement de pratiques déjà éprouvées par l'expérience de nos aînés dans différents univers : théâtre, improvisation, ateliers d'écriture oulipiens… (Collectif 129H, 2007 : 9)

Si la suite de notre recherche n'attendait pas, il faudrait aussi évoquer les ateliers-théâtre et les matchs d'improvisation théâtrale[32]. Nous nous contenterons ici de signaler qu'arts du langage et ateliers du dire semblent croiser un faisceau d'évolutions sociétales très diverses qui ont favorisé leur association, en particulier à partir du début des années 1990 : requalification des sociétés occidentales à la fois productiviste et libérale en sociétés des loisirs ; périurbanisation ; évolution des statuts de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte dans les sphères familiale et éducative ; effacement des mouvements d'éducation populaire au profit de politiques étatiques dédiées à la culture (démocratisation et décentralisation culturelles, grands équipements) ; modernisation de l'école et développement des pratiques artistiques en milieu scolaire ; émergence d'un marché de la formation professionnelle en parallèle de l'émergence d'une culture de la formation tout au long de la vie ; (re)valorisation des métiers créatifs y compris dans le domaine de la création littéraire ; etc. Parallèlement à une amplification de l'offre et de la demande s'est opéré un double mouvement de spécialisation et d'hybridation des ateliers du dire que nous ne manquerons pas d'évoquer plus loin. La poursuite du phénomène de diffusion de ces pratiques a bénéficié d'une tendance corrélative forte : leur légitimation au plan institutionnel. En effet, il est important de mettre

[31] Le collectif 129H a initié son premier atelier slam hebdomadaire en 2002 à Paris.

[32] En effet, ces deux dernières décennies, les pratiques théâtrales en atelier se sont également développés avec en arrière-plan toute une économie de la formation théâtrale (conservatoires, écoles et autres cours de théâtre ou de cinéma). Pratique ludique et artistique qui s'est autonomisée, l'improvisation théâtrale a développé son propre réseau d'associations.

en parallèle le développement des pratiques d'atelier relevant d'une création ordinaire avec des évolutions culturelles qui, selon nous, ont eu un fort impact sur les pratiques langagières. D'une part, les plurilinguismes et pluriculturalismes des XX^e^ et XXI^e^ siècles ont favorisé une diversification des littératies (A. Belhadj Hacen, I. Delcambre, 2015) et des littératures de langue française (R. Dion, H.-J. Lüsebrink, J. Riesz, 2002 ; U. Mathis-Moser, B. Mertz-Baumgartner, 2012 ; O. Anokhina, F. Rastier, 2015). D'autre part, dans le même temps, accolé au monde social, le champ éducatif a dû intégrer les technologies numériques de l'information et de la communication qui sont venues profondément modifier les pratiques quotidiennes de lecture-écriture (A.-M. Petitjean, V. Houdart-Mérot, 2015). Au final, les années 2000 ont vu se confirmer un phénomène d'amplification des pratiques d'expression artistique à la fois dans un vaste espace socioculturel et au sein de l'institution scolaire – entendue au sens large. Les recherches se rapportant aux pratiques du dire en atelier sont précieuses dans la mesure où elles s'attachent surtout à en dégager les enjeux, lesquels sont loin d'être secondaires et doivent impérativement être mis en rapport : échec scolaire, apprentissage des langues, intégration sociale, formation et insertion professionnelle, création littéraire, politiques publiques du livre et de la lecture. Souvent conduits dans des contextes éloignés de la littérature et des arts, les ateliers du dire maintiennent une certaine présence des humanités à l'intérieur d'une vaste sphère social. Difficilement hiérarchisables, ces enjeux génèrent des besoins nouveaux de formation d'animateurs/concepteurs d'ateliers et, plus largement, d'intervenants (dé)spécialisés. C'est ce que nous tenterons également de mettre au jour dans notre recherche.

## 3. Didactique de l'écriture et « ateliers » en milieu scolaire

Nous venons de voir que diverses pratiques langagières – rassemblées autour du verbe dire – sont aujourd'hui proposées à titre éducatif, académique, social ou de loisirs, cela à travers une multitude d'espaces et de temporalités qui en font un phénomène remarquable invitant à l'analyse. L'amplification d'une telle création langagière doit évidemment beaucoup au vecteur des ateliers qui bénéficient aujourd'hui d'une reconnaissance institutionnelle. Mais il faudrait ajouter que tout un pan de ces pratiques dites créatives se fait en dehors de telles collectivités. Rien qu'en matière d'écriture, nous pourrions citer les écritures de l'intime – Ph. Lejeune (1975) – (journaux, correspondances) ou du souvenir (autobiographies individuelles, mémoires, biographies familiales), les nouvelles formes d'écriture numérique qui s'inventent sur les messageries et les réseaux sociaux, les projets d'autoédition ou de *co-publishing* numériques, les écritures scientifiques ou de recherche qui

*s'exposent* à travers blogs ou carnets numériques[33]. Nous avons également vu que l'institution scolaire est un lieu à la fois producteur et importateur de pratiques d'atelier et que l'enseignement supérieur joue de plus en plus le rôle de laboratoire dans l'invention et l'analyse de ces pratiques. Mais ce panorama des ateliers du dire ne saurait être complet sans évoquer maintenant l'historicité des pratiques du dire à l'école – dans lesquelles il faudrait inclure dans le cadre d'une recherche spécifique les « activités » de production écrite et orale avec les œuvres littéraires. L'historicité des pratiques du dire à l'école n'est pas tout à fait la même dans la mesure où les productions personnelles à l'école, notamment les écritures[34], présentent une histoire plus ancienne et plurivoque. C'est cette historicité particulière du dire en contexte scolaire, notamment de l'écriture créative, qu'il nous semble important de reconsidérer ici à travers plusieurs notions relatives à l'histoire des formes d'expression personnelle en FLM (écritures de soi, texte libre, expression écrite, production de textes, écriture d'invention, ateliers d'écriture scolaires, écritures créatives à l'école, etc.). Certains didacticiens n'opposent pas les pratiques d'atelier et les écritures créatives aux modèles plus traditionnels et les fondent même au sein d'une didactique de l'écriture scolaire (D. Bucheton, 2014). Quoi qu'il en soit, il s'agira surtout ici de constater que cette historicité des pratiques langagières scolaires (parler, lire, écrire) et des didactiques/pédagogies qui les accompagnent met au jour des réflexions, souvent conflictuelles, sur la prise en compte de l'élève comme sujet – dans un continu école-langage plus ou moins explicite. Ce questionnement sur la subjectivité de l'élève serait relativement ancien :

> L'histoire des écritures de soi à l'école primaire est liée à celle des conceptions de l'activité rédactionnelle. L'école convoque l'élève comme sujet selon les principes et les objectifs poursuivis dans les activités d'écriture. Les textes ainsi produits présentent des traits récurrents et génériques : l'emploi de la première personne, la référence supposée à des éléments autobiographiques et le contexte de production qui demeure dans tous les cas celui de la classe. (M.-F. Bishop, 2006 : 34)

M.-F. Bishop et M.-C. Penloup (2006) définissent l'« écriture de soi » (au singulier) comme l'expression d'un vécu d'ordre réel ou émotionnel plus que réflexif. Cette expression peut donner lieu à une diversité de formes de « situations d'écriture à la première personne ».

---

[33] Concernant ces dernières pratiques, citons la plateforme numérique *Hypothèses* créée en 2009 et qui regroupe aujourd'hui plusieurs milliers de blogs spécialisés dans de nombreux domaines des sciences humaines et sociales : http://fr.hypotheses.org/ [Page consultée le 01/11/2017]

[34] S'appuyant sur l'analyse d'un corpus de textes officiels (1882-2002), M.-F. Bishop (2006) propose par exemple un panorama des « écritures de soi » à l'école primaire, de la III^e^ République à nos jours, qui révèle que les « écritures de soi » sont pratiquées depuis longtemps dans l'institution scolaire et qu'elles ont connu de nombreuses transformations. Ces pratiques renvoient à trois grands modèles d'enseignement de la production écrite – *tradition* (1882-1972), *rénovation* (IO de 1972) et *didactisation de l'écriture scolaire* (amorcé par les textes officiels de 1985). M.-F. Bishop ajoute que les textes de 2002 paraissent avoir instauré un quatrième modèle, en instituant la littérature dans le primaire et en accordant une place importante aux écrits réflexifs.

Cette définition est affinée au moyen de l'association « écriture de soi »-affirmation d'une subjectivité : « Est écriture de soi […] une écriture qui manifeste dans des marques linguistiques, énonciatives, lexicales… une posture d'affirmation de la subjectivité » (M.-F. Bishop, M.-C. Penloup, 2006 : 6). L'intention[35] du scripteur est donc à relier à une posture. Avec une certaine exclusivité, la référence au contexte scolaire tend toutefois à contaminer l'ensemble de l'analyse des « écritures de soi », préoccupée par la recherche de leur caractère enseignable, voire de leur utilité pédagogique :

> Finalement, en reconnaissant à ces écritures un statut de genre scolaire, il serait peut-être possible d'en penser l'apprentissage ou du moins, de penser les apprentissages qu'elles peuvent provoquer. (M.-F. Bishop, 2006 : 34)

La catégorisation d'« écrits scolaires » n'est pas sans poser problème concernant les écrits personnels ou créatifs produits en milieu scolaire. M.-F. Bishop semble sous-entendre qu'il ne serait possible d'enseigner que ce qui relève d'un genre scolaire déterminé. La deuxième partie de la phrase citée apparait plus ouverte, opérant un renversement de perspective : il y aurait une possibilité de considérer l'écriture de soi comme point de départ d'apprentissages nouveaux, ce qui confèrerait aux écrits créatifs une fonction spécifique sinon un horizon relationnel à inventer. Il est possible de lire un tel pas de côté chez J.-A. Huynh (1994 : 98) qui, à propos des ateliers d'écriture dans l'institution scolaire, indique que leur point commun est « le fait de s'intéresser aux écrits non scolaires ou désignés comme tels et de faire écrire des textes au lieu de faire commenter des textes par écrit ». Écrits scolaires ou non scolaires, la question ne semble pas vraiment tranchée, mais M.-F. Bishop et M.-C. Penloup (2006 : 8) soulignent toutefois « l'éventuel paradoxe d'un enseignement de ce qui apparait comme personnel » en rappelant aussi qu'en contexte scolaire l'écriture de soi « ne peut être réduite à une simple expression de soi » mais « vise à permettre certains apprentissages » (écrire et lire). Dans les « écritures de soi » (au pluriel), M.-F. Bishop et M.-C. Penloup placent notamment le « texte libre », l'« expression écrite », la « production de textes » qu'il nous semble important d'évoquer ici.

Directement lié à la pédagogie Freinet[36], le « texte libre » renvoie à une conception particulière de l'élève et de la pratique d'écriture en classe[37], conception qui a introduit à

---

[35] Le principe d'une intention n'est pas sans évoquer la notion de pacte proposée par P. Lejeune (1975) pour définir l'autobiographie. L'« écriture de soi » se distingue toutefois de l'autobiographie dans la mesure où elle n'exclue pas la fiction : « Le contrat passé par le scripteur avec lui-même est celui d'une tentative d'adéquation à son vécu, à son ressenti, ce qui n'exclut pas la fiction mais la subordonne à ce projet. » (M.-F. Bishop & M.-C. Penloup, 2006 : 7)

[36] M.-F. Bishop (2006 : 28) rappelle la définition donnée par A. Freinet lui-même : « Le texte libre doit être vraiment libre, c'est-à-dire qu'on l'écrit lorsqu'on a quelque chose à dire, lorsqu'on éprouve le besoin de s'exprimer. »

l'école un premier regard sur la subjectivité de l'élève à travers un affaiblissement de la séparation des univers privé/public de l'enfant et la préconisation d'une libre expression du ressenti comme de la pensée[38]. C'est également un bornage éthique de la production écrite qui est introduit à travers ces nouvelles manières d'accompagnement. La préoccupation d'un « langage authentique » (M.-F. Bishop, 2006 : 29) nous semble importante dans la perspective d'une assise théorique des pratiques langagières qui viserait à une mise en relation maximale entre des sujets, des œuvres de langage et des discursivités affranchies de toute catégorisation arbitraire ou restrictive. Au tournant des années 1970, le « texte libre » va toutefois connaitre des transformations importantes qui aboutiront à sa disparition des programmes officiels en 1980. Les IO de 1972 introduisent l'« expression écrite », formulation qui contribue à mettre l'accent sur la dimension personnelle dans l'écriture. Critiqué pour son absence de cadre théorique et son inefficacité dans l'apprentissage de l'écriture, le « texte libre » disparait au moment où s'opère un mouvement de didactisation du français. À la même époque, différents courants font émerger de nouvelles conceptions de l'apprentissage de l'écriture, nourries par les recherches sur les modèles de production qui formalisent les processus d'écriture. En 1995, l'« expression écrite » change de dénomination et devient « production de textes »[39]. Avec, pour conséquence, que les « écritures de soi » – pour en revenir à cette catégorisation, ne pouvant plus être envisagées comme le fruit d'une expression spontanée, vont devenir un genre scolaire parmi d'autres. Une des dernières évolutions rapportées par M.-F. Bishop (2006 : 36) et qui intéresse évidemment notre recherche, est « le rapprochement des écrits scolaires avec la littérature » amorcé par les textes officiels de 2002 qui proposent une approche littéraire des œuvres pour la jeunesse.

---

[37] Le « texte libre » peut être écrit en dehors des heures de classe ou à des moments particuliers de « travail libre » inscrits dans l'emploi du temps. Surtout, il fait l'objet d'une socialisation, dimension qui resurgit des décennies plus tard dans les ateliers d'écriture. M.-F. Bishop (2006 : 28) rappelle combien « le texte libre » joue un rôle central dans la pédagogie Freinet : « Le texte libre occupe différentes fonctions dans la classe. Il ne s'agit pas seulement d'un moment de liberté et d'expression, mais d'un véritable outil pédagogique. En effet, les écrits des élèves sont au cœur de toute la pédagogie coopérative, puisqu'en leur donnant la parole, le maitre prend connaissance de leurs centres d'intérêt qui deviennent la base du programme de la classe. Les activités, les recherches et les thèmes de travail s'organisent en fonction des besoins exprimés dans les écrits. Ce qui signifie que c'est bien de lui-même que l'enfant va parler, de sa vie, de ses motivations et de ses désirs. »

[38] Cette libre expression conduira d'ailleurs à une prise de conscience des grandes difficultés de subjectivation langagière des enfants (des classes populaires). Comme le pointe M.-F. Bishop, les traits caractéristiques récurrents de ce type de textes témoignent concrètement de ces difficultés : phrases courtes et faiblement modalisées ; rareté des adverbes et des adjectifs ; linéarité des faits ; faible expression du ressenti – caractéristiques qui ne sont pas sans évoquer celles des premiers textes produits par des apprenants de FLE…

[39] « Apprendre à écrire est alors défini comme une activité programmable qui nécessite pour le scripteur une élaboration de son savoir, tant au niveau des processus de production que des textes à produire. » (M.-F. Bishop, 2006 : 35)

L'« écriture d'invention » est une expression officielle qui renvoie aux programmes d'enseignement du français au collège et au lycée[40]. Cette notion intéresse notre recherche car elle a fait l'objet d'un débat *à cheval* entre l'institution scolaire et le macrocosme des ateliers d'écriture[41]. Bien qu'attaquée par la suite, l'introduction de l'« écriture d'invention » dans les programmes est venue légitimer un certain nombre de pratiques nées dans le cadre des ateliers d'écriture scolaires et non scolaires. En pratique, la production de textes d'invention renvoie d'une manière générale à la création de fictions. V. Breyer (2000b) rappelle que l'objectif est de « prendre conscience que textes à consignes, écriture à partir de modèles, transformations de textes, parodies, pastiches, reconversions, permettent de faire apparaitre des protocoles d'écriture ». Elle souligne que l'écriture d'invention « a le mérite de casser la logique qui régit depuis longtemps la progression qui va du collège au lycée : plus on avance, plus on privilégie l'argumentation […] ». Elle est toutefois critique à l'égard des textes officiels qui entretiendraient davantage une « problématique mécaniste » que « d'invention ». Plus concrètement, elle doute que l'écriture d'après des modèles puisse favoriser un phénomène d'appropriation de l'écriture ou susciter un lien entre la littérature et les élèves. Selon elle, le mouvement de didactisation du français amorcé dans les années 1970 a eu l'inconvénient de faire passer la production écrite d'une logique imitative à une logique de maitrise de techniques qui peut difficilement fonctionner dans un objectif d'écriture libre : « les logiques d'enseignement ne sont pas des logiques d'invention […] » – lesquelles posent les questions de l'élève comme sujet de l'écriture et du plaisir d'écrire.

L'« atelier d'écriture »[42] et l'« écriture créative » sont devenus des notions scolaires à part entière dont l'historicité doit être évoquée ici et qui se confond à certains moments avec l'historicité générale des ateliers du dire. L. Dall'Armellina (2015) problématise assez bien la situation des écritures créatives aujourd'hui dans le système éducatif :

---

[40] L'épreuve anticipée de français des baccalauréats général et technologique comporte depuis 2000 un « sujet d'invention » – aujourd'hui menacé de disparition dans le cadre de la réforme du baccalauréat.

[41] Par exemple, sur le site Internet de la revue *Remuet.net*, d'intéressantes contributions au débat sur les ateliers d'écriture et l'écriture d'invention survenu en 2000-2001 sont à lire : http://remue.net/atel/INV01global.html [Page consultée le 17/11/2016]

[42] C'est bien d'*atelier d'écriture* qu'il sera question ici. Le terme d'atelier seul est présent depuis très longtemps en pédagogie pour désigner un dispositif de travail en petit groupe piloté par un enseignant pour conduire une tâche spécifique. Par exemple, l'« atelier dirigé » est une modalité présente dans la culture de l'école maternelle, qui elle-même a beaucoup puisé dans l'éducation nouvelle et dans tout le courant socioconstructiviste. Précisant qu'il n'est plus aujourd'hui seulement réservé à l'école maternelle, D. Bucheton (2010 : 228) en fait la synthèse suivante : « L'atelier dirigé, qu'il soit pratiqué en CP ou au collège, en français ou en maths, par un enseignant novice ou expert, fait progresser aussi bien les enseignants que les élèves. La raison en est sans doute la qualité rare du dialogue didactique qui s'y joue, dans la proximité d'un espace partagé à six ou sept personnes, en face à face, assises et travaillant au même niveau. »

> Le besoin de spécifier qu'une écriture est « créative » signale peut-être notre malaise contemporain vis-à-vis d'elle, malaise qui révèle cependant dans le même mouvement la prise de conscience du fait que nous avons besoin d'inventer un type de relation à l'écriture, libre et singulier. (L. Dall'Armellina, 2015 : 97)

Si son analyse porte en particulier sur les écritures créatives à l'université – notamment dans le contexte des évolutions liées aux technologies numériques, elle nous semble rejoindre des préoccupations qui sont à la fois celles de la didactique de l'écrit en FLM et celles des ateliers du dire :

> Si « écritures créatives » il y a, alors c'est qu'il existe des écritures que l'on juge non créatives, ou *a minima*, non qualifiées. Il y aurait de *simples* écritures ? Il existe à l'université dans tous les champs disciplinaires, des écritures vouées à la communication entre les personnes et les groupes, des écritures argumentatives destinées à transmettre de l'information avec le minimum de bruit : des écritures scientifiques, qu'on dit relever d'une *littérature grise*. L'université – et l'école avec elle – a autant orienté l'écriture du côté des savoirs, scientifiques, linguistiques ou littéraires, qu'elle l'a vouée à l'efficience de la communication. Elle a consacré bien peu d'attentions à l'écriture envisagée pour elle-même, c'est-à-dire comme une pratique, une expérience, un laboratoire d'invention du langage, une fabrique de la littérature. (L. Dall'Armellina, 2015 : 97)

Pour contextualiser l'apparition des ateliers d'écriture dans la sphère éducative, J. Lafont-Terranova (2009) évoque notamment les recherches scientifiques des années 1980 et 1990 :

> Dans les années 1980, la didactique du français s'est emparée de la question de l'écrit. Peu à peu, sous l'influence des recherches dans des disciplines diverses comme la pragmatique textuelle, la linguistique de l'énonciation, la psychologie cognitive ou la génétique textuelle, l'attention des didacticiens s'est portée vers l'écriture comme processus. Quant aux recherches des anthropologues comme J. Goody (1979), elles ont contribué à répandre une vision nouvelle de l'écriture, processus d'élaboration de la pensée et non simple instrument de reproduction de la parole. (J. Lafont-Terranova, 2009 : 7)

Des années 1970 à 1990, des publications dans les revues didactiques balisent cette séquence d'appropriation de pratiques créatives par les acteurs éducatifs : dans *Littérature*, G. Idt (1975) évoque des « ateliers d'artisanat romanesque » au lycée ; dans *Pratiques*, J. Ricardou (1978) propose une synthèse de ce qu'est « écrire en classe » ; dans un autre numéro de *Pratiques* dédié aux ateliers d'écriture, C. Garcia-Debanc (1989) souligne l'intérêt de ces derniers dans la formation des enseignants de français ; M.-C. Penloup (1992) évoque aussi les « ouvertures didactiques » qu'offrent les ateliers d'écriture ; en 1999, la revue *Le Français aujourd'hui* publie un numéro dédié aux « écritures créatives » tandis que C. Barré-de Miniac et C. Poslaniec publient l'une des premières études sur les ateliers d'écriture à l'école. Il faut signaler qu'entre temps, la pratique des ateliers d'écriture est officialisée dans le second degré

en 1990. Dans la même période, plusieurs thèses sont soutenues en France sur le sujet (S. Aurbach, 1998), certaines centrées sur des problématiques didactiques en FLE (C.-L. Dautry, 1996) ou en FLM (J. Lafont, 1999). Entre 1994 et 2005, six sujets de thèse comportant le mot-clé « atelier d'écriture » sont inscrits au fichier national des thèses dont quatre liés à la didactique du français. Ces marqueurs signalent un intérêt croissant pour le processus et pour le « sujet-écrivant » (J. Lafont-Terranova, 2009). L'historique des rencontres professionnelles et des colloques universitaires donne également un aperçu de la montée en puissance de l'écriture créative dans l'institution scolaire. Les « Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture » ont lieu à Aix en 1993, dix ans après le premier colloque sur les ateliers d'écriture littéraire organisé au centre culturel international de Cerisy-la-Salle. Le colloque « Écriture créative et maitrise de l'écriture : de l'école primaire à l'université », organisé par l'IUFM d'Orléans-Tours en 2000, révèle l'ampleur du phénomène. D'autres colloques de référence ont lieu à l'Université de Cergy-Pontoise en 2010 – sur les pratiques d'écriture créative à l'université – ou à Cerisy-la-Salle en 2011 – sur les ateliers d'écriture littéraire. Le colloque « Le Numérique dans les pratiques d'écriture créative à l'université » organisé en 2013 à Cergy-Pontoise révèle par ailleurs une dynamique de croisement des problématiques. Malgré ces perspectives, il reste relativement difficile de dresser un bilan des initiatives publiques autour de l'écriture créative au niveau européen. Une grande disparité semble exister entre les pays – les pays anglo-saxons montrant une présence institutionnelle de l'écriture créative plus forte. Une enquête de 2011 menée par l'Institut Kunstfactor (Pays-Bas), observatoire des pratiques artistiques en amateur, a porté sur l'enseignement de l'écriture créative dans les systèmes éducatifs, l'implication des autorités éducatives et les ressources à destination des professionnels dans onze pays européens, dont la France. Ses résultats ont toutefois montré la difficulté d'obtenir des données fiables, complètes et homogénéisables sur chaque pays. Signalant à la fois « une explosion des pratiques d'écriture » dans tous les pays occidentaux et le rôle de l'écrit dans l'échec scolaire, D. Bucheton (2014) voit dans les ateliers d'écriture scolaire l'une des expressions les plus notables de ce phénomène :

> Le développement d'ateliers d'écriture dans les quartiers, les lieux de travail, les hôpitaux ou les instituts de formation témoigne d'un fait de société sans précédent : le besoin d'écrire, seul ou en groupe, d'écrire pour être lu, pour être publié, pour participer à une réflexion et à une création singulière et collective. (D. Bucheton, 2014 : 5)

Tout à la fois enseignant, poète et slameur, F. Nevchehirlian dressait déjà le même constat en 2005 pour le slam :

> […] il est étonnant de voir que le slam envahit peu à peu les écoles, les collèges, les lycées, les centres sociaux, les associations, alors que la population adolescente n'a pas accès aux soirées. Comment passe-t-on des bars aux bancs de l'école ? Le phénomène de mode et la couverture médiatique du slam ont amené beaucoup d'acteurs sociaux à s'y intéresser. Ils y ont vu un formidable outil. D'abord, il permet de faire écrire et travailler l'écriture sous toutes ses formes, ensuite il permet de faire dire et découvrir l'expression orale, enfin il permet d'apprendre à écouter les autres. (F. Nevchehirlian, 2005 : 21)

Plus important est de constater que la définition de l'atelier d'écriture créative en contexte scolaire, c'est-à-dire conçu et/ou conduit par l'enseignant lui-même, est aujourd'hui plurielle. Cette pluralité est intéressante dans la mesure où elle pose un problème épistémologique en lien avec l'origine de ces pratiques interactionnelles : est-ce l'atelier d'écriture qui serait par histoire ou par nature interaction didactique ou bien les sciences de l'éducation n'auraient-elle pas didactisé l'atelier ? Nous reviendrons sur cette question dans la deuxième partie de notre thèse. Nous proposons de nous intéresser dans l'immédiat aux descriptions disponibles en didactique du FLM. Commençons par distinguer l'expression « écriture créative » qui semble désigner le plus souvent un ensemble d'activités de production de textes non fonctionnels issus d'un travail créatif individuel et/ou collectif. En didactique de l'écrit, D. Bucheton (2014) distingue d'un côté l'écriture communicative et de l'autre l'écriture réflexive-créative pour en faire deux visées principales à tenir ensemble pour l'enseignement de l'écriture. Faute d'être devenues explicitement un objet d'enseignement, les secondes constitueraient selon elle un « impensé des programmes » de l'école :

> […] l'école échoue (ou ne cherche pas) à prendre en compte dans ses programmes et instructions diverses l'hétérogénéité socioculturelle, cognitive et langagière des élèves. Elle ne sait pas mettre en travail ces différences, elle ne sait pas accompagner tous les élèves dans un langage plus réflexif et créatif. (D. Bucheton, 2014 : 9)

L'« atelier d'écriture » semblerait impliquer un balisage spécifique du parcours rédactionnel qui voit le discours et les gestes professoraux céder leur place à un ensemble de médiations et d'interactions plus spécifiques et qui prennent souvent appui sur des œuvres de langage choisies pour la circonstance. C. Barré-de Miniac (2007) propose six critères pour définir l'atelier d'écriture en milieu scolaire : un décloisonnement langue-lecture-écriture ; une activité suscitant du plaisir ; une intention de produire un texte de fiction ; un travail de réécriture ; un va-et-vient entre le scripteur et le groupe ; une socialisation des textes. M.-C. Penloup (2007) propose de prendre en compte deux autres paramètres : la proposition d'écriture – qui doit refléter des objectifs et des enjeux ; la médiation d'un animateur, en

particulier dans les interactions orales. Elle affirme même que la véritable singularité didactique de l'atelier d'écriture résiderait dans ce rapport singulier à l'oral, lequel vise le passage à l'écriture. O. Pimet et C. Boniface (1999) synthétisent ces différents critères en caractérisant l'atelier d'écriture par : la présence d'un animateur dont le rôle serait spécifique ; l'existence de propositions d'écriture comme moteur de l'atelier ; une relation privilégiée avec la littérature ; des temps d'échanges à partir des textes écrits ; un travail dans la durée. Les critères proposés par V. Breyer (2000) semblent confirmer l'enrichissement des pratiques scolaires d'atelier par des expériences se rapportant davantage aux ateliers d'écriture hors institution scolaire[43]. La définition la plus actuelle est donnée par D. Bucheton (2014) qui a conceptualisé l'atelier d'écriture en milieu scolaire en le constituant comme modèle d'enseignement de l'écriture parmi d'autres. Toutefois, accusé de manquer sa cible – l'accompagnement du développement de la compétence scripturale, le « modèle des ateliers d'écriture et de la production de textes littéraires » (2014 : 165-166) fait l'objet d'une vive critique au profit d'un modèle supérieure dit du « modèle culturel du sujet écrivant » – deux « modèles » sur lesquels nous reviendrons dans le chapitre 5 de notre thèse. Il faut noter qu'avec D. Bucheton, c'est la première fois que l'atelier d'écriture fait l'objet d'une modélisation didactique aussi développée. Bien qu'elle parle aussi d'« ateliers de créativité langagière » (2014 : 171), une telle modélisation n'est peut-être pas forcément valable pour les ateliers du dire – ce à quoi il nous appartiendra aussi de réfléchir au cours de cette recherche.

## 4. Le statut ambivalent des ateliers du dire dans l'enseignement-apprentissage du FLE

Qu'en est-il en théorie et en pratique des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) ? En particulier des ateliers du dire dans le champ de l'enseignement-apprentissage du FLE ? L'historicité des écritures personnelles et des ateliers scolaires dans le champ du FLM – rapidement réénoncée précédemment – dispose-t-elle d'un récit équivalent en didactique du FLE ? Comment la didactique du FLE a-t-elle été influencée par les deux grandes tendances développées dans cette introduction, à savoir le développement des pratiques d'atelier du dire

[43] Les critères de V. Breyer (2000b) sont les suivants : l'existence de « partenaires » (enseignant appelé à adopter diverses postures, élève, écrivain) ; le partage d'expériences (« celle d'un écrivain et/ou celle d'un enseignant écrivant avec celles des participants qui écrivent ») ; l'existence d'un « chœur », « celui des participants/élèves, à l'écoute des textes lus » ; l'ouverture, l'inattendu ; la recherche (« la pratique de l'écriture en atelier est une pratique de recherche ») ; « un espace et un temps particuliers, d'une certaine manière paradoxaux : choix d'un lieu différent de celui de la classe ou classe organisée différemment ».

dans la sphère sociale et leur implantation durable dans le monde éducatif ? Avant de répondre précisément à ces questions, nous donnerons une tendance générale qui est celle d'un développement notable des expériences d'un dire avec les littératures et les arts du langage en situation d'appropriation linguistique – expériences étiquetées « atelier » ou pas. Cette tendance est révélée par des études de plus en plus nombreuses en didactique du FLE/S : G. Pierra (2006) ; O. Terrades, R. Talagrand, N. Auger (2007) ; C. Vorger (2011) ; J. Aden (2013) ; N. Mathis (2013) ; G. Dos Santos (2013) ; V. Thivin-Kojima (2015) ; A. Baptiste (2015). Répondre à la question inaugurale suppose toutefois de nous intéresser plus concrètement et plus en détails à la situation des pratiques du dire en didactique du FLE.

Concernant les écritures personnelles, il nous semble nécessaire de dégager ici une différenciation opérée par la didactique des langues selon qu'elle parle d'écriture subjective sinon autobiographique – celles qui recherchent une certaine forme d'expression de soi dans un paradigme communicationnel – ou des écritures dites créatives. Nous verrons par la suite que l'analyse des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) suppose de dépasser cette distinction au profit d'une focalisation sur les niveaux d'intensité des modalités de subjectivation. Depuis les années 2000, à la faveur notamment du développement des approches ethnographiques en didactique des langues et de la diffusion des pratiques évaluatives de type *portfolio* préconisées par le CECRL, les écritures personnelles font l'objet en France et à l'étranger d'études assez nombreuses rassemblées autour de la démarche biographique appliquée à l'analyse de parcours plurilingues-pluriculturels. Au plus près des considérations sur les plurilinguismes contemporains et d'enjeux se rapportant à l'apprentissage linguistique, nous citerons ici[44] les travaux en français de : D. Bertaux (1997/2010), M.-M. Bertucci (2006) sur les « récits de vie » ; C. Deprez (2000), A. Bretegnier (2009) sur les « histoires de langues » ; C. Brohy (2002), C. Perregaux (2002), M. Molinié (2006) sur les « biographies langagières » ; E. Huver et M. Molinié (2009) sur la « réflexivité biographique » et « l'écoute du sujet plurilingue » ; M. Molinié (2011) sur la « méthode biographique » ; R. Baroni et C. Bemporad (2011) sur la « démarche biographique » ; D. Moore et C. Brohy (2013) sur les « trajectoires de vie ». Il faut remarquer au passage que cette entrée du récit biographique en didactique des langues coïncide avec un intérêt croissant porté à la notion de sujet – avec beaucoup de retard par rapport aux disciplines contributoires. Le récit de vie semble se décliner sous forme de recherches situées entre deux pôles, l'un recouvrant des enjeux d'écriture, l'autre des problématiques méthodologiques – concernant notamment la « régulation » contextuelle et la « variation » pédagogique (F. Beaubrun, 2016).

[44] Pour une présentation plus approfondie de ce domaine de recherche, nous renvoyons à la thèse de doctorat de N. Mathis (2013).

Quelles que soient les visées immédiates de ces études, l'intérêt général des écritures – ou des écoutes – à teneur biographique est de faire entrer la vie dans les parcours de recherche, d'apprentissage ou de formation, et *vice versa*. Sans être exhaustives, ces références bibliographiques montrent clairement que l'intérêt du biographique est depuis plus d'une décennie largement documenté en didactique des langues ou du plurilinguisme. Pour en venir aux écritures créatives ou littéraires en langue(s) étrangère(s), il faut noter au préalable qu'elles sont assez anciennes en didactique du FLE – peut-être plus ancienne que les écritures dites biographiques. Créé en 1959, le BELC est certainement à l'origine d'une première vague de diffusion de pratiques d'écriture créative et de production de textes à contraintes. La publication de *Jeux, langage et créativité : les jeux dans la classe de français* (J.-M. Caré, F. Debyser, 1978) a aussi constitué un marqueur fort. Leur diffusion actuelle nous semble à la fois liée à l'évolution de la problématique littérature-FLE et à l'émergence d'une didactique de l'écrit nourrie des recherches en FLM et en FLE :

> Le choix de privilégier une conception de la littérature comme pratique authentique a également encouragé une pédagogie de l'écrit sous forme de jeux littéraires et d'exercices de réécriture associant lecture et écriture. Pratiqués aussi en FLM, les jeux littéraires existent depuis longtemps dans la pédagogie de l'écrit, ils font partie d'une culture d'enseignement rhétorique qui privilégie les exercices d'imitation et sont justifiés aujourd'hui dans une démarche qui favorise la créativité. (A. Godard, 2015 : 46)

Nous noterons toutefois que certains didacticiens semblent avoir une vision assez réductrice sinon schématique des écritures créatives. J.-M. Defays *et al.* (2014 : 96-98) distinguent parmi elles les « activités critiques », les activités « re-créatives » (imitations) et les « activités créatives » – présentées comme une suite naturelle aux précédentes et presque exclusivement associées à l'Oulipo. Cette typologie est d'autant plus surprenante que ses auteurs reconnaissent une grande variété de « propositions d'écritures créatives » (J.-M. Defays *et al.*, 2002 : 98) : « de nos jours, le concept d'écriture créative dépasse très largement les cadres stricts ou officiels de l'écriture littéraire. Il suffit de voir le succès des ateliers d'écriture pour s'en convaincre. » De son côté, A. Baptiste (2015 : 172) propose une typologie binaire des écritures créatives en classe de FLE avec d'un côté, des « exercices canoniques […] autour de la fiction » comparables à ceux qui existent en FLM et de l'autre côté, des « lectures-écritures ludiques » associées à « l'imitation de textes poétiques courts dans lesquels domine la dimension de jeu avec la langue ou avec les codes de certains genres discursifs ». Il faut cependant noter une prise de conscience des limites de telles approches – peut-être faudrait-il se demander aussi s'il s'agit ici d'un sentiment de culpabilité didactique ou d'une prise de conscience langagière :

> Donner la priorité aux mots ne doit pas conduire à exclure le sens – des textes et de l'activité – ce que les corpus ludiques, plus d'autres, peuvent induire. Moins que de dérive formaliste […], il faut peut-être parler d'un possible manque à gagner didactique dans la focalisation sur les jeux oulipiens, tant le rôle de l'enseignant reste importe pour que l'écriture ne cesse pas à peine avoir été déclenchée. (A. Baptiste, 2015 : 183)

Il reste que, vingt ans après la première thèse sur ce sujet (C.-L. Dautry, 1996), les recherches sur les écritures créatives et, plus largement, sur les arts du langage en classe de langue, restent aujourd'hui peu nombreuses au regard de la diffusion, de la multiplicité et de l'inventivité des pratiques en la matière. La difficulté principale de recherche dans ce champ expérientiel réside peut-être dans la capture d'un empirisme qui souffre lui-même de velléités éclectiques – d'où des travaux peu reliés les uns aux autres et marqués par des désirs légitimes de spécialisation. Ce sont toujours les écritures créatives en fonction d'un contexte précis ou d'une visée particulière : par exemple, autour des « expériences littéraires de la créativité » en classe de FLE (V. Thivin-Kojima, 2015), sur la création textuelle des sujets plurilingues dans le cadre d'« ateliers d'écriture plurielle » (N. Mathis, 2013) ou encore sur les rapports entre atelier d'écriture et interculturalité (A. Zouré, 2010). Au final, les recherches en didactique du FLE ne semblent pas avoir abouti pour le moment à la production d'une conceptualisation continuée des pratiques d'atelier. Malgré la vigueur des réflexions aujourd'hui disponibles et émanant à la fois d'enseignants, de praticiens, d'écrivains et de chercheurs, ce constat s'avère également valable, au moins en grande partie, pour les ateliers d'écriture du « marché libre » – nous empruntons la formule à N. Abid (2016). En dépit du faible retour critique ou théorique des pratiques d'atelier existantes, trois remarques principales doivent être cependant adressées à la didactique du FLE en guise de prémisses. Premièrement, il faut reconnaitre que les écritures créatives ont aujourd'hui une existence réelle dans les nombreux contextes et situations qui caractérisent l'enseignement-apprentissage du FLE. Il semblerait même qu'elles aient acquis une certaine visibilité. Des propositions d'écriture ou d'« activité » ainsi que des comptes rendus d'expériences sont présents sur les nombreux sites Internet, forums et blogs spécialisés. Un grand nombre de méthodes généralistes ou d'outils complémentaires intègrent également de telles expériences[45]. Deuxièmement, en rester à ce constat encourageant serait probablement faire fausse route sur le sujet car le sort des écritures créatives en didactique du FLE semble loin d'être scellé. L'un des marqueurs les plus visibles de ce *trouble dans le genre* est l'absence d'un discours univoque sur des écritures en mal de catégorisation : de la définition extensive retenue par le CECRL (2001) aux « activités » proposées dans les

[45] Pour un référencement partiel des « activités » d'écriture créative dans les ensembles méthodologiques et les outils complémentaires en FLE, nous renvoyons à notre mémoire de master (O. Mouginot, 2014).

méthodes de FLE ou mises en œuvre dans les classes de langue, il s'est installé comme une conception à la fois ambivalente et réductrice des écritures créatives qui invite à une clarification. Au-delà de cette diversité conceptuelle, nous avons également relevé qu'une proportion importante des écritures créatives proposées aujourd'hui en classe de FLE présentait certains écueils. Par exemple, ces « activités » sont le plus souvent résiduelles et instrumentalisées, c'est-à-dire strictement attachées aux apprentissages linguistique-culturel. Par ailleurs, elles sont fréquemment proposées sans interaction véritable avec le domaine littéraire et n'engagent que très rarement les spécificités des œuvres littéraires – situation renforcée par le manque d'une assise théorique forte concernant l'oralité en classe de FLE. Un autre écueil réside dans le fait que, soumises à des contraintes de divers ordres (temporel, matériel, institutionnel), ces expériences langagières ne s'inscrivent qu'exceptionnellement dans des démarches « méthodologiques » qui pourraient se rapprocher des ateliers du dire tels que ceux analysés dans la présente recherche. Lorsque le lien est fait entre écriture, lecture et atelier, la dimension actionnelle est mise en avant. Par exemple, l'« atelier de lecture-écriture » promu par A. Godard (2015) est surtout signalé par l'interactivité de l'apprentissage qu'il implique et le lien projet-motivation. Il apparait qu'une problématique transversale aux écritures créatives en classe de langue est insuffisamment présente dans les préoccupations actuelles, celle du sujet de ces expériences – elle nous occupera notamment dans la deuxième partie de la thèse. Cette préoccupation existe assurément en didactique du FLE mais elle est systématiquement recadrée par la situation d'apprentissage : c'est par exemple la conviction que « l'horizon littéraire permet de laisser au sujet un espace pour s'affirmer dans la langue étrangère, tout en contribuant à la prise de conscience nécessaire à l'apprentissage linguistique lui-même » (A. Baptiste, 2015 : 190). Comme nous le verrons également plus loin, l'obstacle majeur en termes de conceptualisation réside aussi dans une localisation problématique du sujet : « […] au-delà d'un mieux-écrire et d'un mieux-lire, on peut penser l'écriture créative en redonnant sa place au sujet caché, et parfois nié, dans tout "apprenant"-écrivant » (A. Baptiste, 2015 : 190).

L'incertitude « méthodologique » constitue justement l'objet de notre troisième remarque adressée à la didactique du FLE concernant les écritures créatives. Cette incertitude pourrait expliquer pourquoi la disjonction expérientielle entre écritures créatives et pratiques d'atelier semble la plus forte dans les classes de FLE. Les premières se font souvent sans les secondes, c'est-à-dire que les écritures créatives – et la multitude d'interactions écrites-orales qu'elles autorisent – sont intégrées comme élément exotique dans un parcours d'apprentissage linguistique dont chaque paramètre répond à la stratégie fonctionnelle du projet didactique. De son côté, l'atelier d'écriture commence à prendre place dans la littérature didactique dans

une perspective assez traditionnelle où le « rapport à la langue », « la créativité » et « la subjectivité » sont convoqués : « L'atelier d'écriture permet justement de conjoindre le travail linguistique avec la nécessité de promouvoir un autre rapport à la langue – qui laisse place à la créativité et à la subjectivité […]. » (A. Godard, 2015 : 10)

En résumé, il nous semble que les écritures créatives se sont développées en classe de FLE dans une sorte de confinement didactique et – plus étonnant encore – de *détachement* à l'égard des arts du langage – deux (dé)contextualisations problématiques qui montrent aujourd'hui leurs limites : l'embarras est souvent perceptible en pratique – en commençant par le nôtre – quand il s'agit pour l'écriture créative et l'enseignement des langues de faire cause commune. S'il s'agissait seulement de conférer un statut à peu près enviable à l'écriture créative dans l'enseignement du FLE, il suffirait d'esquisser un cadre méthodologique et pédagogique opérant. Mais une fois encore, les choses ne sont pas si simples en pratique. Car les pratiques elles-mêmes se multiplient en brisant sans cesse les chaines pédagogiques qui leur sont imposées. Par exemple, l'évolution des recherches sur les « activités » théâtrales en classe de langue montrent bien que leur développement nourrit systématiquement de nouvelles questions qui ne sont pas réductibles à des paramétrages didactiques ou contextuels. Associée à des usages déjà anciens[46], la situation actuelle du théâtre en didactique du FLE se présente toutefois plus clairement que celle des écritures créatives. Les recherches en la matière sont suffisamment nombreuses (G. Pierra, 2003 et 2006 ; È.-M. Rollinat-Levasseur, 2003, 2009, 2014 et 2015 ; J. Aden, 2013) pour que l'intérêt du théâtre ne soit plus discuté. Les manuels spécialisés (A. Payet, 2010 ; M. Pierré, F. Treffandier, 2012) ont par ailleurs fortement contribué à baliser les pratiques. Quant aux ateliers slam en classe de FLE – qui présentent encore une certaine nouveauté, leur situation est peut-être davantage à rapprocher de celle de l'écriture créative : les pratiques actuelles se trouvent à un carrefour d'évolutions possibles. Revenant sur les facteurs qui expliquent la diffusion des ateliers slam en didactique du FLE, C. Vorger fournit un des premiers bilans en la matière :

> C'est une pratique qui s'est répandue [en classe de langue] pour diverses raisons. D'une part, les slameurs sont des poètes nomades, par définition. Beaucoup se déplacent ou sont sollicités pour des interventions en France dans la Francophonie. Par exemple, le collectif 129H […] a animé de nombreux ateliers en lien avec des alliances françaises, dans divers contextes. […] L'autre aspect est que le slam est de plus en plus intégré dans les manuels de FLES, ce qui est d'ailleurs fort discutable : souvent, seul le texte écrit y figure. […] Mais les méthodes de langue ont certainement contribué à l'intégration du slam dans les pratiques des enseignants de FLE. (C. Vorger, 2017 ; annexe n°2.1 : XII)

[46] È.-M. Rollinat-Levasseur (2015 : 247) rappelle que « la pratique théâtrale dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère est attestée depuis longtemps : les jésuites y ont eu recours dès la fin du XVI^e^ siècle, de façon notable, pour que leurs élèves gagnent de l'aisance dans leur connaissance du latin, et ils en faisaient une des activités d'expression orale dans cette langue. »

Si nous avons introduit la formule d'*ateliers du dire*, c'est pour rappeler que les activités participant des arts du langage réclament peut-être aujourd'hui plus que jamais une assise théorique ambitieuse qui n'oublierait pas de penser ensemble langues, littératures et sujets individuels et collectifs du discours. Sans une réforme conceptuelle, le risque existe de produire des « activités » à la fois standardisées et faussement spécialisées, chacune rangée dans des catégories à visée éditoriale (écriture créative, théâtre, jeux de rôle, slam et poésie orale) qui empêchent de les penser et de les pratiquer ensemble. Les lacunes mentionnées précédemment sont d'autant plus surprenantes et dommageables que les ateliers du dire forment des creusets pratiques où s'invente depuis au moins un demi-siècle une relation éthique entre des individus-sujets, des œuvres de langage et des gestualités originales. Comme nous le verrons au chapitre 4, le sujet de l'activité langagière est peut-être la question principale qui peut être posée – par ailleurs partagée par les didactiques du FLE et du FLM. Il faut d'ailleurs rappeler ici que N. Biagioli-Bilous (1999) écarte l'idée même d'« écritures créatives » pour insister sur les données de l'interaction qu'elles opèrent :

> 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. Ce n'est pas un sujet solidaire et innocent, mais un individu toujours pris dans le réseau des savoirs et des pratiques, des textes et des influences que son expérience l'amène à reconfigurer de manière singulière. (N. Biagioli-Bilous, 1999 : 7)

Mais les problématisations restent toutefois tantôt trop à l'intérieur – le sujet donné en partage aux sciences sociales, tantôt trop à l'extérieur – l'individu social. Alors qu'il faudrait profiter de ces pratiques en langue étrangère avec les arts du langage pour interroger la subjectivation dans l'apprentissage comme dans le langage. Malgré des signaux encourageants, comment expliquer cette sorte d'imperméabilité de la didactique du FLE à ce continu de pratiques d'atelier – continu empirique et souvent tactique construit au gré d'expérimentations éducatives, artistiques, langagières ? Nous pencherions plutôt pour la raison suivante : ne concourant à aucune *entreprise* méthodologique, les ateliers du dire ne représentent pas un secteur d'investissement suffisamment attractif pour la recherche en didactique des langues. Quoi qu'il en soit, même en concédant un recours à des termes didactiques, il est difficile de souscrire à l'idée que les « ressources », les « activités », ou encore les « interactions » d'un atelier du dire relèveraient d'un cadre méthodologique alternatif à des approches traditionnelles. L'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) n'est ni apprentissage ni enseignement – nous verrons plus tard qu'il est un *continu d'expériences*. À ce stade de la recherche il nous semble plus utile d'affirmer que l'atelier du dire pose un *problème* à la didactique du FLE. Précisément, il signale peut-être même trois difficultés que

nous pouvons articuler de la manière suivante. Tout d'abord, qu'il soit d'ordre conceptuel ou pratique, le dialogue entre didactique du FLE et ateliers du dire est voué à tourner court s'il s'agit de trouver au préalable une langue commune : leur marge d'entendement est très faible dans la mesure où la première cherche à vendre une langue de communication tandis que les seconds investissent dans le langage. En effet, pour préserver une cohérence interne, la didactique du FLE obéit à un paradigme communicationnel quand, dans le même temps, des expériences d'appropriation langagière de type ateliers du dire – mais d'autres aventures s'inventent peut-être aussi loin d'eux ou autrement – cherchent à prendre en compte tout un continu langagier qui voudrait ne rien oublier ni personne (sujets, littératures, cultures, oralité, corps, etc.). Deuxième obstacle : les ateliers du dire auxquels nous nous intéressons ici travaillent en langue(s) étrangère(s) des sujets plurilingues-pluriculturels. Or la didactique du FLE est chevillée à un paradigme monolingue qui n'offre peut-être pas l'appareillage théorique le plus adéquat pour penser des appropriations langagières plurilingues – lesquelles réclameraient une didactique multilatérale pouvant se faire et se défaire au gré des circonstances et des relations qui délient les langues de vie. Enfin, si les écritures créatives redessinées en motifs pédagogiques ont bénéficié d'une forme bien intentionnée d'applicationnisme – facilité par des importations du champ du FLM, un tel mouvement est rendu difficilement possible quand il s'agit de déplacer des continus de pratiques diffuses, c'est-à-dire des « manières de faire » (M. de Certeau, 1980/1990) autrement qui sont autant des manières de défaire l'existant (penser, chercher, improviser) – irréductibles dans tous les cas à des savoir-faire didactiques, des gestes ou des postures professionnelles ou, du côté de l'apprenant, à des savoir-apprendre ou des autodidaxies. Toutefois, il ne s'agit aucunement de prétexter une impossibilité d'articulation entre didactique du FLE et ateliers du dire qui rendrait toute recherche caduque ou inutile : la réalité des situations et la diversité des pratiques nous invitent à penser le contraire. L'idée serait plutôt de refonder les termes de l'échange en faisant l'hypothèse que les didactiques des langues ont quelque chose à apprendre des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) dans la perspective de renforcer la didactique du FLE comme didactique relationnelle entre sujets d'une création linguistique et culturelle toujours située et plurielle. De leur côté, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) pourraient également trouver à mieux s'expliciter en s'intéressant aux spécificités contextuelles et méthodologiques des pratiques d'enseignement-apprentissage des langues étrangères ou secondes.

# 5. Apprendre des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) : quels types d'apport pour la didactique des langues et des cultures ?

Souhaitant mettre en relation des préoccupations d'ordre anthropologique, sociolinguistique, didactique et littéraire, notre étude se place dans un large ensemble de recherches en didactique des langues qui, depuis plusieurs décennies, ont interrogé en Europe le paradigme monolingue – à partir duquel chaque langue étrangère a élaboré sa propre histoire des méthodologies d'enseignement. Constituant un ensemble de constellations de recherches, ces propositions méta-didactiques à l'écoute de la pluralité linguistique ont certainement nourri une prise de conscience du défi que le plurilinguisme lance à l'ensemble des acteurs de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. La publication du CECRL a formalisé une tentative de penser le plurilinguisme comme objectif politique et objet éducationnel. Par ce biais, le plurilinguisme a bénéficié alors d'une valorisation symbolique. Au niveau didactologique, il demeure que le CECRL aurait fait davantage pour les enseignements-apprentissages des langues que pour une didactique *du* plurilinguisme. S'interrogeant sur l'enjeu disciplinaire de la didactique du français et des langues, J.-L. Chiss (2010) opère d'ailleurs une différence entre « éducation plurilingue » et « didactique du plurilinguisme » :

> La didactique des langues […] a-t-elle pour objet de fédérer les didactiques de langue (français, anglais), ou de problématiser leurs relations, leurs « contacts » dans des dispositifs « coordonnés », « adaptés », « convergents », « intégrés », « interlingues », « plurilingues » ? De ce point de vue, si l'on pressent bien le sens que pourrait avoir une « éducation plurilingue », on voit plus mal comment donner consistance à une « didactique du plurilinguisme » et situer sa place dans un dispositif épistémique… (J.-L. Chiss, 2010 : 39)

En attendant une didactique du plurilinguisme, il semble nécessaire de devoir s'accommoder d'une certaine normativité qui s'observe en didactique du FLE malgré la diversité des contextes et des pratiques mis au jour par la sociolinguistique et la sociodidactique. Les critiques, parfois véhémentes, seraient entretenues par cette permanence normative. Par exemple, Ph. Blanchet (2010 : 1) n'hésite pas à parler des « errements de l'enseignement mono-normatif de langues isolées les unes des autres ». Sans chercher à les valoriser outre mesure, il nous semble que les expériences d'atelier composant notre corpus rompent *de facto* cet isolement que Ph. Blanchet associe au paradigme monolingue. À des degrés divers et selon une grande variété de modalités, ces ateliers en langue(s) étrangère(s) sont des pratiques de la pluralité langagière. Ils mettent tous en jeu des situations et des sujets plurilingues-pluriculturels. C'est donc comme pratiques plurielles que nous analyserons les

ateliers du dire dans notre thèse. Nous nous intéresserons particulièrement à leur fonctionnement et aux besoins langagiers qu'ils éclairent. Selon nous, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) répondent assez bien à la définition générique que Ph. Blanchet donne de l'hétérogénéité linguistique, donnée constitutive de nombreuses situations linguistiques – de nature didactique et non didactique :

> Les principaux usages linguistiques sont partout des pratiques plurielles (notamment « plurilingues ») à visées pragmatiques (s'identifier, interagir, communiquer, créer…) reliées aux situations, exploitant de façons très diverses des ressources linguistiques très variées qui peuvent relever d'une ou plusieurs langues, ou autrement dit d'un matériau linguistique métissé et innovant, et dans tous les cas de variétés et de variations au sein des « langues » même considérées isolément […]. (Ph. Blanchet, 2010 : 2)

Formulée ci-dessus en termes de « création » – dans une dimension pragmatique – et de « variation » linguistique, l'hétérogénéité linguistique n'est pas suffisamment prise en compte selon Ph. Blanchet dans ses différents aspects (contextes, besoins) et aboutit rarement à des « propositions didactiques concrètes et précises pour l'exploitation pédagogique de ces pluralités linguistiques » (2010 : 2). Ce qui est à déplorer selon lui, c'est :

> […] l'impossibilité ou l'incapacité ou le refus (ou une combinaison des trois) de prendre en compte dans l'enseignement ces usages linguistiques effectifs, à la fois comme pratiques sociales à transposer en objectifs d'apprentissage […], comme activités d'enseignement-apprentissage, et donc comme critères d'évaluation-validation des compétences apprises. (Ph. Blanchet, 2010 : 2)

Insistant sur la massivité des échecs dans l'apprentissage des langues et du français – phénomène qui serait à documenter, nous semble-t-il, Ph. Blanchet montre du doigt

> […] les obstacles que les choix didactiques traditionnels et dominants (monolingues et mononormatifs, souvent centrés sur un code linguistique réducteur et désocialisé) dressent contre le développement de compétences plurilingues chez les apprenants [...]. (Ph. Blanchet, 2010 : 2)

Il y a de l'hétérogénéité linguistique et langagière dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Comme nous le verrons par la suite, cette hétérogénéité semble souvent y jouer un rôle moteur. Ce qui ne signifie pas que sa prise en charge se fasse sans difficulté aucune. En revanche, il faut constater une sorte d'attention dynamique et relativement constante envers les éléments les plus saillants de l'hétérogénéité langagière. C'est cette attention qui constitue à nos yeux l'apport général de ces ateliers du dire à une didactique plurielle des langues étrangères : leur existence problématise la didactique routinière du FLE en mettant au centre des pratiques la pluralité langagière. Cela signifie au passage que le rapport entre les pratiques d'ateliers du dire et la didactique du FLE reste lui-même un objet de recherche à circonscrire dans la mesure où, comme nous l'avons suggéré précédemment, les ateliers du

dire ne sauraient être réductibles à des faits didactiques – quand bien même ils sont enchâssés, plus ou moins officiellement ou explicitement, dans des parcours d'apprentissage linguistique – c'est le cas de nombre d'expériences d'atelier de notre corpus. Il serait tout aussi simpliste de considérer les ateliers du dire comme participant d'une *contre-* ou d'une *anti*-didactique, voire d'une *para*-didactique. C'est pourquoi il ne s'agira pas dans notre recherche d'établir un rapport comparatif (similitudes/différences) ou analogique (logique importative), ni même d'établir un pacte interdisciplinaire : redisons-le, même rassemblés au sein d'une catégorie générique, les ateliers du dire ne forment pas un champ disciplinaire homogène, lequel pourrait alors commercer avec d'autres disciplines. En revanche, une majorité de ces ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) présentent des dimensions expérientielles qui ne sauraient laisser indifférentes la recherche en sciences de l'éducation ou celle en didactiques des littératures et des langues.

Trois dimensions expérientielles retiendront particulièrement notre attention dans la présente recherche. Ce sont elles qui nous permettent de poser dans le même temps trois hypothèses de recherche solidaires d'une même conceptualisation des pratiques d'atelier du dire en français comme langue étrangère. Premièrement, comme *ateliers du langage*, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) nous semblent articuler des rapports concrets et singuliers entre langage, langues et littératures. Ces rapports garantissent des continuités notionnelles et expérientielles fortes : apprentissage-subjectivation, langues-langage, langage-corps, écriture-oralité, ou encore arts du langage-vie quotidienne. Dans l'enseignement-apprentissage du FLE, la segmentation de la parole (parlée, lue, écrite, évaluée), redoublant celle du sujet (sujet plurilingue, sujet-apprenant, sujet-lecteur, sujet-écrivant), renvoie à un méthodique saucissonnage de l'activité langagière qui est plutôt un obstacle à de telles continuités – le CECRL (2001 : 15) parle d'« activités langagières » au pluriel. Inscrites dans des situations d'appropriation linguistique, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) réaffirment en pratique la nécessité de prendre davantage en compte le continu langagier et les historicités qui s'y rapportent. Deuxièmement, comme *ateliers du sujet en langue(s) étrangère(s)*, les ateliers du dire invitent à vivre des parcours relationnels avec des œuvres de langage et de culture. Ces parcours voient se réaliser des essais de subjectivation en langue(s) étrangère(s). Le sujet de l'atelier y apparait moins comme un sujet théorique en partage que comme une activité précisément repérable, celle de tout discours en train de se faire. Plus que de nouveaux modèles d'interaction à schématiser, c'est bien une sorte de *relation en actes* qui semble caractériser le *faire atelier* à l'origine de ces pratiques langagières. Troisièmement, comme *ateliers de la voix*, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) engagent précisément

les participants dans des *essais de voix* qui relèvent autant d'une écoute et d'une présence ordinaires que d'une créativité formelle ou disciplinaire.

Bien évidemment, ces trois dimensions expérientielles invitent à penser une plus grande implication des arts du langage en didactique des langues. Mais tout reste à dire une fois cette invitation réitérée car ce n'est pas l'écriture créative, la poésie, le théâtre ou le slam pour eux-mêmes et pour la didactique des langues qui nous intéressent ici. Ce qui nous semble impératif de décrire dans la présente recherche, c'est le fait que leurs dimensions expérientielles, mises à profit par les ateliers du dire, sont traversées par une seule et même problématique de la subjectivation en langue(s) étrangère(s) – une problématique *langagière* donc, paradoxalement peu investie par la didactique des langues, du moins pour ce qui concerne spécifiquement les garanties de subjectivation offert à l'apprenant. Peut-être cette lacune est-elle le résultat d'un présupposé anthropologique que la recherche en didactique reproduirait inconsciemment : apprendre à communiquer/agir dans une langue étrangère signifierait automatiquement que des conditions maximales de subjectivation maximale y sont garanties. Il faut reconnaitre que les méthodologies communicationnelles ont permis une meilleure prise en compte des besoins linguistiques des apprenants. La subjectivation, en langue maternelle comme en langue étrangère, apparait toutefois plus largement liée à des conditions et à des modalités d'individuation spécifiques qui constituent comme un angle mort didactique. Au-delà des progrès d'ordre méthodologique, il reste peut-être à la didactique des langues de relever un autre défi, celui de toujours garantir l'inscription maximale du sujet plurilingue-pluriculturel dans son discours – ne serait-ce pas là l'expression d'une véritable *centration sur l'apprenant* ? Cette intensité énonciative maximale n'est pas naturelle ou automatique, ni en langue(s) maternelle(s) ni en langue(s) étrangère(s). Notre thèse sur les *essais de voix* tentera d'explorer certaines modalités de subjectivation en langue(s) étrangère(s). Aucun objectif n'est d'ailleurs assigné à ces *essais de voix* si ce n'est la possibilité qu'ils offrent d'augmenter la marge de manœuvre du langage en chacun. Quand J.-L. Chiss invite au passage « d'une didactique universaliste du FLE […] à une didactique des langues comme mise en contact transformatrice du FLE avec les autres didactiques de langues » (2010 : 39), peut-être est-il possible d'ajouter que la mise en contact pourrait se faire avec un autre pan du continu langagier non immédiatement inscrit dans les cultures éducatives, par exemple celui travaillé par les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Dans cette perspective, notre thèse participerait autant d'une recherche *pour* la didactique des langues que d'une recherche *en* didactique des langues – pour reprendre la dichotomie de J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (2005). Signalons que cet *apprendre* des ateliers du dire, nous l'empruntons plus spécifiquement à la démarche de P. Laupin (2010), enseignant, poète et

animateur d'ateliers d'écriture, qui fut parmi les premiers à proposer de tirer des enseignements de telles expériences langagières. Dans son essai *Le courage des Oiseaux* – sous-titré *Étude & Poèmes*, il relate une expérience d'écriture et de lecture avec des enfants en échec scolaire. Le compte rendu est présenté en ces termes :

> J'essaie ainsi dans cette étude, avec chacun des enfants, de suivre et d'analyser les retombées de cette expérience, les avancées, les bonheurs et les malheurs, les difficultés. Car je n'imagine en rien une sorte d'injonction cathartique de la création, simplement l'épreuve des enfants authentifie et permet, si l'on se laisse apprendre, d'en tirer des enseignements. (P. Laupin, 2010 : 30)

# 6. Ancrage(s) méthodologique(s) : cinq gestes de recherche pour une conceptualisation des *essais de voix* en atelier

Dans ce dernier point introductif, nous proposons de nous arrêter sur la méthodologie de recherche adoptée pour constituer et analyser notre corpus d'ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Méthodologie prudente pour des pratiques langagières aussi discrètes que diverses. Méthodologie ajustable dans la mesure où, comme nous l'avons indiqué précédemment, l'objet de recherche était lui-même à construire, notamment dans sa relation avec le champ des didactiques du français et des langues. Nous proposons d'évoquer cette méthodologie plurielle à travers cinq *gestes* de recherche qui renvoient aux étapes suivantes : choix du terrain d'étude ; constitution d'un corpus d'expériences ; moyens et ressources de l'enquête ; paramétrage de notre écriture de recherche ; prise de conscience des écueils méthodologiques. Par nos choix méthodologiques et les références mentionnées ci-après, le lecteur reconnaitra notre intérêt pour la démarche ethnographique et, plus généralement, certaines problématiques propres aux sciences sociales en matière d'écriture de recherche.

## 6.1. Se déplacer : du « terrain » au *continu expérientiel*

Le « terrain » de notre recherche est la première donnée à restituer au lecteur avant de décrire plus en détails les ancrages de notre méthodologie. L'esquisse de cadrage théorique dessinée à travers les cinq premiers points de notre introduction[47] aura peut-être déjà laissé filtrer la particularité de ce « terrain ». Si notre recherche s'est attachée à analyser ce que sont les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), il faut préciser dès maintenant que ces ateliers ne renvoient pas exclusivement à des ateliers *en classe de langue étrangère*. C'est pourquoi notre

[47] Il nous semble important d'indiquer ici que le cadrage théorique de notre recherche se découvrira tout au long de la thèse au moyen d'un procédé d'appariements plus ou moins critiques entre des études, des notions, des auteurs.

hypothèse principale inclue de ne pas considérer les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) seulement comme des interactions didactiques. Il s'agit d'abord d'une précaution épistémologique : ces ateliers nous semblent relever d'un autre « terrain » que la classe de langue. « Terrain » archipélique, c'est-à-dire constitué d'expériences d'atelier chacune prototypiques – jusque dans la manière de se présenter et de se raconter – et conduites dans des contextes très divers. « Terrain » où ce sont les similitudes qui prévalent. D'ailleurs, le terme de « terrain » ne semble guère adéquat sur un plan méthodologique, d'où l'usage des guillemets. Les ateliers qui constituent le corpus analysé ici sont avant tout les éléments d'un *continu expérientiel* qui supposait de ne pas être observé seulement sous le signe de la fiction didactique, c'est-à-dire en fonction d'objets et de notions exclusivement empruntés à la didactique des langues et ses disciplines contributrices. Si toute recherche en didactique des langues suppose une enquête de nature ethnographique (F. Cicurel, 1994 ; M. Cambra-Giné, 2003), notre étude a dû faire face à des pratiques qui sont peu familières à ce champ disciplinaire, sans en être complètement étrangères – ce continu d'expériences traverse la classe de langue et ses entours. Il y a quelque chose de l'enquête *de voisinage* dans cette recherche sur les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Ce déplacement méthodologique de la notion de « terrain » vers l'idée d'un *continu expérientiel* était nécessaire pour sortir complètement les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) du champ de la didactique des langues – au moins le temps de la recherche – afin de les appréhender et d'en rendre compte avec une épistémologie qui leur soit propre. Ce mouvement de déport retardé vers la didactique du français et des langues pose lui-même une question d'ordre méthodologique : *apprendre* des ateliers du dire sur un plan didactique, voire didactologique, oui mais comment ? Dans ce comment apprendre des ateliers du dire, conformément aux constats sur les recherches et les pratiques d'ateliers du dire développés à titre de prémisse[48], tirer des enseignements pour la didactique des langues impliquera de produire les premiers éléments de conceptualisation d'une théorie pratique des *essais de voix* en atelier.

## 6.2. Sélectionner : un corpus d'ateliers en langue(s) étrangère(s)

Huit expériences récentes d'ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) sont restituées dans notre recherche. Il faut préciser que d'autres pratiques sont évoquées tout au long de la thèse : faisant l'objet de recherches par leurs propres initiateurs, nous n'avons pas estimé nécessaire d'évoquer en détails ces ateliers. Conduites en France, en Hongrie, au Nigéria et en Suisse, les expériences d'atelier que nous avons retenues ont été rassemblées au fur et à

[48] Points introductifs 2, 3, 4 et 5.

mesure de notre recherche, celle-ci ayant suscité jusqu'au dernier jour de nombreuses lectures, découvertes, rencontres et expérimentations. Deux dénominateurs communs à ces pratiques d'atelier sont à relever. D'une part, elles ont été menées avec des participants dont le français n'est ni langue maternelle, ni langue seconde. Pour ces locuteurs allophones, la langue française est d'abord – et avant toute description sociolinguistique – une nouvelle *langue de vie*. Une langue française qui se vit aussi en relation avec les autres langues de leur répertoire langagier et qui se voit souvent attribuer une fonction : langue de scolarisation, langue de travail, langue d'accueil et d'insertion, médium de formation, etc. D'autre part, ces pratiques d'atelier sont plutôt « indisciplinaires » dans la mesure où elles réénoncent à leur manière le pluriel des *arts* du langage. Sur un plan contextuel, ces expériences se répartissent principalement entre des ateliers prenant place à l'intérieur ou à l'entour de parcours conventionnels d'apprentissage du FLE (lycée, école de FLE), des ateliers où l'apprentissage linguistique est en lien avec des parcours d'intégration ou d'insertion professionnelle (primo-arrivants adolescents et adultes), ou encore des ateliers intégrés à des actions de formation professionnelle (formation continue des enseignants ou des formateurs d'enseignants de FLE). Nous avons fait le choix d'une sélection qualitative susceptible de fournir un ensemble de pratiques constituant véritablement un champ expérientiel plus qu'un échantillon tendanciel. Nous proposons d'introduire ici ces ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) en fonction de leurs dates de réalisation[49]. Nous renvoyons au prochain geste « Enquêter » pour une synthèse des matériaux collectés et analysés.

Les « **lecture(s) de bouche(s)** »[50] de **Patrick Fontana**, comédien et artiste plasticien français, constituent une aventure au long cours qui s'est échelonnée de 2004 à 2016 – et qui a été rendue possible par de nombreux compagnonnages avec des structures associatives ou institutionnelles de la région parisienne[51]. Pour les besoins de notre recherche, nous proposons d'évoquer cette somme d'ateliers comme un seul et même atelier – dans la mesure où, selon nous, c'est une même pratique d'atelier qui s'expérimente d'un projet à l'autre. P. Fontana a d'ailleurs lui-même opéré cette mise en singulier dans une plaquette institutionnelle dans laquelle il propose une définition synthétique de ses interventions : « un atelier de lectures de textes à voix hautes et enregistrées à la découverte de textes poétiques et littéraires pour tout public » (2017 ; annexe n°1.1 : IX). Cet atelier n'a jamais été un cours de langue, mais il a souvent concerné des personnes en situation d'apprentissage du FLE. D'une manière

[49] Les ateliers du dire que nous avons nous-mêmes conçu et conduit sont ici présentés en dernier.

[50] Titre choisi par P. Fontana en référence au recueil *Théâtre de Bouche* de G. Luca (1987).

[51] Associations AERI (Montreuil), Mosaïques (Romainville), Emmaüs-Solidarité (Paris), Service d'Accueil de Jour de Bondy, Musée commun (Paris), Unité « Arts & thérapie » du Centre Hospitalier Interdépartemental de l'Oise, Espace Khiasma (Les Lilas).

générale, tout l'intérêt des pratiques en langues étrangères – ici le pluriel est confirmé – développées par P. Fontana est concentré dans cette autre formule sur laquelle nous reviendrons plus loin : « une affaire de langues et de bouches » (2013 ; annexe n°1.3 : XIX). S'y dit en creux toute une histoire de réconciliations empiriques dans l'espace de l'atelier : entre langues en présence, entre poèmes et langue française de tous les jours, entre langage et corps, etc. Nous nous arrêterons en particulier sur l'expérience d'atelier qu'il a conduite en partenariat avec l'association Emmaüs Solidarité (Paris) pendant plusieurs années.

Maitresse d'Enseignement et de Recherche à l'EFLE de l'UNIL (Suisse) après avoir été professeure des écoles en France – au sein de classes d'accueil d'ENAF, **Camille Vorger** a développé depuis 2007 un point de vue inédit sur le slam en France en conjuguant une recherche consacrée à ses dimensions linguistiques, culturelles et didactiques, et une pratique d'animatrice d'« **ateliers d'écriture et d'oralité créatives** » auprès d'étudiants étrangers. Évoquant le slam comme une « auberge espagnole linguistique » (2010 : 163), C. Vorger a également contribué à diffuser le slam en didactique des langues, notamment à travers l'écriture du premier manuel pratique entièrement consacré à la poésie orale en classe de FLE (C. Vorger, D. Abry, K. Bouchoueva, 2016).

Les « **romans oraux collectifs** » (désormais « ROC ») ont été initiés en Hongrie sous l'impulsion de **Pascal Biras**, alors enseignant de FLE au Lycée AKG de Budapest. Parmi les six « ROC » « écrits » entre 2012 et 2016, deux expériences retiendront en particulier notre attention : le « ROC » *Langue de chat* a été conduit de septembre 2013 à avril 2014 et *Kör de pierre* de septembre 2013 à mai 2014. Chaque « ROC » est le résultat d'un « atelier d'écriture-orale » imaginé en remplacement à un cours d'expression orale : « Le concept est celui de la biographie orale […]. Les élèves prennent la parole au nom d'un personnage, livrent leur témoignage, répondent aux questions du professeur scribe, et c'est à travers ce puzzle de discours que l'histoire avance. » (P. Biras, 2014b : 5) Précisons d'ores et déjà que l'une des caractéristiques de cet atelier de création collective et plurilingue est d'aboutir à des *livres de voix* d'une remarquable densité.

Les « **ateliers de l'illisible** » de **Mathieu Depeursinge**, enseignant de français en Suisse, sont, à l'instar de ceux de P. Fontana, des ateliers *avec des poèmes*. Auteur d'une thèse doctorale (2018) sur la lecture de textes poétiques contemporains avec des élèves en situation d'exclusion scolaire et des adolescents primo-arrivants, M. Depeursinge a conduit ces dernières années plusieurs ateliers auprès de diverses institutions éducatives en Suisse et ailleurs. Nous nous intéresserons en particulier à un atelier conduit entre novembre 2014 et avril 2015 dans une classe d'accueil de l'École de la Transition (anciennement OPTI) à Lausanne. Nous verrons que lire « l'illisible » signifie d'abord interroger l'acte de lecture lui-

même et la question de la signification. Dans ces ateliers, discussions critiques et prise de notes collective favorisent une souplesse réflexive au plus près des œuvres poétiques, souplesse qui vient revitaliser la transmission littéraire.

Metteuse en scène, co-directrice de la compagnie *Théâtre variable n°2* (Paris) et auteure d'un essai sur la « présence scénique » (2018, à paraitre), **Keti Irubetagoyena** anime chaque été à l'Institut d'Avignon des « **ateliers de pratique théâtrale** » avec des étudiants américains. Proposés à des fins de perfectionnement linguistique et d'immersion culturelle, ces ateliers intensifs font éprouver aux participants le montage d'un texte théâtral : préparatifs dramaturgiques et travail de plateau (jeu) se combinent pour expérimenter le dire de l'acteur. En effet, dans cet atelier, chaque participant est invité moins à être l'interprète de l'auteur de théâtre – ou de ses personnages – que l'expérimentateur de sa propre présence scénique. Notre recherche revient en particulier sur les expériences estivales de 2016 et 2017.

De notre côté, dans le cadre de notre activité professionnelle d'enseignant de FLE et de formateur d'enseignants, nous avons animé depuis 2011 plusieurs ateliers en français langue étrangère, principalement composés d'expériences de lectures-écritures à partir de corpus littéraires variés. Nous reviendrons sur trois ateliers en particulier, conduits entre 2013 et 2017 au Soudan et au Nigéria : un « **atelier de littératures** » sous-titré *Ouvrir les yeux comme je ne les ai jamais ouverts* ; un « **atelier du poème** » ; une expérience plus courte intitulée « **La plus longue phrase de soi** ». Ces trois ateliers ont pour dénominateur commun des contextes de formation continue d'enseignants de français à l'étranger.

D'autres pratiques récentes d'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) ont été rencontrées au cours de notre travail de recherche qui auraient pu figurer dans ce corpus. Certains de ces ateliers seront évoqués dans notre thèse, dans la mesure où ils ont déjà donné lieu à des recherches ou à des publications spécifiques. Nous pensons notamment aux « ateliers d'écriture filmique » de N. Auger (2006), aux ateliers d'écriture de Ph. Ripoll (2011), à l'atelier de « mise en voix des textes » de V. Kuhn (2011) au sein d'une association d'accueil d'étudiants chinois (È.-M. Rollinat-Levasseur, 2015 : 240-243), aux « ateliers d'écriture plurielle » de N. Mathis (2013), aux ateliers théâtre de J. Aden (2013), ou encore aux « ateliers universitaires d'écriture plurilingue » de M.-L. Schultze (2014, 2015 et 2016). Les initiatives d'ateliers du dire en français langue étrangère les plus nombreuses sont certainement celles qui restent à recenser et à analyser. À titre d'exemples récents, citons les ateliers d'improvisation de B. Coulon ou les ateliers théâtre proposés par le centre ACM Formation (Orléans) et conduits par O. Barbieri-Maftouh et Th. Falvisaner[52] – autant de

[52] Au sujet de ces ateliers, voir notamment l'émission *Destination Francophonie* n°222 diffusée sur TV5 Monde : https://www.youtube.com/watch?v=pWhTwBrrZeY [Page consultée le 01/09/2018]

projets d'atelier destinés à des publics d'adolescents ou d'adultes nouvellement arrivés en France dans le cadre des mouvements migratoires spécifiques de ces dernières années.

## 6.3. Enquêter au singulier comme au pluriel : du carnet à l'atlas

Avant de présenter les données recueillies au cours de notre recherche, il nous semble important d'évoquer brièvement les moyens de notre enquête dans ce relevé de nos pratiques méthodologiques. Approcher des pratiques plurielles, non arrêtées et rassemblées au sein d'un corpus lui-même mouvant jusqu'au dernier jour de la thèse nous a obligé à réfléchir aux moyens de tenir ensemble les observations – ne serait-ce aussi pour garder une mémoire toujours vive de l'ensemble des séquences de recherche. La tenue de carnets a permis de ne jamais séparer, du moins trop longtemps, les observations et la prise de notes des autres activités qui font l'enquête : les lectures et les discussions, les écritures réflexives ou narratives. Concernant cette pratique des carnets, nous avons suivi en particulier les considérations de l'anthropologue B. Latour (2006). Invitant à une pratique de « comptes rendus risqués » (2006 : 177) et rappelant qu'en matière de recherches en sciences sociales, « *désormais* tout fait partie des données » (2006 : 194), il propose de « tenir un journal de tous nos mouvements ». Ce journal peut se concrétiser en différents carnets[53] à tenir à jour : carnet de bord de l'enquête, carnet de collecte, cahier d'essais, registre des commentaires – tels que réénoncés par S. Martin (2014b). L'intérêt méthodologique des carnets est de permettre les travaux de cadrage et de montage qui constituent le cœur de l'activité de recherche. Se référant notamment aux réflexions de G. Didi-Huberman (2011 : 165) sur « le savoir de l'hétérogène » qui serait un « gai savoir inquiet », S. Martin (2014b) attribue aux carnets une fonction d'« atlas » définis comme « montages dynamiques d'hétérogénéités », opérations qui sont au départ et à l'arrivée de tout compte rendu de recherche. Plus concrètement, nous avons articulé nos carnets sous la forme d'un carnet de thèse numérique ouvert sur la plateforme *Hypothèses* (www.atelit.hypotheses.org). Dans sa forme de départ, ce blog invitait à la tenue de cinq carnets intitulés « journal de bord », « notes de lectures », « notes tout-terrain », « prises de voix » et « liaisons ». Il faut avouer que la tenue de ce carnet de thèse n'a pas été toujours chose aisée, son actualisation attendue à intervalle régulier n'épousant pas forcément les nécessités de la recherche ni les contingences du quotidien. Participant d'une certaine forme de socialisation de la recherche en cours, ce carnet numérique nous aura toutefois permis de publier des recensions d'ouvrages, des comptes rendus d'atelier, des entretiens ou

[53] « J'utilise le terme de "carnets" de façon plutôt métaphorique, puisqu'ils peuvent aujourd'hui prendre la forme de fichiers, de films, d'interviews ou de sites web », précise B. Latour (2006 : 194).

encore des *essais de voix* ayant valeur d'écrits intermédiaires, soit un ensemble d'écritures documentaires ou prospectives qui ont nourri très directement le corps de la thèse.

Au vu de la grande diversité des expériences choisies en termes de chronologie, de localisation, d'expériences langagières et de corpus littéraires, notre « atlas » personnel des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) a nécessité la mise au jour de ressources spécifiques à chaque pratique. Aussi les matériaux analysés varient-ils d'un atelier à un autre comme indiqué dans « l'atlas » proposé ci-après – à noter que le tome 2 de notre thèse inclut les annexes soulignées en gras dans le tableau. Dans le cadre d'une recherche autant intéressée par l'étude des pratiques d'atelier elles-mêmes que par celle des représentations qui les entourent, nous nous sommes particulièrement attaché à collecter des données permettant avant tout chose de raconter ces expériences telles qu'elles ont été conçues et vécues par leurs initiateurs. Le lecteur pourra se rendre compte que notre recherche a emprunté aux moyens courants de la démarche ethnographique : entretiens, comptes rendus, collecte et analyse de documents de première main (notes préparatoires, textes écrits par les participants, photographies, matériaux divers), etc.

| **UN ATLAS DES ATELIERS DU DIRE EN LANGUE(S) ÉTRANGÈRE(S)** | |
|---|---|
| ATELIER & ANNÉE(S) DE RÉALISATION<br>(classement chronologique) | MATÉRIAUX ANALYSÉS<br>**Document proposé en annexe [en gras]**<br>Document référencé dans la bibliographie |
| ANNEXE N°1 | |
| « Lecture(s) de bouche(s) »<br>(2004-2016)<br>P. Fontana | – **Plaquette institutionnelle réalisée par P. Fontana (2017).**<br>– **Entretien avec P. Fontana (2017).**<br>– Entretien avec P. Fontana (2016), revue *Europe* n°1045.<br>– *Hymnes* (2016), création sonore réalisée en collaboration avec N. Richard.<br>– *Luca Babel*, *parcours dans l'œuvre de G. Luca* (2013), CD avec livret.<br>– **Livret du CD *Luca Babel.***<br>– *Cahiers d'Emmaüs* (2009-2011), journal de bord de P. Fontana sous forme de blog et dédié aux expériences d'atelier conduites à l'association Emmaüs-Solidarité (Paris).<br>– *L'Amour noir* (2008), création radiophonique de France Culture à partir de textes de G. Luca. |

| ANNEXE N°2 | |
|---|---|
| « Ateliers d'écriture et d'oralité créatives »<br>(2007-2018)<br>C. Vorger | – **Entretien avec C. Vorger (2018).**<br>– *Jeux de slam. Ateliers de poésie orale* (2016), manuel pratique pour la classe de langue écrit par C. Vorger, D. Abry et K. Bouchoueva. |
| ANNEXE N°3 | |
| « ROC »<br>*Langue de chat*<br>&<br>*Kôr de pierre*<br>(2012-2014)<br>P. Biras | – *Langue de chat* (2014), « ROC ».<br>– *Kôr de pierre* (2014), « ROC ».<br>– Entretien avec P. Biras (2016), site Internet *L'inventoire*.<br>– **Entretien avec P. Biras (2017).**<br>– **Couvertures des six premiers « ROC ».**<br>– **Notes de recherche de P. Biras (2014).**<br>– **Compte rendu de P. Biras du « ROC » *Points de vue* (2014)**<br>– **Compte rendu de P. Biras du « ROC » *Langue de chat* (2014)**<br>– **Entretiens avec les participants du « ROC » *Langue de chat* (2015)**<br>– **Entretiens avec les participants du « ROC » *Kôr de pierre* (2015)** |
| ANNEXE N°4 | |
| « Atelier de littératures »<br>(2014)<br>O. Mouginot | – **Compte rendu de l'atelier – première version (2014).**<br>– **Corpus littéraire de l'atelier.**<br>– **Textes de participants.**<br>– **Compte rendu de l'atelier – seconde version (2016).** |
| ANNEXE N°5 | |
| « Atelier de l'illisible »<br>(2014-2015)<br>M. Depeursinge | – **Entretien avec M. Depeursinge (2017)**<br>– **« Règles du jeu de lecture » (2014).**<br>– **Corpus littéraire de l'atelier (2014).**<br>– **Prise de notes collective des participants en atelier (2015).** |

| ANNEXE N°6 | |
|---|---|
| « Atelier de pratique théâtrale »<br>(2014-2017)<br>K. Irubetagoyena | – **Présentation institutionnelle de l'atelier sur le site Internet de l'Institut d'Avignon (2016).**<br>– **Entretien avec K. Irubetagoyena (2017).** |
| ANNEXE N°7 | |
| « Atelier du poème »<br>(2016)<br>O. Mouginot | – **Compte rendu détaillé (2016)** incluant textes du corpus littéraire, textes écrits par les participants, photographies. |
| ANNEXE N°8 | |
| « La plus longue phrase de soi »<br>(2017)<br>O. Mouginot | – **Compte rendu détaillé (2017)** incluant textes écrits par les participants et photographies. |

## 6.4. Raconter : comment dire les ateliers du dire ?

Enquêter est une aventure individuelle et collective : souvent l'enquêteur doit d'abord *se rendre compte* avant de *rendre compte* de ses recherches à autrui. Ce partage consiste à élaborer un produit d'analyse – dans le cadre d'une recherche doctorale, un produit fini sous la forme d'un texte long. L'enquête est d'autant plus longue que le texte doit trouver sa forme sinon son écriture. Il revient à chaque enquêteur de trouver son écriture qui est aussi un mode d'investigation, à chaque chercheur de trouver son écriture qui est aussi une méthodologie de recherche. Soit une enquête dans l'enquête, une recherche dans la recherche. Des notations initiales aux conclusions en passant par les entretiens et la narration, les modes de restitution sont nombreux. Alors comment rendre compte des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) ? Comment dire ces ateliers du dire ? Comment partager l'analyse de ces expériences qui se composent principalement d'interactions langagières ? Peut-être tout d'abord en essayant d'éviter deux écueils qui n'ont pas manqué de se présenter rapidement au comptoir de l'analyse, l'atomisation des données observables et l'effet collection ou monographie. Car il s'agit bien pour nous de tenir ensemble ces expériences d'atelier dans une double attention à

ce qui les distingue, les rassemble. Soit, comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, de mettre au jour un continu expérientiel digne d'intérêt pour la recherche en didactique des langues.

Nous avons progressivement opté pour un récit d'expériences qui consisterait en un montage de comptes rendus à la fois pratiques et théoriques – montage entendu comme une écriture qui rassemble. Cela nous a conduit d'ailleurs à nous intéresser à la notion d'essai « comme forme » (T. W. Adorno, 1984/2009 ; M. Macé, 2006) pour penser ensemble le factuel et le conceptuel. Cette option ne s'est pas imposée d'elle-même, elle est le dépassement d'une préoccupation sur la manière de rendre compte de pratiques qui, s'agissant des ateliers du dire, sont majoritairement constituées par des *essais de voix*. Notre projet d'écriture est donc devenu cette sorte d'essai au carré, un essai sur les *essais de voix* en langue(s) étrangère(s). Ce parti pris analytique d'expériences montées en récit et en théorie prolonge des invitations faites dans d'autres champs des sciences humaines et sociales. Nous retiendrons à titre d'exemples ici celles des anthropologues M. de Certeau et É. Chauvier, faites à quarante ans d'intervalle. Outre la figure tutélaire du philosophe Montaigne, auteur des *Essais*, qui intéresse de longue date les anthropologues – de C. Lévi-Strauss (2016) à B. Traimond (2012), nous aurions pu d'ailleurs convoquer ici d'autres disciplines pour illustrer cette préoccupation méthodologique autour de la narration : A. Bensa et F. Pouillon pour l'ethnographie (2012), I. Jablonka pour l'histoire (2014).

Pour rendre compte d'objets d'étude complexes comme les *pratiques*, M. de Certeau (1980/1990 : 119) invite le chercheur à produire des « discours en récits », démarche qui interroge très directement l'écriture scientifique : « À monter, descendre, tourner autour de ces pratiques, quelque chose échappe sans cesse, qui ne peut être dit ni "enseigné", mais doit être "pratiqué". » (1980/1990 : 118) Les *pratiques* à étudier invitent donc à des pratiques différentes de recherche. La recherche entendue comme activité de théorisation se veut alors *pratiques*, c'est-à-dire « manières de faire » recherche. Mais que s'agit-il de pratiquer ? M. de Certeau fait en particulier le lien entre théorisation et récit : « Quelque chose dans la narration échappe à l'ordre de ce qu'il est suffisant ou nécessaire de savoir […] » (1980/1990 : 121). Au sein de l'activité scientifique, la narration serait alors cette manière de ressaisir des pratiques. Dire les ateliers du dire et leurs pratiques sans en rester à des énoncés distants, sans se laisser justement distancer par la réalité ordinaire, voilà l'enjeu de notre recherche en termes d'enquête et d'écriture. Comme nous l'avons déjà indiqué dans cette introduction, les récits qui font théorie, hors travaux universitaires, sont plutôt rares en matière d'ateliers du dire (par exemple, H. Haddad, 2011). Pour ne pas seulement « tourner autour de ces pratiques », M. de Certeau invite à les monter en récits, or le panel des manières de raconter est large – la

sociologie ou l'anthropologie contemporaine en fournissent des exemples. Le récit comme pratique donc, pratique discursive pour faire la théorie d'autres pratiques, langagières ou non : « Si l'art de dire est lui-même un art de faire et un art de penser, il peut en être à la fois la pratique et la théorie », écrit-il aussi (1980/1990 : 118-119). Reprenant une notion sur laquelle nous reviendrons plusieurs fois dans cette recherche, M. de Certeau précise que la narrativisation des pratiques est d'ordre *tactique* : « les tactiques forment un champ d'opérations à l'intérieur duquel se développe aussi la production de la théorie. » (1980/1990 : 119) C'est pourquoi la production scientifique aurait tout intérêt selon lui à prendre la forme de « discours en récits » :

> N'y aurait-il pas à en reconnaitre la légitimité scientifique en supposant qu'au lieu d'être un reste inéliminable ou encore à éliminer du discours, la narrativité y a une fonction nécessaire, et qu'*une théorie du récit est indissociable d'une théorie des pratiques, comme sa condition en même temps que sa production* ? (M. de Certeau, 1980/1990 : 119-120)

Dans cette perspective, loin de n'être qu'objet textuel, le récit fournit un modèle au discours scientifique, voire il constitue un « savoir-dire » (1980/1990 : 120) qu'illustre bien le pouvoir du conte populaire – référencé par M. de Certeau. Accepter cette relation entre les « ruses de l'histoire vécue » et celles de « l'histoire racontée » permet selon lui de mieux comprendre « les alternances et complicités, les homologies de procédures et les imbrications sociales qui nouent les "arts de dire" aux "arts de faire" » (1980/1990 : 120), ces derniers incluant « un art de faire des "coups" avec des fictions d'histoire » (1980/1990 : 121). C'est alors que le « plaisir de conter » peut « trouver pertinence scientifique » (1980/1990 : 123). C'est peut-être la leçon à retenir dans ce récit de retournements : à chaque enquêteur d'inventer sa scientificité *ordinaire*, celle qui sait éviter les « lieux "propres" » (1980/1990 : 40) pour préférer « les terrains complexes des ruses sociales », ou encore celle qui fuit les « langues artificielles » pour renouer avec des formes de « racontage » exemplaires (W. Benjamin, 1936 ; S. Martin, 2014). Cette leçon de M. de Certeau nous semble particulièrement valoir pour l'étude des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Le récit de ces ateliers est apparu comme un moyen d'esquisser une « théorie des pratiques » dans le sens donné par M. de Certeau à ses recherches sur des pratiques longtemps ignorées par la socioéconomie de la culture et l'anthropologie culturelle.

De son côté, cherchant à « réhumaniser l'expertise » (2012 : 216), É. Chauvier a entrainé l'enquête scientifique dans une recherche sur la « langue » de la science. Sa recherche est née d'une préoccupation tout aussi intéressante pour nous : l'écoute des enjeux d'écriture auxquels les recherches en sciences sociales sont confrontées, didactique des langues incluse. Selon lui, l'observation et son traitement analytique sont compatibles avec la

narration de l'enquête qui permet cette « double attention à la description de l'enquête, qui est une question formelle, et à la réception du lecteur […]. » (É. Chauvier, 2015). Cependant, la forme narrative présente un autre risque particulier en se voyant attribuer une telle fonction analytique. É. Chauvier (2014 : 101) évoque le risque de produire des « fictions théoriques » aussi problématiques que les modalisations abstraites. Pour éviter cet écueil fictionnel, nous avons privilégié le recours à une écriture *duelle*, une discursivité assez élastique, propice à la fois aux histoires d'atelier et aux reconceptualisations critiques que ces dernières induisent inévitablement. Le récit des ateliers ne constitue pas un dit clos sur lui-même et tenu par un nombre réduit d'expériences choisis qui s'effaceraient avec lui, mais plutôt un dire qui essaie de raconter des pratiques qui ne demandent qu'à être poursuivies. Étant lui-même un *essai de voix*, ce dire est polyphonique, faisant parler ensemble toutes les voix des ateliers – lesquelles ne sauraient être réduites aux seules voix des animateurs ou des participants. Ce récit d'expériences s'insinue au fil de la thèse en fonction d'*enseignements* mis au jour, c'est-à-dire d'une heuristique au plus près des pratiques en question. Loin d'être un simple passage en revue des expériences, ce récit cherche à surprendre ce qui, dans chacun de ces agencements de pratiques, *fait atelier*, c'est-à-dire favorise des *essais de voix* en langue(s) étrangère(s). Un autre enjeu d'écriture signalé par É. Chauvier renvoie à un écueil méthodologique qui toucherait l'ensemble de la production anthropologique depuis la naissance de la discipline, à savoir celui de certains effets distordants que la recherche tend à appliquer pour rendre compte de paroles, de voix, de relations qui ne sauraient être seulement déterminées par l'observateur. C'est ce que nous allons évoquer dans le geste méthodologique suivant.

## 6.5. Prêter attention : écouter toutes les voix

Si enquêter c'est rendre compte, c'est tout autant rendre des comptes : à la diversité des lecteurs, mais aussi et d'abord à ceux qui permettent la recherche, qui en sont les sujets. Comment prêter véritablement attention aux sujets de la recherche au-delà des principes entourant l'« objectivation participante » (P. Bourdieu, 2003) ? Observateur singulier des multiples formes du déclassement social, É. Chauvier (2012 : 213) s'essaie à penser le dépassement du paradigme méthodologique courant en anthropologie définie par la « dissociation méthodologique entre l'observateur, qui campe une posture de retrait scientifique, et l'observé, admis comme objet d'une connaissance distanciée. » Dans cette perspective, il pourrait être important de lui emprunter un certain nombre de principes d'écoute applicables à toute situation et sujet de recherche. Évoquant son propre travail d'observation, l'anthropologue se demande – questionnement partagé en notre qualité d'observateur de pratiques :

> Comment les représenter comme des interlocuteurs à part entière et non comme des êtres mutiques, assujettis au modèle théorique et à la posture scientifique de l'observateur ? (É. Chauvier, 2012 : 209)

Un rapprochement analogique peut être fait entre cette réflexion sur comment « retrouver la voix des déclassés » (2012 : 209) et l'enjeu de restituer l'activité langagière des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). En effet, ces ateliers offrent des interactions et des paroles *en quantité phénoménale*. Cette pluralité et cette intensité des voix, même à l'essai, posent évidemment problème à qui cherche à les écouter et à rendre compte de cette écoute : il aurait été trop simple d'attendre des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) qu'ils produisent automatiquement une sorte de polyphonie harmonieuse ou d'aventure langagière. Les ateliers du dire sont tout le contraire d'une mise en scène ordonnée des langues et du langage, d'une performance écrite à l'avance, reproductible ici et là en fonction de catégories de publics. Par ailleurs, les *essais de voix* qu'ils favorisent entrent en friction avec d'autres paroles nées de la recherche (entretiens, notes, etc.). Sur le traitement des voix, É. Chauvier fait notamment deux rappels méthodologiques complémentaires auxquels nous avons été sensibles. Le premier rappel porte sur la nécessité méthodologique de reconnaitre « l'ordinaire de l'enquête » qui implique une conscience sinon une mise au clair des négociations statutaires. É. Chauvier (2012 : 212) parle précisément de « cadre sceptique qui caractérise la relation entre l'observateur et l'observé ». Il invite à concevoir « un questionnement partagé » (2011 : 71) – cela jusque dans les activités de conceptualisation, qui accepte le principe d'une communication qui ne va pas de soi, qui est même en permanence « menacée ». Ce questionnement vise une double reconnaissance, celle de « l'état affecté de l'observateur » (2012 : 211) et celle de l'« expérience dissonante » (2012 : 209) que constitue l'enquête elle-même. Ne pas méconnaitre ou sous-estimer ces moments permet non seulement de travailler à un rééquilibrage symbolique mais aussi de produire un matériau de choix qui peut mener à des savoirs. L'analyse de la communication ethnographique crée « un panel de questionnements » (2012 : 2014). En effet, selon lui, la construction du terrain et l'enquête elle-même sur les pratiques, ses acteurs, ses objets, révèlent des « dissonances » (2011 : 113) d'abord de nature langagière. Un déplacement réflexif est alors nécessaire pour poursuivre l'enquête : « La méthodologie employée consiste à analyser la communication qui nous unie aux autres en nous rendant réceptifs aux anomalies qu'elle renferme » (2011 : 126), écrit É. Chauvier qui propose dans un deuxième temps de trouver « des lieux d'accord dans le langage ordinaire » (2011 : 142). C'est toute une dynamique subjective qui est à l'œuvre dans ces controverses de voix qui sont des frottements et qui révèlent que l'enquête trouve à se dire dans la multiplicité de ses voix.

L'autre rappel méthodologique concerne les risques de « désinterlocution ». Par ce terme, É. Chauvier (2011 et 2012) vise des pratiques courantes en anthropologie de confiscation des paroles d'observés ou de non-prise en compte des contextes d'énonciation. Travers méthodologiques qui prennent la forme d'inattention (aux langues de communication, aux niveaux de maitrise linguistiques, aux traductions, aux conceptualisations des observés, aux arrière-plans) ou de fixités du/des regards (rôles attribués une fois pour toutes). Il faut relever que cette réflexion sur les manières de préserver les voix dans le cadre de la restitution de la communication entre l'observateur et l'observé est née au cœur d'études dédiées à « des personnes dont la voix ne porte pas » (2012 : 214). Comment l'enquêteur peut-il « sans céder à ses exigences heuristiques, donner voix à ces sans-voix qu'il lui faut observer ? », se demande É. Chauvier (2012 : 212). Autrement dit, comment sortir du dilemme de l'enquête anthropologique : « donner voix sans généraliser ou bien généraliser sans donner voix » (2012 : 214) ? La désinterlocution serait un comble pour une recherche en didactique des langues et qui plus est dédiée aux ateliers du dire – qui interrogent eux-mêmes les risques de désubjectivation en contexte d'appropriation d'une langue étrangère. Dans ce continu (ré)énonciatif complexe d'énonciations que sont les ateliers du dire, une restitution rigoureuse des passages de paroles était de mise. Dans notre cas, nous avons tenté de toujours prêter attention à : nos diverses positions de chercheur (observateur, intervieweur, participant) qui produisent elles-mêmes des pratiques auxquelles les observés (participants et animateurs des ateliers du dire) ont à faire face ; des cultures langagières et éducatives des acteurs principaux des ateliers du dire ; des rapports sociaux et des émotions produites par la recherche de terrain dans une inquiétude académique permanente. Nous espérons que notre récit doctoral – récit expérientiel autant que conceptuel – rendra compte de cette attention à l'idée que toute enquête est elle-même relation de voix.

# 1ère partie. Ateliers du langage : didactique(s), pratique(s), tactique(s)

Les ateliers du dire ne sont pas seulement des ateliers de la langue ou en langue(s) étrangère(s). Ils sont autant d'ateliers du langage, avec le langage. Nous pourrions dire aussi des ateliers-langage, pour essayer le trait d'union qui fabrique des formules communes : atelier-théâtre, atelier-chanson, etc. Au singulier, cela conduirait à regarder les ateliers du dire comme un vaste atelier du langage. Un chantier de langage. Attelé à un plurilinguisme d'atelier – qui est paradoxalement une première forme d'oubli des langues. Peut-être devrions-nous dire plus directement que le langage est au cœur de ces ateliers en langue(s) étrangère(s). Comme une préoccupation principale, voire une obsession. Ce qui les obsède, c'est cette activité qui semble partout la même, « essayer dire » – nous reviendrons plus loin sur cette formule. En même temps, tous les ateliers du dire ne disent pas la même chose – et n'essaient pas la même chose. D'ailleurs, ils ont chacun leur manière de faire – avec le langage. Sur ce point, les ateliers du dire ne s'inquiètent pas seulement d'œuvrer en langue(s) étrangère(s), ils cherchent plutôt une sorte de cohérence. Une tenue du langage. Laquelle permettrait d'espérer qu'il est toujours possible de dire d'une langue à une autre. Pour se tenir ensemble dans le langage, c'est-à-dire aussi dans un même monde, au moins à certains moments qui le requièrent. Didactique(s), pratique(s), tactique(s) : nous proposons que ces trois dimensions soient systématiquement présentes en arrière-plan de notre analyse des ateliers du dire comme ateliers du langage. Chaque dimension est elle-même plurielle avec ses préoccupations du moment et ses attentes – nous parlerons plus loin d'historicité(s).

Dans un premier chapitre, nous tenterons d'évoquer *tout un langage* que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) essaient de tenir d'abord en pratique(s) : historicités langagières, subjectivation langagière comme chantier ouvert, proximité expérientielle avec les arts du langage. Il y a comme une ambition plus grande, voire une volonté parfois démesurée, dans les ateliers du dire, celle d'embrasser le langage par des pratiques du dire qui relèvent – au moins dans leurs représentations – davantage d'une expérience langagière que d'une conquête linguistique ou d'un investissement pragmatique. Dans un deuxième chapitre, nous interrogerons le dire en langues étrangères – ici le pluriel est de rigueur – pour ajouter encore du langage au langage à penser et à faire des ateliers. Nous traiterons le dire plurilingue en atelier au moyen de trois approches complémentaires – sociolinguistique, épilinguistique et littéraire. Les littératies plurilingues du quotidien montrent en un sens que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) ne sont pas nécessairement des situations qui sortent de l'ordinaire. Un des apports les plus immédiatement repérables est peut-être un certain « accueil de la langue » auquel les ateliers du dire contribuent. Quant au plurilinguisme littéraire, il semble savoir d'expérience sur l'étrangeté du dire, expérience que nous rapprocherons de celle des ateliers du dire. Dans un troisième chapitre, nous opèrerons un passage du langage à l'œuvre

aux œuvres de langage. Nombre d'ateliers du dire proposent des parcours relationnels avec des œuvres de langage mais ces parcours ne sont pas tout à fait identiques à ceux qu'il est possible de rencontrer en didactiques du français et des langues. Nous verrons que *faire atelier*, c'est « faire œuvre avec des œuvres » littéraires ou culturelles choisies en fonction de valeurs spécifiques. Nous ferons alors face à trois problématiques sous-jacentes aussi diverses que solidaires, problématiques qui interrogent à la fois la transmission littéraire en classe de langue, le continu relationnel avec les œuvres et les corpus littéraires d'atelier. En résumé, il s'agira dans cette première partie de situer l'activité des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) dans le langage, le plurilinguisme et la vie des œuvres – ce qui reviendra dans le même mouvement à situer les uns par rapport aux autres, voire les uns avec les autres.

# Chapitre 1. Tout un langage à tenir en pratique(s)

> Vous êtes un homme une femme réellement en train de parler. Il ne vous sort plus de la bouche les catégories de la langue, qui laissent toujours un drôle de résidu, mais tout entier vous êtes discours et prosodie. L'infini du dire. (H. Meschonnic, 1989/2006 : 87)

À l'image d'un usage médian des écritures créatives en classe de FLE, il serait tentant de réduire les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) à des séquences récréatives de création linguistique ou d'initiation littéraire, séquences souvent associées à un objectif d'exploration de la langue – le discours de poétisation de la langue n'est pas uniquement celui de la didactique des langues mais aussi celui des professionnels de l'écriture[54]. Notre recherche propose d'élargir la focale en faisant l'hypothèse que les ateliers du dire – en langue(s) étrangère(s) ou pas – proposent des expériences *langagières*. Glissement inaugural de la langue vers le langage – dont témoigne notre corpus d'ateliers ouvert à des expériences hors classe de langue ou hors apprentissage du FLE. Parce que c'est à une certaine forme d'entièreté du langage que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) prêtent attention, pas seulement à la langue française en voie d'appropriation ou aux biographies langagières des participants. Entièrement absorbée par sa tâche, la didactique du FLE fait logiquement de la langue un objet d'apprentissage. Les ateliers du dire semblent s'intéresser davantage à l'activité langagière entendue comme essai de subjectivation. Sur un strict plan expérientiel, le langage offre l'avantage d'embrasser davantage que la langue, ce qui produit tout un concret de l'atelier et, surtout, tout un continu (re)mis au travail : langues, littératures, écoute, discours, corps, voix. Autrement dit, c'est tout un programme qui se décline en une infinité de travaux langagiers. Ces travaux langagiers renvoient à une multiplicité des défis : l'atelier de lecture à voix haute de P. Fontana : « une affaire de langues et de bouches » ; ateliers d'écriture *et* d'oralité chez C. Vorger ; les « ROC » de P. Biras : une « dictature » collective pour écrire un livre ; l'atelier de M. Depeursinge : une lecture délibérative et écrite pour trouver à redire à des poèmes dits « illisibles » ; les « ateliers de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena : de la dramaturgie, du jeu et une présence scénique à construire ; nos « ateliers de littératures » ou « du poème » : de la voix haute et de la voix basse, des lectures pour écrire, des écritures pour lire, sans oublier « la plus longue phrase de soi »…

[54] Un tel discours d'allure métalinguistique se rencontre par exemple dans l'ouvrage de P. Ménard, *Comment écrire au quotidien. 365 ateliers d'écriture* (2018), notamment dans les consignes d'atelier et les « présentations » des œuvres et des auteurs.

Tout *un* langage à tenir en atelier pour ne rien oublier des possibilités offertes à l'être humain ? Notre proposition ne vise pas à faire tenir tout *le* langage dans chaque atelier du dire… Les ateliers du dire ne sont pas des boites plus ou moins grandes où seraient rangés divers objets. Par cette formule à la fois indéfinie et totalisante, *tout un langage à tenir*, nous entendons regarder de plus près et si possible dans le même temps deux choses : d'une part, l'activité langagière (au singulier) mise en œuvre dans les ateliers du dire de façon à éprouver et expérimenter le continu du langage ; d'autre part, l'obligation faite selon nous, dans la situation de recherche en didactique des langues, de tenir ensemble des pratiques langagières et une théorie du langage. Ajoutons que c'est à chaque atelier de travailler toujours et encore à sa définition du langage, pour tenir un langage qui est le sien. Soit des ateliers du dire comme autant de reconceptualisations de l'activité langagière – mais des ateliers qui parlent assurément un seul et même langage. Assurément et avec assurance. Car les ateliers du dire en langue(s) étrangères essaient de tenir un langage bien à eux. Quel est-il à première vue ? Tout d'abord, c'est un langage plein d'inquiétude, attentif aux historicités plurielles qui le travaillent : les ateliers du dire en langue(s) étrangères sont très attentifs à ces données premières, cela d'une manière différente de la didactique des langues. Ensuite, il y a dans chacun de ces ateliers du dire une activité langagière unique permise à la fois par un refus des discontinuités et par une passion de l'essai. Bien évidemment, pour tenir un tel langage, tenir ensemble ces éléments, les ateliers font ce qu'ils peuvent, ce qu'ils savent faire ou, plus exactement, ce que les arts du langage font depuis longtemps en tant qu'ensemble d'expériences langagières continuées. Dans un premier temps, il s'agira ici de regarder de plus près les données langagières que les ateliers du dire essaient de tenir ensemble – avec plus ou moins de réussite. Puis nous tenterons de définir ce qu'« essayer dire » en langue(s) étrangère(s) signifie. Enfin, nous associerons ateliers du dire et arts du langage à travers un même paradigme, celui d'un continu expérientiel.

## 1.1. Le langage des ateliers, des historicités à tenir ensemble

À partir des années 1990, une plus grande prise en compte des historicités (individuelles/collectives, langagières/culturelles, sociales/éducatives) est assurée par les didactiques des langues – les références suivantes ne sont évidemment pas exhaustives : didactique du plurilinguisme (D. Coste, D. Moore, G. Zarate, 1997/2009) ; didactique de l'oral (C. Garcia-Debanc, I. Delcambre, 2001-2002 ; J.-F. Halté, M. Rispail, 2005 ; C. Cortier, R. Bouchard, 2008) et de l'oralité (É. Lhote, 2001 ; E. Nonnon, 2011 ; C. Weber, 2013) ; cultures éducatives ou langagières (J.-C. Beacco *et al.*, 2005) ; littératies (J.-L. Chiss, 2012) ;

composante culturelle et approche interculturelle des apprentissages des langues (G. Zarate, 1986 ; Ph. Blanchet, 1998 ; J.-C. Beacco, 2000). La définition de la « compétence plurilingue et pluriculturelle » qui fait loi aujourd'hui illustre bien cette synthèse d'une didactique des langues qui envisage l'apprenant sous l'angle des historicités qui le travaillent. « Le plurilinguisme se construit au fil de l'histoire des individus, et il en reflète les trajectoires sociales », écrivent D. Coste, D. Moore et G. Zarate (1997/2009 : 16) dans leurs travaux préparatoires du CECRL. La « compétence plurilingue et pluriculturelle » y est décrite comme « le capital de toute une vie », soit « un répertoire complexe et unique d'expériences coordonnées qui se développement différemment selon les biographies, les trajectoires sociales et les parcours de vie » (1997/2009 : v). Dans ses dimensions collective et individuelle, une telle historicisation semble toucher surtout à la *compétence* du locuteur : « si la compétence linguistique et culturelle est en partie le produit historique de forces sociales, la compétence d'un locuteur dans plusieurs langues et cultures est singulière et unique. » (1997/2009 : v) Au début des années 2000, le CECRL synthétise ces éléments en désignant la « compétence plurilingue et pluriculturelle » comme :

> […] la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maitrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (CECRL, 2001 : 129)

Constituant un déplacement paradigmatique majeur pour la didactique des langues, cette historicité s'en tient principalement à des préoccupations d'ordre sociologique. En effet, elle exprime une meilleure prise en compte des contextualisations par une attention plus forte à toutes les dimensions référentielles et circonstancielles – d'où un intérêt en recherche comme en pratique pour les approches socio-biographiques. Cette prise en compte est intéressée, elle va de pair avec une plus grande objectivation des enseignements-apprentissages linguistiques (FOS, FLSco, Français langue d'accueil, etc.). Cependant, la notion centrale de compétence fait filtre dans la mesure où l'historicité du sujet s'analyse moins en termes d'activité énonciative que de répertoire langagier, de contexte et de planification discursive. Pour une fois les moyens semblent oublier la fin – la didactique parlant des *moyens* langagiers à disposition du locuteur. Certes, cette historicité du sujet s'intéresse aux « circulations, médiations et passages entre les langues et les cultures » (D. Coste, D. Moore, G. Zarate, 1997/2009 : v), mais elle s'attarde finalement assez peu sur les modalités et intensités d'inscription dans la production discursive. Cette historicité est très pragmatique, elle est notamment celle : de l'individu social plus que celle de l'individu-sujet ; de la compétence-performance plus que celle du discours comme activité de subjectivation ; de la sédimentation identitaire plus que celle du devenir des « appartenances multiples » (A. Maalouf, 1998 :

115). Dans cette conception (euro)citoyenne, l'« acteur social » du CECRL rétrograde au second plan la problématique de l'énonciation et du sujet. En d'autres termes, c'est toujours un seul et même « acteur social » qui semble apprendre les langues et prendre la parole dans la fiction holistique du CECRL. Pourtant, la vie du langage d'un individu ne saurait se réduire à sa situation sociologique ou à sa biographie langagière – comme les données de cette dernière ne peuvent se confondre aux catégorisations dans le langage. Aussi y a-t-il comme une lacune persistante dans l'écoute du langage par la didactique des langues. Pourtant, l'histoire de la création d'une chanson raconte autre chose que ses paroles… Cette lacune provient peut-être d'une double difficulté à saisir l'infra-individuel comme le transsubjectif, c'est-à-dire à tenir ensemble toutes les historicités langagières (discursive, vocale, corporelle, etc.). C'est ce que les ateliers du dire essaient de faire à leur manière : ils en prennent acte en pratique(s) et surtout les travaillent, voire les remettent au travail. Car les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), en proposant d'expérimenter ensemble pluralité des cultures langagières et arts du langage, augmentent l'écoute des premières avec les seconds – renouvelant peut-être les seconds au contact des premières. C'est cette association qui nous semble permettre le passage du dit au dire, du donné au donnant. Il ne saurait y avoir des historicités langagières que de tout le langage. Plus qu'un principe fondateur, cette recherche d'une expérience langagière plus totale est un élan méthodologique, un allant. La multiplicité des historicités à saisir est comme autant d'occasions de proposer des *ateliers du langage* – cette multiplicité rappelle au passage que le langage est autant donné qu'il se prend, qu'il est autant une faculté qu'une activité, autant une représentation qu'un mode de subjectivation. Il faut toutefois concéder que si l'atelier du dire travaille à cette reprise du langage comme expérience, il faut au préalable qu'il fasse avec le langage qui lui est donné. Un langage comme un bagage. Ce bagage, il faut savoir le considérer à un moment donné, voire à tout moment, en vérité, pour que rien ne puisse être refusé en atelier. Pour ne pas s'en tenir à des *éléments de langage*. Recension du langage qui nous tient, conscientisation du langage à tenir : ces deux vont ensemble. Ils font ensemble l'atelier du dire, anthropologiquement parlant : terrain de langage et langage à construire.

### 1.1.1. Langage donné, coordonnées du langage

Ateliers du dire, ateliers d'un langage *donné* – données langagières, données culturelles. L'atelier du dire ne cherche pas à ignorer ce qui dans le langage est donné à l'avance. Il y a toute une vie du langage déjà vécue, une vie qui s'invite dans les ateliers du dire. Parmi ces données-là, il y a des historicités collectives qui renvoient à des individuations, des socialisations et à des modes de vie « dans et par le langage » – nous empruntons cette articulation à É. Benveniste (1996 : 259). Le plurilinguisme en fait partie – nous nous y intéresserons au chapitre 2. Ce qui va retenir notre attention ici, ce sont d'autres données collectives. En effet, il serait difficile de rendre compte des ateliers du dire en français langue étrangère sans évoquer au préalable la « culture du langage » en France (J.-L. Chiss, 2009 et 2018) – et aussi, en filigrane, les cultures langagières des participants aux ateliers du dire. Sur ce point, G. Siouffi (2007) est porteur d'une réflexion spécifique puisqu'articulant didactique des langues et arts du langage. Évoquant une expérience d'enseignement du FLE en contexte d'accueil des migrants, il constate un « déficit historique » (2007 : 269) en matière d'oralité, ce qui l'amène à formuler la problématique suivante :

> Pourquoi observe-t-on en France aujourd'hui un tel déficit dans l'apprentissage des langues étrangères d'un côté, et une telle difficulté de l'autre à mobiliser les outils adéquats pour construire chez les migrants auprès desquels nous sommes amenés à travailler un rapport au français autre que normatif (donc pesant) ou instrumental (donc désolant par son utilitarisme) ? (G. Siouffi, 2007 : 266)

Ce « rapport au français » illustre ce qui peut être donné (ou refusé) par les idéologies linguistiques et leurs institutions. N'étant jamais une invention pure, il serait le produit d'un ensemble de rapports aux langues qui forment autant d'historicités à prendre en compte. Certains de ces rapports sont très visibles, d'autres sont à repérer – d'autres encore seraient à refonder – mais tous nous paraissent travaillés d'une manière ou d'une autre dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), lesquels chercheraient plutôt à modifier le rapport au langage. Changer le rapport au langage, c'est possiblement changer ces rapports aux langues – par des expériences langagières qui peuvent tout changer. Ce que la didactique des langues et du plurilinguisme a d'ailleurs déjà commencé à faire. Il reste que certaines historicités langagières sont moins concernées par cette prise en compte. Cette présentation fait le point sur l'ensemble des historicités collectives que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) essaient de travailler ensemble.

**Les ateliers du dire, une contre-culture langagière ?**

Comme le rappelle G. Siouffi (2007 : 267) – qui met systématiquement le terme langue entre guillemet, le rapport à la langue dans une culture donnée apparait comme un « construit historique ». La sociolinguistique a mis au jour un ensemble de composants qui se combinent pour construire un rapport à la langue de nature pluridimensionnelle. Il suppose tout d'abord une forme de conscientisation culturelle, d'interaction symbolique appelée « culture de la langue » ou « culture linguistique » (J.-C. Beacco *et al.*, 2005). Cette dernière doit être distinguée de la construction historique de la langue elle-même. La culture de la langue est une sorte de valeur ajoutée associée à une langue, qui permet sa diffusion ou garantit le maintien de sa pratique. « Résultat historique de la culture de la langue », G. Siouffi » (2007 : 267) définit la « langue de culture » comme une langue dans laquelle certaines productions d'une société donnée se réalisent, en marge des autres usages, pour des raisons précises et chaque fois différentes. Une troisième notion est importante à évoquer pour restituer le(s) rapport(s) à la langue, celle de « sentiment de la langue » définie comme « la relation subjective qu'un locuteur éprouve avec une "langue" » (G. Siouffi, 2007 : 267), quelle qu'elle soit. Le sentiment de la langue est aussi un rapport construit, du collectif diffusé dans l'individuel. Cette dimension à l'œuvre dans le rapport à la langue serait essentielle pour comprendre « notre mode d'être présent et à venir dans une langue » :

> Dès lors qu'on est dans une dynamique de production […] intervient fatalement le « sentiment de la langue » comme rapport sensible, corporel, esthétique (dans son sens le plus ordinaire) à des formes que nous n'inventons pas. (G. Siouffi, 2007 : 267)

Regardons le dernier fragment phrastique de la citation – « des formes que nous n'inventons pas ». Il nous semble révéler deux limites de la notion de « sentiment de la langue ». Premièrement, ce « sentiment »-là, c'est encore et toujours *de la* langue. Deuxièmement, si tout sentiment proprement dit est une « expérience inachevée » (J. Dewey : 1934/2005), il apparait difficile de penser le sentiment de la langue au-delà d'un rapport à la langue comme objet figé – d'où « des formes que nous n'inventons pas ». Plus largement, c'est toute l'ambigüité de la notion de « rapport à la langue » qui rejoue la triangulaire langue-individu-société. Préoccupés davantage par l'appariement sujet-langage, les ateliers du dire en langue(s) étrangères travaillent plutôt à expérimenter des modalités de subjectivation dans et par le langage qui ne renvoie pas seulement aux formes préexistantes. C'est peut-être un des points d'opposition entre des pratiques relevant de la didactique des langues et d'autres relevant d'un dire en atelier. Les activités de *portfolio* ou d'écriture biographique invitent

l'apprenant à traduire son rapport aux langues – à telle langue, aux langues acquises, aux langues apprises, aux langues en conflit. Mais l'expression formalisée et systématisée de ce « rapport aux langues » présente le risque d'aboutir à des *langues sans rapport* : la logique comparative a souvent du mal à se départir d'un certain subjectivisme linguistique doublé parfois d'un sentimentalisme. Certes, évoquer sa vie en langues ou parler de ses langues de vie conduit à des récits de langues nécessaires à l'appropriation linguistique et à une plus grande compréhension par le sujet plurilingue-pluriculturel de son « rapport aux langues » – activité d'ailleurs présente dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Institutionnalisée par les didactiques des langues et du plurilinguisme, cette représentation semble toutefois s'arrêter au seuil de deux zones d'investigation qu'il est possible d'illustrer sous forme de questions : quel gain en termes de subjectivation une fois reconnues les coordonnées linguistiques, culturelles et subjectives du « sujet apprenant » (P. Anderson, 1999) ou du « sujet didactique » (Y. Reuter, 2007) ? Le rapport à la parole et plus largement au langage s'en trouvent-ils vraiment modifiés ? Nous souscrivons en partie à la réflexion de G. Siouffi quand celui-ci indique que s'intéresser au « rapport à la langue/aux langues » ne constitue pas une démarche suffisante pour accompagner l'évolution de la didactique du FLE. Il y aurait selon lui nécessité de penser aussi et surtout le rapport à la parole et au langage – ce que font en pratique les arts du langage dont il promeut une présence accrue au sein des apprentissages linguistiques. Définissant la parole comme « l'activation corporelle nécessaire à la production de langage », G. Siouffi précise que

> […] la parole a à voir avec le sentiment de la langue, certes, mais surtout avec le langage, une compétence que nous partageons tous, et qui est la condition de l'existence des langues. (G. Siouffi, 2007 : 267)

Là où les ateliers du dire en langue(s) étrangères peuvent venir nourrir les recherches sur le plurilinguisme, c'est à partir de l'idée d'une transversalité fondamentale du langage non seulement comme faculté mais aussi et surtout comme activité. Il nous semble que G. Siouffi (2007 : 267-268) s'engage dans la même direction quand il formule l'idée suivante : « le rapport au langage constitue une sorte d'invariant dans les langues, et […] l'on peut s'appuyer dessus pour construire des ponts. » Sans mentionner spécifiquement l'activité de subjectivation langagière, il place l'activité-parole résolument du côté du langage et non plus seulement du côté de la langue :

> Dans la parole, l'individu ne met pas seulement en œuvre une langue : il active aussi sa faculté de langage. Le rapport à la parole et le rapport au langage sont donc des dimensions que l'on doit pouvoir séparer de la relation à la langue […]. (G. Siouffi, 2007 : 268)

Travailler les rapports à la parole et au langage, ce serait s'engager de fait dans des expériences qui ouvrent à de nouvelles pratiques langagières et didactiques. Défavorisé par une représentation traditionnelle qui définit quasi exclusivement le langage par les langues, le continu expérientiel entre parole et langage est, nous semble-t-il, relativement négligé par les recherches en didactique. Au final, le langage est perçu comme un socle quasi mythique de l'enseignement-apprentissage des langues – et des littératures – sans jamais être remis au premier plan en dehors d'expériences : c'est oublier qu'il est d'abord cet ensemble d'historicités individuelles et collectives. Des historicités aussi multiples que vives, qui embrassent les êtres, leur environnement et les débordent, les transvasent, les relient, les confondent. Quant à la parole, si elle ne fait pas l'objet d'un traitement mythique, elle est plutôt sujette à des considérations technicistes et surtout à une segmentation – c'est la parole parlée, lue, écrite, évaluée. Il est vrai aussi que ce rapport à la parole et/ou au langage comme notion d'accroche pour penser les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) se présente d'un abord difficile dans la mesure où, comme l'indique G. Siouffi (2007 : 268), il a « des racines à la fois intimes et construites culturellement ». Le versant culturel a plutôt donné lieu à une historicisation sociale du rapport à la parole et au langage, par exemple à travers la notion de « culture langagière » déjà évoquée. Nous rappellerons qu'une même langue peut voir coexister de multiples cultures langagières, chacune entendues comme un rapport à la parole et au langage partageable dans une communauté. Selon G. Siouffi, la culture langagière participe précisément des « conditions pragmatiques d'accès à la parole » (2007 : 268) et s'explicite en version élaborée sous forme de pratiques rhétoriques. Il va sans dire que les cultures langagières, irréductibles à des savoirs ou des savoir-faire sociolinguistiques ou culturels dans une langue-culture, peuvent difficilement faire l'objet de descriptions à destination de l'apprenant de langue étrangère. Ce dernier s'approprie souvent une langue sans en connaitre la ou les cultures langagières – d'où aussi les limites de toute *course aux armements* méthodologiques en didactique des langues. La lacune principale réside dans le fait que les cultures langagières « construisent des barrières communautaires importantes » fondées sur la géographie, les classes sociales, le genre, les professions et « tout apprenant d'une langue étrangère est confronté à cette multitude de cultures langagières, parfois microscopiques » (2007 : 268) rarement ou imparfaitement explicitées. Plus important encore, il resterait encore à explorer le versant « intime » – organique, pourrions-nous dire – du rapport au langage – longtemps laissé à la psychanalyse et aux théories littéraires avant d'être aujourd'hui l'apanage des sciences dures, la neurobiologie par exemple.

Une fois posés les deux rapports, l'un à la langue/aux langues (le sentiment de la langue, la biographie langagière) et l'autre à la parole (la culture langagière), que faire avec ces construits culturels insuffisamment pris en compte dans l'enseignement-apprentissage des langues selon G. Siouffi ? Ce serait – au moins – un double problème qui se pose à la didactique du FLE : d'un côté, la « culture de l'oral » (2007 : 265) serait comme déficitaire en France ; de l'autre, la culture langagière constitueraient en l'état un sérieux obstacle à de nombreux apprentissages linguistiques – et à l'inscription des arts du langage dans ces apprentissages. La résolution à ce double problème doit-il passer par le développement d'une contre-culture langagière – qui serait peut-être déjà repérable dans certains ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) ?

**La culture langagière française en « déficit » d'oralité et d'écriture ?**

Il y aurait en France une tendance assez ancienne d'une culture langagière en déficit de… langage, telle est l'hypothèse de G. Siouffi (2007). Nous dédoublons cette hypothèque en signalant ce déficit tant du côté de l'oralité que des littératies – soit un double déficit dont les ateliers du dire nous semblent avoir cristallisé certains enjeux. Ce déficit serait d'abord un « déficit d'oralité » dans le sens qu'en donne G. Siouffi quand il signale toute une économie langagière en crise. Mais cette crise serait aussi ancienne que structurelle. Il n'est d'ailleurs pas certain que ce déficit historique ne soit qu'un constat franco-français. Se plaçant à l'échelle européenne, W. Benjamin fonde son texte *Le Raconteur* (1936/2014) sur l'idée que

> […] l'art de raconter touche à sa fin. Il est de plus en plus rare de rencontrer des gens qui savent raconter avec probité. Il est de plus en plus fréquent qu'une certaine gêne se répande à la ronde quand s'exprime un désir de récit. C'est comme si l'on nous retirait une capacité qui nous semblait inaliénable, sûre entre toutes : celle d'échanger des expériences vécues. (W. Benjamin, 1936/2014 : 8)

Les années 1990 ont vu un renouveau du conte et des institutions liées à la littérature orale dans la sphère culturelle – là où le propos de W. Benjamin vise l'art du récit dans la culture langagière quotidienne, intégrant les cultures populaires. Un constat d'H. Meschonnic, lui aussi concepteur d'oralité, interroge également les pratiques d'oralité, encerclées par toutes les dichotomies faites dans la langue :

> Les lectures de poésie, ces dernières années, sont devenues fréquentes. Mais ces événements sociaux ne rassemblent en France, au mieux, chaque fois qu'une centaine de personnes. La différence est nette avec d'autres cultures. La nôtre est très désoralisée. […] Avec la coupure, à la française, entre culture populaire et culture savante, qui s'inscrit bien dans le dualisme de la voix et de l'écrit. De l'individu et du social. (H. Meschonnic, 1989/2006 : 138)

L'apparition du slam au début des années 2000 a pu changer la donne, mais une culture langagière n'évolue pas à la vitesse du son. Dans le champ éducatif – didactiques du FLM et du FLE comprises, les propositions de G. Siouffi (2007) rejoignent notamment celles de F. Nevchehirlian (2005), G. Pierra (2006) et S. Martin (2005 et 2014) qui tous voudraient voir une culture langagière française plus encline à offrir une meilleure place aux arts du langage. Pour rester dans la didactique du FLE, l'imposition du CECRL, qui pourrait laisser croire à l'existence et à la diffusion d'une méta-culture langagière européenne homogène, ne peut complètement nous libérer, pour ce qui est de la langue française en France, d'une tâche essentielle, celle de tirer les conséquences d'une donnée essentielle – au cœur de la réflexion de G. Siouffi (2007 : 269) : la manière dont « nous voyons, en France, la compétence orale dans une langue, ce que nous en attendons, comment nous la guidons » est doublement problématique. D'une part, elle s'est construite en fonction de multiples facteurs historiques[55] qui ont favorisé la construction d'un rapport à la langue et à la parole sans lien direct avec les arts du langage. C'est une constante mise au pas normative qui, dès l'époque moderne, écarte les opportunités d'une culture de la parole en français. Quand ils se développent, les genres de l'éloquence ou les cultures rhétoriques sont exclusivement à finalité instrumentale et, sauf séquences exceptionnelles – de la Révolution française à Nuit debout – font face à un déficit de la parole publique ou de l'« éloquence délibérative » (G. Siouffi, 2007 : 273). Une autre spécificité d'une manière française de voir l'oralité s'inscrit à travers des paramètres contemporains « civilisationnels » qui n'aideraient pas à palier les lacunes mentionnées ci-dessus, voire qui favoriseraient la pérennisation d'une sous-oralité. S'il appelle à une « « conscientisation » des faits de culture langagière dans l'apprentissage, de manière à sortir de la pression normative caractéristique de la culture française » (2007 : 265), G. Siouffi indique dans le même temps que nombre d'aléas contemporains – dont peut-

[55] Nous renvoyons à G. Siouffi (2007) pour l'analyse des paramètres historiques ayant conduit, de l'époque moderne à aujourd'hui, à un déficit d'oralité dans les cultures langagières de France métropole. Nous nous contenterons seulement d'énumérer ici quelques balises à destination d'un lectorat non français ou peu familier de l'histoire de la langue française. Mentionnons tout d'abord une longévité unique du latin comme langue de culture et langue institutionnelle jusqu'au XVIII^e^ siècle – pérennisation de l'usage du latin qui retarde d'autant la culture de la langue française et l'exercice en français des arts du langage. Ensuite, en comparaison de certains voisins européens, nombre d'occasions (historiques) auraient été manquées de modifier la trajectoire vers une culture langagière plus rhétorique : faible diffusion de la Réforme (XVI^e^ siècle) qui aura toutefois favorisé en France les « premières manifestations d'un oral élevé en français » (G. Siouffi, 2007 : 270) ; éducation jésuite (fin du XVII^e^ siècle) ; moments d'exceptions de la parole politique offerts par la Révolution française, laquelle met au jour dans le même temps les différences de culture de la parole sur un territoire à tous points de vue hétérogène. À noter aussi des facteurs défavorables : polyglossies des monarchies régnantes – phénomène qui encouragera d'ailleurs une recherche quasi obsessionnelle de la norme en langue française au détriment des usages spontanés ; rôle paradoxalement défavorable joué par les nouvelles formes d'apprentissage des langues qui se fondent sur une relation aux langues peu encline à l'apparition d'une culture langagière rhétorique (sentiment de la langue, scientificité, utilitarisme) ; une pensée de la langue et de son apprentissage qui, avec l'école de la Troisième République, légitime la domination de l'écrit comme accès au savoir.

être le paradigme utilitariste de la didactique du FLE – constituent autant de freins à l'apparition d'une nouvelle culture de la parole :

> La pratique d'un « art du langage » est encore souvent considérée, soit comme un amusement que ne peuvent se permettre ceux qui sont dans une nécessité d'apprendre une langue, soit comme l'émanation d'un subjectivisme douteux. Il y aurait là une sorte de « plus » ornemental, autrement dit, duquel ne dépendrait pas fondamentalement l'apprentissage. (G. Siouffi, 2007 : 274)

Initiateur des « ROC » en classe de langue, P. Biras (2017) tient à peu près le même discours :

> Je suis convaincu de l'intérêt de ces pratiques avec les arts. Malheureusement elles ne sont pas considérées à juste titre. Il existe toute une série de préjugés sur ce type de pratiques. Sur leur « utilité ». Dans l'enseignement des langues, l'utilitarisme est très fort. Aujourd'hui, l'apprentissage est vu comme un investissement qui doit être rentable tôt ou tard. On se retrouve dans la position de devoir sans cesse légitimer ces pratiques artistiques en classe de langue, comme si le plaisir était suspect, comme si ce n'était pas du travail sérieux. (P. Biras, 2017 ; annexe n°3.1 : XL)

Nombreux sont les enseignants de FLE qui pourraient attester que l'oralité – le plus souvent réduite à l'« oral », cet « Objet Verbal Mal Identifié » (J.-F. Halté, 2005 : 12) – a du mal à se superposer aux attentes réelles de la classe de langue. Avec, en théorie comme en pratique, cet écueil majeur mis au jour par G. Siouffi :

> On ne voit pas dans la gestion culturelle de la parole (comprise non en termes d'interaction, mais dans sa matérialité même, dans son aspect physique) ce qui, fondamentalement, s'y trouve : un obstacle réel, une ligne de partage majeur, un écran. (G. Siouffi, 2007 : 274)

Certaines « inhibitions nouvelles dans l'usage de la parole » l'ont amené à employer une expression aussi belle qu'intrigante : le « mal à parler » (2007 : 274). De nombreux acteurs des ateliers du dire ont témoigné de la même inquiétude. Ces pratiques constateraient à leur manière une oralité problématique[56] en France. Les chorales, les ateliers d'écriture, les pratiques d'improvisation théâtrale, la scène slam disent une forte envie de faire usage de la parole – ils expriment aussi en creux l'existence de nombreuses formes de dépossessions subjectives. La diversité des publics des ateliers d'écriture est elle-même parlante. Nombre d'animateurs d'atelier d'écriture évoquent ce rapport difficile à la langue mais aussi la difficulté d'être sujet dans et par le langage. P. Laupin (2010) a animé de nombreux ateliers d'écriture et de lecture avec des enfants en échec scolaire, « enfants perdus dans la langue » ou « blessés dans leur langue » pour reprendre ses expressions (2010 : 186 et 243.).

[56] Oralité problématique que nous transformerons dans la suite de notre recherche en une problématique de l'oralité qui ne s'arrête pas à l'oral mais interroge certaines modalités de subjectivation en langue étrangère.

L'enseignant et poète évoque des situations de « pauvreté de la langue », de « non-expression », d'« acréativité » (2010 : 147) pour tenter d'expliquer l'impossibilité temporaire pour ces enfants et adolescents de s'inscrire dans un projet langagier alors qu'il existe manifestement chez eux « un grand désir de parler » (2010 : 25). Il faut lire un discours assez semblable chez l'écrivain H. Haddad, également animateur d'ateliers d'écriture. Dans *Théorie de l'espoir* (2000), il revient sur ses expériences d'ateliers avec des jeunes ou des adultes en difficulté, qu'il qualifie de « traumatisés du verbe ». Nous reviendrons plus loin sur ce rapide diagnostic offert par les ateliers du dire dans la mesure où il montre la relation étroite entre des historicités culturelles et des historicités langagières individuelles qui partagent un même arrière-plan social aphone. Nous nous contenterons pour l'instant de souligner l'inévitable différence entre les cultures langagières qui peuvent exister dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Ces expériences interrogent autant les cultures langagières des participants que la situation française. Insistant sur le contraste avec les cultures anglo-saxonnes, G. Siouffi résume la culture langagière française de la sorte :

> Au total, l'un des fruits de l'histoire française est qu'elle dispose d'une culture langagière remarquablement clivée. L'attention fut portée essentiellement sur l'idiome et sa standardisation d'un côté, sur l'écrit d'autre part. Les impacts de cette configuration sont immenses, et encore très sensibles aujourd'hui. (G. Siouffi, 2007 : 273)

L'étonnement de K. Irubetagoyena face à ses étudiants américains corrobore ce constat d'une oralité à la française que nous avons qualifié plus haut de médiane. Réédité chaque été depuis 2014, son « atelier de pratique théâtrale » en français langue étrangère est à chaque fois une interaction entre des cultures langagières différentes :

> J'ai découvert que ces étudiants américains sont de bons conteurs capables de s'impliquer dans des narrations. Pour les spectacles, j'utilise leur capacité de « faire le show ». […]. Ce que je retiens de ces quatre années d'ateliers avec des étudiants américains, c'est cette positivité. Quelque chose qu'il n'y a pas du tout en France. Quand mes étudiants passent au plateau, ils crient, ils s'applaudissent, ils s'encouragent. C'est quelque chose que j'ai gardé dans mon travail de metteuse en scène. Ils ont une capacité de jeu très forte. Aucune peur d'aller sur le plateau. Ça c'est assez impressionnant. J'ai l'impression que c'est très américain. (K. Irubetagoyena, 2017 ; annexe n°6.2 : CLI)

Il n'y a pas d'unicité du dire dans la langue étrangère, en français comme ailleurs. Ce qui veut dire heureusement qu'une plus grande intensité est toujours possible. Les ateliers du dire cherchent d'ailleurs parfois à saisir la diversité des cultures langagières des participants pour mieux configurer les intensités de travail, voire proposer des expériences spécifiques qui augmentent une oralité de travail :

> L'année dernière, il y a eu un travail intéressant sur les onomatopées. J'avais 6 Américains et 6 étudiants chinois – beaucoup d'étudiants aux États-Unis viennent de Chine. […] Un jour, on a découvert qu'on n'avait pas du tout les mêmes onomatopées. Donc on a travaillé les onomatopées en français, en anglais et en chinois. Un moment donné dans le spectacle, je demande aux étudiants américains de trouver une manière d'acquiescer, par exemple « hein-hein » [intonation descendante]. Ils m'ont dit que ce n'est pas possible. Aux États-Unis, l'intonation serait montante. On s'est donc beaucoup amusé à s'approprier des onomatopées qui ne sont pas du tout les mêmes, par exemple pour exprimer l'agacement. (K. Irubetagoyena, 2017 ; annexe n°6.2 : CXLIX)

De manière assez paradoxale, cette oralité médiane de la culture langagière française doit faire face d'un côté à l'évolution des moyens techniques de communication et de l'autre à une généralisation de la parole médiatisée. Autrement dit, dans la vie quotidienne comme à l'école ou à l'université, cet oubli des conditions physiques de production de la parole se conjugue avec une culture de la réception qui ne garantit aucun continu entre les pratiques langagières. La didactique des langues elle-même se trouve comme piégée dans ces séparations entre réception et production, écrit et oral, parole « authentique » et œuvres littéraires. Cependant, le fond du problème se trouve peut-être ailleurs. « Analysant les problèmes de l'oralité, on ne cesse de rencontrer ceux du sujet », constate H. Meschonnic (1989/2006 : 307) – cette remarque pourrait être valable pour les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) qui ont fort à faire pour tenir ensemble historicités collectives et individuelles. Autant il y aurait de nouvelles expériences langagières à susciter, autant de représentations langagières seraient à déconstruire. La problématique du sujet est aussi celle de ses représentations. Par exemple, certaines historicités langagières collectives prennent la forme de représentations très prégnantes, notamment à l'école. Un bon exemple est donné par le slam dont les représentations par le corps enseignant sont parfois faussées, ainsi que le fait remarquer C. Vorger (2018) :

> Il y a souvent un certain nombre de représentations sur le slam à déconstruire avec [les enseignants de français]. Par exemple, l'association du slam à une « poésie urbaine » – appellation très contestable – ou du même coup au rap. Beaucoup d'amalgames aussi sur le fait que le slam serait forcément porteur d'éléments qui relèvent d'un registre argotique ou encore du verlan. Ces représentations sont à déconstruire pour accéder au véritable projet du slam qui est plutôt d'écrire dans la perspective de déclamer sur scène. (C. Vorger, 2018 ; annexe n°2.1 : XXIX)

Outre cette association du slam aux « cultures urbaines », C. Vorger évoque aussi le stéréotype du slam associé à une parole polémique ou politique – ce qui ne serait ni constitutif ni représentatif des performances slamées selon elle. Ces deux exemples constituent autant de représentations à déconstruire ou plutôt à faire évoluer par la pratique elle-même, notamment dans les formations :

> Faire émerger [d'autres] représentations est nécessaire pour construire quelque chose de moins stéréotypé, de plus ouvert. La place du corps et de la voix dans le métier d'enseignant reste une chose à interroger – surtout au vu du peu de place qu'on leur aménage en formation. Généralement, on se trouve face à des enseignants qui sont désireux de se désinhiber, de se livrer à des formes de jeux d'oralité. (C. Vorger, 2018 ; annexe n°2.1 : XXIX)

Pour participer pleinement à une évolution de la culture langagière française, les ateliers du dire doivent peut-être s'inventer comme ateliers de construction/déconstruction des représentations en vigueur. L'évolution des représentations langagières passe bien sûr par de nouvelles pratiques mais ils doivent être aussi et surtout, les vecteurs visibles de savoirs singuliers sur les langues, le plurilinguisme et le langage. Dans cette perspective, une plus grande écoute de la pluralité des cultures langagières pourrait certainement participer au renouvellement des pratiques et au développement de nouveaux savoirs langagiers dans chaque langue étrangère – à condition d'être plus conscient des enjeux du langage chez chaque individu-sujet et dans chaque société donnée.

### 1.1.2. Écoute(s) des historicités individuelles : s'exposer, se mobiliser, « prendre corps »

Nous venons de voir que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) doivent tout d'abord faire avec des cultures langagières entendues comme historicités collectives. Mais les participants ne sont pas seulement des « acteurs sociaux », ils sont aussi les sujets d'une activité langagière qui les concerne en propre, jusque dans leur corps-langage. À des degrés divers, ils sont les acteurs des possibilités du langage sur eux-mêmes. H. Meschonnic (2008 : 222) parle du langage comme « le lieu et la matière de la constitution de chaque être humain dans son histoire »[57]. Mais toute subjectivation langagière ne va pas de soi car elle est aussi et surtout en lien avec l'historicité du sujet. De manière quasi permanente, le langage comme (in)activité met tout sujet face à des limites en termes d'interaction avec le monde mais aussi avec lui-même. L'inscription d'un sujet dans son propre discours est bien souvent freinée par des limitations internes très diverses – en termes de niveau de maitrise linguistique, de compétence littératiée, d'expressivité ou encore de conscience du monde – qui rencontrent les données externes des historicités langagières collectives. Autrement dit, problématique ou pas, la subjectivation langagière relève autant de données du langage que d'historicités individuelles, c'est-à-dire d'historicités qui portent sur la relation sujet-langage. L'atelier du

[57] Nous donnons la phrase complète : « C'est que le langage n'est pas seulement le lieu et la matière de la communication, il est avant cela même, et pour être cela, le lieu et la matière de la constitution de chaque être humain dans son histoire. » (H. Meschonnic, 2008 : 222)

dire est à l'écoute de ces historicités individuelles qui viennent modifier à leur tour l'« essayer dire » de l'atelier. En effet, cette écoute plurielle se fait toujours à travers une activité langagière construite au fil d'expériences très diverses. Nous proposons ici trois illustrations pour évoquer le continu expérientiel de ces historicités individuelles. Il s'agit respectivement de : (s')exposer au moyen d'une documentation sur-mesure ; s'affirmer entre lecture et écriture ; « prendre corps » par la lecture à voix haute. Soit toute une écoute des historicités référentielles, discursives, vocales et corporelles que nous aborderons ici avant de nous intéresser à un « langage à *faire* et non plus seulement à *entendre* » (M. de Certeau, 1980/1990 : 204).

**(S')exposer : à l'écoute des historicités référentielles**

La prise en compte des historicités individuelles n'est pas nouvelle et ne saurait être l'apanage des ateliers du dire. Comme l'illustre M.-F. Bishop à travers l'exemple des « textes libres » de C. Freinet – déjà évoqués en introduction, cette écoute est à la fois l'origine et l'expression d'un grand nombre de mutations pédagogiques du XX^e^ siècle :

> Freinet entend redonner, grâce aux textes libres, la parole aux enfants du peuple. Pour lui, l'école traditionnelle entretient le clivage entre bourgeoisie et prolétariat en privant ce dernier du véritable moyen d'expression qu'est l'écriture. L'école du peuple qu'il entend développer doit permettre aux enfants du prolétariat de s'approprier un langage authentique, c'est-à-dire acquérir l'expression de soi. Car ce qu'il entend par savoir écrire, c'est être capable de parler en son nom, comme on l'apprend avec les textes libres […]. (M.-F. Bishop, 2006 : 29)

« Parler en son nom ». Peut-être faut-il s'arrêter un instant sur cette formule. « Parler en son nom », cela ne signifie pas seulement parler une langue, qu'elle soit maternelle, seconde ou étrangère, de scolarisation ou d'intégration. « Parler en son nom », c'est avoir la possibilité de s'inscrire au maximum comme sujet dans son discours, dès que discours il y a besoin. L'« atelier de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena fournit une bonne illustration d'une attention particulière aux historicités individuelles, une attention qui n'est pas seulement une prise en compte intéressée des éléments d'un groupe (caractères, personnalités, parcours, biographies langagières) mais une écoute des singularités culturelles, notamment des historicités référentielles. Ce que plusieurs ateliers du dire proposent, c'est l'inscription du sujet dans un champ référentiel, dans une question donnée, dans une discussion, dans un texte. L'inscription de sa situation. Une telle prise de position suppose déjà du discours. Par exemple, dès le début du travail dramaturgique, K. Irubetagoyena propose aux participants de réaliser des « exposés documentaires ». Réalisé au cours des premières semaines d'atelier, un

tel travail documentaire prolonge un travail dramaturgique plus classique (analyse de texte, re-ponctuation) :

> Il s'agit de faire des liens avec leur actualité. L'année dernière [2016], j'ai poussé le processus assez loin. J'ai demandé à chaque étudiant de faire un exposé. Chacun devait apporter des documents sur l'actualité puis par groupe de trois préparer un exposé sur un thème donné en lien avec les questions soulevées par le texte. Un travail de recherche documentaire en français – avec possibilité de traduire pour tout le monde des documents en anglais. (K. Irubetagoyena, 2017 ; annexe n°6.2 : CXLIX)

Cette tâche dramaturgique n'a pas simplement pour but d'expliciter le texte de théâtre qui sera porté ultérieurement collectivement au plateau. L'exposé est à la fois une écoute et une réénonciation : il s'agit de prendre place dans un discours déjà là, moins en exprimant un point de vue qu'en dégageant un point d'entrée et de sortie. Se noue au fil des exposés un nœud délibératif qui est une manière de situer tous les discours. Cette expérience de transsubjectivation limitée pourrait paraitre presque scolaire, elle semble pourtant essentielle dans l'approche de K. Irubetagoyena : c'est pour elle un moyen d'anticiper le travail d'acteur, celui de « se glisser dans la voix d'une autre personne » tout en gérant sa propre présence vocale et scénique. Cette forme de réénonciation dramaturgique ne va pas de soi. À la différence d'une production théâtrale professionnelle, l'œuvre ne fait pas forcément autorité dans l'atelier. Cette situation n'est pas exempte de conflictualité :

> On a eu un grand questionnement, peut-être très « américain » là encore. Lors d'une rencontre, une étudiante noire a demandé à B. Métais-Chastanier comment elle s'autorisait à prendre la voix d'une Noire – sachant que son texte traite de la colonisation et que le rôle est interprété par une comédienne noire. […] L'étudiante disait en quelque sorte à l'auteure qu'elle volait la voix d'une auteure noire. Ce qui est drôle, c'est que B. Métais-Chastanier avait dit dans un débat « laissez les femmes parler des femmes ». Que l'étudiante dise « laisser les Noirs parler des Noirs », j'ai trouvé ça très intéressant. On a donc commencé à travailler sur ce que signifie se glisser dans la voix d'une autre personne. Le fait de présenter des exposés, c'est justement dans cette perspective. […] Mais c'est leur voix dans ce thème-là que je veux entendre, comment ils s'approprient les choses, les sujets ou convoquent d'autres sujets voisins dont ils veulent parler. (K. Irubetagoyena, 2017 ; annexe n°6.2 : CL)

Tournée vers le travail de plateau, une telle disposition d'exposés, qui se poursuit au moyen de discussions et de rencontres avec des professionnels du spectacle vivant, présente l'avantage d'éviter les écueils de la conversation ou d'« activités » communicatives strictement attachées à l'étude de la pièce de théâtre – où les historicités sont le plus souvent remplacées par des données à étudier (données biographiques, connaissances, points de vue de référence, etc.). En l'espèce, dans un premier temps, le participant est invité à la fois à exposer et s'exposer en une sorte de répétition de ce qu'il fera ensuite d'une autre manière par le truchement du jeu théâtral – qui déplace l'enjeu des historicités jusque dans le champ vocal.

Nous remarquerons que ces expériences sont finalement assez proches de ce que certains metteurs en scène ou comédiens peuvent demander ou faire en phase de création.

**(Se) mobiliser : à l'écoute des historicités énonciatives**

En théorie comme en pratique, l'attention à la langue n'est probablement pas toujours synonyme d'attention au langage et surtout au discours – linguistiques, littératures et didactiques en fournissent des illustrations. Les ateliers du dire travaillent les historicités langagières à leurs manières en faisant du rapport au langage d'abord un mode d'écoute. Partons une nouvelle fois de l'expérience de P. Laupin (2010) – qui a joué un rôle important dans la conceptualisation des ateliers d'écriture. Sa démarche première est fondée sur une certaine écoute des historicités individuelles, celles des participants à ses ateliers. En l'espèce, il s'agit d'historicités comme arrêtées, bloquées, marquées par la rupture adolescence-langage – même si P. Laupin parle, lui, de « langue » : « Leur place dans la langue ressemble à l'étrange attitude de quelqu'un qui dans la vie se tiendrait devant les mots dans l'attente que les mots lui disent quelque chose. » (2010 : 148) L'attente est celle de l'école mais aussi celle d'adolescents qui attendent que la langue française leur parle – mais cela ne peut pas advenir de la sorte. P. Laupin n'a jamais véritablement cherché à faire rattraper aux participants un quelconque retard scolaire. La rupture entre ces adolescents et la parole est souvent consommée de manière brutale jusque dans les corps. Ce qu'opère P. Laupin, c'est plutôt une sortie du rapport frontal à la langue pour lui préférer un rapport au langage – en même temps qu'un déplacement de l'apprentissage à l'expérience, du contre l'école au pour soi-même. Cette proposition d'une nouvelle expérience du continu langagier semble obéir à deux logiques complémentaires. Il y a d'abord une dimension individuelle : P. Laupin évoque la « question biographique » (2010 : 17) comme ressort de ses ateliers d'écriture poétique et rappelle que tous ses élèves ont eu « une aptitude à se mobiliser dans leur propre histoire », cela malgré leur difficulté (2010 : 20). L'atelier marque le point de départ d'une reprise en main subjective, de quelque chose qui serait de l'ordre d'une « réparation » (F. Bréant, 2014). D'autre part, une dynamique réénonciative et transsubjective s'appuie sur une relation avec des œuvres poétiques. Par des lectures, des discussions, des écritures, c'est une nouvelle expérience du continu langagier qui est vécu par ces jeunes participants. Dans cette perspective, il faut remarquer qu'un parallèle avec la langue étrangère affleure sans cesse :

> […] la parole d'un seul est en solidarité avec celle de tous les autres parce que cette langue […] nous est d'abord tout autant étrangère que nous le serait une vraie langue étrangère et demande de nous en remettre aux pensées et à l'écriture de ceux qui nous précèdent car c'est en eux que nous trouvons notre force et nos appuis. (P. Laupin, 2010 : 239)

Il y a une grande proximité entre cet atelier du poème et les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). À partir du moment où il s'agit de réfléchir en termes de modalités et d'intensités de subjectivation – ce à quoi tous les ateliers du dire obligent, est requise non plus une attention à la langue mais une écoute du rapport au langage. Regarder toute forme de dépossession subjective sous l'angle de la langue, c'est n'apercevoir que des individus sinon des apprenants en rupture de sens. Alors que ce qu'il faudrait plutôt chercher à capter, ce sont autant de sujets cherchant à s'affirmer dans et par le langage. « Il y a un apprentissage de la langue qui empêche de la voir travailler », rappelle Ph. Berthaut (2005 : 14) – autre figure historique des ateliers d'écriture en France. Une manière de dire qu'à trop se focaliser sur la langue, on perd le fil du discours[58] : c'est d'autant plus parlant en didactique des langues – même si les approches communicatives ont opéré comme un rattrapage dans ce domaine. Quel que soit le cadre méthodologique, la langue vous regarde toujours faire. Vous laisse faire. Faire des discours. Faire comme vous pouvez. Avec les moyens du bord – le langage au bord de la langue, au bord de l'évanouissement. Il est rare qu'il y ait des risques de débordement de soi dans la classe de langue – ils peuvent également se faire rares dans certains ateliers du dire. La subjectivation langagière, c'est alors se mobiliser, s'énoncer, se prononcer en langues toujours étrangères. Ici semble s'effacer la frontière entre ateliers du dire en langue maternelle et ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Dans chacun d'entre eux, les performances langagières s'avèrent très hétérogènes, comme le sont elles-mêmes les historicités individuelles, en particulier les historicités « énonciatives » – dans un sens large donné par M. de Certeau à tout un ensemble de « pratiques "énonciatives" » (1980/1990 : 43).

### « Prendre corps » dans le langage

Parmi les pratiques quotidiennes ordinaires conçues comme « pratiques "énonciatives" » (déplacements piétonniers, lecture, cuisine, discours, etc.) par M. de Certeau (1980/1990), les historicités discursives vont retenir notre attention comme entrées au cœur des historicités vocales et corporelles. Les ateliers du dire placent au cœur de leur projet empirique une intensification des historicités discursives – ce que le slam comme art du langage parvient aussi à faire à sa manière. Dans cette perspective, le projet de dire signifie souvent commencer par chercher à se dire. Le participant devient le sujet de sa propre enquête, ce qui n'est pas une situation couramment offerte dans la vie ordinaire. La

[58] La langue s'oppose au discours en théorie comme en pratique. H. Meschonnic (1989 : 423) le dit de la manière suivante : « Dans le langage, c'est la langue opposée au discours. Le paradoxe de la notion de langue étant qu'elle empêche de pencher le discours. Donc la notion de langue et la notion de sens empêchent paradoxalement de penser le langage. »

conceptualisation du slam développée par C. Vorger s'appuie par exemple sur une définition du « lyrisme comme développement d'une interrogation » :

> Le slam m'a fait réfléchir à la notion de lyrisme. Au-delà du jeu sur la musicalité de la langue, l'un des aspects importants du slam, c'est ce qu'il permet d'exprimer, son impact : à l'inverse de P. Valéry [1941] qui définissait le lyrisme comme « développement d'une exclamation », je définirais de mon côté le slam comme « développement d'une interrogation ». […] le slam vise d'une certaine façon à interroger. L'interrogation porte d'abord sur la langue, la façon dont les mots sont mis en jeu dans le travail de création poétique. (C. Vorger, 2018 ; annexe 2.1 : XXIX)

Ce « travail de création poétique » devient dans notre propre terminologie l'activité même d'« essayer dire » sur laquelle nous reviendrons dans la prochaine section. Tout « essayer dire » vise une subjectivation dans et par un discours – ici le texte de slam. En ce sens, il n'y a pas vraiment de création poétique, mais une invention d'un discours qui, dans l'exemple du slam, révèle de manière spectaculaire ce que le langage doit à la voix et au corps – et réciproquement. En effet, les historicités discursives sont tout autant des historicités vocales et corporelles. Évoquer les difficultés des unes, c'est signaler des limites à propos des autres. Ce que fait par exemple C. Vorger à propos du rapport à la voix et au corps des enseignants de français[59] :

> La place du corps et de la voix dans le métier d'enseignant reste une chose à interroger – surtout au vu du peu de place qu'on leur aménage en formation. Généralement, on se trouve face à des enseignants qui sont désireux de se désinhiber […]. (C. Vorger, 2018 ; annexe 2.1 : XXIX)

Comme le slam, les ateliers du dire peuvent aider à repérer ce que l'enseignement ne voit peut-être plus : du corps est requis dès qu'il y a discours à l'essai. Soit : du corps et pas seulement du coffre – s'agissant de l'enseignant ; de la voix dans le corps, du corps dans la voix, et pas seulement du cœur à l'ouvrage – s'agissant des apprenants ou des participants à un atelier. Il y a solidarité de toutes les historicités individuelles dans de telles pratiques langagières. Dans l'« atelier de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena, il y a ce moment très particulier qui nous semble illustrer de manière extrême l'enjeu de ces historicités mêlées. C'est cette expérience du cri proposée à l'ensemble des participants :

> Dans nombre de cultures on n'a pas beaucoup le droit de crier. Certains étudiants adorent parce qu'ils se rendent compte qu'ils sont capables de crier. Les gens qui adorent, c'est plutôt ça : cette espèce de liberté et de libération. Ceux qui détestent, c'est parce que crier c'est trop s'exposer. Le cri – si on veut vraiment

[59] H. Meschonnic tient un discours assez proche qui révèle combien certaines historicités langagières restent très longtemps en place à la faveur d'un certain nombre de séparations d'ordre fonctionnel : « Il y a sans doute […] des discours sans corps, ou dont le corps est absent. Comme des contacts sans corps : dans l'administration. Des métiers presque sans corps : l'enseignement – le corps professoral n'a pas de corps, quand on le compare au corps des comédiens. (H. Meschonnic, 1982/2009 : 654-655)

> crier, c'est quelque chose qu'on ne maitrise pas. On donne l'amorce et après c'est quelque chose qui sort. Le cri est quelque chose de très déstabilisant. Souvent, paradoxalement, les étudiants américains, alors qu'ils ont cette culture de « moi je fais mon show », le cri est pour eux très difficile. C'est étonnant. Pour les étudiants chinois, c'est encore plus difficile. Mais il y a une marge de progrès. (K. Irubetagoyena, 2017 ; annexe 6.2 : CL)

Essayer de pousser un cri, c'est concrètement « prendre corps » dans le langage. Une autre manière, moins radicale que le cri, de « prendre corps » en atelier est la pratique très courante de la lecture à voix haute. Nous empruntons ce « prendre corps » au poème *La fin du monde* de G. Luca (1985/2001 : 287) – que P. Fontana utilise aussi dans ses « lectures de bouches ». « Prendre corps » avec G. Luca et P. Fontana, cela signifie passer du texte à la voix, de la voix au corps. Il faut se souvenir ici que la lecture à voix haute est une pratique spécifique chez le poète « apatride ». A. Velter (2001 : I) rappelle que, dès son adolescence, G. Luca a « l'intuition que son pays, c'est son corps ; que son identité, c'est sa voix ». Il est impossible de se contenter de lire sagement les poèmes de G. Luca. Une idée précise du niveau d'intensité vocale nécessaire est communiquée par le poète lui-même qui a donné de nombreux « récitals » de ses œuvres. Il faut l'écouter, entendre cette voix qui « se risque en zone inconnue, crée un stupéfiant no man's land physique et sonore » (A. Velter, 2001 : II). Entendre mais aussi voir cette voix : réalisé pour la télévision française, le film *Comment s'en sortir sans sortir* (G. Luca, R. Sangla : 1989) donne à voir le poète incorporé dans ses poèmes – dont *Prendre corps*. A. Velter propose une description fidèle de ce « récital » télévisuel et, plus particulièrement, de la lecture à voix haute à la manière de G. Luca, description qu'il est intéressant de mettre en rapport avec les pratiques d'atelier de P. Fontana et, plus généralement, les autres ateliers du dire :

> La mise en scène est une mise en page, et tout y devient signe : l'écran comme une feuille blanche ; le poète vêtu de noir, pareil à un caractère d'imprimerie […].
> Et puis, il y a Luca, sa présence, sa voix. Présence fragile, frémissante, en rupture, et voix au timbre roulant, venue des confins balkaniques, qui lutte à bout de chant contre une langue par trop commune, jusqu'à reprendre souffle à force d'essoufflement. Il y a aussi sa main libre, celle qui ne tient pas le livre et n'a que le vide pour appui.
> Luca dit sans emphase, sans effet, alors même qu'il accepte l'épreuve du don total de soi et d'une profération qui s'arrache à sa masse sonore. Il dit dans un vertige, fouille son labyrinthe, mange, malaxe, maltraite, mitraille, caresse, exalte les consonnes, les voyelles, les phonèmes, relance ses rythmes, dévale ce qui déraille, tangue au creux du gouffre verbal pour renaître plus ardent après les naufrages, avec entre les dents cette goutte de néant volée aux grands fonds, à l'obscur et à la mort. (A. Velter, 1985/2001 : IX)

Évoquant *Introduction à un récital* et le poème comme « onde » (G. Luca, 2001 : XII), A. Velter rappelle que la poésie de G. Luca peut difficilement être séparée de son incorporation orale. Reportons ici quelques lignes de ce langage de G. Luca :

> Dans ce langage, qui sert à désigner des objets, le mot n'a qu'un sens, ou deux, et il garde la sonorité prisonnière. Qu'on brise la forme où il s'est englué et de nouvelles relations apparaissent : la sonorité s'exalte, des secrets endormis surgissent, celui qui écoute est introduit dans un monde de vibrations qui suppose une participation physique, simultanée, à l'adhésion mentale. Libérez le souffle et chaque mot devient un signal. (G. Luca, 2001 : XII)

Avant de s'essayer soi-même à lire G. Luca, il est possible d'écouter le chanteur français Arthur H qui, par deux fois, a mis en musique ce poème (2011 et 2014), ou la version du « diseur » martiniquais J. Bernabé (2013) – non pas pour les imiter mais pour délimiter le périmètre de chaque lecture à voix haute comme historicité d'un corps-langage. C'est ce principe, nous semble-t-il, que P. Fontana a patiemment mis en œuvre avec chacun des participants dans ses « lectures de bouches ». Force est de reconnaitre qu'un tel « prendre corps » n'est déjà plus seulement une expérience d'écoute : c'est déjà du langage en train de se *faire*.

### 1.1.3. « Un langage à *faire* et non plus seulement à *entendre* »

Dans cette sous-section, nous proposons de construire l'une des formules notionnelles qui sera fréquemment utilisée par la suite, à savoir le *faire langage* entendu comme l'activité langagière spécifique des ateliers du dire – activité marquée à la fois par sa dimension tactique et par le continu maintenu entre les différentes expériences qui la compose. Pour ce faire, nous essaierons de voir comment il est possible d'articuler les arts du langage et les ateliers du dire à travers trois propositions distinctes.

#### Arts du langage ou arts du *faire langage* ?

L'atelier du dire n'est pas seulement un lieu d'observation et d'écoute des paroles du monde et des historicités qui les travaillent. Ce serait oublier la demande toujours particulière du continu langagier, demande entendue par l'atelier du dire qui systématise le passage d'une écoute des historicités aux discours comme essais situés – *essais de voix*, dirons-nous plus loin. D'une certaine manière, cette dynamique réénonciative au fondement des ateliers du dire se fait seulement l'écho du langage. Il faut évoquer ici la réflexion de M. de Certeau sur la transformation historique du rapport au langage – qui n'est pas sans évoquer d'une certaine manière « l'athéisme du rythme » d'H. Meschonnic (1989/2006 : 418) :

> Le tournant de la modernité se caractérise d'abord au XVII^e siècle, par une dévaluation de l'énoncé et une concentration sur l'énonciation. Quand le locuteur était sûr (« Dieu parle dans le monde »), l'attention se portait sur le décryptage de ses énoncés, les « mystères » du monde. Mais quand cette certitude se trouble avec les institutions politiques et religieuses qui la garantissaient, l'interrogation se porte vers la possibilité de trouver des substituts à l'unique locuteur : qui va parler ? et à qui ? La disparition du Premier Locuteur crée le problème de la communication, c'est-à-dire un langage à *faire* et non plus seulement à *entendre*. (M. de Certeau ; 1980/1990 : 204)

M. de Certeau résume lui-même juste après la transformation : « l'individu naît comme *sujet* » – sujet producteur de langage, de parole et d'écriture, il faut entendre avec lui. Ce qui lui permet d'ailleurs de produire ensuite une réflexion sur les « pratiques "énonciatives" » (1980/1990 : 43) évoquées précédemment. Cette reprise de la citation de M. de Certeau suppose toutefois une précision, dans la mesure où le propos porte en son sein une critique techniciste :

> L'idéologie dominante se mue en technique, avec pour programme essentiel de *faire* un langage et non plus de le *lire*. Le langage même doit être fabriqué, « écrit ». Construire une science et construire une langue, c'est pour Condillac le même travail, tout comme établir la révolution c'est pour les hommes de 1790 forger et imposer un français national. Ceci implique une mise à distance du corps vécu (traditionnel et individuel) et donc aussi de tout ce qui, dans le peuple, reste lié à la terre, au lieu, à l'oralité ou aux tâches non verbales. La maitrise du langage garantit et isole un pouvoir nouveau, « bourgeois », celui de faire l'histoire en fabriquant des langages. (M. de Certeau, 1980/1990 : 205)

Dans un certain flou notionnel entre langue et langage(s), le « langage à *faire* » chez M. de Certeau semble se confondre avec la langue à construire – processus historique qui, comme l'a indiqué G. Siouffi, a participé en France à la dissociation langue-oralité. Cette précaution d'usage faite, nous garderons l'idée première d'un langage à (re)faire chaque fois qu'il y a sujet et discours, soit un *faire langage* qui renvoie à l'historicité radicale du langage chez H. Meschonnic. C'est d'ailleurs dans cette perspective que S. Martin et Ph. Païni (2005 : 6) réénoncent également la citation de M. de Certeau dans une recherche sur la voix qui met au jour « le langage non seulement dans ce qu'il dit mais surtout dans ce qu'il fait, ce qu'il nous fait ». Toute une recherche sur les arts du langage porte justement sur la capacité de ces derniers à modifier profondément le rapport au langage et les activités humaines qui en sont dépendantes : philosophies, politiques, didactiques, etc. Les arts du langage seraient-ils un remède au « mal à parler » ?, se demande très concrètement G. Siouffi (2007 : 275) dans une interrogation adressée aussi à la didactique des langues. Avant lui, H. Meschonnic voit plus grand en affirmant que les arts du langage sont et font le langage (1989/2006 : 418). Selon lui, ce sont les arts du langage qui fusionnent en pratique des préoccupations sur la langue, la parole et le langage d'ordinaire séparées. Faut-il voir les arts du langage comme des pratiques

exemplaires du *faire langage* ? Parmi les arts du langage, prenons l'exemple de la pédagogie du jeu théâtral qui traite ces objets au travers d'une expérience scénique qui les rassemble et les fusionne. L'inclusion des arts du langage dans l'éducation, sinon les apprentissages linguistiques suppose un glissement d'un rapport à la langue obnubilé par la notion de « maitrise » à un rapport au langage fondée avant tout sur l'expérience – c'est toute l'aventure des ateliers d'écriture depuis un demi-siècle en France. Allons même jusqu'à dire que les arts du langage doivent se substituer à tout « rapport au langage » – soit les arts du langage réénoncés en arts du *faire langage* pour signaler précisément ce qu'ils libèrent : une attention forte aux modalités de subjectivation dans et par le langage. Cette activité devrait même constituer l'essentiel des expériences en classe de langue selon certains didacticiens. Comme le dit G. Siouffi, la langue sinon la compétence linguistique, « c'est une affaire entendue » (2007 : 266). L'important est désormais de remettre à l'honneur les arts du langage dans la culture française – et si nécessaire « d'en créer de nouveaux » (!) – pour pouvoir modifier des « conditions extrêmement défavorables à l'apprentissage des langues étrangères en France » (2007 : 275). Le foisonnement de pratiques anciennes et nouvelles évoquées dans notre introduction et qui croisent notre catégorisation des ateliers du dire constitue à ce titre un réservoir d'expériences exemplaires. Cette première proposition portait sur l'explicitation des arts du langage comme arts du *faire langage*. Nous allons voir maintenant où se situent les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) sur ce continu langagier et expérientiel que serait le *faire langage*.

**Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), entre didactique des langues et arts du langage ?**

Nous proposons ici d'analyser les rapports entre ateliers du dire et arts du langage ou, plus exactement, de voir comment les uns s'interpénètrent dans les autres. Commençons par affirmer que les pratiques énonciatives sont à la fois au centre des ateliers du dire et des arts du langage. Les deux participent notamment à l'évolution et à la diffusion des pratiques d'oralité – ce que C. Vorger (2015) appelle les « voies contemporaines de l'oralité ». Deux hypothèses peuvent être faites pour tenter de réfléchir au régime de réciprocité qui associe ateliers du dire et arts du langage. La première serait de considérer que les ateliers du dire requièrent les arts du langage. Dans cette hypothèse, les arts du langage pourraient trouver un renouveau grâce aux ateliers du dire en s'affirmant encore comme une de leurs composantes principales, ou l'une de leurs inspirations. Il faut noter qu'un discours similaire existe pour la didactique des langues. C'est par exemple le discours de G. Siouffi (2007) qui suggèrent que les arts du langage devraient être au cœur des apprentissages linguistiques – sans exprimer de

préférence pour aucune pratique en particulier. Né de son expérience théâtrale en français langue étrangère, le discours de G. Pierra (2006) est similaire :

> Un nouveau rapport au langage, plus impliqué et plus impliquant, pourrait s'envisager par la reconnaissance des *Arts du langage* en pédagogie du langage et des langues. En effet, convoquant le corps et les cultures, les arts du langage sont souvent les parents pauvres de la réflexion didactique tout comme ceux des théories du langage […]. (G. Pierra, 2006 : 25)

Ce discours est également présent chez J. Aden (2013) :

> Le jeu théâtral n'est pas une technique ou une démarche à instrumentaliser pour mieux apprendre à parler une ou des langues, c'est un des chemins de connaissance de l'humain qui fait appel à une expertise holistique et conjointe de plusieurs formes de langages. Penser le théâtre dans l'apprentissage d'une ou des langues, c'est d'abord remettre les langues au cœur du langage et de l'expérience conjointe […]. (J. Aden, 2013 : 101)

La deuxième hypothèse viserait à considérer les ateliers du dire comme un ou des arts du langage proprement dit(s). Le balancement s'opèrerait alors entre des ateliers du dire *avec* les arts du langage et des ateliers du dire *comme* arts du langage. Même si elles nous semblent insuffisantes pour penser les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), les deux propositions sont certainement valables comme bornes d'un continuum de pratiques très diverses : d'un côté, il y aurait des ateliers avec les arts du langage – que nous préférerons dénommer dans le cadre de notre recherche des ateliers artistiques en (français) langue étrangère – et, de l'autre, des ateliers du dire comme arts du langage, impliquant des pratiques discursives rendues spécifiques. La différenciation s'opère peut-être au niveau de ce que nous appelons le *faire atelier*. Dans les premiers, il s'agit de faire momentanément comme les arts du langage, de pratiquer un ou plusieurs d'entre eux, notamment à l'occasion d'un apprentissage linguistique. Comme exemple d'atelier artistique en français langue étrangère, nous pourrions signaler les expériences d'O. Terrades, R. Talagrand et N. Auger (2007). Dans un contexte d'apprentissage FLS, ils évoquent « les activités prototypiques de ces pratiques culturelles qui engendrent langage, scolarisation et développement de soi » (2007 : 344). Il faudrait d'ailleurs se demander au cas par cas si de tels ateliers de pratique artistique en langue étrangère sont des ateliers du dire au sens strict. Il reste que c'est dans le cadre de tels ateliers que le champ de la didactique des langues a produit lui-même des propositions pour une plus grande imbrication des arts du langage et des enseignements-apprentissages linguistiques. Dans les seconds – les ateliers comme arts du langage, le *faire atelier* se confond plus strictement à un impératif de *faire langage* : l'expérience n'est plus une initiation ou une imitation d'une pratique existante, elle est une fusion de pratiques spécifiques qui tendent à effacer la disciplinarisation et la codification des arts du langage.

Ces deux modalités d'atelier sont évidemment nécessaires pour hâter le changement. Il ne s'agit nullement de valoriser les uns plus que les autres. Les deux catégories, avec plus ou moins de force ou de radicalité, indiquent des pistes d'évolution dans ce domaine pour la didactique des langues. Tout d'abord, il ne s'agirait pas de réduire les arts du langage à la seule idée d'une culture orale : les journées d'école et les parcours d'apprentissage sont faits d'oralisations et de jeux d'écriture qui laissent parfois sans voix. Les arts du langage peuvent justement aider à défaire les catégorisations et les séparations en redéfinissant l'oralité comme expérience du continu langagier – quand parler, écouter, lire, écrire, conter, chanter, crier, c'est dire. Par ailleurs, il faudrait sortir d'un rapport à la parole exclusivement associé à une culture langagière étroitement arrêtée, laquelle déterminerait toutes nos pratiques langagières. Tout un pan du langage reste à explorer pour changer les apprentissages, celui des racines « intimes » : l'organicité interne du langage, l'être humain face à son langage, ses conditions de vie intérieure, son imaginaire, son commerce de voix. Enfin, pour rebondir une dernière fois sur la culture langagière, il n'est pas si certain que l'inconnaissance des cultures langagières constitue un obstacle aux apprentissages linguistiques, elle présenterait peut-être un intérêt didactique. Nous visons par-là les cultures langagières des apprenants. Ces derniers ont là une voie d'accès directe à une oralité déconditionnée, la leur, souvent ignorée dans la classe de langue étrangère. Pourquoi ne pas les inviter à poser eux-mêmes les conditions pragmatiques de leurs productions langagières en langue étrangère ? Nombres d'écrivains francophones et autres s'y sont essayés avec succès comme nous le verrons dans le chapitre 2. Des expériences similaires sont possibles en classe de langue une fois donnée la possibilité offerte aux enseignants et aux apprenants de croiser les arts du langage et les cultures langagières des uns et des autres car, comme l'indique G. Siouffi (2007 : 266), « après tout, "parole" et "langage" sont ce que nous partageons, par-delà les barrières de la langue ». Les différences de culture langagière peuvent même s'avérer des amplificateurs de voix – à condition que les apprentissages autorisent les expériences et que les enseignants en langues soient eux-mêmes formés à cet interculturel langagier. Dans tous les cas, ce serait revenir à l'idée centrale d'une didactique des langues-cultures qui serait d'abord une didactique plurilingue-pluriculturelle ou, peut-être plus exactement, une didactique des *essais de voix* en langue(s) étrangère(s) – *essais de voix* qui ne seraient pas des corvées linguistiques mais des expériences toujours imprévisibles avec des œuvres et des cultures de langage exemplaires. Pour résumer notre réflexion, à ce point précis de la thèse, nous pourrions dire qu'ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), didactique des langues et arts du langage partagent le *faire langage* comme dénominateur commun. Mais une différenciation est à opérer, notamment au niveau des modalités de ce *faire langage* – respectivement, *faire atelier*, didacticité avec les

arts et arts du *faire langage*. Maintenant, nous allons justement voir que les arts du dire en langue(s) étrangère(s) relèvent probablement d'une conceptualisation spécifique qui ne saurait être tout à fait ni celle des ateliers de pratique artistique en langue étrangère, ni celle des arts du langage.

**Vers des « arts nouveaux du langage » en atelier ?**

Cette spécification du *faire langage* dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) serait incomplète sans se demander si ces derniers, entrevus comme lieux de fusion et d'hybridation, ne participent pas d'une évolution singulière du *faire langage* à laquelle les arts du langage auraient cessé de contribuer, notamment du fait des séparations disciplinaires ou artistiques. Nous repartirons ici de la proposition de G. Siouffi (2007 : 275) de créer de nouveaux arts du langage. Cette création nous semble déjà à l'œuvre dans les ateliers du dire dont le *faire atelier* est porteur de ses propres manières de *faire langage*. Il ne s'agit pas de revoir cette ambition à la baisse mais de regarder d'abord en quoi certaines pratiques d'atelier du dire interrogent les arts du langage dans leur cartographie disciplinaire traditionnelle – laquelle joue à plein régime le singulier du langage dans « arts du langage » mais aussi parfois le faux pluriel des arts du langage qui est souvent une juxtaposition d'arts. Cette nouvelle création supposerait toutefois d'être à l'écoute des tensions présentes dans les ateliers du dire. Nous proposons ici de lister trois « besoins » auxquels les ateliers du dire doivent pourvoir s'ils veulent être aussi créateurs d'arts nouveaux du langage, indépendamment de leur relation avec les arts du langage. Premièrement, selon nous, les ateliers du dire auraient besoin moins de « formes oratoires » (Collectif 129H, 2007 : 13) que d'une oralité continue. Un tel continu signifie la fin des hiérarchies entre oral et écrit. C'est peut-être la fragilité initiale des « ROC » de P. Biras d'avoir tout misé sur une oralité littérale. En effet, chaque « ROC » est conçu comme « une aventure de création collective strictement orale » (P. Biras, 2014a : 5), mais ce « strictement » pose problème car toute la dimension textuelle incombe alors à l'enseignant-animateur. Cet atelier du dire se voit privé des « passages de voix » – nous empruntons cette formule à S. Martin (2005c) – qu'une oralité continue aurait certainement permis d'intensifier tout au long de l'atelier. Deuxièmement, les ateliers du dire auraient besoin moins de « disciplines complètes » (Collectif 129H, 2007 : 37) que d'hybridation disciplinaire, de pratiques *indécisives* et de reconceptualisations pratiques. Ventiler les ateliers du dire comme « atelier slam », « atelier d'écriture littéraire », « atelier théâtre » ou encore « atelier radiophonique » est une simplification qui porte préjudice à leur évolution à long terme et ouvre la voie à un applicationnisme à l'intérieur du champ lui-même. Ce serait aussi et surtout importer – pour la maintenir – la répartition disciplinaire qui fige les arts du langage

en leur assignant à chacun une histoire et une manière de *faire langage*. Troisièmement, il nous semble que les ateliers du dire, spécifiquement ceux en langue(s) étrangère(s), auraient besoin d'être à l'écoute de toutes les (contre-)cultures langagières. L'idée serait de faire d'eux non seulement des temps d'accueil dans la langue française mais aussi et surtout d'accueil de toutes les langues et cultures langagières possiblement en présence dans un groupe d'atelier – nous reviendrons sur ce point spécifique à la fin du chapitre 2.

Nous avons essayé dans cette section de problématiser la prise en compte et l'écoute d'un certain nombre d'historicités par les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Les expliciter comme ateliers du langage suppose aussi de s'intéresser à leur proposition principale, celle d'« essayer dire » en langue étrangère. C'est ce que nous allons faire ici en visitant un certain nombre de « chantiers de langage » que nous semblent ouvrir les ateliers du dire.

## 1.2. « Essayer dire » en langue(s) étrangère(s) pour ouvrir des chantiers de langage

« Essayer dire » est la formule que nous utiliserons pour décrire précisément ce que tous les ateliers du dire proposent de faire – avec cette spécificité pour les expériences rassemblées dans notre corpus : « essayer dire » en langue(s) étrangère(s). « Essayer dire », c'est d'abord une formule, celle de S. Beckett, déclinée dans les pages de *Cap au pire* (1983/1991). Ces deux infinitifs se voient associés pour définir l'activité langage de l'être humain, le processus même de sa subjectivation langagière. Et force est de constater avec S. Beckett que le langage est toujours à l'essai – « essayer dire » oscillant entre « essayer rater » et « dire encore », ou entre « dire seulement » et « dire debout »[60]. Cela s'entend et se voit d'ailleurs clairement quand il s'agit de vivre ou d'aimer en langue étrangère. La langue étrangère est cette langue qui donne du fil à retordre à nos rêves de langage, à nos projets de beaux discours. « Essayer dire » renvoie donc à un dire à l'essai. Et « essayer dire » en langue(s) étrangère(s) ne change aucunement la donne à partir du moment où, comme nous le verrons plus loin, il s'agit de

[60] Nous proposons ici un relevé précis de la déclinaison opérée par S. Beckett (1983/1991) à partir de la formule « essayer dire » – les numéros entre parenthèses renvoient aux pages. L'« essayer dire » (11, 20 & 39) est d'abord relié à un « dire encore » (7 & 29) ou un « dire debout » (9). « Essayer dire » est aussi « essayer voir » (11) et « essayer rater » – en moyenne on essaie toujours plusieurs fois : « Le vide. Comment essayer dire ? Comment essayer rater ? Nul essai rien de raté. Dire seulement – » (20). Il faut ajouter que « dire encore » est associé à « être encore » (29). « Essayer dire » suppose aussi de poser des questions. Aussi la voix dans le texte demande-t-elle « De qui les mots ? » (24) ou plus loin « Quels mots pour quoi alors ? » (36 & 43).

profiter de l'élan énonciatif et vocal d'œuvres de langage spécifiques. Il reste qu'« essayer dire », c'est au moins deux choses à expliciter – une attention au dire et une attention à l'essai – avant de nous intéresser à ce qui fait le continu entre l'essayer et le dire.

### 1.2.1. Atelier du dire, atelier du continu langagier

É. Benveniste rappelle (1966 : 131) : « C'est dans le discours, actualisé en phrases, que la langue se forme et se configure. Là commence le langage. » D'une certaine façon, le langage commence avec une conception dynamique de la langue, voire conflictuelle : une « antinomie chez le sujet entre le discours et la langue »[61] (1966 :78). Même chez É. Benveniste la langue finit parfois par disparaitre dans la mesure où est privilégié l'appariement direct sujet-langage : « Le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme *sujet*, en renvoyant à lui-même comme *je* dans son discours. » (1966 : 260) Le langage commence alors non seulement avec le sujet de l'énonciation[62], mais avec l'« historicité radicale du sujet dans le langage » – l'un des passages d'É. Benveniste à H. Meschonnic (1982/2009). C'est en tout cas le primat du sujet sur la langue, les langues – qu'illustre aussi le « je te langue » de G. Luca dans le poème *Prendre corps* (1985/2001 : 298). La préoccupation première devient la subjectivation langagière qui, dans les ateliers du dire, est un processus autant qu'une préoccupation pratique. Dire est d'abord une activité énonciative : « être celui qui parle dans sa parole » [63] (É. Benveniste, 1966 : 82). Là commencent aussi les ateliers du dire – en l'espèce les ateliers en langue(s) étrangère(s). Mais cette tension en pratique vient rapidement réinterroger les conceptions des didactiques des langues ou de la littérature sur le dire. En pratique, l'École apprend notamment à parler, lire, écrire. La didactique des langues évalue de son côté une pluralité d'« activités langagières » (production, réception, interaction). Cependant, ateliers du dire et didactiques des langues partagent selon nous une même problématique du continu langagier à partir du moment où ils se mettent à penser par la voix, c'est-à-dire à ne plus ignorer les passages qui existent d'un chantier de langage à un autre :

[61] Nous donnons la citation dans son intégralité : « La langue est système commun à tous ; le discours est à la fois porteur d'un message et instrument d'action. En ce sens, les configurations de la parole sont chaque fois uniques, bien qu'elles se réalisent à l'intérieur et par l'intermédiaire du langage. Il y a donc antinomie chez le sujet entre le discours et la langue. » (É. Benveniste, 1966 : 77-78)

[62] Toujours selon É. Benveniste (1966 : 80), l'énonciation est « cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation ».

[63] Nous donnons la phrase dans son intégralité : « […] l'acte individuel d'appropriation de la langue introduit celui qui parle dans sa parole. » (É. Benveniste, 1966 : 82)

> Le premier enjeu que fait la voix aux didactiques (de la lecture, de l'écriture, de la littérature, etc.) c'est de travailler au continu plus qu'au discontinu et l'on sait combien toute didactique en langue et littérature peine à trouver une problématisation efficiente du continu du corps au langage, du langage à la société et surtout du parlé et de l'écrit. (S. Martin, Ph. Païni, 2005 : 5)

Peut-être les ateliers du dire rassemblent-ils davantage le dire – toute la difficulté de leur conceptualisation. Un dire ramassé en boule – au sens propre chez le poète J.-L. Parant. En atelier, dire, ce n'est pas faire, mais d'abord dire. Dire, c'est dire – et c'est déjà beaucoup. Cela nous fait d'ailleurs penser à une œuvre du dramaturge D. Danis intitulée *Le Chant du dire-dire* (2000).Il n'y a guère d'échappatoire d'après cette équation transparente. Avec le dire comme continu langagier, il y a beaucoup de choses à faire – à essayer surtout. Et « essayer dire » n'est pas toujours facile, ne serait-ce parce qu'il y a beaucoup de représentations sur le dire en langue(s) étrangère(s), y compris dans les ateliers, qui détournent d'une culture de l'essai.

**Représentations théoriques, didactiques et artistiques autour du dire**

Nous avons relevé trois représentations courantes qui expriment des discontinuités. Il y a tout d'abord la séparation entre penser et dire. Ravivées par la neurobiologie et l'idée d'une « pensée sans langage » (D. Laplane, 1997), les représentations selon lesquelles la pensée préexiste à la parole sont parfois très prégnantes dans les imaginaires. Avant de dire il faudrait préalablement penser. Autrement dit, parler une langue étrangère supposerait de penser en langue étrangère. Par exemple, Alexandra, une participante à un « ROC » (2015 ; annexe 3.6 : LXXI), exprime cette représentation : « Pour moi, ce qui était bien, c'est quand j'ai réussi à commencer à penser directement en français, en utilisant les mots que je connais, pas en cherchant ce que je veux dire pour traduire après. » Bien sûr, c'est oublier l'interaction complexe entre les deux, y compris en langue étrangère ou en contexte d'acquisition. Au-delà de leur articulation, ce qui apparait certain, c'est que la pensée autant que le langage sont à l'essai. Penser en langue étrangère, cela revient à « essayer dire » en langue étrangère. Un autre exemple de discontinuité dans les représentations didactiques et pratiques du dire est clairement donné par le slam – ces représentations touchant aussi plus directement aux arts du langage. Le slam est souvent conceptualisé à travers la dissociation des verbes écrire et dire – le dire renvoyant ici à la performance scénique. Cette dissociation se retrouve dans la conceptualisation des ateliers slam – et les approches méthodologiques qui les sous-tendent. Par exemple, le Collectif 129H titre son manuel pratique *Écrire et dire*. C. Vorger fait également la dichotomie dans ses ateliers « d'écriture et d'oralité créatives » où le premier

terme semble prévaloir. Plus généralement, il y a tout un discours sur l'atelier de slam comme lieu d'une « écriture partagée » (C. Vorger, 2010 : 132 et 134) qui s'enchâsse dans celui plus large d'une « philosophie » du slam comme partage de la parole. Il est peut-être important de s'interroger sur cette dissociation, sur cette discontinuité dans la conceptualisation du slam. Écrire et dire-performer sont analysés chacun de leur côté, alors qu'il nous semblerait essentiel de s'intéresser au passage de l'un à l'autre, de la présence de l'un dans l'autre, de l'interaction qui en fait une pratique unique au sens d'une seule et même chose. C'est l'enchâssement des deux actions qui en fait selon nous une pratique intéressante pour les ateliers du dire et pour la didactique des langues. En conséquence, il faut souvent faire face à une discontinuité conceptuelle qui confine à un certain éclectisme méthodologique – lequel défait peut-être le continu du slam au motif de sa diffusion :

> Particulièrement actifs, et même activistes au sein de la *slam family*, les membres de 129H assument avec assiduité leur mission de *slanimateurs* depuis une bonne dizaine d'années, expérience qui leur a permis de formaliser leur démarche méthodologique à travers un guide […]. Ce guide « pour l'animation d'ateliers slam » est issu du croisement de pratiques éprouvées qui relèvent du théâtre et de l'improvisation ou d'ateliers d'écriture oulipiens. Basée sur un aller-retour permanent entre l'écrire et le dire, la démarche repose sur le principe d'une écriture ludique que les slameurs s'appliquent aussi en tant qu'auteurs […]. (C. Vorger, 2016 : 203-204)

Cette forme de simplification ne va pas sans poser problème : « La didactisation du slam ne risque-t-elle pas de tendre vers son instrumentalisation ? », se demande C. Vorger (2016 : 208) à la suite de l'analyse de F. Nevchehirlian (2005) sur les ateliers slam à l'école. Le vrai problème selon nous réside dans cette prédominance de l'idée d'une création scripturale qui cache autant l'oralité que l'écriture du slam, et supprime toute perspective de penser le dire unifié du slameur – même si F. Nevchehirlian inscrit cette écriture « dans une pratique éclectique et décloisonnée » (2005 : 21). Il reste que les ateliers slam sont souvent identifiés avant tout comme des ateliers d'écriture (Th. Lyor, 2005). Parmi les premiers à avoir explicité le phénomène slam au sein de l'institution scolaire, F. Nevchehirlian parle même d'« ateliers d'écriture slam » :

> […] il est bien question d'écriture car, même dans le cadre de l'oralité et même de l'improvisation, l'écriture reste première, qu'elle soit une écriture graphiée, posée sur papier ou non graphiée, c'est-à-dire écrite oralement ou dans sa tête. (F. Nevchehirlian, 2005 : 21)

Même si, pour lui, « dire, c'est trouver un rapport subjectif à la langue », la focalisation sur l'écriture est quasi-totale :

> Partant de contraintes ou de jeux d'écriture et d'oral simples pour aller vers des formes plus complexes, plus intimes, les ateliers amènent les participants à prendre conscience de leur écriture, de leur voix propre, de leur souffle intérieur. Ils pèsent les mots, les nettoient, leur donnent une charge personnelle. (F. Nevchehirlian, 2005 : 21)

Au final, la spécificité du « dire » du slam manque peut-être de clarté dans les projets d'explicitation. Dans la réflexion de C. Vorger, il est toutefois possible de sentir poindre cette nécessité d'éclairer davantage le caractère continu du dire à l'évocation de l'activité d'écriture à la base du slam :

> C'est une écriture « tous azimuts ». Sans consigne. Sans contrainte autre que celle de la durée de la performance – et cette contrainte-là est vraiment intéressante pour tous les effets de condensation qui en résultent. C'est aussi une écriture qui prend souvent appui sur un brouillon écrit mais qui est vraiment à destination d'une performance orale, de la scène. Il y a un avant-texte graphique et un horizon scénique. (C. Vorger, 2018 ; annexe 2.1 : XXIX)

Dans cette perspective, la formule définitoire du slam de Grand Corps Malade (2006) apparait comme la plus proche de nos ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) : « le slam c'est avant tout une bouche qui donne et des oreilles qui prennent ». Cette formule ricoche sur les ateliers « lectures de bouches » de P. Fontana. Elle fait également écho aux collections vocales de P. Biras, aux pratiques de C. Vorger et de K. Irubetagoyena ou encore à celles de M. Depeursinge. C'est peut-être le Collectif 129H qui, par besoin méthodologique, va le plus loin dans une pensée de la fusion écrire et dire, écrit et oral :

> La première règle est d'écrire pour dire, pour déclamer son texte (et non le lire), ce qui suppose de l'avoir appris « par cœur » pour pouvoir se détacher du support écrit et libérer sa gestuelle. S'il se rapproche du théâtre, la principale différence réside dans le fait qu'il s'agit d'interpréter, de donner vie et voix à ses propres mots […]. (Collectif 129H, 2007 : 6)

Dire, c'est ici tout à la fois mémoriser, déclamer, libérer sa gestuelle, interpréter, « donner voix »… Il y a une spécification de divers gestes vocaux qui nous semble intéressante et sur laquelle nous reviendrons dans notre chapitre 9. Restons provisoirement sur l'idée que le slam n'est certainement pas seulement passage d'une « activité » à une autre, ni passage formel de la page à la scène. Si le slam peut enseigner quelque chose, c'est parce que ce passage est l'activité même du langage, une seule et même activité. Écrire et dire ne suffisent pas pour expliciter ce que le verbe slamer veut entièrement dire. Ce *et* est au cœur de la réflexion à mener : écriture et performance, brouillon écrit/avant-texte graphique et horizon scénique. La conception du slam semble pour l'instant embarrassée par ce *et* entendu comme conjonction de coordination, juxtaposition de deux « activités » langagières vues comme distinctes. Or il nous semble que la réflexion gagnerait à porter sur un *et* de continuation ou de

translation. D'une certaine manière, la performance scénique est déjà présente dans le brouillon – déjà à l'œuvre. Ce n'est pas le fait de monter sur scène qui fait de tel texte une œuvre de slam. C'est le texte qui fait la performance slam, pas l'inverse. Évoquant une activité d'écriture préparatoire avec des *post-it*, C. Vorger montre bien qu'il y a un brouillonnement du langage avant celui de l'écriture :

> L'avantage du *post-it*, indépendamment du fait qu'il en existe de plusieurs couleurs, c'est qu'on peut les déplacer pour configurer le texte. C'est une forme très intéressante de brouillon et de « brouillonnement ». C'est aussi une démarche pédagogique qui fonctionne bien dans la mesure où la finalité de l'expérience est orale. Ici l'avant-texte (*avant-dire*) n'a pas forcément à être écrit sous la forme qu'on prête d'ordinaire au brouillon. Beaucoup de poètes et de slameurs utilisent d'ailleurs leur téléphone portable pour faire des « brouillons sonores ». Ils enregistrent plusieurs versions successives de leurs textes. C'est une autre démarche didactique intéressante à déplacer en classe. (C. Vorger, 2018 ; annexe 2.1 : XXV)

Pour synthétiser, nous pouvons dire qu'à l'instar du slam, l'atelier du dire est peut-être le lieu où ce lien, ce *et* langagier, peut être interrogé et surtout pratiqué. Certaines séparations définitoires des arts du langage se verraient ainsi remises en question : « Dans l'atelier, on est moins dans le clivage oral-écrit, on est dans une interaction, une interrelation. », écrit C. Vorger (2018 ; annexe 2.1 : XXX). Notre préférence va au second terme – qui occupera notre deuxième partie. L'atelier a le temps de s'interroger sur les gestes de passage, gestes qui peuvent passer inaperçus pour le slameur professionnel ou l'enseignant qui pare au plus pressé. Finalement, les représentations langagières sur le slam ne font que doubler peu ou prou celles de l'école quand (apprendre à) parler, lire, écrire sont constituées en autant de tâches langagières séparées. De telles représentations scolaires sont toutefois de plus en plus contestées en sciences de l'éducation où la promotion du continu langagier donne lieu à des recherches. Quand S. Martin invite à « penser une didactique du continuum parler, lire, écrire par le dire et donc par la voix »[64] (2016 : 216), il prolonge une réflexion amorcée notamment par H. Meschonnic (1982/2009 : 61) qui voit dans le langage une seule activité : « On ne saisit jamais d'une langue, et pas seulement des mortes, que des discours. Le discours est l'activité de langage d'un sujet dans une société et dans une histoire. » La notion même de « continu du langage » est empruntée à H. Meschonnic qui en donne la définition suivante :

> C'est le continu entre le corps qui parle et son langage, mais ce n'est pas seulement la gestuelle et l'intonation, c'est aussi le continu du corps à l'écrit, dans ce qui est l'invention même du langage : la littérature, la poésie. (H. Meschonnic, 2008 : 11)

[64] Voir aussi la formule « parler/lire/écrire le dire » (S. Martin, 2010 : 120).

Une autre formule est plus intéressante encore pour envisager le continu langagier dans les ateliers du dire : « Ce continu constitue une réaction en chaîne », écrit H. Meschonnic (2008 : 11). Ce principe d'une « réaction en chaîne » nous semble au cœur des pratiques d'atelier du dire. L'attention à cette réaction en chaîne, c'est ce qu'H. Meschonnic nomme poétique, soit « la recherche de ce qui peut passer du corps au langage écrit, poème, littérature » (2008 : 11). C'est parce qu'il y a continu langagier et donc en quelque sorte solidarité qu'il y a une seule activité langagière au singulier. D'ailleurs, l'activité porte selon lui sur un agir plus que sur un dire :

> *Activité* suppose que le langage fait quelque chose en même temps qu'il dit. Il ne fait pas nécessairement ce qu'il dit. S'il y a un savoir par le poème, c'est celui d'un agir autant que d'un dire. (H. Meschonnic, 1982/2009 : 63)

Loin d'une fonction esthétique supposée, la poésie fait entièrement partie de cette activité de langage comme « mode de signifier » particulier dans la mesure où il « expose plus que tous les autres que l'enjeu du langage, de son historicité, est le sujet, le sujet empirique comme fonction de tous les individus […] » (H. Meschonnic, 1982/2009 : 35). Ce continu du langage et la poétique qu'il implique doit nous inviter à penser « une sémantique sérielle » (H. Meschonnic, 2008 : 11) qui obligerait en même temps à s'intéresser à « un sujet spécifique », le sujet du poème – nous revenons sur ce point dans notre deuxième partie. En effet, c'est ce sujet-là qui suscite

> […] un système de discours spécifique, reconnaissable chaque fois dans son unicité et son historicité. C'est ce qu'on appelle une œuvre, l'invention réciproque d'une forme de langage par une forme de vie et d'une forme de vie par une forme de langage. (H. Meschonnic, 2008 : 11-12)

Une telle conceptualisation du sujet et de l'œuvre littéraire a évidemment sa place dans les réflexions du champ éducatif. Elle peut d'ailleurs constituer un levier paradigmatique :

> Quant à l'activité pédagogique, elle aussi peut se limiter à transmettre les savoirs, mais elle peut travailler à faire advenir des sujets, pour donner le sens d'inventer de la pensée. (H. Meschonnic, 2008 : 19)

Pour résumé, nous pouvons garder momentanément de la conceptualisation du continu de langage par H. Meschonnic que le dire est un agir, « une activité qui continue, une présence au présent » (2008 : 19). Quand le poète G. Luca affirme « je m'oralise » (2001 : XIII), que le slameur S. Diamanka parle d'« oralittérature » (C. Vorger, 2012) – après l'« orature » de C. Hagège (1987 : 110) et l'« oraliture » de R. Confiant et P. Chamoiseau (1999) – et qu'il évoque dans l'*Hiver peul* (2007) « l'heure de l'oralité manuscrite », que

l'artiste Grand Corps Malade slame « J'écris à l'oral »[65] (2008) – en précisant que « dans la voix l'encre y est », il y a là comme des échos à cette conception d'une activité continue du langage. Pour notre part, dire est le verbe que nous avons choisi d'utiliser pour asseoir cette unité du continu langagier – avec sa variante « essayer dire » pour ce qui renvoie à l'essai de *faire langage* en atelier.

**Ce que dit une suite de verbes**

Quand nous écrivions plus haut que les ateliers du dire sont des ateliers de tout le langage, c'est à la prise en compte la plus totale du continu langagier que nous faisions référence. Tout peut se travailler en atelier, tout ou partie du continu langagier. L'activité de l'atelier du dire est l'activité langagière elle-même – jusque dans les moindres détails et ses passages abrupts. Tout se signale aussi, tout a de l'importance. Certains ateliers voudraient en oublier le moins possible. Proposons quelques exemples de ce continu au travail, de ce continu de travail, en prenant en considération quelques-uns des ateliers du dire de notre corpus. À travers la liste suivante de verbes – qui s'invitent à l'intérieur des guillemets de notre « essayer dire », c'est en quelque sorte toute une *couverture* langagière qui est assurée par les ateliers du dire. Par exemple, dans ses « lectures de bouches », P. Fontana travaille grâce à la lecture à voix haute l'« apparition des mots » (2017 ; annexe n°1.1 : IX), soit un lire qui est un « façonner », un « modeler », un « sculpter ». Évoquant des travaux manuels ou physiques, ces verbes concrets ne renvoient pas seulement à des jeux d'articulation, des procédés de correction phonétique ou des entraînements prosodiques. Peut-être cette référence au verbe « éructer » – également emprunté à G. Luca – sort-elle totalement les « lectures de bouches » d'un enseignement linguistique :

> Il y a une histoire de placer la bouche. Le son comme une sculpture. C'est ce que j'ai pris à G. Luca qui disait qu'il faut éructer les mots, les cracher, les former dans la bouche. J'ai cette image à faire passer aux participants. Cette idée de construire avec la bouche un autre langage. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XII)

Éructation des mots, déploiement des phrases, apparition des rythmes : c'est une expérience de toute l'activité signifiante du langage qui s'échafaude. Dans l'« atelier de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena, il y a aussi – avec peut-être davantage de corps et

[65] Titre d'un slam présent sur l'album *Enfant de la ville* (2008). Nous reproduisons les derniers vers du slam :
« Une manie qui ne me quitte plus c'est vrai, j'écris à l'oral
C'était un soir sans histoire une fin de journée au destin sobre
21h sans espoir un mercredi d'octobre
J'ai entendu des voix qui touchent comme des chorales dans mon moral
Depuis j'ai de l'encre plein la bouche, depuis j'écris à l'oral »

d'adresse – « un travail littéral du dire : parler fort, se tenir droit, regarder les gens dans les yeux » (2017 ; annexe 6.2 : CXLIX). Et bien sûr des travaux sur la ponctuation, l'intonation et la présence scénique qui conduisent au jeu de l'acteur. Lire dans l'« atelier de l'illisible » de M. Depeursinge, c'est discuter, commenter, délibérer, prendre des notes, écrire sa lecture, trouver quelque chose à *redire* au poème. Avec C. Vorger, slam et autres oralités plus ou moins conventionnelles sont là pour « dire debout », dans un continu brouillonner-écrire-performer évoqué plus haut. Il y a aussi du mémoriser, du dire par cœur et par corps, de l'adresser. Et comme dans tous les autres, il y a de la voix, spécifiquement de la voix :

> L'atelier slam est aussi le lieu d'une mise en voix, d'une mise en corps qui permettra aux apprenants de mieux accepter leur voix en français avec un timbre plus aigu ou plus grave, d'incorporer une gestuelle et des mimiques différentes. (C. Vorger, 2016 : 8)

Nous pourrions résumer en disant qu'« essayer dire », c'est se mettre à la voix, mettre sa voix dans d'autres voix. Ce qui, d'ailleurs, n'est pas très éloigné du traduire, présent d'une manière ou d'une autre chez P. Fontana, M. Depeursinge ou P. Biras. Terminons cette présentation sommaire en rappelant que le continu langagier expérimenté dans les ateliers du dire est aussi et surtout celui d'une interdiscursivité, ou plus précisément, d'une réénonciation. Permise par des pratiques transénonciatives, la réénonciation se trouve au cœur même de la notion de l'énonciation dans l'une des définitions données par É. Benveniste (1966 : 85) : « L'énonciation est l'accentuation de la relation discursive au partenaire, que celui-ci soit réel ou imaginé, individuel ou collectif ».

**Continu langage-hors langage**

Le continu langagier continue aussi hors langage, sachant que ce hors langage, ce peut être deux choses à distinguer. Il y a d'abord le corps-langage, c'est-à-dire ce que le langage et le corps font ensemble, se font réciproquement – nous y reviendrons longuement dans des développements ultérieurs. Ici, ce n'est pas véritablement une sortie du langage, mais le langage pris comme historicité corporelle et sociale. Le corps-langage est à distinguer du langage du corps. Avec le langage du corps, il y a sortie plus totale du langage. Mais cette sortie peut s'avérer nécessaire pour revenir au langage, pour pouvoir repasser par le corps-langage. Dans une réflexion sur le travail théâtral en classe de langue inspirée par la « pédagogie théâtrale » de J. Lecoq – réflexion dont les préoccupations sur le langage sont assez voisines de celle de G. Siouffi évoquée plus haut, J. Aden (2013) prend pour point de départ le constat suivant :

> Les pédagogies fondées sur une approche mécaniste et/ou fonctionnelle de la communication évitent difficilement un certain nombre de pièges, notamment le cloisonnement des connaissances et des compétences, la prédominance du verbal (lexique, syntaxe, prosodie…) dans le passage d'une langue à l'autre, la quasi absence de prise en compte de l'expérience sensible et des phénomènes émotionnels qui sous-tendent l'échange langagier et la disqualification des mécanismes d'empathie. (J. Aden, 2013 : 101-102)

J. Aden rappelle ici combien le théâtre est à la fois du corps-langage et du hors langage – avec cette tendance en didactique à oublier totalement le langage du corps. Ce continu langage-corps associe ensemble tous les états du corps et de la conscience. Dans la formation du comédien telle qu'entendue par J. Lecoq, cette association est momentanément suspendue pour pouvoir repérer un ensemble de « stratégies d'échoïsation » (J. Aden, 2013 : 102) du comédien – regard, gestes, ton, postures. Sont ainsi dissociées dans le temps l'écoute active, la production non verbale et la production verbale. Selon J. Aden, un travail adapté de cette dissociation peut être proposé en classe de langue. Pour ce faire, toutes les étapes sont requises, notamment l'étape dite du non verbal :

> Cette première étape est loin d'être suffisante pour « apprendre » une langue, mais elle favorise des attitudes propédeutiques à une communication efficace (la tolérance à l'incertitude, l'utilisation de la multimodalité langagière, la prise de conscience de ses propres freins ou leviers émotionnels) et elle prépare à une attitude d'empathie. (J. Aden, 2013 : 103)

Il faut voir là une dimension peu explorée, y compris dans les ateliers du dire de notre corpus où seule K. Irubetagoyena propose un travail non langagier. Nous venons d'expliciter rapidement certains éléments du dire en atelier. Il reste à s'interroger sur l'attention à l'essai qui caractérise aussi les ateliers du dire. L'essai relève selon nous autant d'une action continue que d'un continu tactique.

### 1.2.2. Essayer en atelier : action continue et continu tactique

Est-ce que cet « essayer dire » serait un apprentissage, une formation ? À quel type d'expériences balisées peut-il être apparenté ? Avant toute autre chose, cet « essayer dire » est ce qu'il dit : un essai. Certes, dans tout apprentissage linguistique, il y a quelque chose de l'ordre d'un « essayer dire » mais tant l'essai que le dire semblent contraints par un ensemble de données d'ordre métadidactique. Les paradigmes méthodologiques actuellement en vigueur dans l'enseignement-apprentissage des langues font-ils réellement une place, en théorie comme en pratique, à l'essai ? L'essai relève de conditions qui lui sont propres. Ne s'intéressant qu'à cet « essayer dire » – leur unique activité langagière, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) travaillent sur ces conditions, à ces seules conditions. Chez P. Biras,

certains étudiants témoignent de cette place laissée à l'essai. Souvent qualifié de cours original, le « ROC » est d'abord perçu comme la possibilité d'« essayer dire » en français ce que d'ordinaire la classe de langue n'a pas toujours le temps ou l'envie d'écouter. L'écriture du « ROC » sous forme de discussion-dictée collective est un montage d'essais. C'est cette modalité de travail de l'essai qui donne l'impression d'une grande liberté d'expression dans l'atelier – liberté qui existe aussi dans la classe mais sans la trame de l'essai, sans place laissée à l'essai. Il s'agit moins d'une plus grande liberté d'expression que d'une plus grande marge de manœuvre énonciative liée à une plus grande perméabilité à l'essai, ainsi que semble l'indiquer ce participant :

> Tu sais, en langue, il y a toujours un lexique confortable dans lequel tu exprimes les choses, les comparaisons, les blagues, etc. En anglais, je n'arrive pas à m'exprimer comme j'ai l'habitude, alors qu'en français, j'ai pu à ma manière. Il y a des mots, des structures avec lesquelles je peux m'exprimer, donc j'ai aimé. Et je m'en suis rendu compte dans *Langue de chat*, parce qu'on a essayé, surtout avec B., de faire des phrases comme on s'exprime, et en fait des fois on a réussi à dire vraiment en français ce qu'on aurait dit en hongrois, et ça j'ai aimé. Je crois que ça, dans les cours normaux, je l'ai pas senti, juste dans le « ROC », quand on formulait les choses. (P. Biras, 2015 ; annexe 3.6 : LXXVI)

Selon nous, il y aurait donc deux dimensions solidaires à prendre en compte dans l'essai. D'une part, il n'y aurait essai que dans la durée. Un essai suppose du recommencement. Il se réalise plutôt au pluriel, c'est-à-dire dans la répétition et la réénonciation. D'autre part, il nous semble que l'essai suppose une incertitude dans sa réalisation qui requiert des ajustements permanents jusqu'à une zone de verdict. Ces ajustements nous semblent relever d'une logique de tactiques.

**Essayer, l'action de continuer**

Un coup d'essai n'est pas un essai, plutôt un coup d'arrêt. L'essai est transformé dans la durée. Dans la durée et dans l'effort prolongé. « Essayer dire » est une épreuve d'endurance. C'est dans la durée que l'essai pratique peut alors se transformer en expérience. Sans anticiper sur notre conceptualisation de l'expérience langagière, il faut rappeler avec J. Dewey (1938/2011 : 467) que « le problème central d'une éducation basée sur l'expérience, consiste à choisir la nature des expériences présentes capables de demeurer fécondes et créatrices dans les expériences suivantes ». Le véritable essai serait alors celui qui produit toujours plus d'essai. Comme il y a un continu du langage, il y aurait un continu de l'essai. Dans cette perspective, essayer serait alors l'action de continuer – ce que J. Dewey formule comme « principe de la continuité de l'expérience » ou « continuum expérimental », principe important d'ailleurs « pour la philosophie de l'expérience didactique » (1938/2011 : 467).

Dans l'enseignement-apprentissage du FLE, les « activités » didactiques nous semblent atteindre trop rarement le rang d'expériences. La cause se trouve peut-être dans leur grande discontinuité. La logique de progression ne fait d'ailleurs souvent que masquer cette discontinuité derrière une cohérence qui obéit à une logique de parcours. Aussi tout parcours d'apprentissage n'est-il pas nécessairement un parcours expérientiel. Il est possible d'historiciser la « tâche » du CECRL comme le produit concret d'une volonté de la didactique des langues et du plurilinguisme d'intensifier le continu expérientiel de l'essai au cœur de l'apprentissage. Pour ce faire, la création d'une nouvelle unité de mesure ou d'organisation méthodologique est intéressante, mais elle s'avère peut-être insuffisante dans la mesure où la définition de la « tâche » ne garantit pas la nature des continus censés la rendre réalisable (continus langagier, expérientiel, relationnel). Les ateliers du dire n'échappent pas à cette discontinuité, ce morcellement des « choses à dire ». Que signifie d'ailleurs avoir beaucoup de « choses à dire » quand la première difficulté est plutôt de *faire langage* ? C'est peut-être un défaut des « ROC » de P. Biras, cette discontinuité de l'essai. Certes, il faut reconnaitre que les contraintes temporelles sont très fortes dans le cadre d'une classe de conversation d'un lycée. Obéissant à un emploi du temps fixé à l'avance et s'étalant sur plusieurs mois, les séances d'atelier ne peuvent s'enchainer au sens strict. Chaque séance de « ROC » devient un essai à part entière, isolé de ceux qui le précèdent comme de ceux qui restent à venir. Cette discontinuité de l'essai est doublée d'une discontinuité langagière dans la mesure où chaque séance se voit attribuée des objectifs linguistiques (lexique, grammaire, syntaxe) et langagiers (actes de parole ou types de discours) auxquels sont associés de manière artificielle l'écriture d'un « chapitre » du « ROC » – autrement dit, à chaque séance sa tâche. Seul le suivi de l'animateur permet de les attacher ensemble sous le terme de « ROC » :

> [Les élèves] ne se souviennent pas toujours de ce qui a été écrit avant, je suis donc un peu la mémoire vive du « ROC ». […] Les élèves ne relisent rien. Ils découvrent le texte à la fin. La réécriture, c'est en direct. (P. Biras, 2017 ; annexe n°31 : XXXVIII)

L'essai supposerait donc plus de la durée que du temps. Il suppose aussi et surtout une action, une pratique qui s'inscrit dans cette durée. Tout essai est une pratique qui s'essaie à elle-même. Les ateliers du dire sont des pratiques montées en série ou en parallèle, sans cesse reconfigurées. Les ateliers rassemblés dans le corpus présenté dans cette recherche le montrent par ailleurs : cette continuité de l'essai est permise par des passages de gestes, chaque geste étant lui-même l'objet de reprises, de variations, d'épuisements – ce que nous verrons dans le chapitre 9. Toutefois, la dimension continue du labeur ne garantit pas la présence de l'essai. Car l'expérience de l'essai semble se fonder sur un continu tactique sur lequel chaque acteur de l'atelier est amené à se situer.

**Essayer, se situer sur un continu tactique**

Nous poursuivons notre réflexion sur la nature de l'essai continu qui serait à la fois expérience fondatrice et conductrice de l'atelier du dire. Nous faisons l'hypothèse que ce continu offre une prise *tactique* du langage. Nous invoquerons pour cela deux dichotomies enchâssées proposées par M. de Certeau (1980/1990). Dénonçant en son temps la logique de marchandisation des biens et services culturels – parmi lesquels il faudrait peut-être ranger aujourd'hui l'apprentissage des langues, l'historien et anthropologue secoue la dichotomie production-consommation appliquée au champ culturel – donc langagier – quand il affirme que tout consommateur est aussi producteur. À la passivité supposée du consommateur il oppose une fabrication au jour le jour, une création ordinaire pour se maintenir au quotidien à travers un ensemble d'usages particuliers qui peuvent être vus comme autant de réponses aux obligations de l'existence. Parmi ces usages particuliers à l'encontre d'un ordre culturel et langagier imposé, nous proposons de ranger les ateliers du dire qui sont constitués par des ensembles de pratiques entendues comme « manières de faire » (1980/1990 : XXXV). Ces pratiques sont propres à ceux qui les rendent possible, animateurs comme participants. Chaque atelier du dire, à la fois comme essai d'atelier et atelier des *essais de voix*, semble refléter des « modèles d'action » (1980/1990 : XXXV1) spécifiques en ce sens qu'ils provoquent des usages différents (des œuvres littéraires, des corps, de la langue, du langage). On y essaie quelque chose séparément et ensemble. Chaque essai s'insinue surtout dans l'essai de l'autre. En résumé, il y a tout un faire autrement à l'essai : « Le quotidien s'invente avec mille manières de *braconner* », écrit aussi M. de Certeau (1980/1990 : XXXV1). La difficulté d'appréhension de ces « manières de faire » réside dans le caractère masqué de cette création : ces flux ne sont généralement captés par aucun circuit de légitimation (symbolique, académique, économique) – c'est aussi vrai pour la production langagière : que deviennent finalement les multiples discours en interlangue pendant et à l'issue d'un cours de français ? Création invisible donc, mais création d'un grand nombre, massive. Fondée sur une pratique de l'écart par rapport à un usage normé et normatif, cette production anonyme ne rencontre aucune assignation individuelle ou collective – elle ne concerne aucun *public*. Textes, télévision, espace urbain et même produits de consommation courante sont concernés par cette « activité fourmilière » (1980/1990 : XXXIX) qui intéresse M. de Certeau :

> À une production rationalisée, expansionniste autant que centralisée, bruyante et spectaculaire, correspond une *autre* production, qualifiée de « consommation » : celle-ci est rusée, elle est dispersée, mais elle s'insinue partout, silencieuse et quasi invisible, puisqu'elle ne se signale pas avec des produits propres mais en *manières d'employer* les produits imposés par un ordre économique dominant. (M. de Certeau, 1980/1990 : XXXVII)

Créativité, braconnage, « bricolage » – mot emprunté à C. Lévi-Strauss (1962) – sont quelques-uns des termes employés par M. de Certeau pour décrire la logique de contournement des pratiques et des usages assujettissants – de la « langue » dans notre cas :

> […] les usagers « bricolent » avec et dans l'économie culturelle dominante les innombrables et infinitésimales métamorphoses de sa loi en celle de leurs intérêts et de leurs règles propres. (M. de Certeau, 1980/1990 : XXXIX)

Dans cette perspective, il y aurait donc deux productions, deux « lois » concurrentes qui conduisent d'ailleurs M. de Certeau à adresser une critique aux institutions éducatives et culturelles :

> La présence et la circulation d'une représentation (enseignée comme le code de la promotion socioéconomique par des prédicateurs, par des éducateurs ou par des vulgarisateurs) n'indiquent nullement ce qu'elle est pour ses utilisateurs. Il faut encore analyser sa manipulation par les pratiquants qui n'en sont pas les fabricateurs. (M. de Certeau, 1980/1990 : XXXVIII)

L'analogie est possible avec la didactique des langues où les assignations utilitaristes de la « langue-cible » n'indiquent nullement ce que font ou souhaiteraient faire les locuteurs. S'agissant de sa teneur, le dire n'est pas fonction(s) de la langue. Il obéit à sa propre loi, celle de l'historicité du discours, du sujet. M. de Certeau indique que cet arrangement productif permanent serait d'ordre tactique tandis que les usages assignés relèveraient d'une dimension stratégique. Notre hypothèse ici – qui continue d'une certaine manière la proposition de F. Cicurel (2007 : 156) – est que l'atelier du dire s'appuierait sur des pratiques de (ré)appropriation *tactique* des usages du langage – ce sera tout l'enjeu de l'étude du *faire atelier*. Pourquoi caractériser l'atelier du dire par une supposée activité langagière tactique ? La distinction stratégie/tactique intervient notamment chez M. de Certeau à partir du moment où il s'agit d'analyser les « procédures de la créativité quotidienne » (1980/1990 : XXXIX) évoquée précédemment à partir de notre réénonciation production-consommation. Les « manières de faire » – réévaluées en « arts de faire » à l'issue de sa réflexion – « forment la contrepartie, du côté des consommateurs (ou dominés ?), des procédés muets qui organisent la mise en ordre sociopolitique » (1980/1990 : XL). Plus concrètement, stratégie et tactique apparaissent chez M. de Certeau comme deux « logiques de l'action » (1980/1990 : XLVIII) de la société contemporaine, deux modalités de « calcul » des rapports de force qui trouvent ici à s'exprimer dans le champ socioculturel. La stratégie chez M. Certeau est une action qui émane d'un « sujet de vouloir et de pouvoir » (1980/1990 : XLVI) ayant préalablement fait sien un environnement – devenu lieu de pouvoir, lieu « propre » – et une temporalité. Qu'elle soit politique, économique ou scientifique, la stratégie se présente sous les traits de la rationalité, de l'objectivité et de la maitrise du temps. À l'opposé, la tactique est un calcul qui

ne peut s'opérer que dans le lieu de l'autre et qui court-circuite sa temporalité. Elle joue avec les événements « pour en faire des "occasions" » (1980/1990 : XLVI). Nous retiendrons en particulier la définition de la tactique :

> Les tactiques sont des procédures qui valent par la pertinence qu'elles donnent au temps – aux circonstances que l'instant précis d'une intervention transforme en situation favorable, à la rapidité de mouvement qui changent l'organisation de l'espace, aux relations entre moments successifs d'un « coup », aux croisements possibles de durées et de rythmes hétérogènes, etc. (M. de Certeau : 1980/1990 : 63)

Les tactiques de M. Certeau participent à l'historicisation de l'individu, à sa constitution comme sujet, opération qui ouvre à gestes de subjectivation comme autant de « performances opérationnelles » (1980/1990 : XLVII) dont il rappelle la prédominance dans tous les aspects de la vie courante – sans que cette liste elle-même ne soit exhaustive :

> Beaucoup de pratiques quotidiennes (parler, lire, circuler, faire le marché ou la cuisine, etc.) sont de type tactique. Et aussi, plus généralement, une partie des « manières de faire » : réussites du « faible » contre le plus « fort » (les puissants, la maladie, la violence des choses ou d'un ordre, etc.), bons tours, arts de faire des coups, astuces de « chasseurs », mobilités manœuvrières, simulations polymorphes, trouvailles jubilatoires, poétiques autant que guerrières. (M. de Certeau, 1980/1990 : XLVII)

Usages, pratiques, procédures, opérations, manières d'agir ou de faire : le discours de M. de Certeau présente l'inconvénient de ne pas être toujours tout à fait stabilisé d'un point de vue notionnel sans pour autant que soit rompu un certain continu tactique à l'œuvre dans son projet de reconceptualisation. Tous les termes mentionnés évoquent en effet des activités ordinaires de nature *tactique.* M. de Certeau précise d'ailleurs que « l'intelligence est indissociable des combats et des plaisirs quotidiens qu'elle articule » (1980/1990 : XLVII). Cette nature singulière des actions humaines les plus courantes le conduit avancer l'hypothèse qu'une grande partie des cultures populaires ne peut être soumise aux analyses socioéconomiques traditionnelles. D'où la double nécessité d'interroger la scientificité dominante – de nature stratégique – pour esquisser une « théorie des pratiques » qui permettrait de mettre au jour des « modèles d'action » (1980/1990 XXXVI). Dans l'atelier du dire, nous voyons deux ensembles tactiques, deux *ordres* tactiques qui se croisent et démultiplient les possibilités et les réalisations : d'un côté, il y a des manières de *faire atelier* – nous parlerons plus loin de *gestualité tactique* ; de l'autre côté, des *gestes vocaux*, des gestes de subjectivation langagière spécifiques, ceux des œuvres et des sujets de l'atelier du dire. Autrement dit, il n'y aurait pas de versant stratégique de l'atelier du dire, mais un essai de paradigme tactique suscitant une variété de pratiques d'essai. Cette double attention tactique distingue peut-être les ateliers du dire des arts du langage, historiquement disciplinés.

**Atelier du dire, atelier des « tours de langage » ?**

S'appuyant sur la logique tactique définie précédemment, arts du langage et ateliers d'un nouveau *faire langage* partagent la même aventure d'une énonciation distinctive. Sur ce point, il faut noter que M. de Certeau entrecroise les notions d'art et d'énonciation pour développer une réflexion générale sur les « arts de faire » et, plus particulièrement, sur les « tours de langage » caractéristiques d'un « *art de dire* populaire » (1980/1990 : 43). Nous allons justement nous interroger ici sur l'atelier du dire comme atelier des « tours du langage ». Pour commencer, il faut repartir de la créativité du quotidien et des gens ordinaires telle que signalée par M. de Certeau – soit un ensemble d'« opérations multiformes et fragmentaires, relatives à des occasions et à des détails, insinuées et cachées […] dépourvues d'idéologies ou d'institutions propres » (1980/1990 : XL). Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) donnent souvent l'opportunité de *ressentir* la logique spécifique de ces pratiques qui « tour à tour exacerbent et déroutent nos logiques » (1980/1990 : XLII), par exemple les postulats méthodologiques des enseignants ou les attentes des apprenants en terme d'apprentissage. Cette confrontation oblige M. de Certeau à rebondir sur la définition d'un « art » comme manière de faire « populaire » : loin d'évoquer des opérations simples ou élémentaires, sont visées ici une « manière de penser investie dans une manière d'agir, un art de combiner indissociable d'un art d'utiliser » (1980/1990 : XLI). La résonance est forte avec la formule de H. Meschonnic sur l'œuvre d'art ou le poème comme « invention réciproque d'une forme de langage par une forme de vie et d'une forme de vie par une forme de langage » (2008 : 12). Comme l'indique M. de Certeau, ces pratiques « d'appropriation » (1980/1990 : XLIII) ne sont pas homogènes – rendant toute catégorisation heureusement vaine :

> Les procédures par lesquelles s'opère le réemploi de produits liés ensemble en une sorte de langue obligatoire ont des fonctionnements relatifs à des situations sociales et à des rapports de force. (M. de Certeau, 1980/1990 : XLIII)

Autrement dit, dans l'élaboration de cette théorie des pratiques, il s'agirait de ne jamais oublier que les « marges de manœuvre » (1980/1990 : XLIV) divergent en fonction des conjonctures dans lesquelles chacun exerce son « art ». L'expression « marges de manœuvre » nous a particulièrement frappé dans la mesure où elle dit assez bien l'empirique des ateliers du dire. Car le *faire atelier* s'appuie sur un continu tactique qui offre de singulières marges de manœuvre pour inventer des expériences (ré)énonciatives désolidarisées d'objectifs stratégiques – le périmètre communicationnel pour la didactique du FLE. Ces « arts de faire » sont des historicités énonciatives – dans l'acception de M. de

Certeau où tout est en quelque sorte énonciation (lire, marcher dans la rue, habiter un appartement). Cette problématique prend comme référence inaugurale « l'acte de parler (et toutes les tactiques énonciatives qu'il implique) » (1980/1990 : XXXVIII). La linguistique et d'autres disciplines plus anciennes comme la rhétorique fournissent un modèle à M. Certeau : « La rhétorique et les pratiques quotidiennes sont également définissables comme des manipulations internes à un système — celui de la langue ou celui d'un ordre établi » (1980/1990 : 43). Autrement dit plus loin : « Indissociable de l'*instant* présent, de circonstances *particulières* et d'un *faire* (produire de la langue et modifier la dynamique d'une relation), l'acte de dire est un usage *de* la langue et une opération *sur* elle. » (1980/1990 : 56) Ainsi même les usages qui n'emploient pas des systèmes linguistique – ce que M. de Certeau appelle aussi des « tactiques sans discours »[66] – sont entrevus comme énonciation(s) parce qu'elles sont des pratiques historicisantes.

Cette centration de M. de Certeau sur la logique énonciative nous intéresse particulièrement dans la mesure où les expériences d'atelier relèvent d'un « essayer dire » qui n'est pas seulement un discours à l'essai mais bien un ensemble de « pratiques signifiantes » (1980/1990 : XLV). Des discours comme pratiques écrivent en arrière-plan un récit qui ouvre « un théâtre de légitimité à des actions effectives » (1980/1990 : 183). Cet « essayer dire » relève d'un continu tactique où les participants peuvent s'essayer à des « phrases imprévisibles, des "traverses" en partie illisibles » qui sont la trace de « ruses d'intérêts » et « de désirs qui ne sont ni déterminés ni captés par les systèmes où elles se développent » (1980/1990 : XLV). Certes, pour différencier les types de tactiques, M. Certeau s'intéresse aux modèles fournis par la rhétorique dans laquelle il voit un ensemble de « tours » dont « une langue peut être à la fois le lieu et l'objet » : ces « manipulations » ont pour caractéristique première d'être relatives « aux occasions et aux manières de changer […] le vouloir de l'autre […] » (1980/1990 : XLVII-XLVIII). Peut-être cet engouement rhétorique déséquilibre-t-il quelque peu sa pensée en insistant sur la seule dimension performative du langage. S'appuyer sur « une logique articulée sur la conjoncture et sur le vouloir de l'autre » (1980/1990 : XLVIII) peut apparaitre aujourd'hui réducteur pour penser le dire en atelier et l'inscription maximale du sujet dans son discours. Puisque stratégie et tactique sont deux façons de *faire langage*, nous aurions aimé que M. Certeau élargisse davantage son investigation sur les tactiques d'écoute et d'énonciation des sujets, sur un art quotidien de dire – et dire n'est pas seulement converser ou convertir. Avant d'être un locuteur, l'homme ordinaire a d'abord à faire avec lui-même. Comment chacun est amené à être un « conteur pratiquant »

[66] « Des tactiques dans le discours peuvent […] être le repère formel de tactiques sans discours. » (M. de Certeau, 1980/1990 : 75)

(1980/1990 : 123) où les pratiques quotidiennes textuelles et non textuelles forment un récit sans cesse réécrit par les circonstances et les changements tactiques ? Nous tenterons de repérer au cours de notre analyse des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) quelques-uns de ces « tours du langage » entendus comme des *essais de voix* suscités par des « tours d'atelier ». Restons-en pour le moment à l'idée d'un atelier du dire comme atelier d'un « essayer dire » tactique.

### 1.2.3. « Essayer dire »

Nous arrivons au cœur de notre première pièce d'essai, l'« essayer dire ». L'effort est grand pour « essayer dire ». Parce que réussir à dire est une lourde tâche. Une ambition contrainte. Cette phrase de K. Irubetagoyena sur le travail proposé à ses comédiens stagiaires dit bien cette contrainte : « Le dire est lié à une personnalité qui est faite de tout ce qu'on a vécu jusqu'à présent. » (2017 ; annexe n°6.2 : CLIV). Le dire à l'essai peut viser des envies, des nécessités, une volonté de prise en compte plus totale du sujet : « ça parle de ce qu'on a envie que ça parle » (2015, annexe n°3.6 : LXXVII), dit trivialement Tamara, participante au « ROC » de P. Biras. Anna, une autre participante, veut « pouvoir réaliser ses idées » et « donner libre cours à sa fantaisie » (2015, annexe n°3.6 : LXXX et LXXXI). L'« essayer dire » est aussi de l'ordre du défi, celui de l'auteur, d'être entièrement énonciateur : « essayer dire » c'est arriver, comme Anna, à « se dire que c'est nous qui l'avons fait, nous qui l'avons écrit. » (2015, annexe n°3.6 : LXXXI) Toujours au sujet des « ROC », Gergö évoque une même nécessité de se mesurer à soi-même en langue étrangère (2015, annexe n°3.6 : LXXXVI) : « […] on voit que c'est nous qui l'avons écrit. Dans les caractéristiques des personnages et les rebondissements, et puis le style, les petites imprécisions de français qui sont comiques. » « Essayer dire », ce serait donc s'assurer et montrer que c'est bien je/nous qui dis/disons. Nous résumerons en proposant l'hypothèse qu'« essayer dire », c'est pour chaque sujet essayer de s'inscrire au maximum dans son discours, ici en langue étrangère. « Essayer dire » renvoie donc à un processus de subjectivation – qui, comme nous le verrons, suppose tout un continu opérationnel (subjectivation, intersubjectivation, transsubjectivation). À différencier nettement de la subjectivité, le concept de subjectivation a fait l'objet en didactique des langues de rares développements jusqu'à aujourd'hui. Dans son étude des ateliers de théâtre en français langue étrangère, G. Pierra (2006) en fournit une conceptualisation qu'il nous semble important d'évoquer ici dans la mesure où elle se situe d'après nous dans un entre-deux problématique. L'association du ressentir et du comprendre place plutôt la pratique théâtrale du côté d'une expérience subjective :

> Dans ce chemin d'initiation au sensible et à la création par un véritable atelier du comprendre pour mieux ressentir et du ressentir pour mieux comprendre, s'invente un lieu de (re)connaissance de mots d'intentions par le corps et la voix grâce à une situation heuristique, intersubjective et autonomisante à la fois. (G. Pierra, 2006 : 52)

Cette expérience (inter)subjective naît de la rencontre avec des œuvres littéraires qui se présentent en langues étrangères, comme des langues étrangères. Ces œuvres-langues réclament d'être mises en relation avec les corps et la voix des sujets – mais lesquels ?

> Commence alors un parcours bondé de difficultés à traverser pour accéder à une mise en relation, par des mouvements du corps et de la voix des sujets, aux œuvres considérées elles-mêmes au départ comme des langues étrangères dont l'accès parait improbable. (G. Pierra, 2006 : 53)

La subjectivité supposée est d'ailleurs d'abord et surtout celles des œuvres : « Langues et cultures se manifestent simultanément dans les écritures à corporaliser, poèmes à mettre en voix et en espace et pièces à interpréter. » L'expérience subjective semble viser à la fois un savoir subjectif, d'où l'idée d'une « coprésence du sensible et de l'explicatif » (2006 : 53), et l'expérience d'une communication en langue étrangère. Aussi quand G. Pierra parle de « modes relationnels » suscités par le travail théâtral (2006 : 53), ne vise-t-elle pas plutôt des modalités de travail ?

> Ainsi, c'est en même temps à partir du désir de théâtre, de langue, de culture, de communication intersubjective et de libération de l'expression dont ils se sentent souvent privés, que les apprenants étrangers se lancent dans cet apprentissage du théâtre, mus par la dynamique théâtrale acteurs/spectateurs toujours subjectivante qui les met en rapport actif et créatif à la langue/culture nouvelle. (G. Pierra, 2006 : 53)

Nous allons nous intéresser ici à cette dynamique « subjectivante » qu'évoque G. Pierra. Car une clarification s'impose pour distinguer subjectivité et subjectivation – en interrogeant notamment le participe présent « subjectivant ». Selon nous, la subjectivité relève d'un déjà-là, d'un déjà-dit, quand elle s'exprime quand la subjectivation est le sujet en plein travail, à l'œuvre dans son discours. En atelier, la subjectivation appelle l'intersubjectivation et s'appuie sur la transsubjectivation des œuvres et des discours humains. Nous proposons de redire tout cela de manière très concrète, en sollicitant notre corpus d'ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Nous terminerons en montrant comment l'attention donnée à la subjectivation langagière en atelier vient relativiser les problèmes qui peuvent apparaitre entre l'« essayer dire » et l'interlangue étrangère.

**Dire et déjà-dit**

Par des pratiques énonciatives spécifiques, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) proposent à leurs participants de sortir du déjà-dit dans lequel chacun campe naturellement. Par déjà-dit nous entendons tout ce qui relève d'une communication entendue, d'une expression attendue, d'un discours à la finalité donnée d'avance. Un discours plus ou moins bien rôdé qui répond parfaitement à une présentation fonctionnelle de la langue. À propos des ateliers d'écriture, M. Monte et L. Gaudin-Bordes (2014) évoquent quatre « postures énonciatives » que l'animateur a la charge de repérer et qui constitue des « écueils à la créativité » : le « plat » offre à entendre un discours de tous les jours ; le « joli » rappelle la production écrite scolaire, un emploi soigné et attendu ; le « cliché » laisse voir et entendre le modèle, « le prêt-à-parler » ; l'« incongru » est un discours chaotique ou hermétique, un enfermement du discours. Nous synthétisons pour notre part en évoquant une subjectivation minimale dans et par un discours en (français) langue étrangère. Un discours qui ne produit pas de remous dans son sillage. Ce qui est dit dans ces circonstances a peu d'allant réénonciatif et ne modifie en rien l'héritage transsubjectif. Le déjà-dit n'est pas un dire, pas encore – il est trop tôt pour le dire. Il manque à un tel discours une certaine force de transformation, une oralité effective. Le déjà-dit est ce qui parle à la place du sujet. Ce qui lui prend sa place, voire lui coupe la parole. Tout déjà-dit occupe la place de ce qui reste à dire. Il y a toujours quelque chose à dire, toujours du neuf dans le dire. Ce n'est pas parce que j'apprends une langue étrangère que je n'ai rien à dire dans cette langue, ou que je dois en rester aux interactions de classe. Proposées dans les apprentissages de langue comme dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), les « activités » de biographie langagière sont dans un entre-deux. Elles font partie de ces propositions qui peuvent servir de bascule, participer à l'installation d'un dire expérientiel – tout dépend de la manière dont elles sont conduites.

De notre côté, nous les utilisons en contexte de formation pour mieux connaitre les cultures langagières et éducatives de nos stagiaires, et surtout dégager des axes d'intervention. Mais les limites rencontrées dans cet ensemble de propositions éclairent assez bien l'enjeu d'une lisière entre le déjà-dit et le dire. Nous voyons dans ces pratiques plutôt un point de départ qu'une ligne d'arrivée. Nos ateliers ont inclus à plusieurs reprises des séquences de type biographie langagière. L'une d'elle s'intitule « Raconte-moi tes langues » (2017 ; annexe n°8.1 : CLXXXIX) et organise en plusieurs étapes l'écriture d'un récit de langue. Il est possible de la considérer comme une « activité » préparatoire à l'atelier de « la plus longue phrase de soi ». Les textes collectés à cette occasion sont conformes à ce qu'on pourrait attendre d'une telle démarche biographique : il faut remarquer l'importance du factuel, du

chronologique. Ce sont des récits linéaires plus ou moins amples, des lieux-dits focalisés sur la langue française qui offrent à lire une grande diversité d'histoires personnelles. Plus à l'aise avec la langue, quelques participants *se mouillent* davantage. Quand cela devient intime, des choses plus spécifiques se disent en creux sur la relation de chacun à cette langue. Rappelons que là n'était pas la visée de cet atelier. Au final, nous obtenons plusieurs familles de récits. Nous proposons de les classer ici en fonction d'une certaine forme de distance subjective prise par les participants par rapport à leur statut d'enseignant en formation.

Certains participants ne semblent pas avoir quitté leur chaise et ont produit des textes qui offrent à lire une relation *a minima* : est évoquée l'expérience d'atelier elle-même ou le stage en son entier, voire une expérience antérieure de formation. Ces récits restent en quelque sorte dans l'enceinte même du centre de formation… Ici le français demeure cette langue étrangère à laquelle est attaché un objectif de formation :

> Mon expérience à la formation de CFTD. Le stage a commencé dans l'année 2015 à Enugu. Quand ils nous ont invités pour le stage, nous avons écrit pour avertir notre école avant de débarquer. Je suis arrivée à Enugu et puis à l'hôtel R. comme on m'avait indiqué dans le message qu'on m'a envoyé.
> Au temps que je me suis rendu à l'hôtel, on m'a donné une chambre louée par CFTD. À dix-huit heures, le directeur […] et le coordinateur […] nous ont accueillis, c'est-à-dire tous les stagiaires, à l'hôtel. Ils nous ont adressé par rapport les activités de la formation, les heures de commencement. Les indemnités nous ont été données par eux.
> Le stage propre a commencé lundi matin à neuf heures dans le centre […]. Il a introduit le CFTD et les objectifs du stage pour les enseignants de COE. Cette formation était tellement possible et facile grâce aux documents (les fiches) qu'il a utilisés pour réaliser sa formation. À onze heures, nous avons pris la pause café. Après trente minutes de pause, le stage a continué avec les ressources ou supports d'enseigner pour avancer l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. Chaque jour se termine à 17 heures pour les quatre jours c.-à-d. à partir de lundi à jeudi.
> Cette activité de stage a pris trois fois de 2015 à 2017. Et chaque année du stage, il y a toujours l'attestation de formation. La formation prend fin en 2017. C'était vraiment formidable avec la formation […].
> (Ifeoma, 2017 ; annexe 8.1 : CXC)

Dans une même veine, mais portés par une dynamique autobiographique, certains textes constituent des récits professionnels. Ce que nous écoutons, ce sont des histoires d'enseignants. Par exemple, les stagiaires reviennent sur leur parcours académique, leur décision de devenir professeur de français ou évoquent le métier (statut, quotidien, difficultés). Dans ces textes, la langue française fait l'objet de marqueurs du possessif :

> Ma langue française. Les débuts de ma carrière en langue française remontent à la période de mon inscription au niveau secondaire. J'ai rencontré la langue comme une matière d'étude dans le programme scolaire. Ce qui m'a attirée à ce niveau c'était les sons et les manières d'articulation des sons dans cette nouvelle langue qui n'avait rien en commun avec la langue locale « Mbe » qui est la mienne. Dès lors j'ai décidé de découvrir cette langue étrangère, devenue aujourd'hui la langue seconde officielle de mon pays, une langue de travail pour moi en tant qu'enseignante de français au Collège d'éducation. Cinq ans de français au niveau secondaire m'ont attribué un certificat, « le WASC » […].
> De là je suis passée au Collège d'éducation. Après un an d'étude, le désir pour une licence m'a menée à l'université de Calabar où j'ai obtenu la licence en études générales du français. Les manuels d'étude à ces deux niveaux restaient *De vive voix* que les formateurs actuels considèrent démodés en approches pédagogiques.
> Au cours de mes études, j'ai eu l'occasion de voyager en pays francophones surtout le Sénégal et le Togo où j'ai rencontré d'autres pratiques de la langue. J'ai remarqué des variations d'accents […]. J'ai aussi fait un séjour de stage en France, spécifiquement au CLA à Besançon. C'était en fait une vraie rencontre francophone car on a eu la chance de rencontrer des francophiles des pays de tout continent du monde. Le séjour en France m'a ouvert les yeux à la dédication et au goût du bon travail des enseignants français. M. V. était mon héros en didactique de performance théâtrale. Elle était une vraie vedette par son habileté et spontanéité. Elle m'a beaucoup touchée car elle pouvait faire du théâtre de toute situation.
> […]
> Actuellement en tant que professeur au niveau d'un collège de formation de futurs enseignants, je suis bien placée pour propager cette langue devenue une seconde langue officielle de mon pays. Les différents stages de formation subis jusqu'ici sont d'un avantage formidable pour moi et je poursuivrai ce rêve jusqu'à la fin. Que le bon Dieu me donne la santé et les moyens de le faire ! […]
> (Priscilla, 2017 ; annexe 8.1 : CXC-CXCI)

D'autres participants se focalisent plus explicitement sur leur apprentissage du français, perçu tantôt comme une étape initiatique sinon difficile, tantôt comme cette activité permanente et transversale qui ne saurait avoir véritablement de fin :

> Mon expérience de la langue française. Au début de l'apprentissage de cette langue française, je n'ai pas aimé. Mais au fur et à mesure que je m'y mets, ça devient pour moi plus intéressant. Le fait que la maitrise de cette langue est une voie pour connaitre plus l'anglais me fait de plus l'apprendre. Il est vrai que je la détestais au début ; aujourd'hui le français est une source de gagne-pain de tous les jours pour moi. Au commencement de cet apprentissage j'ai appris comment saluer et faire usage de mots de politesse dans la conversation. En arrivant au Cameroun, l'apprentissage devient plus pratique. Je me suis donné à l'apprendre et à entrer en conversation avec les Camerounais et ceux qui parlent cette

> langue. Aujourd'hui, à travers mes rencontres avec le français qu'il soit à l'école pendant l'enseignement ou l'atelier, je me trouve encore dans la dimension de la perfection de cette langue. Mon constat est : l'apprentissage de la langue française en général est un fait de chaque jour.
> (Henry, 2017 ; annexe 8.1 : CXCI)

Enfin, une minorité développe des narrations plus construites et plus intimes pour tenter de rendre compte de la nature particulière de la relation entretenue avec la langue française. Cette relation peut être évoquée en termes amoureux ou conflictuels. Dans tous les cas, ces textes s'éloignent de descriptions immédiatement liées à leur vie d'enseignant. S'y exprime une certaine appropriation symbolique de la langue française. C'est davantage de leur langue française dont il est question :

> Ma relation avec la langue française. Le voyage de ma relation avec la langue française commença il y a plusieurs années. Une petite fille se trouva dans la classe de français pour la première fois, captivée par les gestes du professeur pendant le déroulement de son cours. L'intérêt suscita par le son mélodieux de la langue française, j'étais très motivée. Je ne peux pas me rappeler le titre de cette leçon mais elle a créé une impression durable dans ma vie. Quelques efforts faits qui transformaient en bonnes notes, m'aidaient à développer une passion profonde au cours des années.
> La passion déjà formée m'avait poussée à prendre une décision nette qui m'a conduite au choix professionnel. […] Devenant professeur de français langue étrangère, ma carrière professionnelle commençait jusqu'à aujourd'hui.
> […]
> (Udeme, 2017 ; annexe 8.1 : CXCII)

Il est une « activité » d'écriture créative très courante, presque « classique » en classe de langue ou en formation, qui illustre aussi une sollicitation minimale de la subjectivité des participants, celle dite du « portrait chinois ». La forme portrait invite plutôt à une posture où le participant répond à une injonction ludique – il se place devant un objectif plus qu'il ne parle vraiment de lui-même. Comme les questions d'une interview écrite à l'avance, les rubriques proposées faussent rapidement les termes de l'échange. Ici, les amorces sont peu puissantes, aussi les phrases ne portent-elles pas très loin. L'élan énonciatif est faible. Même si certains apprenants ou stagiaires essaient d'augmenter leurs réponses, voire de détourner les propositions, une majorité d'entre eux se contentent de « boucher les trous », de communiquer les informations demandées. Il y a comme une sorte de premier degré de l'écriture. Le document déclencheur est lu et renseigné comme un questionnaire, un formulaire administratif. Prenons l'exemple de notre atelier de « la plus longue phrase de soi » qui inclut un tel moment (2016 ; annexe n°7.1 : CLXXXVI). La subjectivation langagière est à ce

moment dérisoire – quand bien même les participants y trouvent du plaisir et/ou de l'intérêt. En l'espèce, la lecture à voix haute des portraits le signale. La majorité des portraits collectés sont positifs, chacun semble soigner son égo. Concessions et confessions sont plutôt rares. Pris un par un, les portraits disent peu de choses de leurs auteurs. D'une lecture à l'autre, souvent les mêmes mots, un certain conformisme – la chanson est plusieurs fois l'hymne national, une sagesse populaire. D'une manière générale, les champs référentiels sont assez limités : les couleurs sont les couleurs, les arbres sont les arbres, la leçon est un cours de français, les défauts sont des qualités, les enfants sont calmes et innocents…

**Jusqu'où chercher à dire**

Certains jeux d'écriture ou d'interprétation permettent de sentir plus nettement ce que dire peut vouloir vraiment dire, d'en faire l'expérience – sans que cette expérience ne conduise encore à des *essais de voix*. Par exemple, dans notre « atelier du poème », nous proposons des écritures pour dire *je*, un dire parmi d'autres. Cela passe par l'écriture d'une multitude de *je* – ces *je*-là durent quelques minutes, puis se murent dans le silence de la page. Écrire plein de *je*, cela ne signifie pas forcément dire *je*. Ce n'est pas encore cette entrée dans le vif du sujet que nous avons nommé le dire. Le cahier en papier recyclé est là pour que chaque participant se défoule, laisse échapper une foule de mots inutiles ou de phrases dociles. Nous insistons souvent : écrire des kilomètres, écrire à la va-vite, sans penser au lendemain des phrases. L'écriture de listes ou d'inventaires est comme un passage obligé : expérience de la créativité langagière, du discours comme matériau profane. Nous choisissons plusieurs amorces différentes : « j'aime/je n'aime pas… » ; « j'écris pour… ». Certains participants se sentent à l'étroit dans leur cahier : nous les invitons à prendre possession des tableaux qui peuplent l'atelier. Avec ou sans tiret, les listes s'écrivent dans un silence secret. L'écriture des trois listes prend du temps. Ce que j'aime est infini, ce que je déteste aussi. La lecture collective des listes permet de prendre connaissance des choses dites. Dans notre atelier de « la plus longue phrase de soi » – atelier-phrase pourrions-nous dire, il y a également cette pratique d'une écriture de vidange, d'une désécriture préalable dans une première phase d'« essayer dire ». Il s'agit de provoquer une usure du déjà-dit – assez systématiquement suivie d'une intensification du dire. C'est la bascule qui compte. Ici, la bascule est proposée non plus en lecture mais donne lieu à une réécriture. Succédant au « portrait chinois », la phase de déjà-dit est intitulée « la liste de soi-même » (2017 ; annexe n°8.1 : CXCII) : c'est elle qui précède l'écriture de « la plus longue phrase de soi ». Il s'agit d'une écriture intermédiaire qui propose d'écrire plein de *je* sur une feuille A3 en partant de la proposition suivante : « faire la liste de soi-même ». Pour ce faire, chaque participant dresse

des tirets jusqu'au bas de la page. Chaque phrase doit commencer par le pronom *je*. L'idée de cette première expérience est d'épuiser ce que *je* sait déjà en laissant écrire des phrases faciles, des généralités, des banalités – soit épuiser tout un registre informatif pour mieux s'en défaire plus tard. Il s'agit aussi de montrer aussi – implicitement – que ce même pronom de départ peut être (à) l'origine d'une multitude de phrases : courte/longue, directe/complexe, monologue/adresse. Il peut être difficile d'atteindre le bas de la liste. Les commentaires développés au sujet des « portraits chinois » s'appliquent en partie ici. Les listes offrent à lire des portraits qui se veulent très objectifs. Les thèmes sont presque identiques d'une liste à une autre : état-civil, description physique, famille, renseignements professionnels, loisirs, ce que j'aime/je n'aime pas, qualités/défauts, vœux, profession de foi et références religieuses, etc. Les participants parlent principalement à l'indicatif présent et au conditionnel. Cette étape d'écriture s'arrête lorsque toutes les listes sont complétées. Il faut insister : « jusqu'au bas de la page ». Certains participants ont devant eux entre vingt et quarante phrases. Un partage à voix haute est possible. Dans un deuxième temps, nous demandons à chaque participant de choisir une phrase parmi l'ensemble des phrases listées. Les critères de sélection sont les suivants : « une phrase que vous pensez être seul(e) à avoir écrite » ; « la phrase qui vous tient le plus à cœur » ; « la phrase qui parle le mieux de vous ». Nous laissons du temps pour relire. « Mettre une croix devant la phrase choisie et nous la montrer ». De notre côté, nous acceptons les phrases ouvertes. Qu'importe ce qu'elles évoquent. Ce doit des phrases encore possibles, des phrases qui donnent envie de connaitre la suite – des promesses d'énonciation. Voici quelques exemples empruntés à divers participants :

Je suis ronde
Je me lève très tôt tous les matins
Je cours très vite
Je me regarde dans la glace
Je suis ni pauvre ni riche
Je suis une féministe radicale
Je suis grande, grosse, de teint noir, gentille, sympa, jolie, travailleuse
Je suis chanteuse
Je suis qui je suis
Je n'aime pas le diable
Je suis contente, je suis vivante, je suis une femme réussie
Je suis un homme
Je suis un homme bizarre
Je fume beaucoup de cigarettes
Je suis toujours heureuse
Je devine le futur à tout moment que cela me vient à l'esprit

C'est alors que peut intervenir l'expérience principale, celle de « la plus longue phrase de soi », comme « essayer dire » pour de vrai, comme *essai de voix* risqué. « La phrase, création indéfinie, variété sans limite, est la vie même du langage en action »[67], écrit É. Benveniste (1966 : 129-130). Nous avons préparé à l'avance les feuilles A3 avec le pronom *je* inscrit en haut à gauche et un point en bas à droite. Le reste de la page est vide, blanche. Dans un premier temps, il s'agit de recopier l'amorce de phrase choisie au cours de l'étape précédente. La proposition à transmettre est la suivante : « écrire "la plus longue phrase de soi", celle qui va du *Je* au point ». Une page pour une phrase, une phrase pour se dire. Il va sans dire que le mot phrase n'est pas employé ici dans son acception grammaticale. La « plus longue phrase de soi » se veut discours-fleuve. Nous indiquons quelques contraintes : pas de ponctuation – la seule marque de ponctuation autorisée est le point final déjà inscrit ; aucun mot ou fragment emprunté à la « liste de soi-même » élaborée à l'étape précédente ; « la plus longue phrase de soi » doit parler de soi-même, pas de quelqu'un d'autre ni de l'état du monde – même si « la plus longue phrase de soi » ramène presque systématiquement au cœur du monde. La « plus longue phrase de soi » peut être une sorte de définition de soi-même – il y a des définitions qui repoussent les limites. Sur un plan discursif, il s'agit de couvrir la page d'une énonciation aussi dense que possible, quelque chose qui tiendrait le sujet en haleine. Se dire, c'est ne pas se taire. Produire « la plus longue phrase de soi » suppose de ne pas se taire. Il s'agit maintenant pour chaque participant de chercher par tout moyen à ne pas se taire. L'écriture de « la plus longue phrase de soi » n'est pas facile – c'est d'ailleurs un essai qui prend du temps, un véritable essayage. Il faut être vigilant à l'écriture de chaque phrase, à l'aventure énonciative de chaque participant. Pour ceux qui écrivent, il s'agit de faire avec le suspense et/ou l'élan des premiers mots, partir à la poursuite de ce qui reste à dire. Il faut prévoir des temps de réécriture. L'invitation peut être faite de supprimer certaines scories : répétitions, éléments référentiels, etc. Certains participants restent collé à un *je* qui dit plutôt *moi je* – un moi seul déjà-vu antérieurement : moi social, moi enseignant. D'autres disent autre chose, essaient vraiment de poursuivre ce *je*. Un *je* qui avance dans l'inconnu. Pour avancer, la phrase inconnue fait appel au rythme. Certaines phrases ont visiblement trouvé leur rythme – ce sera très clair à la lecture finale qui donne lieu à un « dire debout ». Ces phrases-là ne sont pas caractérisées par une narrativité purement autobiographique. Les phrases qui nous en apprennent le plus sur leur auteur sont celles qui attirent l'attention par leur dynamique discursive. Une certaine audace rythmique. Nous pouvons déjà dire ici

[67] Nous redonnons ici la citation plus complète : « La phrase, création indéfinie, variété sans limite, est la vie même du langage en action. Nous en concluons qu'avec la phrase on quitte le domaine de la langue comme système de signes, et l'on entre dans un autre univers, celui de la langue comme instrument de communication, dont l'expression est le discours. » (É. Benveniste, 1996 : 129-130)

qu'« essayer dire », c'est essayer des rythmes. En effet, comme nous le verrons dans la troisième partie, les ateliers du dire sont aussi des ateliers du rythme. Nous reproduisons ici quelques-uns de ces *essais de voix* :

> Je fume beaucoup de cigarettes plus ou moins trois paquets de cigarettes par jour le matin avant de faire ma toilette après avoir fait ma toilette je fume encore je fume avant de me brosser les dents je fume après mon petit-déjeuner avant d'aller au bureau je fume la cigarette même au bureau je fume quand je suis fatigué quand je suis allé à l'hôpital un médecin m'a dit de laisser tomber la cigarette parce que la cigarette donne une maladie de cœur mais quand on fume ce n'est pas facile de laisser tomber la pratique alors chaque jour mes amis me conseillent de laisser tomber la cigarette comme le médecin a déjà proposé mais l'idée de laisser tomber la cigarette ne me vient pas à l'esprit ●
>
> Je suis un homme bizarre avec une idée quelconque de l'existence humaine comme la vanité des choses qui me fait haïr et rejeter certaines pratiques sociales qui ont des valeurs négatives et qui à mon avis n'aboutissent à rien d'important même si la majorité de ceux qui se trouvent autour de moi pensent autrement à cause de leur profil propre à eux qui ne doit pas influencer ma position ou ma vision du monde où tout le monde a le droit de choisir ce qu'il veut faire comme aller à l'église ou à la moquée ou bien ne pas y aller se marier ou ne pas se marier être polygame ainsi que choisir de suivre ou ne pas suivre les tendances généralement acceptées dans la société humaine qui n'ont pas de rapport avec la perception personnelle et qui finissent malheureusement par gêner les sentiments de ceux qui ont ou voudraient avoir la liberté d'agir ●
>
> Je cours très vite quand il pleut surtout dans la nuit parce que la nuit est très dangereuse à cause du serpent des autres animaux dangereux qui suivent l'eau après la pluie considérant le fait qu'on peut tomber dans la fosse bien couverte de l'eau sale qui peut rester dedans pour une longue période de temps spécialement pendant la saison de la pluie qui existe toute l'année ●

**Des ateliers de l'interlangue : problèmes et non-problèmes**

Nous venons de rendre compte empiriquement de plusieurs expériences d'« essayer dire » qui nous ont permis d'initier une différenciation entre ce qui relève, d'un point de vue subjectif-énonciatif, du déjà-dit ou du dire. Il apparait toutefois difficile de réfléchir au dire en langue étrangère sans lever quelques inquiétudes légitimes sur les rapports entre niveaux de maitrise linguistique et production discursive, à l'oral comme à l'écrit. Certaines représentations professionnelles voient dans les savoirs et savoir-faire langagiers limités de l'apprenant un obstacle de taille à la créativité. Peut-être ces mêmes représentations participent-elles malgré elles du maintien des écritures créatives et des pratiques artistiques en

classe de langue dans un paradigme récréatif ou ludique. Il nous semble qu'il s'agit surtout de préoccupations d'ordre méthodologique relevant de savoirs d'expérience qu'il est possible à acquérir en formation initiale ou continue. Nous proposons de revenir ici sur quelques données essentielles qui situent l'atelier du dire à la fois par rapport aux processus-apprentissages langagiers et à la notion d'interlangue.

Premièrement, offrant des parcours de lectures-écritures très élaborés, les ateliers du dire contribuent probablement à susciter ou renforcer la lecture dite extensive dont la recherche a prouvé l'importance dans le développement à long terme de la « compétence à communiquer langagièrement », notamment à l'écrit. Loin de n'être qu'une capacité de production indépendante de toute activité d'écoute, la compétence écrite est également reliée à la compétence lectorale. Cela vaut également en contexte d'enseignement-apprentissage du FLE où le développement de la production écrite comme habileté langagière s'inscrit dans un double processus d'acquisition et d'apprentissage, c'est-à-dire une combinaison d'activités cognitives plus ou moins conscientes. Selon S. Krashen (1984), à l'origine de la distinction entre acquisition et apprentissage, la source du contenu compréhensible en matière d'écriture se trouve dans la lecture extensive. C'est en lisant de manière prolongée qu'une personne parviendrait à développer un savoir-faire scriptural particulier en langue seconde. Cette lecture ne renvoie pas au temps de l'apprentissage dirigé en classe mais à une activité personnelle de l'apprenant, libre de choisir ce qu'il veut lire. L'atelier du dire participe peut-être aussi à cette lecture extensive comme un temps libre de langage – en la suscitant, en la réveillant, en l'orientant vers telle ou telle direction, chez les participants. M. Janopoulos (1986) confirme l'hypothèse d'une corrélation positive entre la lecture extensive, en langue maternelle et en langue seconde, et la compétence en écriture en langue seconde. Pour lui, les niveaux de maitrise en lecture et en écriture dans la langue seconde sont associés. Distinguant les interactions entre le scripteur, le(s) lecteur(s), le document et le contexte extralinguistique, S. Moirand (1979) estime de son côté qu'enseigner la production écrite en langue seconde suppose d'abord de faire acquérir à l'apprenant des stratégies de lecture et de s'appuyer ensuite sur cette compétence pour passer progressivement à la production écrite. À l'instar de W. Grabe et R. B. Kaplan (1989) et M.-P. Péry-Woodley (1993), il faut peut-être relativiser le rôle prépondérant de la lecture extensive dans l'acquisition de certaines stratégies scripturales (planification, révision). Ce qui signifie au passage que la pratique non dirigée de l'écriture et/ou l'enseignement de la syntaxe ne suffisent pas non plus. Ces premiers éléments viennent assurément relativiser le rôle de l'écriture créative dans le développement de la compétence écrite – critique reprise par D. Bucheton (2014) en didactique de l'écriture en FLM et qui

montre bien la nécessité de penser aux enjeux véritables de telles « activités », notamment en classe de langue.

Deuxièmement, nous voudrions rappeler que le processus d'écriture en langue seconde, aujourd'hui connu bien connu, révèle que l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s), en relativisant la dichotomie langue première/langue seconde, a sans doute de bonnes intuitions au sujet d'une problématique de l'interlangue. D'une manière générale, sans évoquer ici l'historique des travaux fondateurs des années 1980 et 1990 – nous renvoyons sur ce point à la synthèse de C. Cornaire et M. P. Raymond (1999), il faut rappeler que le développement de l'écriture en langue seconde s'apparente à celui de l'écriture en langue maternelle – même s'il peut être plus rapide. Identique sur le plan des stratégies scripturales, le processus d'écriture en langue seconde semble toutefois répondre à des caractéristiques spécifiques qu'il est important de rappeler ici. En effet, la compétence linguistique du scripteur en langue seconde est limitée et va donc affecter la qualité des textes. Cette limitation ne prend toutefois pas la même valeur dans le cadre d'un atelier d'écriture où propositions et contraintes sont en partie programmées. Il faut signaler par ailleurs que les apprenants transfèrent un certain nombre de capacités et de stratégies de la langue maternelle à la langue seconde. Le niveau de compétence scripturale en langue maternelle apparait donc comme un facteur aussi déterminant que le niveau linguistique. Une troisième caractéristique du processus d'écriture en langue seconde serait un temps de rédaction plus long qu'en langue maternelle – un *luxe de temps* que l'atelier d'écriture, en s'imposant aussi comme une expérience d'accompagnement, pose explicitement comme condition première. Au vu de ces connaissances, la comparaison abstraite avec les textes écrits en langue première reste toutefois imparfaite et très relative : elle s'appuie sur l'hypothèse contestable qu'une majorité de textes écrits en langue maternelle sont le fait de scripteurs expérimentés. Or, sans faire référence à des problématiques sociétales lourdes (illettrisme, échec scolaire, insertion professionnelle), il faut rappeler qu'une proportion importante de locuteurs natifs peuvent être des scripteurs malhabiles, inexpérimentés ou en difficulté. Aussi la présence de l'écriture créative en classe de langue nous apparait-elle comme un démenti à tout discours négatif sur l'interlangue. C'est d'ailleurs un apport essentiel des pratiques : l'écriture créative se satisfait tout à fait des limites, des contraintes et, plus généralement, d'une certaine forme de simplicité linguistique. Ce n'est pas la richesse lexicale ou la maitrise syntaxique qui aide à écrire mais bien plutôt l'accompagnement qui est proposé – et l'introduction de nouvelles représentations langagières, par exemple à travers des œuvres de langage. Faisant justement de la dimension lexicale le lieu où se joue le travail de la langue, Ph. Berthaut (2005) introduit l'expression de « lexique personnel » qui s'oppose au vocabulaire majoritairement usuel – et conformiste – en

vigueur dans les premiers niveaux en classe de FLE. Selon lui, le travail de la langue en atelier inclut la mise au jour d'un vocabulaire à soi singulière. Pour l'apprenant étranger, il y a là un objectif salutaire et une expérience qui peut devenir passionnante.

En fin de compte, l'interlangue est peut-être la seule « langue » de travail en atelier. Tout atelier du dire en langue(s) étrangère(s) est en quelque sorte un atelier de l'interlangue, voire des interlangues. Selon nous, de telles expériences langagières constituent même une nouvelle occasion de penser plus radicalement l'interlangue dans la mesure où elle y est une donnée centrale. Les participants sont invités à travailler dans une langue qu'ils sont en train d'apprendre ou dont ils ont un besoin particulier d'appropriation. C'est notamment avec leur interlangue française qu'ils vont devoir « essayer dire » mais aussi participer au parcours expérientiel et relationnel de l'atelier du dire. Il faudrait donc valoriser l'interlangue en atelier comme une donnée spécifique, une valeur dynamique, ce que l'historicité de la notion elle-même tend à rendre compte à travers une évolution de la compréhension du phénomène. Nous rappellerons qu'en sociolinguistique, J. Selinker (1992) est le premier dans les années 1970 à définir l'interlangue comme la variété de langue d'un bilingue non encore équilibré. Les recherches sur la compétence plurilingue (D. Coste, D. Moore, G. Zarate : 1997/2009) font écho à la notion d'interlangue telle que formulée par B. Py (1991). L'interlangue est liée à la compétence plurilingue définie elle-même comme une capacité à gérer un déséquilibre :

> L'individu plurilingue met en œuvre certaines stratégies qui lui permettent de gérer le déséquilibre entre lui et son interlocuteur, en négociant avec celui-ci le sens et la forme des échanges. Ce travail sur la langue induit par le déséquilibre, et sa gestion raisonnée par le plurilingue, sont de nature à favoriser, potentiellement, l'activation d'un moment d'acquisition. Autrement dit, la notion de compétence plurilingue se lie intimement à la construction d'interlangue […], de manière dynamique et non statique. (D. Coste, D. Moore, G. Zarate, 1997/2009 : 18)

S'il y a reconnaissance du caractère dynamique de l'interlangue par la sociolinguiste, il faut toutefois concéder une sorte de distance opérée par l'enseignement des langues lui-même. Cette « difficulté » a notamment été pointée par D. Coste, D. Moore et G. Zarate (1997/2009) :

> […] difficulté pour l'école de reconnaitre aussi bien les manifestations des systèmes transitoires de l'interlangue et les ajustements successifs de la grammaire des apprenants que les mixtes, les formes d'alternance codique, les occurrences de parler bilingue. En dépit des discours sur la légitimité et la fonction de l'erreur dans l'apprentissage, la déontologie spontanée de l'enseignement va plutôt à l'encontre de ce qui apparaitrait vite comme tolérance excessive ou laxisme. Et cela bien que les observations et analyses des discours de classe montrent quelle place et quels rôles fonctionnels multiples y tiennent *de facto* l'alternance des langues et les productions « fautives » des apprenants. (D. Coste, D. Moore, G. Zarate, 1997/2009 : 23-24)

Pour la didactique des langues, l'interlangue est traditionnellement désignée comme l'idiolecte de l'apprenant, instable par nature :

> L'apprenant se construirait une sorte de grammaire provisoire, fondée sur l'identification de différences et de ressemblances entre la langue cible et la langue source et en déduirait des stratégies d'apprentissage adéquates. (J.-P. Cuq, I. Gruca, 2005 : 116)

Cependant, A. Godard *et al.* (2015) marquent une approche plus décomplexée de l'interlangue – et peut-être plus proche de la vision que nous souhaitons associer aux ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) :

> L'introduction de la littérature dans l'apprentissage du FLE porte ainsi ce premier enjeu de conduire l'apprenant à sortir d'une vision fonctionnelle de la langue et à être stimulé à rester attentif aux manières de dire, pour toujours mieux chercher à comprendre ce que parler veut dire. Mais ce rapport spécifique à la langue créée par la littérature peut aussi aider l'apprenant à tirer partir de sa maitrise encore approximative de la langue : la façon dont il s'exprime n'est pas à considérer comme seulement corrective ou fautive, mais comme signifiante, y compris dans les écarts ou les variations inattendues par rapport à l'usage standard de la langue. (A. Godard *et al.*, 2015 : 303)

Les arts du langage en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère ont également contribué à modifier le regard sur l'interlangue. G. Pierra (2006) s'est par exemple intéressée à la notion d'interlangue :

> Le lieu de l'atelier de théâtre est un chantier d'activations de paroles qui permettent une mobilisation intensifiée des interlangues par initiatives et expérimentations possibles à différents niveaux : progrès phonétiques et prosodiques dans le travail des textes mémorisés et déblocage de l'expression pour ce qui est des échanges interpersonnels. (G. Pierra, 2006 : 208)

Nous pensons que l'atelier du dire en langues étrangères vient en quelque sorte confirmer ce changement de regard sur l'interlangue. Ce changement est d'ailleurs double, marquant un déplacement d'un regard sur la langue à un regard sur le langage ainsi qu'un déplacement d'un regard sur l'apprentissage linguistique vers une expérience langagière plus large. Au-delà de l'édification d'un répertoire linguistique donné, la construction de l'interlangue viserait aussi une plus grande mobilité expérientielle dans le langage. Ce changement de focale a certainement été opéré grâce aux recherches sur le plurilinguisme qui a pluralisé les « savoirs langagiers » et donc les possibilités de « transferts » :

> Le plurilingue dispose d'un éventail de compétences, qui remplissent des fonctions plus ou moins étendues et partielles selon les langues, c'est-à-dire selon ce qui est nécessaire pour assurer les différents besoins de communication. Une connaissance même partielle ne peut être confondue avec une compétence réduite. Il est en effet nécessaire de distinguer entre ce qui relève des savoirs purement linguistiques, et ce qui relève des savoirs langagiers qui sont attachés aux connaissances du langage en général, et qui peuvent s'acquérir par le biais de l'une ou de l'autre langue, et se transférer de l'une vers l'autre. (D. Coste, D. Moore, G. Zarate ; 1997/2009 : 19)

En fin de compte, le terme d'interlangue lui-même est peut-être une qualification trompeuse dans la mesure où elle est moins une « langue » en construction qu'une activité discursive, voire langagière : l'interlangue, c'est peut-être après tout le langage lui-même, sinon son expérience, le langage au travail, le travail du langage, l'essai de subjectivation. Dans cette perspective, l'appropriation langagière ne renvoie pas seulement à l'apprentissage de la langue mais aussi à une expérience plus globale – et peut-être plus continue. L'interlangue serait alors le langage en chantier, un chantier de langage – ou plus précisément un chantier de discours. L'interlangue et le dire, ce serait alors la même activité, celle du langage. Nous proposons de garde le terme chantier qui permet de tenir ensemble interlangue et dire. Nous l'empruntons d'ailleurs à P. Fontana qui parle à plusieurs reprises au sujet de ses ateliers de « chantier(s) ouvert(s) ». Dans ses *Cahiers d'Emmaüs* (2009-2011), il imbrique notamment une rubrique intitulée « chantier(s) ouvert(s) » dans laquelle il développe des réflexions à partir de constatations très détaillées sur les expériences proposées. Loin d'être anodin, ce titrage doit attirer l'attention. Nous nous arrêtons ici sur le seul mot chantier qui peut évoquer un travail en cours, une tâche ambitieuse, une œuvre collective ou encore un gros œuvre. Langage et langue(s) seraient ici en chantier. Certes, le mot n'est héritier d'aucun concept en sociolinguistique, mais il mérite d'être introduit dans cette analyse dans la mesure où il exprime aussi l'historicisation plurielle toujours en cours et à l'œuvre dans l'atelier de P. Fontana.

## 1.3. L'atelier du dire comme les arts du langage, un continu expérientiel

Nous nous sommes intéressés dans la précédente section au continu langagier, à tout ce que l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) doit tenir ensemble et qui est du langage. Ici, c'est davantage du continu expérientiel qu'il sera question. Le continu langagier peut ouvrir un continu expérientiel. C'est ainsi que, pour « essayer dire » en langue étrangère, les ateliers du dire recomposent à leur manière ce qui fait la singularité des arts du langage « comme écoute et pratique vocales » (S. Martin, 2016) : leur continu expérientiel. Dans cette perspective, les ateliers du dire sont aussi des arts du *faire langage* dans la mesure où ils déploient des parcours expérientiels fondés sur les mêmes continus. Nous en retiendrons trois dans cette section : apprentissage-vie ; corps-langage ; continu de l'activité langagière – continu et activité au singulier pour dire le *faire langage*. Au passage, le « croisement de champs disciplinaires grâce à la diversité des intervenants associés au projet » (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.1 : IX) aboutit à une indifférenciation disciplinaire assez caractéristique des ateliers du dire – malgré des résistances liés aux stratégies de distinction de chaque art du langage (par exemple, le slam qui revendique des spécificités). Penser le continu expérientiel des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) supposera de penser de manière transversale le concept d'expérience.

### 1.3.1. Continu éducationnel, continu existentiel

Apprentissage et vie conduisent inévitablement à parler d'expérience. Tous deux sont traversés par le continu langagier – nous irons de l'un à l'autre dans cette sous-section. Apprentissage est ici à entendre au sens large : ce qui différencie un jour du suivant en termes de plus-value pour la conscience humaine. Il ne serait pas raisonnable de vouloir définir ici la vie – nous nous contenterons de dire ce qu'elle n'est pas dans les ateliers du dire : une donnée marginale du continu expérientiel. Notre réflexion sera conduite ici en trois temps : tout d'abord, nous nous intéresserons à la notion de « curriculum éducationnel » développé par la sociodidactique pour sortir l'apprentissage des langues de l'école ; ensuite, nous nous interrogerons sur les rapports entre expérience et éducation nouvelle ; enfin, nous évoquerons les discours sur la marge présents dans les conceptualisations dominantes des ateliers du dire, discours qui ouvrent des parenthèses là où il nous semble que les ateliers sont plutôt des « chantiers ouverts ».

**Ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) et curriculum éducationnel**

Nous formulerons ici l'hypothèse que les arts du langage et les ateliers du dire participent d'apprentissages extrascolaires. Ces phénomènes sont reconnus et analysées dans les travaux préparatoires du CECRL. L'idée d'un « curriculum éducationnel » tout au long de la vie nous semble intéressante à convoquer ici :

> Si on définit le curriculum, comme le voudrait le sens premier, en termes de parcours accompli par un apprenant à travers une séquence d'expériences éducationnelles, sous le contrôle ou non d'une institution, alors un curriculum ne s'achève pas avec la scolarité mais se poursuit en quelque matière, et comme l'apprentissage, tout au long de l'existence […]. (D. Coste, D. Moore, G. Zarate ; 1997/2009 : 31)

Il s'agit de penser le curriculum scolaire intégré à un curriculum plus large, penser l'apprentissage d'une langue à l'échelle et selon les intensités de l'existence. Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) nous semblent s'intégrer à ce curriculum éducationnel qui est aussi et surtout continu existentiel :

> Admettre l'idée que le curriculum éducationnel ne commence ni ne finit ni se limite à l'école, c'est admettre aussi qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle peut donner lieu à construction dès avant la scolarisation et parallèlement à la scolarisation : par l'expérience et l'éducation familiales, l'histoire et les contacts intergénérationnels, le voyage, l'expatriation, l'émigration, plus généralement l'appartenance à un environnement plurilingue et pluriculturel où le passage d'un environnement à un autre, mais aussi par la lecture, la relation aux médias. (D. Coste, D. Moore, G. Zarate ; 1997/2009 : 32)

En effet, à cette liste des éléments d'un curriculum éducationnel proposée par D. Coste, D. Moore et G. Zarate, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) pourraient être ajoutés – de manière d'abord à les situer. Ils interrogent à leur manière les relations entre la vie et les apprentissages. Cette interrogation du continu éducation-vie se lit par exemple chez P. Fontana quand il évoque l'influence de J. Rancière (1987) sur la conception des « lectures de bouches » :

> L'atelier doit beaucoup à la lecture du *Maître Ignorant* de J. Rancière. Ce sont les autres qui m'apprennent. L'atelier pose une question intéressante à l'enseignement. […] Moi je faisais ça une fois par semaine, donc j'étais à fond. Si tu fais ça tous les jours, c'est un autre rythme. Comme pour tout enseignant ou formateur, la durée est un vrai questionnement : comment tu arrives à tenir sur la durée, comment tu arrives à te renouveler, à être toujours frais, à avoir envie ? De mon côté, ça croise ma vie, mon travail, ça se mélange dans un flux. Ce doit être très différent de faire ça tout le temps. Je suis rempli par d'autres expériences en même temps que l'atelier. J'amène ma vie dans l'atelier. Je partage mes livres, mes histoires. L'atelier pose sans doute une question intéressante à l'enseignement : qu'est-ce que tu fais sur la durée ? (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XVII)

L'atelier, c'est tout autant de la vie, du temps qui passe, des expériences qui aident à penser la vie et le temps, le temps de la vie. Passer la vie à quoi faire ? Passer son temps à quoi dire ? Les rapports entre enseignement-apprentissage et atelier sont toujours pensés chez P. Fontana en termes d'intensité, de durée, de renouveau. L'atelier du dire cherche des preuves de vie – pas des redites. La vie comme parcours existentiel importe dans l'atelier et réciproquement. Une telle perspective modifie en profondeur les rôles et les expériences, comme le signale M. Depeursinge qui fait la même référence au *Maître Ignorant* :

> Une de mes sources théoriques pour penser le rapport du non-expert à la culture légitime, c'est la lecture du *Maître Ignorant* de J. Rancière. Je me positionne par rapport à lui mais sans la même obsession de l'autonomie au sens strict. Je ne mets aucune barrière pour intervenir. Je pars du principe que je n'ai pas un savoir préalable à leur transmettre dans un sens magistral. Je me retrouve lecteur parmi eux et avec eux. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXVIII)

À ces seules conditions, les ateliers du dire peuvent se raccrocher à un curriculum qui n'est plus seulement de nature éducationnelle mais aussi et surtout existentielle. Cette pensée n'est pas nouvelle. Il y a plus d'un siècle déjà, les mouvements d'éducation nouvelle ont cherché à articuler l'école à un tel curriculum existentiel.

**Éducation nouvelle et nouvelle philosophie de l'expérience**

Cette première réflexion, ce premier montage éducation-existence suppose de penser l'éducation comme un parcours expérientiel – d'une manière générale dès qu'il y a du continu il faut supposer qu'il y a de l'expérience, d'où l'invitation précédemment faite de penser le langage comme un continu langagier pour pouvoir toujours *faire langage* à nouveau. Ce rapprochement entre éducation et continu expérientiel est ancien si nous nous référons à une certaine philosophie nord-américaine de l'éducation qui a contribué à l'essor et à la diffusion des mouvements d'éducation nouvelle. Par exemple, synthétisant les apports des écoles progressistes américaines et européennes apparues à la charnière des XIX$^{e}$ et XX$^{e}$ siècles, J. Dewey appelle dans l'Entre-deux-guerres à « un système éducatif fondé sur l'expérience » (1938/2011 : 476) :

> […] l'éducation, si elle veut atteindre à ses fins, d'une part à l'égard de l'enfant, d'autre part à l'égard de la société, doit être fondée sur l'expérience, qui est toujours l'expérience actuelle et vitale de quelqu'un. (J. Dewey, 1938/2011 : 515)

Ce lien éducation-expérience – qui suppose chez J. Dewey autant une nouvelle philosophie de l'éducation qu'« une nouvelle philosophie de l'expérience » (1938/2011 : 463) – constituerait même le point de départ du progressisme dans le champ éducationnel : « le principe commun aux diverses formes de l'éducation nouvelle réside en cette idée qu'il existe

une relation intime et nécessaire entre les processus de l'expérience et de l'éducation. » (1938/2011 : 462) Comme nous le verrons dans la deuxième partie consacrée à la proposition d'un atelier *inquiet du sujet*, toutes les expériences ne sont pas selon J. Dewey « immédiatement ou également éducatives » :

> Il est des expériences qui fourvoient. Toute expérience fourvoie qui arrête ou fausse le développement de l'expérience ultérieure. Une expérience peut entrainer un durcissement, un manque de sensibilité et de réaction. Par suite, au lieu de les accroitre, on restreint pour l'avenir les chances d'une expérience plus riche. (J. Dewey, 1938/2011 : 465-466)

Autrement, une vraie expérience n'est pas singulière en soi, elle s'inscrit dans un continu expérientiel qui vient s'opposer au discontinu de l'éducation dite traditionnelle :

> Il se peut encore que les expériences soient sporadiques et sans lien, de sorte que, même si chacune d'elles, prises à part, est agréable ou stimulante, elles n'en sont pas moins isolées les unes des autres. L'énergie alors se dissipe et le sujet n'est qu'un dispersé de l'attention. […] [Les expériences ultérieures] sont alors considérées, au fur et à mesure qu'elles se présentent, comme un sujet d'amusement ou de mécontentement et de révolte. (J. Dewey, 1938/2011 : 466)

Il y a là comme une ouverture possible vers une réflexion entre ateliers du dire et expérience mais aussi entre expérience et didactique du FLE : sur le plan expérientiel, les défis semblent les mêmes pour les uns et les autres puisque « le problème central d'une éducation basée sur l'expérience, consiste à choisir la nature des expériences présentes capables de demeurer fécondes et créatrices dans les expériences suivantes. » (1938/2011 : 467). J. Dewey va même jusqu'à inventer cette formule saisissante qui semble parfaite pour rassembler les arts du langage, les sciences de l'éducation et les ateliers du dire : « l'éducation est un développement à partir de l'expérience, par l'expérience et pour l'expérience […] » (1938/2011 : 467). Il faut toutefois revenir au « continuum expérimental » pour pouvoir distinguer « entre les expériences qui ont valeur éducative et celles qui n'en ont pas » (1938/2011 : 471). Et il n'est guère surprenant que cette valeur éducative soit à relier au sujet :

> […] chaque expérience faite modifie le sujet et cette modification, à son tour, affecte – que nous le voulions ou non, – la qualité des expériences suivantes, le sujet étant un peu différent après chaque expérience de ce qu'il était auparavant. (J. Dewey, 1938/2011 : 472-473)

Dans l'atelier du dire, l'expérience n'a de valeur qu'à partir du moment où l'« essayer dire » produit des *essais de voix* qui expriment une transsubjectivation. Dans ces moments-là, continus langagier et expérientiel ne font plus qu'un. Cette nouvelle philosophie de l'expérience est devenue aujourd'hui un paradigme éducationnel qui a abouti en didactique des langues à la perspective actionnelle. Il faut constater que cet interactionnisme trouve ses

racines davantage dans les sciences expérimentales de l'éducation que dans la pragmatique des sciences du langage. Le premier interactionnisme semble moins oublieux du sujet. En effet, quand J. Dewey fonde sa philosophie de l'expérience éducative sur le continu expérientiel mais aussi sur un principe d'interaction, il attache son concept d'interaction à la prise en compte des « conditions subjectives de l'enfant » – en plus des conditions objectives :

> C'est *la continuité et l'interaction* de l'expérience qui, par leur active union, fournissent l'exacte mesure de la signification éducative et de la valeur de l'expérience. (J. Dewey, 1938/2011 : 480)[68]

Faire de l'éducation « une expérience de vie » (1938/2011 : 485), faut-il le constater, est une dimension assez ancienne, discours qui nous semble pérennisé dans les ateliers du dire – la didactique du français ayant peut-être penché beaucoup vers l'expérience de langue qui n'est pas toujours une expérience au sens présent. Cette évocation de la pensée de J. Dewey et du rôle joué par le concept d'expérience dans l'historicisation de l'éducation nouvelle nous semblait nécessaire non seulement pour penser l'expérience comme notion-clé pour penser les ateliers du dire mais aussi pour rappeler combien l'éducation nouvelle et les écoles progressistes ont joué un rôle important dans l'apparition d'activités dites « libres »[69] dans le cadre éducatif – activités libres qui constituent l'une des coordonnées d'origine de l'atelier du dire contemporain.

**Ce que les discours sur la marge ne disent pas des expériences d'atelier**

Parmi les représentations rattachées aux ateliers du dire, en particulier les ateliers d'écriture, nombre de discours évoquent des pratiques à la marge – aux marges de l'École, de la vie sociale et ses institutions. Des pratiques toujours représentées comme en-dehors de quelque chose, non encadrées. Ces représentations retiennent les ateliers du dire à la marge, mettant les pratiques réelles en porte-à-faux. C'est une autre chose que de dire que les ateliers du dire sont historiquement indissociables des discours produits par un certain nombre

[68] « Les deux principes : Continuité et Interaction ne se séparent jamais l'un de l'autre. Ils sont – si l'on peut s'exprimer ainsi – les aspects longitudinaux et latéraux de l'expérience. » (J. Dewey, 1938/2011 : 479)

[69] L'expression « activité libre » se trouve dans cet essai de définition de l'éducation nouvelle par J. Dewey lui-même – à rapprocher de nos considérations introductives sur le « texte libre » : « Si l'on essaie de dégager la philosophie impliquée dans les pratiques de l'éducation nouvelle on peut, me semble-t-il, discerner certains principes communs à toutes les Écoles progressives actuellement existantes, en dépit de leur diversité. À ce qui s'impose du dehors, on oppose l'expression et la culture de la personnalité ; à la discipline externe, l'activité libre ; à l'enseignement qui procède des manuels et des livres, celui de l'expérience ; à l'acquisition d'aptitudes techniques particulières obtenues par dressage, celles qui permettent l'accomplissement de fins liens aux tendances profondes ; à la préparation d'un avenir plus ou moins éloigné, la saisie intégrale des possibilités intégrales qu'offre le présent ; aux buts et à la manière statique des programmes, le commerce avec un monde en perpétuel changement. » (J. Dewey, 1938/2011 : 461)

d'acteurs de l'éducation nouvelle. Si discours contre il y a, c'est un discours contre l'école et ses enseignements dit traditionnels, ou plutôt pour une autre école, une école nouvelle, une éducation nouvelle. Mais la marge est autre chose, elle rend invisible, illisible. L'expérience légitime y est absente. Défendre les ateliers du dire, c'est contester l'idée qu'ils relèveraient d'une quelconque marginalité. Tout discours sur les marges marginalise son objet. L'autre inconvénient de ce type de représentations, c'est qu'elles ne disent pas ce que sont les ateliers du dire. La nature de l'expérience est effacée au profit d'une focalisation sur sa contextualisation. Or c'est bien à l'expérience que nous nous intéressons à travers la présente recherche. Prenons l'exemple de S. Mondini-Trividic (2014) qui associe les ateliers d'écriture à une pratique « buissonnière ». Ils seraient un apprentissage différent à situer entre « école buissonnière » et « école de la rue » :

> En tant qu'enseignant, nous ne parlons plus d'« École buissonnière ». C'est un terme assez désuet, laissé à sa dimension poétique. Nous parlons plutôt d'école de la rue, pour évoquer le cas de ces élèves un peu errants et de leur absentéisme récurrent. Les ateliers d'écriture ne sont pas une désertion mais une sorte d'échappatoire, et ce que les participants vivent, est résolument en marge de l'école. (S. Mondini-Trividic : 2014)

Ici, l'atelier est à la fois scolaire et situé en marge de l'institution. Cette marge est présentée comme une donnée positive, une force. Il est dans l'école mais pas nécessairement organisé ou reconnu par elle. D'où l'introduction de la formule de « tiers paysage » empruntée au jardinier G. Clément et son *Manifeste du Tiers paysage* (2004). Un « tiers paysage » est un espace délaissé par l'homme, n'exprimant ni le pouvoir ni la soumission au pouvoir. Plus encore, un espace dédié à ceux qui y travaillent – et pour ce qui est de la nature elle-même une diversité biologique. Il n'est pas certain que ce parallèle fait par S. Mondini-Trividic entre le délaissement du Tiers paysage par l'institution et la « problématique des ateliers scolaires en marge de l'institution » soit encore applicable à l'ensemble des pratiques d'ateliers. Il faudrait se demander si cette association des ateliers à une marge supposée ne cherche pas plutôt à évoquer leur transversalité, leur indécision ou indivision disciplinaire. S. Molina (2014) associe d'ailleurs un discours sur la marge à l'hétérogénéité des ateliers d'écriture, leur grande pluralité. Il reste qu'une pratique à la marge n'est pas forcément une pratique marginale au sens donné par M. de Certeau. Cela veut dire aussi qu'à l'issue de ce type de discours, le savoir disponible sur l'expérience proposée ou vécue n'a pas forcément augmenté. Cette lacune n'est pas davantage comblée avec des discours contre-didactique, voire anti-didactique. « Lorsque nous proposons un "atelier d'écriture", nous proposons un fonctionnement qui n'est pas celui des enseignements. », écrit S. Mondini-Trividic (2014) sans revenir sur ce qui fonctionne – se contentant de donner des « principes » adaptés des

« dix droits du lecteur » de D. Pennac dans *Comme un roman* (1992 : 162). Cette volonté de différenciation, de sortie, d'autonomie de l'atelier d'écriture par rapport à un cadre didactique s'exprime aussi chez Ph. Berthaut :

> Toute la question est de savoir quels sont les outils à mettre en œuvre dans l'atelier d'écriture, qui lui soient spécifiques ! Quelle autonomie peut avoir un atelier d'écriture entre l'enseignement (l'apprentissage de la langue) dans ce qu'il a de meilleur, la critique littéraire, l'analyse des textes, la recherche de soi, la relation à l'autre ? (2005 : 12)

Ces représentations sur la marge, qui signalent finalement plus une spécificité disciplinaire ou méthodologique qu'une indivision spécifique, sont toutefois problématiques selon A.-M. Petitjean (2014) qui invite à

> […] ne pas cantonner « l'atelier d'écriture à la française » à une pratique amateur, réfractaire à la chose scolaire ou universitaire, autant qu'à toute visée professionnelle. Mésestimer les racines universitaires du modèle français reviendrait à donner seulement voix au chapitre soit à « l'atelier de loisir » – quitte à lui reconnaitre, tout compte fait, un intérêt pédagogique –, soit à la tradition anglo-saxonne des écoles d'écriture – en la présentant comme irrémédiablement distincte dans sa légitimité de formation diplômante. (A.-M. Petitjean, 2014)

Rappelant que la formation à l'animation d'ateliers d'écriture initiée en 1994 à l'université d'Aix-Marseille constitue l'une des racines des ateliers d'écriture en France, A.-M. Petitjean signale que la tradition francophone des ateliers d'écriture va de pair avec une tendance au renouvellement des pratiques. Il est certain que la multiplication des ateliers d'écriture à l'université contredit un discours sur la marge. A.-M. Petitjean déplore toutefois un gain de légitimité encore à réaliser quand elle indique qu'« il faut parler de "prudences françaises" et d'une certaine timidité à reconnaitre dans notre manière propre une légitimité de formation universitaire, diplômante et professionnalisante » (2014). Déjà évoquée plus haut, l'expression « chantiers ouverts » de P. Fontana est en soi une critique du discours sur la marge. À l'opposé d'un « chantier fermé au public », cet atelier-là est ouvert à tous, c'est-à-dire à toutes les participations, tous les regards, tous les « retours ». Il n'y a pas de confiscation ou d'appropriation de l'atelier par le porteur de projet lui-même – une autre forme de discontinu expérientiel :

> […] chaque année, Emmaüs organise une sorte de journée « portes ouvertes ». J'ai tout de suite dit non à l'idée d'une présentation. J'ai proposé à la place d'ouvrir l'atelier. Les proches des participants, les responsables de l'association ont pu venir voir ce qu'il se passe dans l'atelier. Et participer. On a partagé la mise en place d'un poème avec tous les gens présents. Il y avait une vraie valorisation du travail et de chaque personne. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XI)

Cette ouverture est indissociable du principe d'écoute généralisée à l'œuvre dans les « lecture(s) de bouche(s) » :

> Une autre chose est ma persistance à faire venir des personnes dans l'atelier qui crée à chaque fois une autre écoute, un autre regard sur ce qui se passe. Donc n'hésitez pas, il reste quelques séances ! Cette ouverture est nécessaire, en particulier la présence, trop court, de Jean-Baptiste, l'ingénieur du son. (P. Fontana, 2009-2011 : 29/04/2010)

P. Fontana exprime ici clairement sa préférence, « chantier ouvert » au lieu de « portes ouvertes ». Et ce déplacement lexical n'est pas anodin, il insiste à sa manière sur la nécessité d'un continu expérientiel. Outre l'utilité de tels discours d'ajustement, il nous semble important d'analyser les ateliers du dire sous l'angle concret de l'expérience langagière qu'ils constituent. Ce qui est nécessaire de mettre au jour, ce n'est pas un discours sur les marges (dimension contextuelle), ni même un discours ajusté sur les marges de manœuvre (dimension méthodologique), mais bien une recherche sur le continu expérientiel ouvert par les ateliers. Cette lacune est repérable aussi dans les ateliers d'écriture américains – qui sont plus systématiquement et plus explicitement des ateliers de création littéraire. Certes, ils obéissent à un fonctionnement différent mais ce fonctionnement est restitué sous la forme d'un agencement de tâches, agencement qui passe sous silence le continu expérientiel ouvert par les œuvres et l'activité langagière. A.-M. Petitjean (2014) en donne un signalement intéressant qui révèle un format plus stable et plus homogène :

> Dans mon atelier d'écriture, les étudiants sont regroupés en cercle. Ils apportent un texte rédigé auparavant, sans aucune instruction, et le soumettent à la critique du groupe. Chaque texte est envoyé aux participants une semaine avant l'atelier. Deux ou trois volontaires lisent leurs propres textes. En tant qu'écrivain-professeur, je dirige les retours oraux collectifs. Chaque étudiant reçoit des conseils de réécriture à la maison. Les brouillons successifs prendront place dans un portfolio pour l'évaluation finale. (A.-M. Petitjean, 2014)

Si cette description-modélisation montre l'assimilation entre démarche pédagogique et poétique littéraire, elle ne décrit toutefois pas l'expérience d'« essayer dire » elle-même. Nous verrons dans la deuxième partie de notre thèse comment les théories de la création littéraires s'articulent avec la conceptualisation des ateliers du dire, en particulier des ateliers d'écriture.

### 1.3.2. *Faire langage*, faire l'expérience du continu corps-langage

Nous avons déjà évoqué précédemment le corps-langage. Ici nous allons nous intéresser au « prendre corps » à la fois comme principe et comme manières d'« essayer dire ». Il nous semble que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) signalent en pratique le continu corps-langage. Des signaux forts pour des modalités de déploiement qui recherchent moins

l'originalité que l'origine concrète d'une oralité unifiée. Nous verrons ici que le corps embrasse d'abord la bouche – sa propre bouche – avant de s'engager dans des corps-à-corps qui ne sont jamais des communications expressives ou des luttes subjectives mais bien déjà des *essais de voix*.

**Une « affaire de langues et de bouches »**

Les ateliers du dire, c'est tout d'abord une « affaire de langues et de bouches » – pour reprendre la formule utilisée par P. Fontana (2013, annexe 1.3 : XIV) pour décrire son atelier de lecture poétique. S'y dit en creux toute une histoire de réconciliation empirique dans l'espace de l'atelier : entre langues en présence, entre poèmes et langue française de tous les jours, entre langage et corps, etc. Ici la langue est d'abord l'organe de la parole – avant de renvoyer, au pluriel, au plurilinguisme spécifique de l'atelier. Dans ces « lectures de bouches », c'est donc un « travail physique de la langue » (2017, annexe 1.1 : IX) qui attend les participants. Attentif aux autres, chacun travaille avec sa bouche. L'« essayer dire » est ce qui transforme les bouches avant même les discours. Comme si le dire était dans la bouche : « Le poème […] devient de plus en plus présent dans les bouches des participants à l'atelier, les bouches commencent à se transformer. » (P. Fontana, 2009-2011 : 27/01/2010) Alors que, chez P. Fontana, « les lectures de bouches » invitent les participants à faire l'expérience en français l'activité signifiante du langage, l'« atelier de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena réunit des étudiants autour de travaux articulatoires et prosodiques plus poussés. Il y a toutefois ce point commun entre les deux ateliers : ils partent et repartent sans cesse des difficultés vocales repérées chez les participants. Chaque atelier du dire va à la rencontre de *problèmes de bouches* particuliers – K. Irubetagoyena parlent de « complications » (2017, annexe 6.2 : CXLIX) qui peuvent exister par exemple en matière de prononciation. Chaque problème rencontré est d'ordre buccal avant d'être vocal. La progression des participants est également très concrète. Avant la voix, c'est la bouche qui s'éveille, qui peut faire l'objet d'un entrainement – peut-être la voix est-elle d'abord une bouche qui se laisse entraîner. Les ateliers du dire appellent à des sursauts de bouches – avant même de proposer aux participants de s'élancer dans des *essais de voix*.

Une même préoccupation nous occupe dans plusieurs ateliers que nous avons conduits à l'étranger avec des enseignants ou des formateurs de français. Certaines séquences de nos ateliers sont de véritables « lectures de bouches » qui empruntent à la fois à la démarche pas-à-pas de P. Fontana et au mode frontal de K. Irubetagoyena. L'expérience dite de la « leçon de conduite vocale » (annexe 7.1 : CLXXV) nous semble constituer un exemple de cette attention particulière à la bouche comme élément du continu corps-langage. À partir du

poème *Je t'aime* de P. Éluard (2002 : 130), une lecture à voix haute fait suite à un travail de ponctuation. Cette lecture est à la fois une lecture *debout* et *de bouche* dans la mesure où la consigne est d'essayer de trouver ses marques de respiration tout en essayant de respecter les marques rythmiques mises au jour, discutées et validées collectivement lors de la première étape. Loin de constituer une ponctuation grammaticale et codique, ces marques indiquent une conduite vocale à tenir. Profitant de l'absence de règles de circulation routière dans le texte initial (non ponctué), nous engageons les participants dans un bouche-à-bouche avec le poème qui leur fait éprouver la corrélation entre l'activité signifiante et leur propre investissement physique. Dans les essais réussis, les participants peuvent constater chez eux-mêmes et chez les autres que la lecture du poème brise le masque que peut être le visage. La technicité de la proposition suppose en effet un engagement vocal et corporel qui vient modifier les habitudes articulatoires et les expressions du visage – jusqu'aux frontières de la grimace. Ce travail de lecture se fait dans un dialogue permanent entre le participant et nous-mêmes, dans un rapport qui n'est pas sans évoquer le travail de direction d'acteurs. Cela implique pour le lecteur – parfois décontenancé par le mode direct des échanges, une sorte de bouche à oreille de nous à lui – d'incorporer rapidement les nombreuses consignes que nous donnons (articulation, prosodie, respiration). De notre côté, il ne s'agit pas d'être dans des corrections arbitraires mais bien dans des rappels aux marques faites collectivement au texte. Nous cherchons avec le lecteur un dire unifié du poème. Courir *avec* le discours est loin d'être chose facile – y compris pour des enseignants de français. Cela implique de passer de la déclamation – cette forme d'oralisation forcée, scolaire, chantante – à une lecture à la fois plus souple et plus précise. À la différence du dire slamé, chacun peut *mettre du sien* dans l'activité poétique à partir du moment où les conditions posées par le poème sont respectées. Quand bien même la lecture est parfois heurtée, presque tous les participants relèvent le défi de dire d'un bout à l'autre, cherchant des appuis dans l'agencement proposé par le poète et constamment relancé par nos indications.

**Des expériences originelles du corps-langage**

Mais l'atelier du dire n'est pas seulement une affaire de bouches. Tout le corps est embauché dans le *faire langage* de l'atelier. Même dans les « lectures de bouches », les corps sont progressivement associés au dire. Cet autre compte rendu de P. Fontana montre assez bien que l'atelier du dire, ce peut être toujours plus d'expériences du corps-langage – ici avec un poème de C. Baudelaire (1869/2003) :

> Nous avons commencé par un cours… de tai chi (!) donné par un stagiaire qui le pratique tous les jours aux Buttes Chaumont ! Ce temps inattendu était incroyable car l'ensemble des personnes présentes se sont mises à suivre les mouvements avec une disponibilité déconcertante.
> J'en ai profité pour rebondir. La répétition d'une phrase en tai chi et sa précision m'a aidé à faire comprendre pourquoi je tenais tout le temps à rendre de plus en plus précis les sonorités des mots et en particulier dans les poèmes de Baudelaire.
> Ensuite, tout le monde a lu le poème *L'étranger* en même temps dans sa langue maternelle en faisant attention aux autres. L'écoute est prometteuse et le chœur que je recherche commence à apparaitre d'une façon simple et évidente !
> (P. Fontana, 2009-2011 : 29/04/2010)

Nous parlons ici d'expériences *originelles* du corps-langage pour rappeler combien l'atelier du dire comme nouveauté vécue par les participants proposent des expériences inédites en langue étrangère. Cependant, il ne s'agit pas de pas mettre au jour une nouvelle corporalité en français langue étrangère, mais bien de (re)nouer des liens avec ce qui est déjà là, intangible : le corps-langage. En langue étrangère, le corps-langage semble moins à son aise. Il est en quelque sorte anesthésié par la situation langagière elle-même – ce qui, au passage, ne signifie pas que le *corps-langue maternelle* soit toujours dotée d'une conscience éveillée du continu langage-corps. Ce que nous souhaitons évoquer ici, c'est la diversité de ces expériences originelles qui montrent que le corps-langage peut être sollicité de différentes manières dans les ateliers du dire. Sans vouloir schématiser à outrance ces expériences originelles, nous proposons de vérifier la présence de trois mouvements distincts : du corps vers le langage ; du langage vers le corps ; des va-et-vient entre corps et langage comme circulation vocale. Chaque expérience peut s'appuyer sur un ou plusieurs de ces modes de déploiement d'un *faire corps-langage*. La séance de tai chi détournée par P. Fontana relève bien d'une expérience langagière avec du corps en premier. Vue comme unité de travail malléable, la « lecture de bouche » semble mettre l'accent sur l'activité physique de la bouche et donc du corps. Le travail de sculpteur demandé par P. Fontana révèle une entrée initiale par le corps. L'illustration extrême de cette entrée par le corps serait un atelier du dire qui débuterait par des expériences relevant exclusivement du *langage corporel* – voir par exemple la conception du travail théâtral en langue étrangère de J. Aden (2013). L'autre mouvement de base, peut-être plus courant dans le corpus d'ateliers qui est le nôtre, est celui du langage vers le corps. Nous voulons dire par là que l'activité langagière permet de repérer combien il y a du corps dans le langage – et peut-être surtout combien il ne peut y avoir de *faire langage* sans « prendre corps ». Nous visons notamment ici toutes les pratiques d'écoute et de prise d'élan. Dans son « atelier de l'illisible », M. Depeursinge met au défi les participants de *mettre le nez* dans le poème de C. Prigent : trop de langage est un challenge pour des yeux non avertis. Chaque jeune lecteur va d'abord devoir *faire langage* du poème en le faisant sien,

c'est-à-dire en délimitant des zones d'accès et des terrains vagues dans le discours qui s'offre devant lui. Prendre possession du poème passera dans un deuxième temps par un « prendre corps » dans le poème, ligne après ligne – un continu entre vérifier, discuter, écrire entre les lignes. Soit toute une poétique du dire entre les lignes – l'ajout de nouvelles lignes entre les lignes venant progressivement effacer les vers du poème initial.

La circulation, voire la fusion entre langage et corps intervient plus franchement au stade des *essais de voix*, au-delà d'un certain niveau de maitrise dans le *faire langage*. L'expérience originelle est alors ici celle du rythme et/ou de la voix. Rappelant avec H. Meschonnic que le corps se manifeste linguistiquement à travers le rythme[70], C. Vorger insiste sur le continu expérientiel dans le slam – y voyant même un critère de distinction avec la chanson :

> Il y a aussi, *a fortiori*, quelque chose d'organique dans le slam. Quelque chose qui relève du *corps à corps*. Poésie *de corps*, poésie *par corps*, il partage avec la chanson l'incarnation qui lui est, plus encore, fondamentale. Si la chanson s'offre avec la scène une renaissance, le slam y trouve son origine même […]. (C. Vorger, 2016 : 88)

Le slam se distingue de la chanson mais aussi de la lecture poétique à voix haute par l'absence de tout support, la suppression de la feuille. C. Vorger se réfère à l'image de la « boucle bouclée » : « le slam est un corps qui parle à d'autres corps, via une bouche, des oreilles, des bouches, des mains, des bras, des jambes. » (2016 : 88-89) Le corps est entièrement animé par la « vive voix » (2016 : 90). En pratique, il faut noter des configurations d'atelier slam très diverses selon les publics : certains font de l'écriture des textes un moment totalement séparé du reste ; d'autres proposent des allers-retours constants entre travail à la table et épreuve du plateau, rendant concret l'interrelation corps-langage du slam. Cette interpénétration est bien sûr de mise dans les « ateliers de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena :

> Dans mon travail théâtral, le travail sur le texte est très important, mais c'est un travail qui passe beaucoup par le corps. Un travail physique, sur les postures, sur la présence des interprètes. Mais cela n'a d'autre fin que de dire du texte en public. Ce n'est pas du travail sur le corps en soi. Beaucoup d'étudiants s'inscrivent à cet atelier pour améliorer leur parole en public. La finalité est d'être capable de dire du texte de théâtre contemporain face à des gens. (K. Irubetagoyena, annexe 6.2 : CXLVIII)

70 La conception du rythme que C. Vorger retient s'éloigne toutefois de celle d'H. Meschonnic. Si elle fait du slam une « parole rythmée » (2016 : 90), le rythme y est surtout défini par des niveaux de répétitions (syllabique, phonémique, mot, fragments, phrasèmes, etc.). D'où la référence aussi aux trois modalités de voix de P. Zumthor (1983 : 178) – voix parlée, récitatif scandé (ou psalmodie), chant mélodique – et l'appariement du slam au récitatif scandé.

Concluons en faisant l'hypothèse que ces expériences originelles du corps-langage sont plus simplement des expériences d'oralité – dans la conceptualisation qui est la nôtre dans cette recherche et qui emprunte à G. Dessons et H. Meschonnic (1998) :

> L'oralité est alors le mode de signifier où le sujet rythme, c'est-à-dire subjective au maximum sa parole. Le rythme et la prosodie y font ce que la physique et la gestuelle du parlé font dans la parole parlée. Ils sont ce que le langage écrit peut porter du corps, de corporalisation, dans son organisation écrite. (G. Dessons, H. Meschonnic, 1998 : 46)

Une oralité dès que la parole prend corps, dès que le corps a la parole. Mais cette oralité n'est plus seulement la voix haute, elle est aussi et surtout du corps-langage entendu comme mise en continu de la voix tout au long de l'activité langagière. Cette oralité est ce qui permet de penser le « passage obligé » évoqué plus haut, le continu du *faire langage*. Il ne peut plus y avoir séparation de l'oralité d'avec la voix de l'écriture. Certaines représentations de l'atelier du dire butent encore sur ce passage quand la pratique met à l'essai des moyens considérables pour augmenter la fluidité expérientielle.

**Quels corps-à-corps dans les ateliers du dire ?**

Nous repartons de l'association du slam à un « corps-à-corps » proposée par C. Vorger (2016 : 88). L'expression lui sert à évoquer la dimension spectaculaire d'un partage de la parole. Elle vise une pluralité de corps acteurs d'une oralité debout sous le regard d'une assistance. Dans les ateliers du dire, le corps à corps est une modalité de l'essai de voix. Cette proposition comme une autre de *faire langage* vise spécifiquement des essais de passages de voix. Dans cette perspective, l'atelier du dire est alors un atelier des « passages de voix » de corps en corps – atelier d'un « corps-à-corps-langage ». Par exemple, le corps-à-corps rime chez P. Fontana avec dos à dos :

> L'exercice est simple : deux personnes sont assises, dos à dos. L'une a le texte en main et le dit à haute voix, l'autre doit reprendre la phrase juste en l'écoutant. Un exercice qui révèle les difficultés de chacun, pour celui qui lit, la difficulté à se faire comprendre et pour l'autre personne, sa capacité à restituer la phrase. (P. Fontana, 2009-2011 : 04/11/10)

Ce dos à dos est une mise à nu de la voix du poème, de sa signifiance. Une mise en écho aussi par une lecture qui cherche à se réécouter. Un exercice d'équilibristes sur le fil des discours des uns et des autres, des uns avec les autres. Plus généralement, les face-à-face sont nombreux dans les ateliers du dire, ils sont la condition du *faire langage* – des écoutes comme des réénonciations – avec cette particularité qu'ils produisent une interdiscursivité. Cela est particulièrement clair dans l'« atelier de l'illisible » de M. Depeursinge qui transforme un

face-à-face inaugural entre des participants et un poème retors en ce « corps-à-corps-langage » évoqué plus haut. Nous verrons également plus loin, au chapitre 7, que les corps-à-corps en atelier produisent aussi des choralités. Les « ateliers de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena renseignent bien des possibilités des corps-à-corps non seulement comme *faire langage* mais aussi comme modalités de *faire atelier* – dans cette perspective ils sont riches d'enseignement pour les métiers de l'enseignement-apprentissage des littératures et des langues. Inspiré par les entrainements pour acteurs qu'elle conduit par ailleurs, ses ateliers montrent combien les passages sont nombreux entre langage corporel et corps-langage. Traiter sérieusement ce langage corporel comme peut le faire la didactique du jeu théâtral – versant de recherche de la direction d'acteurs – ouvre de nombreuses possibilités. L'intérêt de ces corps-à-corps est que, en tant que passages de corps, ils métaphorisent et anticipent les *essais de voix* qui sont recherchés par les ateliers du dire. Sur les corps-à-corps, il faut relever par exemple les propositions d'étirements avec pour contrainte le corps de l'autre – exercice qui suppose un contact permanent avec son partenaire à travers un point d'attache qui coulisse, se déplace. La didactique du jeu théâtral semble travailler à la fois la précision et l'entre-deux, l'intensité et le repos, la parole et le silence des corps – ce que les didactiques voisines que sont celles des langues et des littératures n'intègrent que trop rarement. Signalons trois apports principaux du jeu théâtral dans les « ateliers de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena : le travail de la densité corporelle (maitrise des mouvements, conscience des gestes, etc.) ; la redécouverte de la multiplicité corporelle et vocale à travers une tension à soi et aux autres ; la nécessité concrète et pratique de faire des choix (étirer un silence par exemple). Quant à l'exercice du cri, il est lui aussi une métaphore du langage, sinon de l'« essayer dire ». Le cri ne peut se travailler. Il n'y a qu'à le pousser, non pas pour savoir comment faire, mais pour éprouver cet effort de l'inconnu vers l'inconnu, ce lâcher-prise qui entrechoque corps et voix. Le cri réfléchit le corps et la voix dans un son brut qui fissure l'attente et l'attention de tous les participants. C'est tout à la fois du langage, de la langue et du discours – et tout cela en une seconde.

### 1.3.3. *Faire atelier*, faire durer le dire

*Faire langage* impose de faire durer le langage – ce que ne fait pas un message. *Faire langage* en langue(s) étrangère(s) suppose de faire durer le dire, de l'inscrire comme discours dans la durée. Lieu de contraintes en tout genre, l'atelier enseigne paradoxalement qu'il n'y a de dire que dans la durée – c'est même la condition première de l'*essai de voix*. Par durée, il ne faut pas entendre le temps qui dure, mais plutôt l'« essayer dire » comme historicité – une historicité qui a besoin de continu pour *faire langage*. La responsabilité du continu langagier

et expérientiel incombe au *faire atelier* : à sa charge de gommer les nombreuses discontinuités qui empêchent de voir d'ordinaire l'étendue du langage. Dans cette perspective, l'activité langagière n'est d'ailleurs pas forcément synonyme d'entreprise de longue haleine. Faire durer le dire ne signifie pas faire durer l'atelier. Faire durer le dire signifie donner la mesure exacte requis par ou pour un *essai de voix*. Mesures de temps mais aussi d'attention, d'écoute, de souffle, de voix. Des mesures diverses et des gestes mesurés. Nous emprunterons trois exemples à notre corpus d'ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) pour circonscrire au moins trois facteurs de durée, trois multiplicateurs de dire : l'écoute est souvent placée au cœur même de l'activité du dire ; du côté de l'animateur, *faire atelier,* c'est accompagner le *faire langage* des participants et non pas leur *faire dire* des paroles en l'air ; dire est un « arpentage » des fulgurances du langage.

**L'écoute au cœur de l'activité du dire**

Dans une conception assez courante, les ateliers d'écriture sont souvent définis par un double mouvement de lire et d'écrire (A. Bellatore *et al.* : 2014). Dans les ateliers de slam, ce double mouvement est en quelque sorte inversé : un « écrire » se voit associé à un « dire » scénique – ou, pour corriger la temporalité, un écrit aboutit à un dit. Dans les ateliers de théâtre, un travail d'explication ou de discussion du texte précède la mise en jeu. Dans ces représentations, le *faire langage* est toujours un moteur à deux temps. Les choix terminologiques qui construisent ces représentations d'atelier ont l'inconvénient de masquer l'unité du dire comme dynamique concrète. Il nous semble que le dire obéit à une logique de passage obligé. En ce sens, comme activité réellement transsubjective, il est irréductible à une action. La description sous forme de verbes (lire, écrire, interpréter) est limitée pour révéler l'expérience langagière que l'atelier du dire rend possible. De telles descriptions font par ailleurs l'impasse sur l'écoute – expérience qui nous semble pourtant centrale. Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) rassemblés dans notre corpus le signalent : jamais magistrale, l'écoute est au cœur de l'activité du dire. En ce sens, les « lectures de bouches » ne sont pas qu'un atelier de lecture à voix haute, elles sont tout autant et peut-être tout d'abord un atelier d'écoute(s). Avec cette particularité que P. Fontana recourt à de nombreuses modalités de travail qui engagent des procédés d'enregistrement, faisant de l'écoute un carrefour expérientiel par lequel chaque essai de voix peut passer et repasser :

> [Les participants] écoutent leur travail au fur et à mesure des séances. Je les enregistre tout le temps et il y a un travail permanent de réécoute. C'est très important. J'ai du matériel qui me permet d'enregistrer et d'écouter dans un même temps. Ils écoutent tout ce qu'ils font, tout ce qu'on fait ensemble. (P. Fontana, 2017 : annexe n°1.2 : XIII)

L'écoute devient alors ce démultiplicateur d'expériences et de savoirs. Cette manière de placer l'écoute au cœur d'une pratique d'atelier est assez proche de celle de C. Vorger qui a conceptualisé l'écoute du slam en la reliant directement au corps-langage. Dans cette approche, l'écoute est moins une prise de son qu'une ouverture à la signifiance. C. Vorger signale au passage combien cette attention est absente de certaines situations d'enseignement où prime un impératif de production :

> Dans le slam on écoute avec tout son corps. Le corps peut être traversé non pas d'un rythme binaire façon rap mais par l'impact des mots, de leurs rythmes, d'une musicalité intrinsèque. Le corps vibre au rythme des mots. On écoute *par corps*. C'est quelque chose qui n'est pas forcément pris en compte dans l'enseignement. (C. Vorger, 2018 ; annexe 2.1 : XXXII)

Parmi les travaux proposés dans notre « atelier du poème », nous partageons avec P. Fontana l'« exercice » de la lecture dos à dos qui concrétise bien cette écoute au cœur du dire. Ici la simultanéité est poussée à l'extrême. Une lecture qui met dos à dos pour mieux écouter et dire le poème : « Il y a toujours aussi l'idée d'écouter les autres. Lire, c'est quelque chose double, à la fois communiquer et écouter. "Tu lances et tu écoutes." » (P. Fontana, 2017 : annexe n°1.2 : XII). Nous verrons plus loin que cette double polarisation écouter-dire est essentielle. Ce qui est sûr, c'est que l'écoute est par exemple au cœur d'un autre atelier du dire, l'« atelier de l'illisible » de M. Depeursinge défini comme un véritable jeu d'écoute. En l'espèce, cette recherche du commun passe notamment par une prise de notes collective qui donne lieu à une publication pas-à-pas en direct. L'écoute est littéralement projetée, prenant place dans le poème. L'« essayer dire » est alors cet ensemble de paroles et de textes qui réénoncent en continu le « poème-source ». L'exemple de l'atelier de M. Depeursinge rappelle que si l'écoute est au cœur des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), c'est parce que les œuvres de langage travaillées la réclament. Ce sont les corpus littéraires qui font des ateliers du dire des caisses de résonance. Sans cette écoute, le dire retourne à ses habitudes, à son ordinaire, à son périmètre paratextuel.

### *Faire atelier* n'est pas faire dire

L'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) est souvent présenté comme un dispositif d'accompagnement dont la responsabilité incomberait à l'animateur placé en son centre. S'éloigner de cette représentation permet de s'intéresser à ce que nous avons appelé plusieurs fois déjà le *faire atelier*, c'est-à-dire l'ensemble des conditions propres à chaque « essayer dire » – au cœur duquel nous venons de signaler la présence d'une écoute plurielle. Ce *faire atelier* a pour effet de dissoudre les fragmentations du continu langagier, les frontières du

dire, par exemple les catégories et « activités » scolaires. Ce n'est pas seulement un effet de lissage ou une recherche de fluidité méthodologique. Chaque *faire atelier* – qui est souvent lui-même un essai – est un réinvestissement concret du langage. Chaque concepteur d'atelier du dire cherche des manières de *faire atelier* en fonction d'un projet de *faire langage* bien spécifique. Par exemple, le projet des « ROC » est né d'une interrogation sur le caractère flou de l'oral en classe de langue. Cet inconfort professionnel, ressenti par P. Biras dans son travail d'enseignant de FLE, produit une recherche de solution(s) à travers la conception d'une « activité » qui vient non pas définir un objet d'atelier mais plutôt préciser un *faire atelier* :

> J'avais d'abord l'idée de faire des ateliers d'écriture orale, sous forme de biographies orales. L'idée m'est venue à la lecture du roman *Peste* […] de C. Palahniuk. Ce roman est construit sur un système de témoignages qui dressent le portrait du personnage principal. (P. Biras, 2017 : annexe n° 3.1 : XXXVII)

Dans cette reprise didactique d'un procédé littéraire, il y a la volonté de composer une expérience qui n'est pas fragmentaire. La mention d'une « écriture orale » – qui plus est par un groupe-classe – montre que le « ROC » est moins un pari pédagogique qu'un défi langagier. Le « ROC », c'est en quelque sorte un abordage, c'est-à-dire une activité collective de conquête. Une reprise en voix. À notre question « doit-on parler d'écriture du "ROC" ? », P. Biras répond immédiatement :

> Disons plutôt de *parlure*, ou de *dictature*, puisque le « ROC » est dicté ! Les élèves le co-créent ensemble et me le dictent. C'est celui qui veut qui dit, celui qui peut qui corrige. (P. Biras, 2017 ; annexe n°3.1 : XXXVIII)

*Faire atelier* exprime souvent le refus des catégorisations et des séparations. Cette intention est explicite chez C. Vorger :

> […] je propose des ateliers d'écriture et d'oralité créative. J'essaie d'inventer d'autres formes d'oralité au-delà des jeux d'interprétation théâtrale et des jeux de rôle. En tout cas, j'essaie de métisser jeux d'oralité et d'écriture en faisant sans arrêt des allers-retours entre les deux. C'est ce qui me parait essentiel, qu'il n'y ait pas de hiérarchie entre oral et écrit, oralité et écriture. (C. Vorger, 2018 ; annexe 2.1 : XXVIII)

Mais selon nous *faire atelier* n'est pas réductible à un *faire dire* qui ferait de l'animateur le détenteur de recettes miracles et de l'atelier du dire une kermesse de paroles. C'est l'ambigüité entretenue par certaines pratiques créatives en classe de langue qui se proposent de *faire* écrire, de *faire* lire à voix haute ou encore de *faire* de l'apprenant un acteur de théâtre, etc. Dans notre conceptualisation, le *faire atelier* sert directement le *faire langage* – et réciproquement – et dans ces deux activités il y a autant de connu que d'inconnu, d'attendu que de surprise, de reprise que d'improvisation. Par ailleurs, par l'emploi de la formule *faire atelier*, il s'agit aussi d'indiquer que l'atelier a sa propre temporalité : *faire atelier*, ce n'est

pas seulement organiser un atelier, c'est aussi et surtout faire éprouver aux participants l'historicité du *faire langage* comme présent multiple et présence à soi et aux autres. En ce sens, le *faire atelier* peut se prolonger au-delà de l'atelier lui-même. Quand P. Biras remet à la toute dernière séance de son atelier les textes écrits collectivement sous forme de livres, les participants sont souvent étonnés non seulement de découvrir leur roman mais aussi et surtout de *relire* l'atelier comme expérience d'un *faire langage* singulier. Certains lycéens prennent conscience à la fois de ce qu'ils ont fait (ou manqué !) et des moyens déployés par P. Biras. Cette relecture, livre en main, qui provoque nécessairement le surgissement de souvenirs d'atelier, c'est une dernière ruse de l'animateur pour que chaque participant n'oublie rien des conditions de cet *essai de voix* et entrevoie la possibilité de *refaire* langage dans l'atelier de soi-même. Ne produisant pas seulement des souvenirs, le dire apparait aussi comme cet événement qui peut se reproduire, cet événement de langage dont les contours ne sont jamais les mêmes.

**Quand dire est un « arpentage »**

Dire en atelier apparait comme une circulation. Un essai circulaire, voire spiralaire. P. Fontana parle de « circulation » pour évoquer le travail en groupe. Il parle également d'« arpentage » pour exprimer plus globalement l'activité langagière qui mêle écoute et lecture :

> J'écris le texte sur le tableau. On l'arpente à voix haute. Je mets en place tout de suite une circulation entre les personnes. Les voix, timides, se font entendre pour la première fois. (P. Fontana, 2009-2001 : 04/11/2010)

« Essayer dire », arpenter. Le verbe évoque une marche lente, méthodique, méticuleuse. Un pas à pas obligatoire. Non pas pour compter mais pour vivre ensemble dans l'œuvre et après elle. « Arpentage » textuel autant que langagier. P. Fontana a trouvé un procédé aussi efficace que judicieux pour rendre cet « arpentage » à la fois organique et naturel : l'enregistrement à travers un magnétophone numérique et des microphones adaptés. L'enregistrement permet d'écouter et de dire indéfiniment à toutes les vitesses possibles. Il met l'écoute au cœur du dire et le dire au cœur de l'écoute :

> On prend un poème et on commence à lire. Mais le lire c'est déjà organiser la lecture. Chacune une ligne, par exemple. Rapidement, je commence à organiser les voix. Les réponses. Les vitesses. Je dispose les gens. J'interviens dès le début. Il faut saisir les gens tout de suite. Les saisir au sens de les intéresser. Le plus important est de montrer tout de suite aux participants là où je veux aller. Ne pas cacher l'objectif. « On va tout de suite lire le texte. » « On va lire tous ensemble. » « On va tout de suite s'enregistrer. » « On va tout de suite s'écouter. » (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XVI)

Concrètement, l'enregistrement permet de multiples expériences vocales. Il fait bien sûr apparaitre au fur et à mesure les difficultés de chacun (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : IX) : « C'est un travail de fourmi. Les difficultés de prononciation ne sont jamais les mêmes d'un participant à un autre. L'important est de prendre conscience des écueils dans la nouvelle langue. » L'enregistrement autorise aussi et surtout de nombreuses relations vocales. Par exemple, casque sur les oreilles, les participants s'écoutent lire le poème en l'enregistrant. Ils peuvent également (se) réécouter en cours de séance – et ainsi découvrir immédiatement une autre dimension de soi. Si cette écoute a lieu un certain temps après, le participant s'écoute au passé et, ce faisant, il réentend une écoute initiale du poème, qui était aussi un essai de compréhension autant qu'un premier essai de voix. L'enregistrement est aussi ce qui permet de faire un focus sur la matière du langage, notamment sur les éléments de diction – dont le souffle. Chez P. Fontana, enregistrer est ce geste qui ravive toujours plus de langage, qui fait même oublier le temps toujours compté du discours – et qui éloigne encore davantage l'atelier du dire d'un cours de langue minuté :

> Mon travail, ce n'est pas de proposer un apprentissage phonétique. Les participants suivent par ailleurs des cours de FLE. D'une certaine façon, mon atelier est beaucoup plus pratique, plus concret. Je peux passer beaucoup de temps à faire sortir un son. Je peux m'arrêter, je peux passer l'atelier sur une seule phrase. Il y a une injonction joyeuse de ma part. Un rapport très pragmatique avec la langue : on arrive à faire quatre, cinq, six mots ensemble, avoir un souffle, le souffle de la ligne. On est dans un rapport de navigation. Tu restes au port, puis tu avances. Il y a un effet de liberté. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XV)

Ces pratiques d'arpentage du texte à la force du souffle, conduisent à un *essai de voix* qui prend son temps et qui a aussi les moyens de ses ambitions. L'usage de l'enregistrement est aussi radiophonique, c'est-à-dire déplace les participants en studio. Introduite principalement à des fins de captations sonores (pour des créations), la pratique de l'enregistrement radiophonique est aussi ce qui participe d'une familiarisation avec des pratiques vocales qui sortent de l'ordinaire. Dans tous les cas, plus qu'une assignation à un objectif de correction phonétique, l'enregistrement crée des jeux de miroirs où l'écoute permet de découvrir son double – se réécouter est présenté ici d'abord comme une expérience subjective : « Le fait […] de s'entendre en français est primordial et ce jeu de miroirs avec soi-même dessine un "autre" qui fait rire, inquiète, réconforte. » (P. Fontana, 2009-2011 : 27/01/2010)

L'écoute plurielle, le *faire atelier*, l'« essayer dire » comme « arpentage », sont autant de dimensions premières des ateliers en langue(s) étrangère(s) de notre corpus qui interrogent la nature particulière de leur *durée*. Soit un ensemble de pratiques d'historicités qui se combinent pour se mesurer aux arts du langage. Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) n'ont pas à souffrir de la comparaison avec les arts du langage : ces deux catégories de pratiques empruntent le même continu expérientiel. Dans la quasi invisibilité qui est la leur, les ateliers du dire peuvent encore prendre le temps de s'inventer, d'essayer, de *faire langage* si possible loin des contrefaçons artistiques ou didactiques qui ont leur propre nécessité.

*

Nous avons vu dans ce premier chapitre qu'il y avait, dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), tout un langage à tenir par la pratique. Par tout un langage, il s'agit d'entendre à la fois la pluralité des historicités langagières et culturelles que les ateliers du dire condensent d'une manière spécifique, le continu langagier qui s'étend alentour à perte de voix, ou encore l'« essayer dire » entrevu comme un chantier expérientiel en langue(s) étrangère(s). Tenir tout cela en pratique requiert également une certaine tenue théorique à laquelle nous avons tenté de contribuer en articulant des éléments de conceptualisation – cultures langagières, tacticité, essai, expérience, interlangue, arts du langage – empruntés à différents champs de recherche et/ou cadrages théoriques. Ces premiers éléments qui situent les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) comme activité langagière seront réénoncés ultérieurement à d'autres endroits de notre recherche.

# Chapitre 2. Ateliers des langues et du plurilinguisme

> Qui sommes-nous alors ? si nous n'avons pas les mêmes pensées, fantasmes, attitudes existentielles, voire opinions, dans une langue et dans une autre ? (N. Huston, 1999 : 52)

À rebours de Babel entrevue comme une Pangée linguistique et d'autres mythes fomenteurs d'indicible ou d'incommunicabilité, il nous semble que le langage humain comme faculté rassemble les langues pour les brasser plus que pour les disperser, les recompose plus qu'il ne les dispose séparément. Dans tous les cas, il ne s'en prive jamais – c'est l'activité humaine qui fait disparaitre des langues. Pour premier élément de preuve de ce langage qui ne tient pas chaque langue à l'écart de l'autre mais permet de travailler cet écart à travers de multiples rapports – jusqu'à la création forcée de langues créoles, il faudrait évoquer la puissante et spectaculaire dérive des continents littéraires qui, depuis des siècles, voit le langage à l'œuvre « au sein des langues » :

> La littérature réfléchit le langage au sein des langues et reflète ainsi une contradiction qui fait sa force : elle est un art du langage, non du français, du chinois ou du tagalog […]. (F. Rastier, 2015 : vii)

« Au sein des langues » s'oppose ici à « dans une langue ». On n'écrirait, on ne traduirait, on n'apprendrait qu'au sein des langues – autrement dit à l'épreuve du langage. Somme inconcevable de lectures, écritures, traductions et transmissions, les littératures se chercheraient avant tout au sein des langues, c'est-à-dire parmi ces langues autant qu'entre elles. Ces translations incessantes pourraient être le langage lui-même, le langage *à son aise*. Le langage ne serait-il alors que plurilinguisme, voire *le* plurilinguisme ? Les recherches sur le bilinguisme puis sur le plurilinguisme ont fini par montrer que la « compétence plurilingue et pluriculturelle » d'un individu peut difficilement faire l'objet d'une schématisation sous la forme d'un emboitement de compétences dans plusieurs langues. Comme nous l'avons vu dans le précédent chapitre, il s'agit plutôt d'une compétence unique, le plus souvent « en déséquilibre », c'est-à-dire liée de manière dynamique à la « construction d'interlangue » (D. Coste, D. Moore, G. Zarate, 1997/2009 : 19 et 18). Nous avons également rappelé que l'interlangue était moins la langue en construction que du discours à l'essai, qu'une subjectivation langagière en cours. Au-delà de ses implications en termes sociolinguistiques qui voient la recherche s'intéresser en particulier à la gestion stratégique du déséquilibre langagier, le plurilinguisme pose avec force une autre question qui serait celle du devenir sujet dans et par le langage : comment s'organisent, voire s'augmentent les modalités de

subjectivation d'un individu qui existe en plusieurs langues ? Comment vit-on au sein des langues non seulement comme individu social mais aussi comme *sujet-du-dire* ? À quoi ressemblent ces intersubjectivités, plurisubjectivités, transsubjectivités internes – si elles existent ? Les recherches sur les pratiques littératiées plurilingues du quotidien comme sur les interférences de langues et de cultures en littérature constituent probablement une assise solide pour penser ce continu cognitif-subjectif – à inscrire dans le continu langagier. Cette attention à des modalités de subjectivation composite intéresse d'ailleurs autant la présente étude du dire en atelier que la didactique des langues et des cultures : les deux domaines partagent aujourd'hui une même conceptualisation du plurilinguisme sur laquelle il nous semble essentiel de revenir en introduction de ce chapitre. Pour penser le plurilinguisme, peut-être faut-il tout d'abord penser la pluralité langagière et culturelle. D. Coste, D. Moore et G. Zarate (1997/2009) rappellent que la pluralité langagière et culturelle est de l'ordre d'une expérience ordinaire – qui n'est pas sans évoquer les arrangements énonciatifs de M. de Certeau :

> […] on aurait quelque peine à trouver aujourd'hui des groupes humains pour lesquels la variation des langues et des cultures ne soit pas intégrée au vécu empirique quasi quotidien. (D. Coste, D. Moore et G. Zarate, 1997/2009 : 13)

Cette expérience relève à la fois d'« expositions externes » et de facteurs de « différenciation interne » présents dès les premières formes de socialisation des individus : il faut évoquer ici les contacts de langues et de cultures[71] ainsi que la prise en compte des variations linguistiques et culturelles[72] au sein d'un groupe donné. Cette pluralité langagière et culturelle doit être distinguée du plurilinguisme, lequel est un phénomène ordinaire de grande ampleur puisque désignant une majorité de locuteurs dans le monde. Ph. Blanchet (2015 : 21) évoque même un développement « du paradigme de la pluralité linguistique » comme nouveau fondement pratique et théorique du champ de la didactique des langues. Ce changement de paradigme est lié selon lui à une reconceptualisation du plurilinguisme d'un point de vue non monolingue qui résulterait des apports des recherches en sociolinguistique, en psycholinguistique, en psychopédagogie (socioconstructivisme) et en anthropologie

[71] « […] tous les acteurs sociaux d'une communauté donnée se trouvent, dès leur plus jeune âge, au contact soit direct (du fait du tourisme, de la migration) soit médiatisé (par les moyens d'information et de distraction) de cultures et de langues étrangères. Quel que soit la manière dont cette expérience est perçue, appréciée (valorisée, ignorée, dévalorisée), structurée (suivant les langues et les cultures de contact), notamment sous l'influence de l'environnement familial ou du groupe de pairs, elle existe pour chaque enfant et s'accompagne dès lors de représentations et d'attitudes à l'égard de ces langues et cultures rencontrées. » (D. Coste, D. Moore, G. Zarate, 1997/2009 : 13)

[72] « […] à l'intérieur d'une communauté réputée de même langue et de même culture, les variétés et sous-ensembles d'ordre divers (tenant entre autres aux appartenances socio-économiques, générationnelles, professionnelles, aux types et niveaux de formation) abondent. » (D. Coste, D. Moore, G. Zarate, 1997/2009 : 13)

culturelle. Cette perspective revient à déconstruire un certain nombre de représentations courantes autour d'une sorte de centralisme de la « langue ». Ph. Blanchet soutient notamment

> […] une conception des pratiques-représentations sociolinguistiques comme étant un continuum, prioritairement instables et hétérogènes, indissociables des contextes sociaux qui les produisent et qu'elles produisent, où les plurilinguismes sont au centre des dynamiques linguistiques […] et où les homogénéités tendancielles telles « les langues » et « variétés » (normatives ou non) sont marginales et souvent politiquement construites […]. Cela revient à contester radicalement la notion centrale de langue-système structuraliste, générativiste ou apparentée, prioritairement stable et homogène, réifiée hors des pratiques et contextes sociaux et où la variation est renvoyée à la marge. (Ph. Blanchet, 2015 : 25)

Toute « alterculturation » – terme emprunté à Ph. Blanchet et D. Coste (2010) pour définir toute expérience de la pluralité linguistique et culturelle, produit des changements individuels. Du côté des sciences de l'éducation, les recherches s'intéressant au plurilinguisme nous renseignent sur le rôle des facteurs historiques et institutionnels dans le passage de la pluralité langagière et culturelle à la « construction compétentielle » (D. Coste, D. Moore, G. Zarate, 1997/2009 : 14) des individus. Il faudrait par exemple citer le rôle de « la scolarisation première » qui « pour la plupart des traditions scolaires, opère dans le sens d'une recherche d'unification plus que dans celui d'une éducation à la différence » (1997/2009 : 14) : unicité de la langue de scolarisation à l'exclusion des autres langues et variétés régionales ou sociolectales de la langue nationale ; primauté de la promotion individuelle dans le cadre d'une égalisation des chances *vs.* cohésion nationale ; uniformité des références historiques et culturelles en lien avec des programmes et instructions officiels. Avec des conséquences sur l'ensemble des pratiques sociales – dont les pratiques langagières et les pratiques d'apprentissage :

> Se construit dans ce processus une certaine lecture des frontières et des voisins au-delà de ces frontières. La stabilisation et l'affirmation identitaires sont censées passer par cette centration sur une langue, une histoire, un pays, une littérature, à côté et autour de quoi se dessinent des limites, des marges, des ailleurs. Certes, la pluralité n'est pas niée, d'autant moins qu'elle a sa place dans la construction de l'identité, mais elle n'est pas pleinement prise en compte ni, *a fortiori*, intégrée. (D. Coste, D. Moore, G. Zarate, 1997/2009 : 14)

Dans le champ de la didactique des langues, depuis une vingtaine d'année, de nombreuses recherches ont articulé une pensée de l'écart entre la pluralité langagière et culturelle des individus et le paradigme monolinguistique-monoculturel encore profondément ancré dans la sphère éducationnelle[73]. Aujourd'hui, à l'œuvre dans le CECRL, la formule

[73] L'histoire des méthodologies d'enseignement des langues étrangères en France et en Europe fournirait selon Ph. Blanchet (2015 : 26-28) un bon exemple du « paradigme monolingue mononormatif ».

notionnelle de « compétence plurilingue et pluriculturelle » essaie de tenir ensemble nombre de préoccupations qui se sont faite jour depuis les années 1970-1980 et auxquelles les approches communicatives n'ont répondu que partiellement[74]. Sur un plan didactologique, il faut évoquer une combinaison d'apports multiples liés à des courants plus ou moins anciens : didactique plurinormaliste et pédagogie de la variation langagière, didactique interactionnelle, interculturalité, compétence plurilingue. Pour en rester aux années 2000-2010, il faut constater une convergence de préoccupations d'ordre contextuel : éducation bilingue (M. Cavalli, 2005), éducation plurilingue (J.-C. Beacco, M. Byram, 2003/2007), approche sociodidactique (M. Rispail, 2005 ; M. Dabène, M. Rispail, 2008 ; Ph. Blanchet, M. Rispail, 2011), éducation plurilingue et interculturelle (D. Coste, 2007) ; didactique intégrée (B. Maurer, 2007), didactique des langues contextualisée (Ph. Blanchet, D. Moore, S. Asselah-Rahal, 2008), approches plurielles des langues et des cultures (M. Candelier, 2007), didactique de la pluralité linguistique et culturelle (Ph. Blanchet, D. Coste, 2010), didactisation de l'hétérogénéité linguistique (Ph. Blanchet, 2010), didactique de la pluralité sociolinguistique (Ph. Blanchet, 2010 ; S. Clerc, 2011), approches contextualisées (Ph. Blanchet, P. Chardenet, 2011), didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) (M. Candelier, V. Castelloti, 2013). Soit autant de perspectives qui aboutissent à des orientations méthodologiques similaires :

> L'objectif est d'inscrire la ou une didactique « des langues » (incluant la littéracie) dans une didactique globale de la pluralité linguistique et socioculturelle, c'est-à-dire une didactique de l'utilisation consciente de ressources linguistiques et culturelles diverses, par le développement de compétences métalinguistiques, sociolinguistiques et interculturelles fondées sur des modèles plurilingues, plurinormalistes et interculturels permettant la variation / covariance et l'alterculturation, pour contribuer à l'adaptation et à l'émancipation individuelle et collective dans la diversité de la vie sociale. (Ph. Blanchet, 2014 : 40)

Comme nous allons le voir maintenant, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) partagent probablement des attaches théoriques avec ces approches : tous renvoient à des pratiques de la pluralité langagière et culturelle telle que définie ci-dessus. Les ateliers du dire en français langue étrangère sont très souvent des ateliers en langues étrangères[75], c'est-à-dire qui font une place à plusieurs langues. Plus exactement, les ateliers du dire en langue(s)

[74] Le constat de Ph. Blanchet (2010 : 7) rejoint des observations de terrain faites au fil de nos interventions professionnelles en France et à l'étranger : « […] la "révolution communicative" a eu lieu en didactique des langues entre 1975 et 1985 et l'observation des pratiques enseignantes et des systèmes éducatifs montre hélas qu'elle est loin d'avoir produit des effets en profondeur. »

[75] D'où l'usage des parenthèses dans la formulation générique « les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) » retenue dans notre thèse pour évoquer notre corpus d'ateliers mais aussi d'autres expériences qui pourraient y trouver des éléments d'analyse.

étrangère(s) peuvent être simultanément ou séparément des ateliers de la pluralité langagière et culturelle, des ateliers en langue étrangère (au singulier) ou des ateliers du plurilinguisme. Pluralité langagière-culturelle et plurilinguisme forment un continu de langage. Dans cette perspective, il nous semble que le dire en langue(s) étrangère(s) consiste en un continu qui fait travailler ensemble trois discursivités différentes : dire sa pluralité langagière ; dire en français langue étrangère, si nécessaire au sein des autres langues ; dire plurilingue.

Il s'agira dans ce chapitre de revenir sur chacune de ces trois propositions de modalité du dire, non seulement pour poursuivre la contextualisation langagière des ateliers du dire amorcée au premier chapitre, mais aussi pour voir comment s'illustre cette pluralité langagière au sein de notre corpus d'ateliers. Dans une première section, nous déporterons notre attention sur un ordinaire du plurilinguisme qui se rencontre aussi dans les ateliers du dire – ceux-ci se font souvent avec toutes les expériences de vie plurilingues. Dans une deuxième section, toujours en dialogue avec les sciences du langage et les littératures, nous nous interrogerons sur le continu notionnel attaché à l'expression courante « langue(s) étrangère(s) » : d'une quête de langues à soi à l'éloge du continu plurilingue, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) nous semblent synthétiser nombre d'articulations concrètes entre des pratiques linguistiques et des circulations langagières. Enfin, dans une troisième section, nous nous intéressons à une dimension éthique et politique des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) : leur capacité à transformer « l'accueil de/dans la langue » française à travers une attention forte à des « enjeux de langage » (C. Joubert, 2015 : 11) moyennement pris en compte par les politiques linguistiques et les didactiques des langues et des cultures.

## 2.1. Des ateliers de l'ordinaire : faire avec les expériences de vie plurilingues

« Faire avec » : expression usuelle pour dire l'acception des conditions d'une situation donnée. « Faire avec », ce n'est pourtant pas se résigner. C'est déjà inventer, anticiper l'obstacle à l'horizon. Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) font avec – disons qu'ils essaient. Faire avec les langues et les cultures en présence. Avec la pluralité langagière. Certains ateliers essaient même de faire avec le plurilinguisme, devenant alors des ateliers plurilingues. Ce sont là autant de données qui relèvent finalement d'un ordinaire de l'existence. Il reste à savoir comment les ateliers du dire font avec ces coordonnées du langage. Tout un ordinaire du langage. Un ordinaire de l'existence au carrefour des langues. En ce sens, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) n'ont rien d'extraordinaire. Disons

qu'ils ne font rien d'extraordinaire en soi. Ils font avec les expériences de vie plurilingues, celles de leurs participants qui sont souvent des locuteurs plurilingues. Dans un premier temps, nous proposons d'associer les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) à d'autres pratiques littératiées plurilingues. Dans cette perspective, tout atelier du dire est un atelier de la pluralité langagière et culturelle, c'est-à-dire une expérience de conscientisation épilinguistique – qui s'illustre notamment par cette écoute au cœur du dire mentionnée précédemment. Nous en profiterons au passage pour spécifier ce qu'est un atelier du dire plurilingue – sachant que tout atelier du dire en français langue étrangère n'est pas obligatoirement un « atelier plurilingue » au sens strict. Dans un second temps, nous verrons comment s'organisent les ateliers en français langue étrangère constitutifs de notre corpus et quels rapports ils entretiennent avec les autres langues en présence.

### 2.1.1. Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), des pratiques littératiées plurilingues parmi d'autres ?

La réflexion qui nous occupera dans les pages qui suivent tente de sonder les pratiques d'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) au moyen de trois questionnements portant sur : le continu notionnel offert par les littératies ; les pratiques littératiées plurilingues du quotidien ; les pratiques d'« ateliers plurilingues ».

#### Littératie(s) et ateliers du dire en langue(s) étrangère(s)

Comme nous l'avons déjà indiqué en introduction, la modélisation des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) est une tâche difficile dans la mesure où elle questionne tout un ordinaire du plurilinguisme qu'évoque une grande variété de pratiques littératiées plurilingues. Quand Ph. Blanchet (2015 : 23) rappelle qu'à l'échelle mondiale « les situations plurilingues collectives et individuelles sont très majoritaires », il faudrait ajouter que ces situations donnent lieu à une diversité de pratiques langagières que la recherche a du mal à ramasser en un seul geste efficace. Le bi-plurilinguisme a été beaucoup étudié dans ses pratiques orales (communication bi-plurilingue). Aujourd'hui les études se portent de plus en plus sur les pratiques littératiées plurilingues mais le concept de littératie(s) lui-même semble l'objet d'une diffusion victime de son succès. Nous nous interrogerons ici sur ce qu'il peut apporter à l'analyse des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). L'idée serait de savoir s'il est pertinent de placer les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) parmi les pratiques littératiées plurilingues.

Sans en revenir aux conceptions de J. Goody (1979) et de D. Olson (1994) et comme le montrent quelques références du cadre théorique en la matière – C. Barré-de Miniac *et al.* (2004) ; J.-P. Jaffré (2004) ; I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter (2012) ; M.-C. Pollet (2014), il faut tout d'abord avoir conscience du passage opérée de la littératie aux littératies (scolaires, universitaires, professionnelles, numériques, multimodales, plurilingues, de la mobilité, etc.). Cet élargissement à la fois de la notion et du champ d'étude a par exemple abouti aux « littératies multiples » de C. Barré-de Miniac (2009). Malgré cette diffraction, la littératie continue d'osciller entre dimension contextuelle des pratiques du lire-écrire et dimension compétencielle. Cette oscillation avance sur une même ligne scripturale ou textuelle. Avec les littératies, quelles qu'elles soient, il s'agit toujours de chercher les pratiques ou les fonctions de l'écrit dans une société donnée. C'est la définition qu'en donne par exemple la didactique des langues qui voit dans la littératie

> […] l'appropriation des pratiques de lectures et d'écriture dans un contexte donné ou, plus globalement, comme le rapport à l'écrit de l'individu, tout au long de la vie, de la plus petite enfance au milieu professionnel. (C. Glorieux, 2015 : 45)

Une recherche strictement focalisée sur les ateliers d'écriture pourrait appartenir au projet des études dédiées à la littératie. Mais une recherche sur les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) peut difficilement s'y affilier de manière exclusive. Les ateliers du dire ne sont pas plus des ateliers d'écriture que des ateliers d'oralité : ils s'inscrivent davantage dans une tendance qui cherche à éviter une séparation entre socialités littératiées et oralisées. L'oralité y est même reconceptualisée en pratique comme présence transversale. Quand J.-L. Chiss remplace le terme littératies par « cultures de l'écrit », il met en évidence que ce qui est à la base des littératies semble bien une diversité des « formes sociales de l'écrit » et des « modes d'intervention de l'écrit dans les domaines de la vie sociale » (2012 : 141 et 142). Dans cette perspective, la littératie est un élément de conceptualisation qui conviendrait à certains ateliers du dire mais pas à tous – ou disons un élément insuffisant pour les tenir tous ensemble. Dans notre conceptualisation, l'« essayer dire » est justement fait pour chausser grand et la primauté fonctionnelle de l'écrit n'est ni affirmée ni assurée. Le dire comme *faire langage* cherche à échapper à ce que le concept de littératie tente de catégoriser. En ce sens, J.-L. Chiss a raison d'exprimer une certaine prudence à l'égard de son évolution – prudence que nous proposons de reprendre à notre compte :

> L'abondance terminologique actuelle, dans un champ de recherche de plus en plus proliférant, donne une impression d'éclatement ou de dilution comme si toutes les pratiques culturelles et sociales relevaient peu ou prou de la « littératie » : le son, l'image, le corps dans le déploiement de la multimodalité (« littératies multimodales »), le digital et la « littératie numérique », tout le domaine de la communication, et les activités artistiques (le hip hop et le rap). (J.-L. Chiss, 2012 : 141)

Nous pensons cependant que le concept de littératie(s) reste de première importance pour situer les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), cela pour au moins trois raisons. Premièrement, la didactique des langues s'est intéressée et s'intéresse encore avec profit au concept de littératie(s), ce qui devrait normalement conduire à intensifier à moyen terme les recherches sur les ateliers du dire. J.-L. Chiss (2008 : 166) voit même dans la littératie « un concept *pour* la didactique (plutôt que *de* la didactique) ». En quelque sorte, tout ce qui est bon pour la didactique serait bon pour penser les ateliers du dire et réciproquement – c'est notre hypothèse de départ. Rien n'empêche par ailleurs de penser que ce concept puisse être utile à l'analyse des ateliers du dire en langue(s) au fur et à mesure qu'un repérage et une historicisation plus complète auront été réalisés. Deuxièmement, comme l'indique J.-L. Chiss (2002 : 142), les recherches sur les littératies s'inscrivent de plus en plus dans « une sociologie des pratiques culturelles », déplaçant lentement mais sûrement le concept et les savoirs qui sont produits en son nom. Ce déplacement pourrait finir par mettre en lumière des pratiques « à cheval » ou composites comme les ateliers du dire. Quand C. Glorieux (2015 : 45) évoque les littératies sous forme d'un « continuum », il est certain que ce continuum déborde sans aucun doute sur d'autres contextualisations et pratiques – un tel continuum de pratiques pourrait à son tour devenir continuum de recherches. Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) pourraient alors bénéficier pleinement des recherches sur les littératies. Troisièmement, toutes les formes de littératies peuvent s'envisager dans des contextes plurilingues. Les pratiques littératiées plurilingues ont même contribué grandement à couvrir des contextes longtemps délaissés. D'où la proximité de recherche avec les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s).

**Un plurilinguisme ordinaire ?**

Nous allons poursuivre ici notre réflexion sur les pratiques littératiées plurilingues en nous interrogeant sur la dimension ordinaire du plurilinguisme – ce qu'il a d'ordinaire dans son aspect le plus concret, sa discursivité. Nous verrons qu'il y a dans cet ordinaire du plurilinguisme – qui n'est pas nécessairement un quotidien du plurilinguisme mais plutôt une sorte de conscience plus ou moins tranquille – un point de jonction avec les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Transportons-nous tout d'abord dans le « ROC » *Langue de chat*

« écrit » en 2014 par les lycéens hongrois de P. Biras. Dans ce roman, une jeune femme prénommée Nora perd son chat après avoir participé à une émission de télévision et remporté un concours de talents extraordinaires. Le talent de Nora : elle parle la langue des chats – son chat semble aussi s'exprimer en français dans le roman... L'extraordinaire devient ici ordinaire. Un drôle de plurilinguisme est au point de départ de l'histoire. Il est aussi au point de départ de tout essai d'atelier du dire en langue(s) étrangère(s). Ce plurilinguisme ordinaire est le contrepied de plusieurs paradigmes auxquels sont confrontés les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) dans leur proximité avec la didactique des langues.

Tout d'abord, un tel plurilinguisme prend le contrepied de l'enseignement séparé des langues où le plurilinguisme du locuteur est pris en compte dans sa dimension culturelle-identitaire plus que sa réalité socio-langagière. L'arrière-plan des apprentissages linguistiques scolaires est le suivant : il y a souvent d'un côté des pratiques plurilingues en famille, entre pairs, dans les pratiques sociales relevant de la culture populaire ; de l'autre, des pratiques monolingues dans l'espace de la classe, sinon dès que apprentissage des langues. Or ces pratiques sociales plurilingues, assez curieusement ignorées par les objectifs institutionnels prêtés à l'apprentissage des langues à l'école, peuvent jouer un rôle dans l'appropriation de la langue française à partir du moment où une telle pluralité langagière est reconnue et intégrée.

Il faut également noter le contrepied plus général à un postulat monolingue de sociétés qui ne reconnaissent pas leur propre diversité linguistique. Les pratiques sociales ordinaires marquées par le plurilinguisme sont très nombreuses, y compris à l'intérieur de pays officiellement monolingue comme la France : profil plurilingue des étudiants étrangers ; pratiques littératiées extrascolaires ; réseaux sociaux numériques (clavardage sur messageries instantanées où domine souvent le bilinguisme et le codage d'une écriture oral-écrit, textos, courriels). Tout un champ de la sociolinguistique s'y intéresse avec de nombreuses réflexions utiles à notre enquête sur les ateliers du dire, en particulier A. Belhadj Hacen et I. Delcambre (2015). Autrement dit, les pratiques langagières plurilingues renvoient le plus souvent à des situations relativement ordinaires à partir desquelles des littératies ordinaires servent de points d'appui aux ateliers du dire. M. Molinié et D. Moore (2012 : 7) évoquent des

> […] pratiques sociales du lire-écrire dans un *continuum* entre différents contextes et conditions du développement (familial, scolaire, social) et sous diverses *formes* (scripturales et graphiques), depuis les premiers apprentissages jusqu'aux pratiques les plus élaborées, dans une ou plusieurs langues ou variétés de langues et selon diverses *modalités* incluant le visuel et le digital. (M. Molinié, D. Moore, 2012 : 7)

L'évocation de ces pratiques littératiées plurilingues est intéressante dans la mesure où les inégalités langagières liées aux différents niveaux de maitrise linguistique sont pensées en dehors de toute logique acquisitionnelle ou éducationnelle. M. Z. Ali-Bencherif prend pour exemple le cas du clavardage des jeunes internautes algériens marqué « par la fréquence du parler bi-plurilingue, la variation et la créativité » (2015 : 117). Soit un ensemble de pratiques d'alternances codiques, de mélanges et d'emprunts lexicaux qui « diminuent les asymétries qui se manifestent dans certains échanges entre partenaires n'ayant pas les mêmes compétences dans l'une ou l'autre (d'autres) langue(s). » C'est toute la pluralité langagière qui est recomposée par ces pratiques littératiées plurilingues :

> Dans ce cas, on peut dire qu'on a affaire à la fois à un réseau de langues et à des locuteurs scripteurs qui manifestent des inégalités quant à l'usage de telle ou telle langue. Cependant, lors des échanges, ces inégalités ne sont jamais posées en termes d'incapacités pouvant entraver la dynamique des échanges bien au contraire, elles participent aux ajustements codiques et aux ralliements langagiers. […] Tout se passe comme si les choix de langues sont avérés comme une norme partagée, négociées par certains, adoptée et adaptée, dès les premier échanges, par d'autres comme faisant partie de leurs habitudes communicatives dans l'univers du cyberespace. (M. Z. Ali-Bencherif, 2015 : 107-108)

On est concrètement face à des énoncés complexes plurilingues mais aussi multiformes avec différentes compositions codiques. M. Z. Ali-Bencherif parle de « néo-codages » et de « solutions créatives »[76] (2015 : 114) qui constituent un « sociolecte ». Cette sorte d'interlangue plurilingue constitue selon lui un puissant levier :

> […] dans le cadre d'une didactique contextualisée où le parler bi-plurilingue et les procédés graphiques peuvent être pris en considération pour développer les compétences plurilingues à l'oral et à l'écrit. Faut-il donc faire l'impasse de cette pratique littéraciée qui connait un large usage parmi les membres d'une société à tradition orale où les gens et écrivent peu ? Loin des écueils que peut poser la mauvaise exploitation des écrits électroniques extrascolaires, il est nécessaire de concevoir des activités qui pourront à la fois inciter les apprenants à lire et à écrire plus et à (re)penser leurs pratiques scripturales. Force est de constater que cette pratique scripturale extrascolaire est inhérente à la cyberculture qu'il faudrait introduire dans la culture scolaire pour renforcer l'enseignement-apprentissage de l'écrit en classe de langue française. (M. Z. Ali-Bencherif, 2015 : 117)

Évoquant une « littératie sociale », M. Rispail (2011) a déjà soulevé ce rôle d'invention des pratiques littératiées plurilingues dans une description effleurant les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) :

[76] M. Z. Ali-Bencherif en donne une typologie très intéressante (2015 : 115) : « contractions syntaxiques », « syllabogrammes », « paralogogrammes », « logogrammes », « squelettes consonantiques », « étirements graphiques », « simplifications », « emprunts et formes métissées », « télescopage graphique », etc.

> […] la littéracie sociale visée va être faite de passages, de transferts, de médiations, d'adaptation, de circulation entre les langues et non d'installation dans l'une d'elles. Cette circulation touche autant les domaines de l'écrit que de l'oral et sollicite des capacités et activités diverses et à inventer sans doute. (M. Rispail, 2011 : 7)

Il confirme l'importance du contexte plurilingue dans la constitution de nouvelles formes de littératies et, peut-être au-delà, d'interactions langagières :

> En effet, le contact des langues, leur influence les unes des autres, l'étude de leurs ressemblances ou différences, les occasions de jouer avec elles, vont devenir de nouvelles voies de travail et de rencontres littéraciques comme ils le sont déjà dans nombre de produits sociaux et de situations sociales ? (M. Rispail, 2011 : 8)

Le problème d'un discours centré sur les littératies est toutefois qu'il sert d'abord à penser les apprentissages langagiers et la didactique des langues. Ce faisant, il reprend les *éléments de langage* de divers champs disciplinaires et retombe donc dans des représentations qui effacent les aspérités des pratiques réelles. C'est par exemple l'effet d'érosion du discours compétenciel :

> Il s'agirait moins, dans le futur, de savoir parler, lire ou écrire dans telle ou telle langue, que de savoir communiquer, par la parole ou la médiation écrite, avec un maximum d'interlocuteurs, en utilisant toutes les ressources langagières, linguistiques, verbales – et non-verbales ! – à notre disposition. Inventivité, intuition, mélange des langues et des codes, sens de l'écoute et de l'autre, attention à sa demande et à ses attentes, vont devenir les nouveaux pôles de compétences, qui mettront à l'honneur les activités de réception au moins autant que de production. (M. Rispail : 2011 : 8)

« Inventivité », « intuition », « mélange des langues et des codes », « écoute » comme situation et pratique éthique : ces « nouveaux pôles de compétences » ne semblent guère éloignées, au moins sur un plan terminologique, des caractéristiques du *faire atelier* et du *faire langage* que nous attribuerons aux ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) tout au long de cette recherche.

**Les pratiques d'« ateliers plurilingues »**

Pour achever notre mise en rapport entre littératie plurilingue et ateliers, nous allons nous intéresser maintenant à cette catégorie d'ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) qui se présentent explicitement comme des « ateliers plurilingues ». Signalons d'entrée que ces ateliers d'un dire plurilingue ne sont pas si courants. Il est important de barrer ce raccourci qui consisterait à considérer tout atelier du dire en langue(s) étrangère(s) comme un « atelier plurilingue ». Présenter les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) comme *ateliers du plurilinguisme* ne revient pas à faire de chacun d'eux un « atelier plurilingue ». Seules

quelques séquences strictement plurilingues sont présentes dans certains ateliers de notre corpus – qui sont davantage des ateliers du dire en français langue étrangère. Il reste que l'intensité du *faire langage* ne se mesure pas au nombre de langues associés effectivement dans un *essai de voix* mais plutôt à la force des transferts langagiers qui y ont contribué. Pour commencer, il nous semble impératif d'évoquer les « ateliers d'écriture plurielle » de N. Mathis (2013, 2014 et 2016). Nous partirons de l'idée qu'ils constituent peut-être un modèle de l'« atelier plurilingue » tel que l'imaginaire courant pourrait se le représenter. Ces expériences nourrissent une recherche qu'il nous semble important de relayer ici dans la mesure où les études sur les ateliers de création textuelle en plusieurs langues sont assez rares. Le modèle d'atelier proposé par N. Mathis, dont nous interrogerons le caractère prototypique, permet de mettre en lumière une problématique distinctive : quelle est la composante véritablement plurielle dans un atelier dit plurilingue ? Commençons par rappeler que les ateliers de N. Mathis sont fondés sur le principe suivant :

> […] la mise en évidence du répertoire plurilingue d'un auteur, par le biais d'analyses de textes en classe, peut servir de tremplin à des apprenants-scripteurs plurilingues, en les autorisant à utiliser leur palette de langues lors de productions écrites et d'exprimer leurs identités linguistiques. (N. Mathis, 2016 : 1)

Des lectures de textes d'auteurs plurilingues sont censées déclencher des écritures de nature biographique. Il faut relever « les identités linguistiques » comme une des très nombreuses occurrences du terme identité(s). Il y a dans cette recherche une association systématique du linguistique et de l'identitaire. L'atelier d'écriture plurielle conduit avant tout à une expression identitaire par la « personne plurilingue » (N. Mathis, 2016 : 1) :

> Quand une fenêtre créative plurilingue est offerte à des apprenants de langues, qu'en font-ils dans leurs textes ? Comment le répertoire plurilingue d'auteurs peut-il influencer l'écriture des apprenants ? Comment se manifestent les identités plurilingues des apprenants-scripteurs dans leurs textes ? (N. Mathis, 2016 : 1)

Textes d'auteurs plurilingues et répertoires plurilingues des participants à l'atelier conduisent, d'après N. Mathis, à une production textuelle elle-même plurilingue qui renseigne des spécificités identitaires de chacun. Les écrits plurilingues produiraient leurs propres commentaires réflexifs sur le plurilinguisme vécu. Chaque participant écrit son plurilinguisme à la lecture de celui des autres. Le récit de vie et de langue devient une création identitaire. Le plurilinguisme produit de l'identité qui produit à son tour du plurilingue, ainsi de suite. Selon N. Mathis, ces ateliers d'écriture plurilingue s'inscrivent clairement dans un contexte didactique global, celui des approches plurielles des langues et des cultures telles que conceptualisées par M. Candelier (2008). Il est vrai que les finalités convergent puisqu'il

s'agit de mettre en relation des langues dans un « processus d'ouverture et d'intégration » (N. Mathis, 2016 : 2). En d'autres termes, il y a « appel à la diversité des langues qui sont "déjà-là" sans l'ambition de les faire apprendre et sans accorder d'importance à l'une plus qu'à l'autre […] ». Il faut constater que ces ateliers plurilingues sont portés par un discours représentatif sur le plurilinguisme, celui de la didactique des langues… et du plurilinguisme. Il faut toutefois se demander ce qui, dans ce *faire atelier* pluriel, relève d'un atelier plurilingue proprement dit. Nous pensons qu'ils sont davantage des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) que des ateliers strictement plurilingues : il y a une différence entre « se dire en tant qu'individus plurilingues » (N. Mathis, 2013 : 8) et l'« essayer dire » plurilingue. L'intitulé des ateliers choisi par N. Mathis elle-même, « ateliers d'écriture plurielle », est en quelque sorte trompeur sur la nature de l'activité langagière qui est engagée – tout comme l'analyse de N. Mathis, focalisée sur l'aspect identitaire, déséquilibre peut-être notre vision sur ces ateliers. Il suffit de relire les objectifs affichés par leur conceptrice pour voir qu'ils sont beaucoup plus riches qu'ils n'y paraissent, non pas parce qu'ils seraient des ateliers « plurilingues » mais parce qu'ils sont des ateliers du dire – et peut-être aussi des ateliers de la voix : « faire écrire (et dire) à des apprenants des fragments biographiques de leurs parcours de mobilité et de leur faire découvrir leur(s) voix », tel est l'objectif que N. Mathis fixe à ses ateliers (2016 : 2). Outre la mention problématique d'une « voix » plurielle à découvrir, la parenthèse sur le verbe dire signale incidemment que l'écrire n'est peut-être pas au cœur de l'atelier. La textualité de l'atelier donne lieu à des expériences très diverses (lecture à haute voix en classe, recueils de textes, lecture publique). Dire renvoie ici à une diversité d'expériences que ne dit pas le titre des ateliers mais qui se lit ailleurs quand N. Mathis évoque :

> […] des textes écrits, oraux et/ou performés, créés par un apprenant au sein d'un espace pédagogique et orchestré par l'enseignant. Les apprenants y investissent leurs identités en combinant différents modes d'écrit, de visuels sous des formes multimodales. (N. Mathis, 2016 : 2)

En résumé, s'il s'agit d'un atelier d'écriture plurilingue à des moments précis, il s'agit aussi d'un atelier du dire en langue(s) étrangère(s) comme les autres. La particularité de son activité discursive est de pousser à des productions proprement plurilingues qu'il faut évoquer avec intérêt. N. Mathis fait notamment référence aux études sur les écrits plurilingues de C. Van Den Avenne (2013) pour l'approche sociolinguistique et de R. Dion, H.-J. Lüsebrink et J. Riesz (2002) pour l'approche littéraire. Signalons que N. Mathis utilise une typologie issue de la sociolinguistique – tandis que, de notre côté, nous nous réfèrerons dans la prochaine section davantage aux travaux littéraires. Quatre types d'écrits sont mentionnés qui donnent une idée plus précise de ce qui est visé dans les ateliers d'écriture plurielle de N. Mathis. Chaque

catégorie évoque des phénomènes différents de contacts de langue : textes translittérés, textes mixtes, textes bilingues, textes reflétant implicitement une situation bilingue. Les deux premières catégories décrivent précisément les textes étudiés en atelier et écrits par les apprenants. Nous rappellerons ici, avec N. Mathis, que les textes translittérés « sont des textes écrits dans une graphie "importée" d'une langue différente de celle dans laquelle est écrite le texte » (C. Van Den Avenne, 2013 : 248). Les textes mixtes « sont caractérisés par des changements de langue en cours de texte, c'est-à-dire des phénomènes d'alternance codique et de mélange des codes » (C. Van Den Avenne : 2013 : 249). La dimension plurilingue des écrits est également perceptible par des propositions d'écriture qui puisent leur inspiration « dans des récits ou processus narratifs d'origines différentes » (N. Mathis, 2016 : 2) pour élaborer des « stratégies textuelles » (2016 : 5). Nous placerons ici un exemple de texte mixte écrit par une participante aux ateliers d'écriture plurielle de N. Mathis :

> Qu'est-ce qui pourrait être plus facile à dire que quelques mots sur soi… ? C'est évident ! Mais, quand je commence à écrire : « je suis », mon Babylon me fait perdre tous les mots. Les quatre personnes à l'intérieur de moi commencent à parler toutes ensemble dans une langue différente. Elles se bousculent en prétendant atteindre la page la première. So, finalement, je dirais : M e n j a z o v u t Nati. I love ma famille, t s h o v r e b a, et j'espère que c'est mutuel. (N. Mathis, 2016 : 10)

Il faut se rendre compte alors que l'atelier d'écriture plurielle de N. Mathis n'est pas seulement un atelier d'écriture biographique – les nombreuses références au champ des *identity texts* (J. Cummins, M. Early, 2011) participent peut-être d'une lecture extérieure faussée. Il est un atelier du dire comme les autres où la tâche principale consiste à « essayer dire » – certes plurilingue. Nous déplorons toutefois une réflexion minimale sur la voix qui viendrait préciser le continu expérientiel entre langage et corps spécifique à ces ateliers – par exemple, y a-t-il un « corps plurilingue » comme il y a des écrits plurilingues ? Cette question posée à la voix est comme effacée, gommée par la focalisation sur une identité scripturale. Il reste une autre dimension d'importance peu abordée par la recherche de N. Mathis. Nous venons de voir que les discours à l'œuvre dans l'atelier sont plurilingues – c'est du moins la teneur principale de l'essai. Mais l'atelier lui-même peut-il être qualifié de plurilingue ? Il y a comme un raccourci à parler d'« atelier plurilingue » au lieu de parler d'« atelier de création plurilingue » ou d'« atelier du dire plurilingue ». Pourquoi ne pas interroger ce raccourci en se demandant ce que pourrait être un « atelier plurilingue » ? Ce serait alors déplacer la réflexion vers l'interaction et les langues de travail. De ce point de vue, les ateliers de N. Mathis sont aussi des ateliers en français langue étrangère. C'est un élément de recherche qui reste à explorer – que signifieraient des interactions plurilingues spécifiques à un atelier du dire ?

Intéressons-nous justement à quelques fragments séquentiels empruntés aux ateliers du corpus. Nous venons de voir qu'un « atelier plurilingue » est avant tout un atelier du dire plurilingue. D'une manière générale, le plurilinguisme n'est pas obligatoirement une donnée ou une valeur mise en avant dans les représentations des concepteurs d'atelier du dire en langue(s) étrangère(s). Il demeure que plusieurs séquences empruntées aux ateliers de notre corpus constituent également des séquences plurilingues. Le long terme des « lectures de bouches » ont conduit P. Fontana à faire évoluer son atelier en introduisant par exemple une dimension de traduction – qui participe d'un accueil de/dans la langue auquel nous nous intéresserons plus loin. Cette présence de la traduction a donné lieu à des séquences de travail plurilingue. La traduction en français et en langues maternelles de textes de poètes français ou étrangers ouvre soudain de nouveaux « chantiers » de lectures à haute voix, d'enregistrement et de discussion. Par exemple, la traduction de poèmes de C. Baudelaire a permis de faire s'écouter *en boucle* toutes les langues de l'atelier à travers des textes réellement en partage. Selon les langues en présence, ces traductions peuvent être à la fois réalisées par des professionnels de la traduction (littéraire ou pas), des locuteurs extérieurs sollicités pour l'occasion ou des participants à l'atelier. De son côté, C. Vorger évoque plusieurs séquences plurilingues dans ses ateliers d'oralité, par exemple une séquence conduite par elle-même dans le cadre d'un atelier avec des étudiants étrangers dans un centre de langue universitaire :

> On est parti du texte *Dire* du poète et slameur québécois Ivy. Il s'agissait pour chaque apprenant de choisir un verbe d'une seule syllabe et de le décliner en trouvant des mots dérivés de ce verbe (ou contenant ce verbe par homophonie) et des équivalents sémantiques ou phonétique dans leur langue. (C. Vorger, 2018 ; annexe 2.1 : XXV)

Une séquence conduite avec une collègue slameuse est également mentionnée au cours du même entretien :

> En décembre dernier, j'ai essayé une autre façon de faire avec la slameuse d'origine colombienne S. Camelo. C'est une toute autre démarche qu'elle propose : un travail de groupe avec mise en présence et en partage des langues à travers l'écriture, mise en bouche avec les virelangues dans les langues maternelles des participants. (C. Vorger, 2018 ; annexe 2.1 : XXV)

Nous venons de voir que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) font avec les vies des participants, souvent marquées par le plurilinguisme. Le *faire langage* couvre même parfois des expériences d'un « essayer dire » plurilingue, expériences qui se transforment en ateliers « plurilingues » proprement dits. Par ces multiples réalités, il est possible de dire que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) relèvent bien d'un plurilinguisme ordinaire qui pourrait intéresser la sociolinguistique autant que l'anthropologie du langage.

## 2.1.2. Ateliers du dire en français langue étrangère avec les autres langues

Au vu des éléments introduits ci-dessus, les rapports entre plurilinguisme et ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) nous semblent se situer moins du côté d'une littératie plurilingue que d'une co-écoute et d'un co-travail des langues en présence. En effet, les ateliers en français langue étrangère rassemblés dans notre corpus sont à la fois des ateliers d'écoute de la pluralité langagière et des ateliers du dire en français. En-dehors des interactions de travail dans plusieurs langues, l'« essayer dire » s'expérimente assez strictement en français. Nous proposons de reprendre ici cette proposition en la détaillant.

**Ateliers d'écoute de la pluralité langagière et culturelle**

Conscient que la déclinaison conceptuelle des littératies bute quelque peu sur la nature et le projet particuliers des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), nous avons vu précédemment combien ces derniers présentent des similitudes avec certaines situations langagières plurilingues, notamment les pratiques littératiées qui cimentent tout un plurilinguisme ordinaire. Ce plurilinguisme ordinaire n'a pas que des effets sur la nature des productions langagières et le développement de la compétence plurilingue pluriculturelle[77]. Ces « séquences à focalisation métalinguistique »[78] (M. Z. Ali-Bencherif, 2015 : 114) peuvent aussi contribuer à un plus « haut degré de conscience (épi)-linguistique » (2015 : 108). C'est ce à quoi nous semble travailler certaines séquences des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) qui offrent un traitement de la pluralité langagière et culturelle. Dans cette perspective, nous souhaiterions avancer l'hypothèse que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) sont certes des pratiques langagières plurilingues parmi d'autres, mais peut-être *pas comme les autres* dans le sens où elles vont participer plus directement ou plus explicitement à un travail de mise au jour d'une conscience épilinguistique comme historicité vive. C'est ainsi que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) sont dans le même temps des ateliers d'écoute de la pluralité langagière et culturelle. Qu'entendons-nous par là ? Nous visons diverses expériences proposées dans notre corpus d'ateliers mais aussi au-delà. Ce pourrait être en quelque sorte un premier « niveau » dans notre conceptualisation du dire. Il faut tout d'abord préciser qu'il se rencontre dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) des séquences explicites sur les biographies langagières. Nous en avons donné une illustration

[77] « […] les alternances codiques – qui caractérisent les pratiques langagières ordinaires et la communication médiatisée par Internet – sont l'indice d'une compétence bi-plurilingue voire d'un parler bilingue en construction. » (M. Z. Ali-Bencherif, 2015 : 109)

[78] Qui, comme l'indique lui-même M. Z. Ali-Bencherif, ne sont pas sans évoquer les « séquences potentiellement acquisitionnelles » de J.-F. De Pietro, M. Matthey et B. Py (1989).

précédemment ainsi que dans le premier chapitre. Influencée par les approches narratives développées en sociodidactique des langues, N. Mathis (2013) fonde par exemple en partie sa démarche d'« atelier d'écriture plurielle » sur des séquences de récits de vies et de langues. Mais un atelier de la pluralité langagière et culturelle peut exister sans la mise en œuvre de tels récits, en particulier quand il s'agit de travailler avec des personnes ayant un faible niveau de maitrise du français. Poser la pluralité langagière au milieu d'un groupe de participants peut se faire avec une économie de moyens remarquable dans la mesure où elle suppose d'abord et surtout une écoute. À travers des considérations sur le souffle se rapportant à une séquence d'une « lecture de bouche », P. Fontana fournit une illustration intéressante à partir du seul mot *nuage*, lequel est le sujet d'une écoute concrète de toutes les langues en présence ce jour-là dans l'atelier :

> Ce qui est nécessaire, c'est de travailler les deux souffles en même temps. De se réapproprier sa propre langue en même temps que la nouvelle langue. De jouer avec les deux langues. Dans notre langue maternelle, on va très vite, on a un souffle différent, des graves, des aigus. Subitement, on disparait derrière une nouvelle langue. Mon idée est de faire ressortir la langue maternelle. Ça se joue sur les mots. On prend un mot du poème et on l'énonce dans chaque langue. Par exemple, le mot *nuage*. On fait sonner ce mot dans chaque langue et on travaille les différences de sonorité. Chacun peut entendre ces différences. Il y a comme une image globale du mot *nuage* qui se construit. Énoncer d'abord leur propre mot pour construire un nuage global. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XVI)

Dans l'« atelier de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena, des travaux dédiés aux intonations ou aux onomatopées font se comparer les cultures prosodiques. L'écoute est autant externe qu'interne, ouverte à des logiques contrastives. Elle peut aussi participer au déclenchement de transferts de paroles, à des réénonciations infralangagières. Par exemple, C. Vorger évoque certaines pratiques d'atelier slam qui s'appuient sur une écoute ciblée d'aspects de la pluralité langagière pour découvrir de nouvelles ressources créatives :

> Dans la culture de chaque apprenant, il y a des éléments qui peuvent émerger lors des séances d'atelier qui apportent une nouvelle forme de créativité. Je pense au slameur S. Diamanka qui est d'origine sénégalaise et qui met des proverbes à toutes les sauces en essayant de les traduire en français. C'est une forme de créativité phraséologique, ce jeu de détourner des proverbes, d'utiliser beaucoup de phrasèmes qui construisent une philosophie de vie. De la même façon, selon sa culture d'origine, chaque apprenant peut laisser libre cours à une forme de créativité qui lui est propre. Le tout est d'arriver à trouver ça en lui-même, en interrogeant aussi le rapport à la norme, en bousculant la peur de l'erreur, en la mettant parfois en exergue comme une source de créativité. La réflexivité est nécessaire. (C. Vorger, 2018 ; annexe 2.1 : XXXII)

**« Essayer dire » en français langue étrangère**

L'atelier de la pluralité langagière ne s'oppose toutefois pas à l'atelier du dire en français langue étrangère – c'est souvent le même : dans le second, l'« essayer dire » est simplement plus radical. Comme discours à l'essai, il oublie momentanément non pas ses origines ou ses attaches mais les assignations d'ordre identitaire ou linguistique. L'« essayer dire » oublie que cet essai se fait en langue étrangère. Ce qui l'origine dorénavant, c'est une recherche d'historicité radicale, le sujet en plein discours, entièrement occupé par son essai. Un *faire langage* qui n'a que faire de son handicap supposé, tel niveau de maitrise linguistique. Il y a une forme de détachement aux données contextuelles et aux contraintes internes – qui peuvent même être contestées comme dans le texte suivant écrit par un participant à l'atelier de « la plus longue phrase de soi » :

> Je suis probablement ce que je ne suis pas pour certains individus mais je m'en fous des gens ce qui compte c'est que la vérité existe toujours pour me justifier ou pour me condamner c'est-à-dire que moi en tant qu'être ne ferai qu'à me justifier dans tous les cas pour que la volonté de Dieu soit faite bon ou mauvais je suis limité par des faits autour de moi et c'est ces mêmes faits autour de moi qui pèsent sur moi et qui me caractérisent mais n'oubliez pas qu'avant de me connaitre il faudrait mieux connaitre mon environnement social politique et ne pas chercher ce qui n'existe pas pour ne pas être trompé et c'est ça la réalité ● (Annexe n°8.1 : CXCVII)

Un tel détachement de ses propres coordonnées du langage est facilité par la conscience de la pluralité des langues et des cultures. Il y a aussi détachement à l'égard de la langue française entendue comme norme. Le dire en français langue étrangère ne renvoie pas à un discours en langue française qui serait seulement un discours d'obéissance ou d'allégeance. Il renvoie à un *essai de voix* et ce *faire langage* suppose à des degrés divers de se défaire autant de la langue française vue comme norme que de la langue française vécue comme langue étrangère à soi, à ses préoccupations. L'*essai de voix* refuse l'assimilation dans une langue française. Prime l'invention d'une discursivité – même sommaire ou ensommeillée – qui n'appartiendrait en propre qu'au sujet du poème ou du discours. En d'autres termes, le dire en français langue étrangère ne fait pas autre chose que ce que le poème fait de son côté. Il coupe les ponts avec la langue – les problèmes de langue – pour faire ce qu'il sait faire et dire ce qu'il a à dire. Cet essai est perceptible dans l'écriture du « ROC » quand P. Biras évoque les « paroles » des premières séances. Le dire qui prend progressivement la place de la langue – en l'espèce par les moyens de la fiction et de la choralité :

> *Point de vue* est assez révélateur des premières paroles : ça part dans toutes les directions. Il y a plein de personnages qui interviennent. Chacun essaie de dire quelque chose. Il y a des personnages qu'on ne reverra jamais. C'est une espèce de chaudron, de magma initial d'où quelque chose émerge. Un fil. On va tirer ce fil. Je suis souvent émerveillé de voir qu'à travers ce qu'ils considèrent comme des personnages, ils sont en train de dire des choses très personnelles. Des choses qui les concernent eux-mêmes. Sur le rapport aux parents, le rapport amoureux. Parfois de manière anecdotique. Ils n'ont pas conscience de tout ce qui les travaille. (P. Biras, 2017 ; annexe n°3.1 : XXXIX)

**Un co-travail des langues en présence**

Sur un plan concret, « essayer dire » en français langue étrangère n'exclut pas l'usage d'autres langues de travail ni l'écoute d'autres langues en présence. C'est dans cette perspective que nous parlons d'« ateliers du dire en français langue étrangère avec les autres langues ». Ce co-travail des langues en présence est assez fréquent. Dans les « ROC » de P. Biras par exemple, les apprenants « négocient entre eux, souvent en langue maternelle. » (2017 ; annexe n°3.1 : XXXVIII) Cette présence des langues n'est pas toujours vécue comme un choix délibéré, plutôt un compromis :

> Ce n'est pas vraiment un choix. Ils sont dix élèves hongrois, je suis seul, et quand ils se passionnent pour savoir si le personnage doit aller à droite ou à gauche, je ne veux pas être celui qui les oblige à parler en français. Ce n'est pas une tâche scolaire. Ce qui prime, c'est le plaisir, et leur investissement personnel dans le travail. […] Et puis, c'est comme si toutes les coulisses étaient en hongrois et ce qui se passe sur scène ou sur la page en français. Un peu comme des chanteurs d'opéra qui discuteraient de mise en scène entre eux en hongrois et chanteraient leur opéra en français. (P. Biras, 2017 ; annexe n°3.1 : XXXVIII)

Chez M. Depeursinge, il y a également cette coexistence des langues, voire une expérience d'alternance des langues. Cette expérience souligne le trait de la « langue » toujours étrangère. Ce n'est plus la langue française qui est ici étrangère, c'est la langue, toutes les langues qui sont étrangères : « langue » française de l'enseignant, « langue » de l'école ou de l'insertion professionnelle, « langues maternelles des camarades », « langue » du texte. Sortir de l'illisible, c'est déjà prendre conscience de ces langues à disposition – pour une coexistence pacifique des discours, c'est-à-dire une interdiscursivité plurilingue efficace. Chaque langue peut se voir attribuer une « fonction » :

> L'idée est de travailler le plus possible en français sans exclure les autres langues. Ils discutent en français mais peuvent passer par d'autres langues dans la mesure où l'incompréhensible du texte est une mise en abime de leur situation de départ. De jeunes migrants qui arrivent dans une nouvelle langue. Ils passent beaucoup par leur langue source. Ce travail fait que s'instaure un dialogue entre leur langue, la langue de scolarisation et la langue du texte. Ils passent beaucoup par la traduction, la recherche de mots. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXVII)

Nous venons de voir que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) sont des expériences de vie plurilingues ou avec le plurilinguisme. En ce sens, ils ne sortent guère d'un ordinaire qui est celui de nombreux locuteurs en Europe et dans le monde. Ce qu'apportent les ateliers du dire dans l'expérience toujours neuve du plurilinguisme, c'est la manière dont ils le conçoivent, l'écoutent et le travaillent, c'est-à-dire en interrogeant la concrétude de la présence de plusieurs langues à l'intérieur d'un groupe social (les participants), de leurs représentations, de leurs discours (l'« essayer dire » en français langue étrangère). Nous relèverons ici deux déplacements paradigmatiques rendus inévitables par l'activité langagière des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). D'une part, ces ateliers viennent bousculer les monopoles monolinguistiques qui déterminent les rapports de force et de sens à plus ou moins proche distance de ces pratiques : monolinguisme des concepteurs-animateurs ; monolinguisme de la didactique du FLE ; « monolinguisme de la mondialisation » tel que défini par C. Joubert (2015 : 259) et porté par la diffusion du *Globish* (anglais mondialisé de la communication). Dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), les effets structurants de ces monolinguismes opérés par des langues titulaires sont soudain moins opérants du fait du « développement plurilittératié » des participants (N. Mathis, 2016 : 11), de l'éclatement des normes langagières ou encore de la mise en sourdine des standardisations de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. En fin de compte, c'est un même constat que partagent N. Mathis, P. Fontana et d'autres, le constat de la fin du monopole monolingue : « […] les apprenantes, en utilisant leurs langues dans des textes en français, bousculent la norme du texte monolingue essentiellement pratiqué dans les centres d'apprentissage de langue française. » (N. Mathis, 2016 : 11). L'autre déplacement paradigmatique porté par les ateliers du dire concerne les représentations autour de la langue maternelle elle-même. Ils révèlent en pratique le glissement des langues aux œuvres maternelles – ici à un dire maternel – proposé en théorie par H. Meschonnic :

> C'est le poème qui fait le poète, pas le poète qui fait le poème. Ce sont les œuvres qui sont maternelles, pas les langues qui sont maternelles. / En quoi un poème nous invente, il invente qui l'écrit, et il invente qui le lit. C'est un acte éthique, pas un acte esthétique, une éthique en acte, un acte de langage, et qui transforme donc l'éthique. (H. Meschonnic, 2008 : 18)

## 2.2. La langue « étrangère » en littérature et en atelier

Comme dans la vie de tous les jours, le multilinguisme et le plurilinguisme en littérature ne sont nullement des phénomènes marginaux. Une étude élargie révèle un foisonnement notionnel qui, en creux, a participé du déplacement de notre recherche de la langue étrangère au continu langagier. Penser ensemble les littératures, le plurilinguisme et l'interlangue comme devenir langagier, c'est faire converger des historicités et des concepts très divers qui interrogent le *faire langage* des écrivains et des participants des ateliers. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux représentations et aux pratiques de transfert langagier dans la création littéraire contemporaine. Dans un second temps, nous nous demanderons ce que l'avenir « translangue » réserve au *faire langage* des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s).

### 2.2.1. Dire en langue(s) étrangère(s) et plurilinguisme littéraire

Il serait étrange d'analyser les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) sans s'intéresser à la création littéraire en langue française, champ ouvert de transferts linguistiques et culturels qui a donné des œuvres de langage ainsi que des réflexions de premier ordre sur le plurilinguisme littéraire. Nombreuses sont les recherches qui explorent le plurilinguisme dans le champ de la création littéraire (écritures, traductions, arts du langage). Nous évoquerons ici celles qui nous semblent utiles à la mise au jour d'interactions clarifiées entre plurilinguisme et continu langagier. Une meilleure compréhension du phénomène du plurilinguisme littéraire ne peut qu'aider à réfléchir aux expériences langagières suscitées par les ateliers du dire dans la mesure où c'est tout un dehors qui est *acquis* au plurilinguisme. F. Rastier (2015 : x) rappelle que « les notions même de littérature, de langue littéraire, voire de langue tout court pourraient-elles se voir réévaluées à l'aune du multilinguisme ». Cette remarque va dans le sens de notre recherche, montrer comment les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), comme le plurilinguisme en littérature, permettent de mettre sur la sellette certains dualismes critiques ou certaines catégorisations linguistiques ou didactiques. Le multilinguisme/plurilinguisme d'une œuvre met *de facto* en difficulté « les modèles de la communication appliqués à l'œuvre littéraire » tout en réaffirmant « la fonction critique de la littérature » :

> Cette déstabilisation atteint l'image de la création comme celle de l'interprétation et récuse notamment l'esthétique identitaire de la réception : l'œuvre multilingue ne correspond à aucun horizon d'attente tel que serait définir par une communauté nationale. (F. Rastier, 2015 : v)

Nous nous intéresserons en particulier ici à trois dimensions du plurilinguisme littéraire qui peuvent aider à façonner un regard nouveau sur les pratiques d'atelier du dire en langue(s) étrangère(s). Nous essaierons en premier de souligner les limites d'une représentation assez courante d'une création littéraire « entre les langues » – formule qui naturalise plus qu'elle localise l'activité dynamique du langage. Puis nous nous attacherons à voir en détails ce que font les transferts langagiers en littérature – parmi ceux qui intéressent directement les expériences d'atelier. Enfin, nous nous arrêterons un bref moment sur l'une des contributions les plus bénéfiques du plurilinguisme en littérature : la mise au jour d'une surconscience linguistique inspirante pour la didactique des langues et les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s).

**Les limites d'une pensée « entre les langues »**

Une partie des études sur le plurilinguisme littéraire évoque un « entre les langues » ou un « entre-deux » des langues, expressions qui caractérisent des pensées ou des écritures. Nous avons également relevé des occurrences de ces expressions au sein des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) – par exemple, chez N. Mathis (2014 et 2016)[79]. Dans le domaine littéraire, U. Mathis-Moser (2015) réénonce l'écrivaine A. Djebar (1999) pour amorcer une réflexion sur une « écriture de l'entre-deux » qui serait constitutive des « écrivains migrants » et qui placerait leurs œuvres entre deux territoires, deux langues et/ou deux mémoires. L'« écrivain migrant » est avant tout défini ici comme « sujet migrant » :

> Le sujet migrant dispose de plusieurs systèmes référentiels et très souvent de plusieurs langues pour transcrire une identité de l'entre-deux, une identité soumise à un constant processus de transformation et de translation. (U. Mathis-Moser, 2015 : 6)

U. Mathis-Moser distingue notamment « figures de passage » et « figures d'ancrage » dans une France qui constitue un croisement pour leur carrière littéraire et une transformation des champs littéraires français et francophone. Le choix de l'expression d'« écrivain migrant » – à rapprocher de celle de « littérature migrante » (P. Nepveu, 1988) –

[79] C'est nous qui mettons en gras dans les titres de ses deux articles : « Quand le multiple s'y mêle : récit et réflexivité d'une animatrice d'ateliers d'écriture **entre plusieurs langues** » (N. Mathis, 2014) ; « Écrire **(entre) ses langues** en atelier d'écriture. Une approche plurilingue des textes de D. Chraïb, W. Mouawad et N. Huston » (N. Mathis, 2016).

renvoie au déplacement, à un entre-deux culturel-linguistique-mémoriel qui permet d'éviter des assignations hâtives (origine nationale, problématique sociale ou politique, thématisation). La distinction entre « auteurs francophones » et « exophones » (P. Halen, 2001 ; V. Porra, 2007) est également mentionnée : les seconds n'ont pas pour langue maternelle le français, ils l'ont adoptée. Environ un tiers des écrivains répertoriés par U. Mathis-Moser (2012) appartiennent à cette catégorie – dite aussi celle des « francophones individuels » (D. Combe, 2015). Il y a là comme une donnée fondamentale qui n'est pas forcément consciemment admise : une grande partie de la création littéraire en langue française naît selon U. Mathis-Moser (2015 : 10) de « la perpétuation de la confrontation initiale entre l'ici et l'ailleurs », avant d'ajouter, comme en écho à la pensée de H. Wismann, que « c'est à l'écrivain de s'installer en philosophe dans l'entre-deux ». Cela nous amène justement à nous intéresser ici à l'essai de H. Wismann, *Penser entre les langues* (2012). Avec lui, la philosophie s'intéresse au plurilinguisme, avec au départ une philosophie du sujet qui va de pair avec une attention philologique – à défaut d'une anthropologie du langage qui les rassemblerait tout deux. Née dans la pratique de ses trois langues de travail – comme philosophe, philologue et traducteur, la pensée de H. Wismann « se déploie entre des langues, dans les champs de force que les langues créent entre elles […] » (2012 : 13). Outre le problème est qu'elle est une pensée totalement centrée sur *la* langue, sa réflexion nous semble comporter une limite de taille sur laquelle il nous semble important de nous arrêter : penser « entre les langues » aboutit chez H. Wismann – et chez d'autres – à chercher dans une sorte d'entre-deux des langues. Un entre-deux dans lequel il faut dire qu'il n'y a pas nécessairement grand-chose à trouver que le langage ne sait déjà…

C'est d'abord cette activité épilinguistique qu'il est possible d'entendre dans la formule « entre les langues » : le produit des rapports de langues, des tensions qui s'insèrent nécessairement dans toute activité plurilingue. Cette ébauche d'une anthropologie du sujet plurilingue a cependant du mal à se départir des notions de langue, de syntaxe, de grammaire, de signe : « je suis convaincu que ce qui se joue entre les langues a lieu au niveau de la syntaxe », écrit H. Wismann (2012 : 14) au début de sa réflexion. C'est oublier la problématique de l'énonciation que l'expérience plurilingue pose en double, en triple. Trop attaché à la dimension herméneutique de la traduction philosophique, H. Wismann (2012 : 17-18) a tendance à circonscrire l'expérience plurilingue de la traduction à une « circulation » entre « des hypothèses de sens ». Ce qui intéresse cet acteur de l'évolution des pratiques de traduction philosophique, c'est que cette circulation produit :

> […] cet effet étrange qui fait que ce qui se formule n'appartient plus ni à l'une ni à l'autre des deux langues. Les auteurs créent comme une troisième langue qui est le résultat de la confrontation des deux. Découvrir et étudier ces recréations, voilà à quoi j'ai consacré une partie de mon travail. (H. Wismann, 2012 : 16)

Aussi séduisante que soit la formule, cette « troisième langue » renvoie selon nous plutôt à une forme de conscience épilinguistique. Conscience des termes de l'échange linguistique mais aussi conscience d'une nécessaire part de « recréation » dans le passage de la langue-source à la langue-cible. Ce passage d'un discours à un autre, à son double, n'est pas décrit par H. Wismann en termes de trans-énonciation. Dans cette perspective, c'est moins du sujet qui passe d'un discours à un autre que le traducteur qui passe d'une langue à une autre, un traducteur *averti* par deux langues. Certes, l'attention au sujet est réelle chez H. Wismann, mais c'est un sujet philosophique, sujet d'une ontologie, d'un « vouloir-dire » qui, paradoxalement, finit par ré-essentialiser langage et sujet – et donc les éloigner l'un de l'autre, ce qui est totalement à l'opposé du projet des ateliers du dire :

> […] nous avons systématiquement pris le contre-pied de cette illusion d'un langage de révélation originel, dont le sujet qui en est le porteur importe peu. Pour nous, au contraire, c'est le sujet, celui qui veut dire quelque chose et peut-être contredire, qui est digne d'intérêt. Le seul moyen d'atteindre cette dimension du vouloir-dire du sujet qui a une intention de signifier, c'est de faire attention à la syntaxe, car la trace de celui qui s'exprime est repérable dans la façon dont il manie une langue, qui est une langue commune et à laquelle il arrache quelque chose. (H. Wismann, 2012 : 16-17)

Ici l'énonciation se voit réduite à la « trace de celui qui s'exprime », trace à repérer dans la syntaxe. Se retrouve ici une certaine tendance à prendre le *langage courant* (« manier une langue ») pour le langage tout court (produire du discours subjectivant). Le dire plurilingue nous rappelle que c'est l'énonciation, l'activité discursive qui fait entrer du sujet dans la langue. En d'autres termes, les intentions comptent peu dans le langage, seul les actes. Certes, la langue est commune à un groupe donné, mais le langage, lui, n'est pas commun puisqu'il relève d'une discursivité fondamentalement imprévisible. Il reste à la pensée de H. Wismann de pointer du doigt l'une des spécificités de la langue, son indétermination originelle qui ouvre à l'aventure des littératures et de tous les discours humains :

> […] ce qui est intéressant c'est de voir comment quelqu'un qui parle s'empare des possibilités que la langue lui offre et met en œuvre ce qu'on appelle son vouloir-dire, c'est-à-dire quelque chose qui ne peut trouver son expression que grâce à cet outil extraordinaire, mais très souvent invisible, qu'est la grammaire. (H. Wismann, 2012 : 18)

Après É. Benveniste (1966), cette indétermination originelle de la langue peut difficilement résider dans la grammaire mais dans un besoin opposé de tout sujet – besoin d'individuation et subjectivation. L'indétermination fonctionnelle de la langue est ce qui pérennise le langage. La mise en œuvre du « vouloir-dire » n'est autre que le langage comme activité de subjectivation, ce que H. Wismann dit plus loin – sans jamais se départir de sa notion de langue :

> L'individu va puiser dans le fonds que constitue la langue les éléments d'une trajectoire qu'il dessine et qui ensuite peut être lue comme étant la sienne propre. Cela signifie que la langue est toujours convention d'un côté et invention de l'autre et que ces deux éléments sont indissociablement liés. (H. Wismann, 2012 : 67)

Cet intérêt pour cette indétermination de la langue, d'une grammaire qui « ne parle pas en détenant les possibilités accumulées du dire » (2012 : 69), provient certainement de la relecture de F. Schleiermacher – dont H. Wismann refuse toutefois de reprendre l'usage du terme discours. L'idée d'une indétermination de la langue ou de la grammaire va de pair avec celle d'un « sujet qui se cherche comme individu et qui ne peut se trouver qu'en se laissant porter par la langue, qui elle-même ne parlerait pas sans ce sujet qui se cherche », soit, pour le formuler autrement, la proposition d'« un sujet qui se cherche dans la langue » (2012 : 68). H. Wismann signale le théologien et philosophe allemand comme l'un des premiers penseurs à avoir « introduit de l'indétermination absolue par rapport à toutes les déterminations du langage qui seraient déposées et formées comme lexique, grammaire […] » (2012 : 68). Indétermination absolue reliée au devenir existentiel de tout individu et qui devient plus loin indétermination « radicale » – non sans évoquer l'historicité radicale du sujet dans le langage de H. Meschonnic :

> Si je peux subvertir le langage, le métaphoriser, lui faire dire des choses qu'il ne peut pas dire de lui-même, c'est bien parce que j'ai en moi cette indétermination radicale, qui est pour moi un besoin existentiel […] de m'inscrire, grâce à des indéterminations successives, dans un univers peut-être intégralement déterminé mais par rapport auquel je reste relativement libre. (H. Wismann, 2012 : 69)

En résumé, ce qu'il y aurait à découvrir « entre les langues », c'est le langage comme activité, l'activité du langage – dont le pluriel des langues permet de multiplier les modalités de subjectivation. Ce serait aussi « entre les langues » la permanence du langage. Entre les langues, ce n'est pas le langage arrêté. Ni le vide absolu, ni le temps suspendu. C'est un même langage entre les langues. Enfin, et surtout, ce qu'il y aurait à découvrir « entre les langues », comme entre le langage et les langues, c'est comment du sujet passe. Le langage ne connait pas de pause subjective – comme le plurilinguisme n'est jamais de tout repos. Le langage, c'est du matin au soir, du soir au matin – l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s)

est l'une de ces séquences, l'une de ces journées. Où il s'agit de lire, écrire, traduire en langues plus que penser entre les langues. La pensée du sujet de H. Wismann approche alors de très près les sujets en relation des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) quand il se demande : « comment se signale-t-on comme individu ? Et par-delà l'être générique, comment faire pour ne pas être confondu avec n'importe quel autre sujet ? » (2012 : 66) Dans une indifférenciation des couples notionnels individu/sujet et individuation/subjectivation, H. Wismann rappelle que F. Schleiermacher postule plusieurs niveaux de langage autorisant différents niveaux d'« individuation » :

> La visée du dire […] doit pouvoir être déterminée en fonction du degré d'individuation qui se trouve visé. On part du niveau le plus bas, qui est la pure répétition de ce qui a déjà été dit, jusqu'à la manifestation du besoin de dire une chose que personne n'a encore jamais dite. (H. Wismann, 2012 : 67)

Cette échelle d'individuation-subjectivation est intéressante jusque dans ses versants cognitif et didactique : il est facile d'y voir un continuum en classe de langue – ou en atelier ! – entre ce qui relève de la répétition ou de la production, entre ce qui est de l'ordre du « déjà-dit » ou d'un « essayer dire ». Preuve en est avec l'introduction du terme de discours : en quelque sorte, la lecture de F. Schleiermacher oblige H. Wismann à tirer le fil de l'individuation en sortant le sujet de sa verticalité ontologique pour prendre en compte l'entièreté de la logique énonciative – jusqu'au *je-tu* d'É. Benveniste :

> […] la proposition d'individuation qui est faite dans le discours est toujours en même temps adressée à autrui et ne se stabilise que par le jeu de la reconnaissance. Cette proposition ne peut se stabiliser en soi car le discours s'adresse toujours à quelqu'un, même si ce quelqu'un est imaginaire. (H. Wismann, 2012 : 68)

Pour finir, rappelons également que, pour penser langues et sujet, H. Wismann convoque également A. von Humboldt pour le différencier de F. Schleiermacher sur un point précis : tandis que le second développe principalement le rapport au langage, le premier fait du langage une institution humaine particulière. Sachant qu'A. von Humboldt est parmi les premiers à interroger la dimension pragmatique du langage, la « langue » de H. Wismann se conçoit logiquement « comme le résultat de toutes les individuations qui se sont effectuées en elle comme un individuel collectif » (2012 : 71). Dans cette perspective, le sujet est bien un phénomène historique disposant d'une « identité dynamique » – c'est-à-dire « dynamisée historiquement » (2012 : 73). S'ensuit une précision d'importance qu'il faudrait étudier à la lumière du plurilinguisme – et que les ateliers du dire pourraient également reprendre à leur compte : « L'intersubjectivité de la discussion est alors inscrite dans la façon même dont l'individu maintient son dynamisme. » (2012 : 73)

Malgré une conception hégémonique de la langue, H. Wismann ouvre un point d'entrée majeur dans le plurilinguisme : sa pensée témoigne d'une volonté de dépasser le discours sur la confrontation des langues pour s'intéresser à un espace tiers ouvert par la diversité des expériences plurilingues. Sur ce plan, elle constitue assurément l'une des racines philosophiques de la politique linguistique du Conseil de l'Europe. Le flou de la formule « entre les langues » faisant symptôme, il reste que penser entre les langues ne semble pas suffisant pour penser le plurilinguisme des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) : le risque est grand de retomber dans les représentations attachées à la langue et/ou aux langues. Les expériences proposées dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) le montrent à leur manière : à partir du moment où il ne s'agit plus de posséder une ou plusieurs langues mais de s'inscrire au maximum comme sujet dans et par le langage, dire relève plus d'un « essayer dire » individuel-collectif que d'un « vouloir-dire » universel. Ce que révèlent assez bien les littératures plurilingues. « Entre les langues » doit alors s'entendre d'une langue à une autre, voire d'une langue dans l'autre. C'est toute la problématique des « transferts linguistiques » repérés dans le domaine littéraire.

**Une pluralité de transferts langagiers**

Selon H. Wismann, la véritable créativité humaine ne serait rien d'autre qu'une « prolifération de différences » (2012 : 100). Ces différences jouent à plein régime dans le continu langagier qui inclut également le continu plurilingue. Il faut noter que le plurilinguisme est souvent appréhendé comme un phénomène oral par les disciplines scientifiques. D'où l'importance de revenir ici sur quelques points de vue concernant l'« impact du multilinguisme sur la créativité littéraire » (O. Anokina, F. Rastier, 2015 : i). Sur le strict plan de la création littéraire, l'impact majeur des contacts de langue consiste en une diversité – et une actualité – des « transferts linguistiques » (R. Dion, H.-J. Lüsebrink, 2002 : 5) que nous préférons renommer « transferts langagiers » :

> Lié au remplacement de la langue maternelle par un autre idiome, le transfert linguistique ne s'effectue pas uniquement dans la sphère de la vie quotidienne : c'est aussi une réalité dans les arts, au cinéma […] et spécialement en littérature. Combien de « vedettes » des littératures française, anglaise ou américaine actuelles ont-elles comme langue maternelle une autre langue que leur langue d'écriture ? […] La pratique littéraire en langue étrangère est sans contredit un phénomène marquant de la contemporanéité, même si elle a déjà une profonde dimension historique. (R. Dion, H.-J. Lüsebrink, 2002 : 5)

À travers l'étude rapide de ces transferts linguistiques, c'est aux « interférences » que nous nous intéresserons : « Écrire en langue étrangère, c'est […] aujourd'hui, provoquer, sciemment ou non, des interférences de langues et de cultures. » (R. Dion, H.-J. Lüsebrink, 2002 : 6). Ces interférences sont aussi à l'œuvre dans les ateliers du dire. Pour regarder de près la nature de ces transferts langagiers, nous proposons de reprendre la typologie de R. Dion et H.-J. Lüsebrink qui distinguent trois catégories. Les « passages d'une langue à l'autre » évoquent le choix d'un écrivain de se mettre à écrire dans une langue étrangère, soit « l'adoption d'une autre langue que sa langue maternelle comme langue d'écriture et comme langue littéraire et médiatique » (2002 : 9). Une telle décision peut être liée à des phénomènes de migration, d'hégémonie politique, ou encore peut relever de choix personnels. L'« alternance des langues » (ou bilinguisme littéraire) est un phénomène de va-et-vient, de passages répétés d'une langue à un autre – autrement dit, une présence créative dans plusieurs langues. Une catégorie intermédiaire, les « langues en transparence », va particulièrement retenir notre attention ici.

« Les langues en transparence » placent directement la réflexion au cœur du continu langagier plurilingue. Par transparence, il faut entendre avec R. Dion et H.-J. Lüsebrink (2002 : 11) le fait d'« écrire deux (ou plusieurs) langues *à la fois*, […] faire émerger une (ou des) langue(s) sous la langue […] ». Ils parlent même précisément de « phénomènes de transparence linguistique » (2002 : 12). Ces « transparences » nous semblent d'ailleurs intéressantes pour continuer de penser le concept d'interlangue – par exemple à la manière de J.-M. Moura (1999) qui en fait un passage incessant d'une langue à l'autre. L'exemple souvent donné est l'amalgame des idiomes chez l'écrivain P. Chamoiseau, soit « *une* langue qui laisserait apercevoir en filigrane une autre langue qui la traverse ou l'infléchit, voire la défait […]. » (2002 : 11). C'est aussi l'évocation de la formule de l'écrivain A. Djebar dans *Ces voix qui m'assiègent* : « écrire tout contre un marmonnement multilingue » (1999 : 29). En tant qu'« essayer dire » transformant les langues, le phénomène des « langues en transparences » est peut-être celui qui produit le plus d'admiration et d'interrogation :

> Parmi donc ces stratégies offertes à l'écrivain aux prises avec un héritage pluriculturel, celle qui consiste à superposer les idiomes, à maintenir le substrat d'une langue pour ainsi dire « secrète » dans la langue affichée, à faire entendre l'imaginaire d'une autre langue sous la langue, demeure sans doute l'une des plus intéressantes. (R. Dion, H.-J. Lüsebrink, 2002 : 12)

Pour penser ces transparences langagières, la formule d'écriture hétéroglossique est souvent introduite. R. Ludwig et H. Poullet (2002) en donnent des éléments à partir des écrivains de la créolité. Cela suppose de repartir de la différenciation entre *code-switching* et *code-mixing* littéraires présentés comme des phénomènes de « littérarisations de contact

linguistico-culturel » ou des formes « de contact linguistique littérarisé » (2002 : 158) Mais la vraie transparence va plus loin que ces notions venues de la sociolinguistique. Sont donnés pour preuve certains romans de P. Chamoiseau et de R. Confiant écrits en « un français profondément imprégné par la langue créole » (2002 : 161) – ce qui est différent d'un français standard incorporant des citations créoles, *code-switching* modéré que la littérature antillaise a aussi pratiqué. Une tentative de typologie propose d'associer d'un côté *code-switching* littéraire et hétéroglossie contrastive (2002 : 176) et de l'autre *code-mixing* littéraire et hétéroglossie hybride ou grotesque (2002 : 177). L'hétéroglossie hybride est définie de la sorte :

> […] il y a une véritable interpénétration des registres ou langues en question. Même si on reconnait – du point de vue de la réception et de l'analyse – les différentes origines des éléments linguistiques employés, il y a une intention de fusion et de synthèse au niveau de la production. (R. Dion, H.-J. Lüsebrink, 2002 : 177)

Concernant cet entrelacs des langues de travail, U. Mathis-Moser semble confirmer ce point de vue :

> D'un point de vue linguistique, ce sont surtout les exophones et les auteurs en provenance des anciennes colonies qui, en vertu de leurs compétences linguistiques (au moins) doubles, expliquent l'immense rangée de possibilités de travailler le français dans le texte. Le passage d'une langue à l'autre, mais aussi la pratique simultanée de plusieurs langues […] ne donnent pas lieu uniquement à des phénomènes d'auto-traduction ou de publication bilingue. Ils mènent aussi […] à l'inscription visible, dans un texte rédigé en français, de marqueurs linguistiques d'un autre système. Parfois, le *code-switching* à l'intérieur de ce texte permet de faire alterner des langues, parfois aussi la langue maternelle, sa syntaxe, son rythme, etc. « transparaissent » dans le texte français. L'écrivain peut même aller jusqu'à utiliser la langue française « à rebours » et à créer une sorte d'« interlangue » ou de « bilangue » […]. » (U. Mathis-Moser, 2015 : 11)

Cette écriture hétéroglossique touche aux langues mais vise aussi au brassage des genres – dont le mouvement littéraire « spiraliste » haïtien a fait son credo. Il est peut-être intéressant de rapprocher ici les notions de « langues en transparence » et de « translinguisme » – terminologie empruntée au domaine anglophone (*translingual writing*). D. Weissmann (2015) en donne des éléments de compréhension dans le contexte des relations littéraires franco-allemandes :

> […] en 1963 le paradigme dominant voire exclusif dans les relations littéraires franco-allemandes était celui de l'inter-, des échanges inter-culturels, entre littératures et langues. Il s'agissait d'une sorte de bilatéralisme littéraire, pour ainsi dire, préservant l'identité et les frontières de chaque côté, alors qu'aujourd'hui le paradigme du trans- semble prendre une place importante. (D. Weissmann, 2015 : 21)

Tout en s'intéressant au « mouvement d'hybridation culturelle », D. Weissmann analyse plus particulièrement le continu de travail entre les langues. Il propose notamment un classement d'intensité de l'écriture translingue illustré par des œuvres exemplaires : collaboration active des écrivains aux traductions de leurs œuvres dans l'autre langue (P. Nizon) ; bilinguisme intratextuel, à l'intérieur de certains textes (C. Wajsbrot) ; production littéraire ou autotraduction occasionnelle dans l'autre langue (G.-A. Goldschmidt, P. Handke) ; bilinguisme autotraductif généralisé (A. Weber). Ici, le translinguisme recoupe à plusieurs endroits la typologie de R. Dion et H.-J. Lüsebrink. Nous verrons plus loin que le translinguisme littéraire constitue un continu expérientiel duquel relèvent des logiques et des pratiques langagières spécifiques qui intéressent tout particulièrement les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s).

**La mise au jour d'une surconscience linguistique**

Nous avons précédemment vu qu'il y avait deux types de discours d'analyse autour des contacts et transferts linguistiques dans le champ littéraire. Avec d'un côté, ceux qui évoquent le langage de manière topographique : l'« entre les langues » de H. Wismann en philosophie du langage ; A.-R. Delbart (2002 : 43) parle d'« exilés du langage » pour évoquer les écrivains écrivant dans une autre langue. De l'autre, il y a des études qui saisissent les transferts langagiers dans une approche plus expérientielle qui nous intéresse davantage par rapport aux ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Les deux catégories de discours aboutissent cependant à un même résultat, celle de mettre au jour une « conscience linguistique » (M. Beniamino, L. Gauvin, 2005) [80], voire une « surconscience linguistique » (L. Gauvin, 2002). Ce phénomène serait suscité par le passage d'une langue d'écriture à une autre et, plus généralement, de l'expérience de gestion de plusieurs langues de/en création. S'intéressant aux réflexions des écrivains bilingues ou plurilingues sur le rôle ou l'usage de leur(s) langue(s) d'écriture, U. Mathis-Moser tient à peu près un même discours sur une manière de vivre intensément des passages de langue. Elle se réfère en particulier à la langue d'emprunt considérée comme re-naissance chez N. Huston, langue d'une nécessaire ou recherchée étrangeté, langue pratique, langue sans racines, neutre, émancipatoire. Quoi qu'il en soit, cette langue coexiste toujours avec d'autres, qui toutes travaillent ensemble dans une continuité plus ou moins grande qui fait que c'est souvent la « pluralité de langues qui

[80] M. Beniamino et L. Gauvin (2005 : 47) désignent la conscience linguistique comme « le processus mental au cours duquel l'attention d'un locuteur se concentre ou bien sur l'ensemble de la langue mise à disposition ou bien sur sa propre activité en matière de production et de compréhension des messages verbaux. Elle se concrétise dans un langage métalinguistique, qu'il s'agisse d'un discours intérieur ou d'énoncés affectifs. »

travaille la création littéraire de l'écrivain migrant […] » (U. Mathis-Moser, 2015 : 10). Une attention non seulement à la langue acquise, mais une attention plus généralement aux conséquences des expériences langagières sur la conscience des individus. Il faut noter que chez L. Gauvin, cette réflexion est née au contact de la pensée d'É. Glissant (1996) d'un « imaginaire des langues ». Car cette « surconscience linguistique » est aussi présente chez les écrivains qui écrivent dans des langues composites. Elle en donne la définition suivante :

> Cet imaginaire et cette conscience, que je nomme surconscience pour souligner leur aspect à la fois exacerbé et fécond, affectent, à des degrés divers, les écrivains des littératures francophone, ces littératures qu'on a tendance à reléguer au rang de littératures régionales, minoritaires ou encore " mineures" […]. (L. Gauvin, 2002 : 24)

Notre hypothèse est que la « surconscience linguistique » de l'écrivain est une notion adéquate pour analyser d'autres expériences langagières dans la mesure où il s'agit d'une « surconscience partagée avec tous ceux pour qui la langue est à la fois synonyme d'inconfort et de doute, pour qui la langue est à la fois tourment, laboratoire et exploration » (L. Gauvin, 2002 : 25) Cette surconscience apparait aussi comme une attention au relatif, à l'anormatif. Quand L. Gauvin (2002 : 25) dit que certains écrivains sont « condamnés à *penser la langue* », peut-être faudrait-il corriger en disant qu'ils sont condamnés à *penser* et *faire langage* – pour reprendre notre formule notionnelle. N. Huston dit quelque chose d'approchant dans *Nord Perdu* :

> L'acquisition d'une deuxième langue annule le caractère nature de la langue d'origine – et à partir de là, plus rien n'est donné d'office, ni dans l'une ni dans l'autre ; plus rien ne vous appartient d'origine, de droit, d'évidence. D'où une attention extrême portée aux mots individuels, aux tournures, aux façons de parler. (N. Huston, 1999 : 43 – citée par A.-R. Delbart, 2002 : 60)

« Surconscience linguistique », conscience du langage, pourrions-nous proposer. Voire écoute du langage – ce qui ouvrirait à une poétique des œuvres. Une écoute *hyperactive* du langage et pourquoi pas une suractivité langagière si nous nous référons de nouveau à U. Mathis-Moser (2012, avec B. Mertz-Baumgartner et 2015) qui met en lumière la place essentielle de ces « écritures de l'entre-deux » dans la création contemporaine à travers le repérage de trois-cent écrivains[81]. Dans une perspective critique des représentations liées aux phénomènes migratoires, elle considère « la migration comme une source de créativité, comme un catalyseur de la création artistique et, plus spécifiquement, littéraire » (2015 : 5). À

[81] Nous rappellerons le critère de sélection : « Sont repérés 300 auteurs qui ne sont pas nés en France ni de parents français vivant en dehors du territoire national, qui se sont installés en France depuis l'âge de quinze ans, qui rédigent leurs textes en français et publient chez des éditeurs français. » (U. Mathis-Moser, 2015 : 5)

noter que certaines recherches évoquent plus simplement et plus largement une « conscience linguistique et poétique ». E. Sciarrino rappelle par exemple que « le plurilinguisme est devenu l'un des caractères les plus remarquables des poétiques modernes » (2015 : 48). Ce phénomène semble dépasser largement la fréquence des plurilinguismes personnels pour révéler un contact permanent des langues dans les imaginaires. L'écriture translingue devient alors le lieu d'une double réflexion, métalinguistique et métalittéraire. Comme l'indique E. Sciarrino :

> […] s'il est important de déterminer le profil linguistique d'un écrivain et de préciser son degré de compétence, cela ne suffira pas pour comprendre ses choix linguistiques et poétiques. En d'autres termes, il existe un décalage entre sa compétence et son utilisation au quotidien et son écriture en tant que performance. (E. Sciarrino, 2015 : 50)

Une telle réflexion ne peut qu'intéresser la didactique des langues qui a fait sienne les concepts de compétence et de performance. Si tant de poétiques, d'esthétiques ou de philosophies du langage ou des arts sont le fait d'écrivains plurilingues, il ne faudrait y voir nul hasard : c'est la « conscience linguistique » particulièrement aigue qui caractériserait l'écrivain plurilingue et qu'E. Sciarrino définit comme la « conscience élevée de ses langues et de leurs implications esthétiques et culturelles » (2015 : 51). Nous pourrions faire l'hypothèse que ce discours et cette écoute métalinguistique sont ce qui rend spécifique la subjectivation de l'écrivain plurilingue. Attentifs aux historicités individuelles et collectives qui les travaillent, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) s'inscrivent dans une mise au travail de cette conscience langagière. Cette perception n'échappe pas non plus à la didactique du FLE qui cherche de plus en plus des moyens d'intégrer la composante créative du plurilinguisme littéraire :

> […] l'atelier d'écriture peut se donner comme objectif explicite de travailler sur les interférences de langues en présence, permettant ainsi aux apprenants de développer, par l'écriture, une pratique où le plurilinguisme est vécu comme un élément de la créativité et non comme un obstacle au « bien écrire ». (A. Godard, 2015 : 48)

Toutefois, quel qu'en soit le contexte d'application, aborder ces phénomènes de plurilinguisme littéraire par le seul prisme de l'émergence d'une conscience créative est loin d'être une démarche suffisante. D'une part, les recherches sur les œuvres multilingues et les écrivains plurilingues supposeraient également des recherches sur une autre figure, celle du lecteur plurilingue, engagé dans des passages, créatifs ou critiques, qui sont encore peu étudiés – il nous semble que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) contribuent à relever ce défi. D'autre part, derrière cette activité réflexive se trouvent un ensemble de procédures et pratiques langagières spécifiques dont certaines entretiennent un dialogue étroit avec les

expériences proposées par les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). En résumé, c'est tout un ensemble d'aspects cognitifs et procéduraux du dire plurilingue et, plus largement, des rapports entre multilinguisme et création qu'il est important de tenir ensemble pour qu'une véritable « mise en littérature des langues » (M. Vrinat-Nikolov, P. Maurus, 2015 : 78) puisse s'inventer dans les classes de langue et les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s).

### 2.2.2. *Faire langage* à l'aube d'un avenir « translangue »

À leur manière, littératures et ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) travaillent à défaire le « préjugé monolingue » (A. Pavlenko, 2005) qui, dans certaines espaces sociopolitiques, voudrait imposer une vision de la pluralité langagière comme un phénomène à la fois récent et marginal duquel il ne serait possible que de tirer des enseignements parcellaires ou localisés. Notre intérêt pour les études sur le plurilinguisme est né au cours de notre formation initiale d'une sorte d'étonnement devant un déséquilibre d'intérêts au sein de la didactique des langues étrangères entre ce qui relève de l'interculturalité – objet prisé par la recherche depuis plusieurs décennies – et les pratiques littératiées plurilingues – ballotées entre sociolinguistique et domaine littéraire. L'« interculturel » – que C. Joubert (2015 : 276) décrit comme la « face publicitaire du transnational » – a longtemps fait face à une sorte de vide en matière linguistique : ainsi que nous l'avons vu plus haut, l'interlangue est principalement conçue comme un état intermédiaire de la langue sans que son activité et son autonomie langagières propres n'aient été encore vraiment valorisées sur le plan des pratiques. Elle-même produit d'interférences linguistiques, l'interlangue interfère dans l'apprentissage et ne pourrait prétendre à aucune légitimité langagière. Il est plus rarement avancé que l'interlangue, c'est non seulement de la langue mais aussi et surtout du discours. Dire en interlangue, c'est produire de la signifiance. Tandis que les études portant sur la composante culturelle des apprentissages culturels et la conscientisation interculturelle ont largement infusé en didactique du FLE, celles portant sur l'interlangue nous semblent avoir produit encore peu d'effets. En classe de langue, l'interlangue de l'apprenant est toujours déconsidérée sinon regardée comme une curiosité, l'objet bizarre d'un sujet diminué – objet à surveiller et à réparer (évaluation, pédagogie de l'erreur, remédiation). Comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre 1, une conception plus souple consisterait à partir de la donnée suivante : l'interlangue n'est finalement qu'historicité langagière du sujet. Il devient alors possible de l'étudier non seulement comme un discours à l'essai ou à l'œuvre, un continu de subjectivation dans et par une langue au travail, mais aussi comme une forme de plurilinguisme interne, un « essayer dire » plurilingue qui chercherait à établir des « relations de voix » entre les langues. Penser les rapports entre plurilinguisme et créativité, c'est tout

autant penser les rapports entre plurilinguisme et interlangue(s) ou entre littératures et interlangue(s), tout un avenir qui se suppose des pensées et des pratiques « translangues » (S. Kassab-Charfi, 2015 : 106). Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) participent déjà peut-être de cet avenir.

**Ateliers du dire et discours sur une langue étrangère à soi**

Toujours pour tenter d'explorer l'activité du dire plurilingue susceptible d'être déployée dans les ateliers en langue(s) étrangère(s), nous conjuguerons ici des discours sur les langues qui évoquent des (con)quêtes linguistiques ou littéraires, des recherches de langues à soi, en langue maternelle comme en langue étrangère – et les obstacles qui accompagnent souvent de telles entreprises. Affirmant que le français est en grande partie « la langue de l'autre » (2015 : 7), U. Mathis-Moser fait écho à « l'impossible propriété d'une langue » formulé par J. Derrida dans son essai *Le Monolinguisme de l'autre* (1996 : 121). Dans cette vision, toute langue s'institue en langue de l'autre. De son côté, la « poétique » d'É. Glissant (notamment 1981 et 1996) prend le contrepied en faisant l'hypothèse que toutes les langues du monde sont amenées à appartenir à chacun, du moins à être l'affaire de tous. À l'opposé d'une pensée « entre les langues » telle que formulée par H. Wismann, il est possible de déceler chez É. Glissant une « pensée plurilingue » qui change l'approche du monde. Réénoncant le titre de l'essai de J. Derrida, il formule « l'impossible monolinguisme de soi », ouvrant vers un nouvel « imaginaire des langues » (d'écriture) qui établirait des passerelles entre les langues et les interlangues. Ici, la pensée se fait « translangue » selon S. Kassab-Charfi (2015 : 106). Cette « perception translangue de la pensée » se ferait même au travers d'une « représentation capillarisée des réseaux de langues » et, sur le plan littéraire, « doit être rapprochée de sa tendance transgénérique, laquelle en faisant interférer les différents genres littéraires répond à la nécessité d'une pensée "cahoteuse" et "chaoteuse" du réel » (2015 : 106) – en lien avec l'invention de genres nouveaux. S. Kassab-Charfi souligne le dépassement d'une « circulation entre les flux de langues et leurs traînes d'imaginaires » vers l'établissement d'une « passerelle entre l'emmêlement de l'organicité des langues […] et la créolisation » (2015 : 107) – cette dernière rassemblant les transcultures nées dans toutes les aires du monde. La « poétique » d'É. Glissant – qui serait peut-être plus une poétique du multilinguisme que du plurilinguisme – fait travailler ensemble écritures et traductions et s'appuie sur une « résultante imprévisible des situations de contact » :

> […] ce frottement, cette promiscuité entre les langues produisent toujours de l'incertain, de l'incalculable en termes de teneur sémique et sémantique, en termes de déclinaison mélodique et d'interprétation. (S. Kassab-Charfi, 2015 : 107)

Les interlangues de la sociolinguistique deviennent avec É. Glissant lu par S. Kassab-Charfi une « translangue », une langue refaisant le langage :

> […] célébration d'une langue qui, par sa perméabilité à d'autres langues, outrepasserait ses frontières, d'une langue-mangrove qui s'*enlianerait* autour et avec d'autres racines, participe aussi, en vertu du rejet de l'absolutisme linguistique, d'une représentation de type *nomadique* des langues, désormais désamarrées de leur port d'origine et conviées au rendez-vous, non pas « du donner et du recevoir » (Senghor) mais de la « Relation », terme hautement polysémique qui, dans ce cas précis, désignerait volontiers cette constante négociation pourvoyeuse d'une fertile co-altération des langues, intervenant aussi bien dans l'opération d'écriture que dans la réception et l'intelligibilité d'une littérature d'apparence monolingue. (S. Kassab-Charfi, 2015 : 108)

Comme le résume S. Kassab-Charfi, le multilinguisme d'É Glissant ne suppose pas la coexistence des langues ni la connaissance de plusieurs langues mais la présence – l'influence – des langues du monde dans la pratique de la sienne. Cette mise en réseau des langues confère une nouvelle dimension au multilinguisme comme « lieu nouveau du faire créateur » (2015 : 111), lieu que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) n'ont pas fini d'explorer tant le chœur des langues s'émancipe de vie en vie, d'œuvre en œuvre. Dans cette perspective, le continu plurilingue – « translangue » plus que translingue – semble offrir de multiples possibilités d'expériences dont les propositions se lisent non seulement dans les œuvres littéraires mais aussi dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Il faudrait relever un passage du dire plurilingue au dire « translangue » en atelier. L'« esssayer dire » « translangue », ce pourrait être alors à la fois « essayer dire » sa langue maternelle en français et « essayer dire » en français dans une langue « étrangère ». Un tel avenir « translangue » vient alors donner des précisions sur « l'étranger dans sa propre langue » de G. Deleuze (1993 : 138) à travers deux propositions qui se rencontrent fréquemment dans les ateliers. Dans les « lectures de bouches » de P. Fontana, il y a cette idée de parler sa langue maternelle en français, de la laisser parler sans complexe à travers la langue française. Le slameur S. Diamanka (2007) a également cette formule que nous avons déjà citée : « j'écris en français dans une langue étrangère ». « Essayer dire » en français et dans une langue étrangère, soit dans ma langue française étrangère à tous sauf à moi-même, tel serait le continu translangue des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s).

**Des « stratégies » scripturales plurilingues en atelier ?**

O. Anokhina (2015) s'est particulièrement attachée à repérer les « pratiques scripturaires » des écrivains plurilingues d'aujourd'hui et d'hier dont l'analyse des manuscrits permettrait d'identifier des « stratégies » dans l'utilisation des langues de travail. Elle propose

notamment une typologie des pratiques de translinguisme littéraire – catégorisation qui vient compléter, voire reconfigurer celles précédemment abordées. L'idée est de montrer ici que ce qui est d'ordinaire analysé sous l'angle du produit et donc du classable relève davantage du procédé, du cheminement, de l'expérience. Il est alors possible de contester le terme de « stratégies » pour se demander s'il ne faudrait pas parler plutôt de *tactiques* scripturales plurilingues. Selon l'approche d'O. Anokhina, la première « stratégie » d'écriture translingue consisterait dans la « séparation fonctionnelle des langues parlées par un écrivain » (2015 : 34). Planification, indications métadiscursives, notes autoréflexives, textualisation, citations, autant d'étapes ou d'éléments du processus créatif qui sont réalisés dans telle ou telle langue. Cette séparation fonctionnelle n'est pas clairement identifiable chez tous les écrivains plurilingues, sachant que les « stratégies » peuvent se combiner les unes avec les autres. Nous avons déjà relevé une telle séparation fonctionnelle dans divers ateliers de notre corpus (« ROC », « atelier de l'illisible »). La deuxième procédure mise en valeur est le *code-switching*. O. Anokhina rappelle que ce phénomène d'alternance des langues au sein d'un même discours – que nous avons précédemment appelé hétérolinguisme ou interférences linguistiques – s'observe à l'écrit dans les brouillons des écrivains plurilingues, les échanges épistolaires et, bien sûr, jusque dans les œuvres. Nous l'avons repéré à l'œuvre dans les « ateliers d'écriture plurielle » de N. Mathis et, à une moindre intensité, dans les « ateliers d'écriture et d'oralité créatives » de C. Vorger. La troisième procédure est formulée comme une « écriture parallèle en deux langues » (2015 : 39) qui consisterait en un entre-deux des deux premières procédures mentionnées. O. Anokhina parle ici d'« écriture multilingue simultanée » qui caractériserait certaines écritures poétiques – J. J. Rabearivelo, P. Desbiens. Des textes en plusieurs langues sont publiés dans une chronologie et une relation souvent complexe entre les œuvres et les langues parlées par l'écrivain. Ce bilinguisme poétique et/ou romanesque, voire théâtral – comment ne pas penser à l'œuvre multilingue de Frankétienne, est souvent revendiqué. Encore une fois la complexité des liens et des contaminations linguistiques est mise en avant. La quatrième stratégie renvoie à « l'écriture consécutive en deux langues » (2015 : 40), notamment par le biais d'activités d'autotraduction par un écrivain plurilingue. Ce qui est intéressant avec l'autotraduction, c'est l'établissement d'un « continuum créatif plurilingue qui annule la "clôture" du texte, toujours artificielle et douloureuse pour un écrivain » (2015 : 41). Ces autotraductions qui sont tout autant réécritures ou recréations en plusieurs langues, viennent remettre en cause le statut traditionnel d'une œuvre en proposant de multiples versions d'un seul et même texte. Quoique plus développée et plus instable, cette typologie de la création littéraire plurilingue offre un

bon aperçu d'un continu à la fois translingue et expérientiel. Les procédures évoquées sont autant d'agencements possibles d'*essais de voix* au cœur d'un seul et même *faire langage*.

Nous venons de voir dans cette section que la notion de « langue étrangère » est questionnée de diverses manières par les littératures – et, à une échelle moindre, par les ateliers du dire en *langue(s) étrangère(s)*. Le plurilinguisme littéraire donne de multiples éléments pour penser l'« essayer dire » en langue étrangère dans des termes qui ne sont pas exactement ceux de la sociolinguistique ou de la sociodidactique. Nous relèverons que les ateliers du dire relèvent plus d'une écoute de la pluralité langagière que d'une pensée « entre les langues ». Dans cette perspective, *faire langage* en atelier, ce serait moins mettre en œuvre des « stratégies discursives plurilingues » que d'essayer de tenir un discours toujours neuf jusque dans la nouveauté de la langue en voie d'acquisition, cela au prix d'efforts tactiques.

## 2.3. Un accueil de/dans la langue

Nous allons revenir ici sur une autre problématique d'historicité, celle du « statut » de la langue française comme langue d'apprentissage ou d'atelier par rapport à la situation donnée des apprenants ou des participants. Peut-être faudrait-il même parler plus précisément d'une problématique de la représentation de la langue française à travers le faisceau des procédures d'accueil et d'intégration des étrangers. P. Fontana rappelle combien la question de la politique migratoire est vive en France au tournant des années 2010 lorsqu'il commence ses « lectures de bouches » :

> L'atelier explore le français dans toute sa complexité dans une période où, contrainte et réduite, la langue est placée au cœur des lois sur l'immigration et devient l'outil d'une chasse aux précaires qui ne dit pas son nom. (P. Fontana, 2013 ; annexe n°1.3 : XV)

Cet atelier est même indissociable de ses considérations personnelles sur l'accueil des « migrants » – d'où par exemple la présence dans ses *Cahiers d'Emmaüs* (2009-2011 : 23/06/2011) d'un extrait de la *Charte mondiale des migrants* (2011). Les ateliers du dire en français langue étrangère ne font pas la sourde oreille à ces questions sociales et politiques. Au contraire, ils en sont souvent les chambres de résonance. Pour évoquer cette résonance, nous partirons de l'expression « français langue d'accueil » qui se rencontre de plus en plus fréquemment (voir par exemple CRID/CIEP et *Le français dans le monde*, 2017) en remplacement des formules « français langue d'intégration » ou d'« insertion ». La contextualisation reste la même, celle des formations linguistiques menées auprès de publics dits « migrants » et qui concernent des populations de tous âges. Un ensemble de ressources

méthodologiques, pédagogiques et socioculturelles très diversifiées est censé répondre à des besoins particuliers définis par les pouvoirs publics, les organismes spécialisés ou encore les institutions éducatives : « maitrise de la langue française quotidienne », « dimension sociale et professionnelle des actes de langage » (CRID/CIEP, 2017). C'est tout un champ de recherche extrêmement riche sur lequel nous ne pouvons nous étendre ici – voir H. Adami et V. André (2012) pour la constitution du champ. Ce qui retiendra ici notre attention, ce sont le regard porté et le rôle joué par les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) dans cet aspect très concret d'un changement de vie, l'entrée dans une langue « étrangère » – non seulement son apprentissage mais l'effet que cette langue fait à celui qui commence à la parler, comment elle s'impose. Parler techniquement de « français langue d'accueil » ne change rien au problème de l'imposition d'une langue normée si aucun dispositif de subjectivation n'est déployé pour transformer d'une façon ou d'une autre la langue nouvelle en une langue « accueillante » – la rendre « accueillante » dans sa concrétude la plus extrême. Cela signifie par exemple proposer des « activités » d'apprentissage ou des expériences langagières qui participent d'un accueil autant de la langue que dans la langue. Nous irons même jusqu'à parler d'*accueil du langage*, notamment dans la mesure où l'accueil dans la langue française se fait souvent avec les autres langues en présence. Signalons que cette réflexion est née au cours de notre recherche à l'écoute d'une discussion publique autour des ateliers de P. Fontana. En 2016, dans une rencontre publique organisée à l'occasion de la présentation de la pièce sonore *Hymnes*, O. Marbœuf, directeur de l'Espace Khiasma (Les Lilas), déplorait qu'en France les cours de FLE dispensés aux primo-arrivants ne participent pas toujours d'un « accueil de la langue ou dans la langue » et soulignait que les ateliers de P. Fontana offraient justement un espace d'accueil. Nous proposons d'articuler ici trois discours rencontrés dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) et qui nous semblent suffisamment convergents pour composer comme une assise notionnelle autour de l'atelier du dire comme pratique(s) d'accueil en langue française.

### 2.3.1. L'atelier du dire comme « dispositif hospitalier »

Permettre de se sentir (comme) chez soi dans la langue française, ce serait le premier discours lisible dans les représentations des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Chez P. Ripoll (2011), cette familiarité se construit autour d'un « poème de l'hospitalité », poème conçu collectivement et surtout adressé aux représentants de la langue française (acteurs de théâtre, écrivain, institutionnels). C. Vorger (2016) parle du slam et des ateliers qui s'en inspirent comme des « dispositifs hospitaliers ». De son côté, M. Depeursinge semble plutôt chercher à faire tomber des murs d'illisibilité – culturelle et linguistique – pour œuvrer à une redéfinition de l'activité de compréhension vers ce qui est commun.

**Un « poème de l'hospitalité »**

Au début des années 2010, Ph. Ripoll conduit un étonnant atelier pluriel, à la fois atelier épistolaire, atelier de conversation, atelier du spectateur et atelier de critique théâtrale. Le tout forme un « poème de l'hospitalité » (2011 : 9) qui permet d'accéder à une forme de « relation » entre les participants et ce qui les environne symboliquement. Dans l'ouvrage qui rend compte de cette expérience, *Prendre langue avec la vôtre* (2011), ce sont des lettres que le lecteur découvre. Des lettres écrites avec l'aide de l'écrivain par les membres de l'Association des Femmes de Franc-Moisin et adressées aux acteurs de spectacles programmés au Théâtre Gérard Philippe – CDN de Saint Denis. « Prendre langue avec la vôtre » : une adresse aux acteurs, pour leur parler des spectacles vus, de ces sorties au théâtre. Des lettres aussi pour parler de leur propre vie. Comment les vies se rencontrent ou pas. Même occasionnels, les spectateurs prennent la parole, comme l'ont fait les acteurs :

> Chères actrices, Chers acteurs,
> Après avoir vu votre opéra,
> Nous avons parlé d'amour.
> Puis d'islam.
> Nous avons parlé du voile
> Que nous portions au théâtre,
> Que nous portons toujours, la plupart d'entre nous,
> Dès que nous sortons de chez nous.
> Ce soir-là nous avons senti le regard du public,
> Le regard des gens
> Surpris de voir un groupe de femmes voilées
> Parmi eux, dans ce lieu.
> Philippe nous a demandé alors
> Comment nous avions ressenti ces regards
> Et ce que c'était pour nous, ce foulard.
> (Ph. Ripoll, 2011 : 63)

Certaines lettres sont adressées à l'écrivain, aux organisateurs de l'atelier, ou encore aux spectateurs :

> Chers spectateurs, chères spectatrices, notre lettre va commencer.
> Celles qui vous écrivent ont beaucoup voyagé
> (Elles ont beaucoup d'expériences.
> Elles n'ont pas toujours voyagé de leur plein gré)…
> (Ph. Ripoll, 2011 : 98)

Prendre langue avec le théâtre en langue française. Prendre langue comme on prend pied, comme on prend part, comme on partage. Avec une simplicité qui dit toute la difficulté de l'atelier, Ph. Ripoll le restitue de la manière suivante :

> Des femmes venues de Tunisie, d'Égypte, et d'ailleurs, réunies par une association de femmes dans le quartier du Franc-Moisin à Saint-Denis, vont voir des spectacles au Théâtre Gérard Philippe et répondent aux « acteurs de la France » par une avalanche de lettres. […] (Ph. Ripoll, 2011 : 9)

Un accueil dans la langue qui donne la parole. Et il ne s'agit pas pour Ph. Ripoll de donner la parole par principe, ou pour le principe. Il s'agit de donner la parole pour écouter. Soit une manière double d'accueillir dans la langue comme de *faire atelier* :

> Une manière d'apprendre la langue française. Une manière pour la langue française d'apprendre l'autre. Dans le contexte très « commun » et de plus en plus normatif des ateliers d'alphabétisation, une expérience se présente comme un acte d'émancipation réciproque […]. (Ph. Ripoll, 2011 : 9)

Le *faire atelier* est assez singulier ici et tient dans ces quelques mots des participantes (2011 : 134) : « Nous parlons, quelqu'un traduit. » Ce « quelqu'un », c'est Ph. Ripoll, c'est l'écrivain. Son rôle est ici de transcrire les lettres, presque de les (re)traduire. Échanges, troc : écriture contre don de paroles. Les lettres naissent de discussions en français et entre les langues des participantes – discussions en amont et en aval des sorties au théâtre. L'animateur dans une lettre finale à ces femmes écrit les mots suivants – parce que l'animateur aussi écrit dans ce « poème de l'hospitalité » :

> Entrer dans une langue et dans sa « culture »,
> Ce n'est pas simplement apprendre par cœur les phrases utiles,
> Et par cœur les pieuses valeurs de la République.
> Ce n'est pas se mettre au pas
> D'une langue autoritaire
> Et inconditionnelle.
> C'est respirer avec elle,
> Se sentir libre avec elle et avec ceux qui la parlent.
> […]
> (Ph. Ripoll, 2011 : 175)

Se sentir libre avec la langue française et avec ceux qui la parlent est une définition forte du sentiment de se sentir (comme) chez soi.

**Le slam, un « dispositif hospitalier »**

Nous avons trouvé une préoccupation assez semblable chez C. Vorger qui réénonce le « poème de l'hospitalité » de Ph. Ripoll à sa manière : selon elle, dès l'origine, le slam est un « dispositif hospitalier » (2018 ; annexe n°2.1 : XXXII), c'est-à-dire un dispositif qui se préoccupe avant tout de la manière de rassembler les gens. Cette manière n'est pas seulement de la bienveillance, c'est aussi, comme dans les ateliers de lettres de Ph. Ripoll, de l'écoute, une écoute active et collective. Cette écoute libère le dire car elle pose un principe d'égalité profondément ancré dans la culture slam. Dans une veine assez voisine, F. Nevchehirlian (2005) exprime cette hospitalité du slam – comme activité, événement et collectivité – quand il restitue en quelques mots la première participation d'une jeune femme à une soirée slam :

> Une jeune femme est sur scène, c'est la première fois pour elle. Ravagée par les tremblements, elle tente de respirer, de reprendre son souffle. Sa poésie est intime, brutale. Le public est en haleine, suspendu à ses lèvres qui ânonnent ses mots. Comme par séquence de courage. À son dernier mot, la jeune femme s'excuse mais le public est conquis, l'acclame et en redemande. Elle reviendra. (F. Nevchehirlian, 2005 : 18)

C. Vorger rattache le « dispositif hospitalier » au projet du slam lui-même et sa « vocation démopoétique » (2016 : 64) : « C'est l'ambition initiale du slam : mettre la poésie à la portée de tous. » (2018 ; annexe n°2.1 : XXIV). Il y a désacralisation totale dans le slam : de l'écriture à la scène, de la langue aux arts du langage, tout est en quelque sorte normalisé. Les « ateliers d'écriture et d'oralité créatives » de C. Vorger et plus largement les ateliers slam semblent préserver ce paramètre singulier du slam. En langue maternelle comme en langue étrangère, le slam peut devenir alors une expérience de familiarisation qui diminue le caractère d'épreuve de l'« essayer dire » :

> La visite […] de cette maison de mots que représente la langue cible est propre à ouvrir un espace d'accueil, au sein duquel on se sente bien, on trouve refuge. L'atelier slam peut contribuer à mettre les apprenants en voie de se sentir chez soi dans la langue française, de développer sa familiarité avec elle en la désacralisant. (C. Vorger, D. Abry, K. Bouchoueva, 2016 : 9)

**Faire tomber les « murs » de l'illisible**

« Concernant le poème source, on fait toujours une lecture au départ. Souvent je la fais moi-même. C'est une entrée dans la radicalité du texte. Son côté "mur". Je commence toujours par là. », précise M. Depeursinge (2017, annexe n°5.1 : CXXX) pour évoquer l'un des premiers gestes de son « atelier de l'illisible ». Nous repartirons ici du terme *mur* qu'il introduit lui-même. Voici le mur en question – un poème de C. Prigent (2012 : 43) :

No touche (navigation virtuelle) ordi
Et vitrine tactique Ubicity qui
Te connaît sur le bout de tes doigts : plus
Transparent que le poisson électrocu

Tué des grands fonds. Big Marketing Brother
Te scrute au fin fond de ton génome d'hu
Manoïde modulé par wiki cul
Ture. Et sous peu l'hyperpuce plus super

Miniature en villégiature incogni
To nichée dans tes lunettes te re-schi
Ze : en binoculé strict où flocule l'i
Mage où est le monde en vrai nunc & ibi ?

Quand nous pensons à l'atelier de M. Depeursinge, il nous vient souvent à l'esprit la musique et les images percutantes du vidéoclip de la chanson *Breaking the wall* du groupe anglais Pink Floyd – un hymne à l'éducation, une autre éducation nouvelle. Au commencement de l'« atelier de l'illisible » il y a comme un mur. Un mur de l'illisible - mur spectaculaire. Peut-être le pluriel est-il de mise. Disons des murs, ceux de la langue française, de la lecture, du poème. Mur du sens aussi. Le mur, c'est cette sensation de l'illisible ou de l'inaudible qui augmente le sentiment d'insécurité linguistique et la distance avec la nouvelle langue de vie. Devant un mur, que faire ? Se murer soi-même dans un silence ? Contempler l'étrange poème en langue très étrangère, cela ne durerait pas plus de cinq minutes. Se lamenter ? Ce ne semble guère la philosophie des ateliers du dire.

### 2.3.2. Un accueil en langue française, un accueil de toutes les langues en présence

Nous venons de voir trois exemples de *faire atelier* comme autant de démarches d'hospitalité. Ces démarchent contribuent à associer aux ateliers du dire en français langue étrangère une expérience d'accueil de/dans la langue française. Cet accueil proposé par les ateliers du dire réunis dans notre corpus nous semble articuler trois composantes qui invitent à penser l'accueil linguistique dans une acception très large. Nous nous intéresserons tout d'abord à l'accueil *dans* la langue française – celui qui voit les premiers contacts se nouer avec une langue nouvelle dans une dimension pragmatique. Cette dimension d'accueil renvoie à un usage de la créativité linguistique dans la perspective d'une entrée dans la langue française qui ne s'appuie pas seulement sur la normativité de l'enseignement-apprentissage. La deuxième composante à mettre au jour est un accueil dans la langue comme passage

expérientiel de la langue française à *ma* langue française – la véritable variation langagière est celle apportée par le sujet s'inscrivant au maximum dans son discours. Enfin, l'accueil de la langue française implique parfois une attention forte à l'égard de toutes les langues en présence dans l'atelier. Cet accueil permet alors de considérer autrement les « problèmes de langue » qui se posent inévitablement dès qu'il y a apprentissage ou formation linguistique.

**Un accueil dans toutes les dimensions de la langue française**

L'accueil en langue(s) peut être tout d'abord celui offert par la nouvelle langue au moyen d'expériences langagières qui n'essaient d'exclure aucune dimension linguistique. En effet, faire réellement du français la langue de tous les participants, c'est aussi prendre la langue française comme un tout. Dans cette perspective, tout peut devenir événement de langage dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Ainsi, dans les « ateliers d'écriture et d'oralité créatives » de C. Vorger, désacraliser la langue française passe par une diversité des expériences langagières attachées au matériau linguistique (2018 ; annexe n°2.1 : XXXI) : « Il y a un accueil de la langue dans toutes ses dimensions : registres, variations, multimodalité, créativité lexicale. » C. Vorger renvoie autant à la problématique de la créativité dans les apprentissages ou les formations linguistiques qu'à celle d'une implémentation d'une nouvelle culture attachée à la nouvelle langue appelée à entrer au répertoire langagier d'un apprenant ou d'un participant. Travaillant à la représentation d'une langue française de tous les usages possibles – dont l'usage d'une parole libre, l'impact peut être seulement symbolique à un stade initial – mais ce peut être déjà beaucoup pour des apprenants commençant un apprentissage linguistique.

**Une langue française pour/par tous**

Certains ateliers du dire jouent à plein régime la langue française par et pour tous. Par exemple, dans ses ateliers d'écoute, Ph. Ripoll tente de créer du passage – ce qui est différent de faire passer un message. Ce passage consiste – par le truchement du poème – à passer de « nous sommes dans de la langue française » (2012 : 172) à une activité énonciative située et signée – individuellement et/ou collectivement – qui a pour effet d'effacer une part de l'extériorité symbolique attachée à toute langue étrangère. En d'autres termes, il y a passage du linguistique à l'énonciatif, de la langue aux discours – ceux des œuvres, des participants. À cette seule condition, la langue française cesse d'appartenir à une société donnée – par ailleurs jamais définie. Avec l'intensification des échanges énonciatifs, la langue française devient aussi une langue à soi. Une vraie langue de vie. Il peut y avoir alors du sentiment

d'appartenance et une possibilité de vivre avec. « De la lettre à l'être », pour reprendre une autre invention de Ph. Ripoll :

> Letre.
> Faisons la faute, pour tout rassembler :
> l'être, la littérature et la lettre avec des fautes.
> (Ph. Ripoll, 2011 : 134)

Faire de la langue française la langue de tous, sinon de tout un groupe, suppose de faire entendre aux participants qu'elle est aussi et surtout la langue de l'autre, une langue comme les autres, par laquelle d'autres sont passés avant eux. P. Fontana, à travers un corpus spécifique, montre qu'il y a eu des exemples avant, que d'autres personnes, écrivains ou pas, ont rencontré la langue française – et ont dû faire avec :

> La poésie sonore de G. Luca s'est révélée un outil incroyable pour apprendre le Français, s'étant vite imposée aux participants comme un moyen détourné de prendre la langue à bras le corps. […] Et puis mettre en jeu un étranger, pire un apatride, Luca, qui s'est saisi du français pour écrire sa poésie, et l'utiliser dans le contexte d'un apprentissage du FLE me paraît bien questionner l'injonction pressante des autorités (de droite comme de gauche) de mettre l'apprentissage du français au cœur des politiques migratoires. Mais de quel français s'agit-il ? Luca n'est pas le seul, il est accompagné de plein d'autres, en fonction de mes découvertes, de mes lectures que je partage à l'atelier […]. (P. Fontana, S. Martin, 2016 : 151)

**Un accueil de toutes les langues en présence**

Au-delà d'un accueil pratique dans la langue française et/ou symbolique de la langue française, C. Vorger évoque également un « accueil des langues », celles des participants. Cet accueil est de l'ordre d'une reconnaissance – en l'espèce elle doit être concrètement reliée à un « essayer dire » plurilingue sous la forme d'une écriture ou d'une « interprétation ». Nous reprenons la citation introduite plus haut pour la prolonger :

> Il y a un accueil de la langue dans toutes ses dimensions : registres, variations, multimodalité, créativité lexicale. Un accueil des langues aussi. Même si je ne peux pas le faire à chaque cours, j'essaie de proposer un travail d'écriture ou d'interprétation plurilingue. Ça me semble très important. C'est quelque chose que je faisais déjà dans la classe d'accueil et qu'on a également essayé de travailler avec K. Bouchoueva dans le premier atelier qu'on a conduit ensemble. Avec une difficulté à relever : ce n'est pas toujours facile de demander à des élèves primo-arrivants de (re)parler ou de dire un poème dans leur langue maternelle. Il y a une part émotionnelle, il peut y avoir des blocages. Un peu moins avec les adultes. Mais c'est important d'avoir un espace pour accueillir toute cette richesse (et cette émotion)-là. (C. Vorger, 2018 ; annexe 2.1 : XXXI)

Il s'agit par cette place laissée aux langues maternelles des participants de laisser entrer leur répertoire de vie pour que la formation linguistique ne consiste pas en un monologue radical de la langue française. Comme l'indique C. Vorger, qu'elle soit proposée à des enfants ou à des adultes, cette écoute ne va pas sans difficulté : la diversité des langues qui apparaitra comme une richesse aux yeux d'un enseignant correspond aussi à une diversité d'histoires, de douleurs, anciennes ou récentes. Accueillir toutes les langues en présence, c'est accueillir aussi tout un présent d'événements en cours. Les nœuds énonciatifs sont parfois des nœuds dans la gorge. Un tel accueil de la pluralité langagière requiert alors de faire avec des émotions qui interrompent parfois la séance d'atelier. Le propos est peut-être plus complexe, sinon construit, chez P. Fontana (2017 ; annexe n°1.2 : XVI) qui vise prioritairement une écoute de toutes les langues en présence : « Je casse rapidement l'idée qu'ils viennent dans l'atelier pour apprendre le français. Je crée un rapport entre des langues maternelles. » Cette écoute-découverte s'adresse à des langues mais aussi et surtout à des voix, à toutes les voix, en particulier celles qui passent de langue en langue :

> L'atelier travaille sur la musicalité de la langue française, des langues maternelles que j'invoque en permanence, à travers la poésie et la littérature, les voix aussi, celles qui se construisent en français et celles déjà là dans toutes les langues. (P. Fontana, S. Martin, 2016 : 151)

Cette écoute vise à produire un mode d'échange, une modalité de *faire atelier* qui essaie de produire un ensemble de savoirs conscients et réciproques qui vont nourrir l'activité langagière collective. Dans cette perspective, un peu comme dans l'« atelier de l'illisible » de M. Depeursinge, les langues, les savoirs et les expériences se veulent à égalité. Cet échange suppose d'élaborer le temps de l'atelier des situations où les langues sont mises sur un pied d'égalité – ce qui implique que les participants donnent autant de savoirs sur les langues qu'ils n'en reçoivent en langue française :

> L'accueil relèverait plus du type d'échange que l'atelier permet. Un échange entre moi qui peux apporter des choses sur la langue française et les participants qui ont des savoirs sur leur propre langue. Un échange de savoirs. Il y a l'idée de partager sa langue. C'est très drôle de remarquer que l'hindi peut ressembler à l'iranien. Il n'est pas juste question du français dans l'atelier. C'est le français face à quinze langues. C'est déjà une façon de répondre politiquement aux représentations identitaires parfois attachées à la langue française. Dans l'atelier, toutes les langues sont au même niveau. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XV)

Un tel plurilinguisme d'atelier n'est pas seulement de principe, il se veut aussi pratique. Par exemple, nous avons déjà évoqué la proposition de P. Fontana autour du mot nuage – et d'autres mots : « Faire sonner un mot comme "nuage" dans toutes les langues y compris en français éclaire ce qui se passe au juste dans cet atelier. » (2009-2011 : 29/04/2010) Il faut

également signaler chez P. Fontana les pratiques de traduction – ou, plus exactement, un usage relationnel de la traduction littéraire – ainsi que des pratiques de lecture de montages plurilingues :

> Par exemple, en 2011, […] on a travaillé sur C. Baudelaire, aujourd'hui le poète français par excellence. On a travaillé sur deux poèmes – *L'étranger* et *L'invitation au voyage*. Ils ont été spécialement traduits pour *Des-intégration(s)* [installation sonore de P. Fontana] en tamoul, en vietnamien, en arabe, en catalan, en tigrinya. C'est comme ça que j'ai introduit de la traduction dans l'atelier. Certaines traductions ont été faites spécialement pour l'atelier. La question était intéressante : on n'était plus avec les textes de G. Luca dont les gens ne savaient pas toujours ce qu'ils voulaient dire. On était dans la traduction d'un poème de C. Baudelaire, ce qui a créé un autre état de l'atelier, qui valorisait les langues étrangères, les langues de l'atelier. Pour le coup, il y a eu aussi un autre état de compréhension par rapport à la langue française. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XV)

Ce n'est pas seulement le *faire atelier* et les expériences langagières qu'il embraye qui permettent cet accueil de toutes les langues en présence. Par ses traductions qui l'introduisent dans des langues étrangères, le poème devient lui-même un agent d'accueil :

> La traduction rééquilibre le poème dans sa diffusion, son travail. C'est une démarche intéressante d'expérimenter la traduction en atelier. La traduction transforme non seulement le poème mais aussi la langue et finalement l'accueil. Parce que C. Baudelaire, on le trouve en anglais, en allemand, mais on ne le trouve pas en vietnamien, en bengala. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XV)

Nous avons fait remarquer plusieurs fois que certains ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) comportent des séquences de travail plurilingue plus ou moins poussées. Dans ces cas-là, ces ateliers sont en quelque sorte à l'usage de toutes les langues en présence. Les participants travaillent dans les langues et registres de leur choix pour finaliser un *essai de voix* en langue française. Ce travail relativise au passage l'importance d'une langue française en distribuant des rôles ou des fonctions aux langues maternelles des apprenants ou des participants. Les « ROC » de P. Biras fonctionnent sur cette approche tout comme les « ateliers de l'illisible » de M. Depeursinge :

> L'idée est de travailler le plus possible en français sans exclure les autres langues. Ils discutent en français mais peuvent passer par d'autres langues dans la mesure où l'incompréhensible du texte est une mise en abyme de leur situation de départ. De jeunes migrants qui arrivent dans une nouvelle langue. Ils passent beaucoup par leur langue source. Ce travail fait que s'instaure un dialogue entre leur langue, la langue de scolarisation et la langue du texte. Ils passent beaucoup par la traduction, la recherche de mots. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXVII)

Nous venons de voir que les ateliers du dire en français langue étrangère offrent à vivre des expériences diverses d'un accueil langagier. Nombre d'animateurs d'atelier se préoccupent des conditions concrètes de découverte et de cogestion des langues de vie. Il semble leur importer de savoir à la fois comment une nouvelle langue, la langue française, entre dans une vie – sinon un nouveau projet de vie – et comment les participants à un atelier lui font une place dans leur « imaginaire des langues ». Tout apprentissage linguistique ne déploie pas systématiquement tant de moyens d'accueil dans la langue-cible, les conditions d'accueil étant elles-mêmes lestées de multiples attentes extérieures – par exemple, le caractère d'obligation administrative qui peut être attaché à l'apprentissage du français pour les adultes primo-arrivants détenteurs d'un premier titre de séjour CESEDA. Apprentissage linguistique et accueil langagier sont deux expériences qui doivent être distinguées. Les ateliers du dire font beaucoup pour que l'accueil en langue française ne se résume pas à la phase d'entrée dans la langue, aux premières heures d'apprentissage. Il ne dépend pas seulement des paramètres de l'environnement didactique et de la qualité des premiers interlocuteurs rencontrés, enseignants inclus. Dans une écoute assidue qui constitue leur marque de fabrique, les ateliers du dire en français langue étrangère essaient de convaincre chaque participant que la langue française, au même titre que les autres, sert d'abord à *vivre.* Sur ce point nous préfèrerons la formule d'É. Benveniste d'un langage qui « sert à vivre » (1966 : 127) à celle de P. Laupin (2010 : 44), peut-être trop resserrée sur la langue : « Alors que d'un code on ne peut rien faire sauf le connaitre, une langue on ne peut que la vivre. » Pour vivre langue et/ou langage, il n'y a toutefois qu'une possibilité offerte, celle du discours. C'est pourquoi dans les ateliers du dire, vivre signifie « essayer dire » : chaque participant se doit de produire un effort discursif qui, au-delà des obstacles psychologiques et linguistiques attachés à l'acquisition, le conduit à des *essais de voix*, soit autant de tentatives de se sentir comme chez soi en cette langue française étrangère.

*

Ce deuxième chapitre aura été l'occasion de situer plus précisément notre corpus d'ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) par rapport à un ensemble de données et de recherches sur le plurilinguisme. Dans la première section, nous avons analysé ces ateliers sous l'angle des pratiques littératiées plurilingues comme objet d'étude de la sociolinguistique. Nous avons convenu que les ateliers du dire partagent avec ces pratiques un traitement ordinaire de la pluralité langagière et culturelle qui suppose des modalités de cogestion des langues en présence. Il reste que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) ne sauraient se réduire à des pratiques littératiées même spécifiques dans la mesure où les enjeux du dire en atelier s'insinuent plus massivement dans le continu langagier : ce sont par exemple les enjeux du corps-langage, de la voix, de la poétique, du récitatif, etc. – et pas seulement du lire-écrire. Il n'est donc pas certain qu'il faille parler de littératie des ateliers. Dans la deuxième section, nous essayé d'interroger ce vocable d'« étrangère » accolé aux langues, de l'école à l'âge adulte. Comme vecteurs du plurilinguisme littéraire, les littératures contemporaines fournissent des éléments d'analyse essentiels pour repérer éventuellement les transferts langagiers des ateliers du dire en langue(s) étrangères. L'intérêt est moins de modéliser les formes d'un dire plurilingue rencontrées dans notre corpus que d'écouter véritablement la dimension « translangue » de leur *faire langage* – et, ce faisant, de répondre à un appel à toujours plus d'intensité énonciative réclamée par les situations de vie plurilingues. Enfin, considérant les rapports entre politique linguistique d'accueil et didactique des langues, la troisième section nous aura permis d'introduire une réflexion sur l'enjeu spécifique des ateliers du dire en français langue étrangère comme expériences participant d'un accueil langagier – expériences pluri-relationnelles qui viennent questionner les moyens offerts à l'intégration linguistique. C'est dans ces trois optiques entrecroisées que nous qualifions les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) d'« ateliers du plurilinguisme ». La formule pourra sembler vague mais elle est justement là pour indiquer qu'à l'instar d'autres objets ou champs de recherche les ateliers du dire sont aussi l'occasion d'interroger le plurilinguisme, notamment en le travaillant au corps et en le prenant au mot.

# Chapitre 3. Faire atelier avec les œuvres de langage

> Nous ne manquons pas de communication, au contraire nous en avons trop, nous manquons de création. *Nous manquons de résistance au présent*. (G. Deleuze, 1991 : 104)

Comme leurs cousins maternels, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) s'appuient en grande majorité sur des œuvres de langage et de culture. *Faire langage* en atelier, c'est faire avec des œuvres – littéraires, poétiques, théâtrales, culturelles – d'une grande diversité. Par exemple, les « lectures de bouches » de P. Fontana sont présentées comme « des ateliers de lectures à voix hautes et enregistrées à la découverte de textes poétiques et littéraires » (2017 ; annexe n°1.1 : IX). Bien sûr, les modalités d'articulation expérience-œuvre de langage varient d'un atelier à un autre, voire d'une séance ou d'une séquence à une autre au sein d'un même atelier. La problématique principale reste de comprendre les raisons profondes de cette association étroite entre ateliers du dire et œuvres de langage – au-delà d'héritages historiques, ceux des didactiques du français et des langues ou des ateliers d'écriture. Comme nous allons le voir à plusieurs reprises dans cette recherche, « essayer dire » – en langue(s) étrangère(s) ou pas – est indissociable d'un élan énonciatif et vocal fourni par les œuvres de langage dans lesquelles « un sujet s'inscrit au maximum dans son discours, inscrit au maximum sa situation dans un discours » (H. Meschonnic, 1982/2009 : 73). Autrement dit, contre la « langue de bois », « la littérature est l'un des lieux – et dans et pour le langage, le lieu majeur – où s'invente et se défend le sujet » (H. Meschonnic, 2008 : 121). En didactique du français, P. Païni (2010) tient des propos similaires sur le « discours littéraire » :

> […] de tous les discours, le discours littéraire est entendu comme le plus fait de ses spécificités, là où le langage est le moins fait de signes le plus fait de son sujet, là où il y a le moins de sens au sens d'une signification cumulative des mots, où il y a le plus de sens au sens de la valeur. Là où il y a le plus grand appel à réénonciation, passage de sujet à sujet. La littérature, donc, non comme écart remarquable par rapport à un langage imaginé courant, à la communication, mais comme un maximum de ce qu'est le langage, ce qu'il n'y a qu'entre sujets. (P. Païni, 2010 : 48)

Les grandes forces du discours littéraire sont exprimées ici de manière circulaire : l'activité de son sujet, la valeur du présent, la dynamique réénonciative. Si l'atelier du dire fait avec des œuvres de langage, c'est parce qu'il cherche un « maximum de langage » – pour espérer produire à son tour des *essais de voix*. Cette exemplarité langagière, l'atelier du dire semble la trouver dans ces productions humaines et nulle part ailleurs. Nous proposons de revenir dans ce chapitre sur ce *faire langage* avec les œuvres. Tout d'abord, il s'agira de situer

l'attention particulière des ateliers du dire à l'égard de l'activité langagière des œuvres littéraires, attention qui se distingue peut-être des représentations scolaires ou des académismes didactiques. Ensuite, nous verrons comment le *faire atelier* des ateliers du dire implique concrètement un « faire œuvre avec les œuvres » (S. Martin, 2005 et 2016). Enfin, nous proposerons de documenter les ressources littéraires des ateliers du dire et les manières de composer des corpus d'œuvres *exemplaires*.

## 3.1. Changer la vie des œuvres en classe de langue ?

La vie des œuvres de langage ne semble pas tout à fait la même dans les classes et dans les ateliers du dire. Les seconds insistent sur des associations imprévisibles entre littératures et langues de vie. Modifiant les représentations et les habitus scolaires rattachés d'ordinaire à la littérature, les ateliers du dire sont très souvent des ateliers de littératures et, plus particulièrement, des ateliers *avec* des œuvres de langage. Cette fréquence ne doit rien au hasard : si les ateliers du dire, y compris ceux en langue(s) étrangère(s), s'appuient sur des œuvres littéraires, c'est qu'ils y puisent un *faire langage* exemplaire qui vient nourrir leur dynamique réénonciative et transsubjective. Sans vouloir trop anticiper sur le développement de ce chapitre, nous poserons que l'exemplarité des œuvres de langage qui nourrit le *faire langage* – et dans le même temps aiguille le *faire atelier* – des ateliers du dire n'est pas une donnée subjective, mais une historicité chaque fois remise en question. Autrement dit, l'exemplarité ne dure qu'un temps, celui de l'expérience langagière. Pour développer notre propos, peut-être faut-il repartir du propre étonnement de P. Fontana devant les possibilités offertes par la poésie de G. Luca :

> Une des choses les plus intéressantes qui se passe dans cet atelier, est d'installer la poésie comme un exercice évident pour apprendre la langue française ! G. Luca est un pilier, sa poésie amène une certaine liberté car il permet en permanence de se détacher du sens, ce qui donne aux stagiaires, une sorte de désinhibition face à l'apprentissage de la langue. Cela les rend plus téméraires à expérimenter les sonorités délirantes de G. Luca. (P. Fontana, 2009-2011 : 29/04/2010)

Si « évidence » il y a de recourir à des poèmes, c'est, nous semble-t-il, moins par goût personnel de l'animateur ou besoin de liberté méthodologique que par nécessité d'exemplarité d'œuvres de langage qui rendent possible l'atelier du dire – de sa conception jusqu'à l'*essai de voix* qui le vivifie. Si les ateliers du dire semblent s'y prendre autrement avec les œuvres littéraires, c'est parce qu'il n'y est pas recherché exactement la même chose à leur contact. À regarder de près notre corpus, il est possible de constater que les ateliers du dire en langue(s)

étrangère(s) ne vivent pas en littérature comme bon leur semble : la rigueur des parcours relationnels qu'ils impliquent avec les œuvres tendrait à prouver le contraire. En revanche, les concepteurs d'atelier semblent savoir ce qu'ils veulent – cela vaut pour les corpus comme pour le *faire atelier*. La didactique des langues met souvent des réserves qui contribuent à favoriser l'idée d'une littérature problématique en classe de langue – alors que la diversité des pratiques change peu à peu la donne. En effet, il demeure qu'en pratique il y a toujours un *mais* dès qu'il est question de la littérature en didactique du FLE. Un *mais* quasi systématique que les représentations sur les ateliers du dire viennent gommer à leur manière, moins directement dépendants des prescriptions scolaires, pédagogiques ou méthodologiques. Pour ne pas en rester seulement à une critique de principe de la vie des œuvres en classe de langue, nous allons essayer d'expliquer en quoi l'exemplarité des œuvres de langage recherchée par les ateliers du dire est ce qui permet de contourner les pesanteurs de la transmission littéraire pour développer des projets discursifs singuliers en langue(s) étrangère(s). Pour commencer, nous proposons de prendre le temps de nous intéresser à différents points de vue didactiques sur les littératures. Cela nous permettra dans un deuxième temps de signaler combien la didactisation des textes littéraires fonctionne en circuit fermé, dénaturant quelque peu la vie des œuvres et restreignant les potentialités de la transmission littéraire en milieu scolaire ou académique. Enfin, nous nous intéresserons à une évolution de plus en plus affirmée de la didactique des langues avec les littératures, celle d'une ouverture aux arts du langage et d'un accompagnement des voix à l'œuvre en classe de langue.

### 3.1.1. Représentations didactiques et « pratiques » de la littérature en classe de FLE

La didactique de la littérature fait l'objet depuis plusieurs décennies d'une double critique interne constituée d'un côté d'un panorama critique de la vie des œuvres à l'École qui interroge la transmission littéraire – J. Jolibert *et al.* (1992) ; C. Poslaniec (2002) ; J.-C. Lalias *et al.* (2002) ; C. Leenhart, F. Savine (2003) ; E. Fraisse, V. Houdart-Mérot (2004) ; *Repères* n°40 (2009) ; *Le Français aujourd'hui* n°168 (2010) ; S. Martin (2014) ; M. Favriaud *et al.* (2017) – et de l'autre, d'un fonds commun de pratiques incluant les ateliers du dire à l'école. Au vu d'une porosité et d'une complémentarité toujours plus grande entre FLM, FLS et FLE (J.-M. Defays *et al.*, 2014), il est possible de se demander si les évolutions en didactique du FLE ont bénéficié de ces apports externes. Pour le savoir, nous porterons ici un regard sur des représentations didactiques et littéraires en classe de langue qui continuent selon nous de relever d'un paradigme utilitariste. Ce paradigme aurait pour inconvénient de dévoyer les

« pratiques » en langue(s) étrangère(s) avec les littératures en les maintenant dans un environnement entièrement didactisé.

**Panorama des représentations didactiques et littéraires en classe de langue**

Aujourd'hui – et peut-être plus que jamais auparavant, la didactique du FLE essaie de clarifier ses relations avec la littérature, sinon le domaine littéraire. Par exemple, A. Godard (2015 : 7) repère « trois grands axes de renouvellement de l'abord de la littérature en classe de langue autour des compétences de lecture, de la créativité langagière et de l'éducation interculturelle ». Ce besoin de synthèse s'avère peut-être une étape nécessaire au terme d'une intense réflexion sur le sujet amorcée depuis la réhabilitation de la littérature en classe de langue par les approches dites communicatives et interculturelles. Il faut ajouter que les recherches mais aussi les pratiques professionnelles se sont diversifiées – sans toujours rendre compte à la didactique. Cette proposition didactologique qui conduit à parler de plus en plus de didactique des langues avec la littérature – à entendre comme didactique de la réciprocité : didactique du français avec la littérature, didactique de la littérature avec les langues – se voit cependant encadrée par un certain nombre de points de vue appartenant à la didactique du FLE, soit des représentations autant littéraires que didactiques. Nous serons assez bref à propos de ces représentations – réénoncées plusieurs fois dans la suite du chapitre – en proposant une description à cinq branches.

Assez ancienne, la *prédominance du discours compétenciel* est à rattacher en partie à la force prescriptive du discours du CECRL – avec des effets jusque dans la conceptualisation de la transmission littéraire. C'est par exemple l'idée d'un « caractère pluriel des compétences qui se développent au contact des textes littéraires » (A. Godard, 2015 : 6). Dans cette perspective, la didactique du FLE recherche le contact de la littérature qui la dirige vers davantage d'interprétations et de performances. La finalité de cette association est de « développer des compétences communicatives à travers un travail vocal, dramatique et théâtral en classe de langue » (A. Godard, 2015 : 11). Le discours compétenciel est également alimenté par la « compétence littéraire » comme attitude interprétative venue du FLM – avec, en arrière-plan, la diffusion d'une idéologie culturelle de l'interprétation (Y. Citton, 2007 et 2010). Un ensemble de pratiques interprétatives importées de l'école sont promues dans cette perspective : carnet de lecture, débat interprétatif entre élèves à partir d'œuvres choisies, etc. En didactique du FLE, A. Godard reprend à son compte la « compétence littéraire » pour synthétiser les axes de renouvellement mentionnés ci-dessus :

> La compétence littéraire fait ainsi le lien entre la compétence « technique » de lecture, sa dimension imaginaire, fantasmatique et affective, sa dimension culturelle, sociale, et la capacité à reconnaitre la complexité, à dépasser la dualité d'une opposition entre l'identité et l'altérité, en mettant en avant un modèle d'interprétation ouvert […]. (A. Godard, 2015 : 79)

La *permanence de la référence au texte littéraire comme objet central* arrime les préoccupations analytiques et didactiques aux termes de langue, de discours et de texte – depuis J. Peytard (1982), avec H. Besse et D. Coste, jusqu'à J.-M. Defays *et al.* (2014) en passant par D. Bourgain et E. Papo (1989). Peut-être faudrait-il repérer plus explicitement les enjeux didactologiques liés au choix de l'objet de la transmission littéraire – entre littérature, œuvre littéraire, texte littéraire, etc. L'inconvénient de ce focus sur le texte littéraire est d'entretenir une problématique routinière dont l'infini des réponses semble répondre à l'infini des contextes : quels objectifs, quels publics, quels textes, quels genres de textes, quels auteurs, quels auteurs pour la classe de FLE, quelles œuvres classiques, quelle longueur de texte, quel niveau linguistique, quels obstacles linguistiques, quelles difficultés référentielles…

Étroitement associée aux deux précédents discours, la *récurrence de la figure du lecteur et de la compétence lectorale* nous semble aussi un point de vue théorique structurant en matière de didactique du FLE avec la littérature. Citons notamment les travaux de G. Vigner (1979), S. Moirand (1979), D. Bertrand et F. Ploquin (1988), F. Cicurel (1991), M. Naturel (1995), C. Cornaire (1999), ou encore A. Godard, A.-M. Havard, È.-M. Rollinat-Levasseur (2011). Nous noterons à titre de brève illustration que les « utilisations de la littérature en classe de langue » proposées par J.-M. Defays *et al.* (2014 : 92-105) sont construites sur l'anaphore du verbe lire : « lire pour écouter et parler » ; « lire pour écrire » ; « lire pour apprendre » ; « lire pour se comprendre ».

Les *articulations du linguistique et du culturel* sont également nombreuses, notamment depuis M. Abdallah-Pretceille (1986). Dans cette perspective, la littérature est promue en classe de langue en tant qu'objet de médiation interculturelle ou comme source d'expérience de l'altérité – par exemple chez L. Collès (1994) ou A. Séoud (1997). A. Godard (2015 : 56) synthétise la proposition en indiquant que « la littérature se trouve reconnue, dans la didactique du FLE, comme une forme d'expérience singulière à la fois dans sa relation à la pratique de la langue et à la culture anthropologique. »

Le *développement de la composante expérientielle*, autrement dit des « pratiques » littéraires, est sans doute l'un des derniers points de vue à s'être imposé en didactique des langues. Comme nous le verrons plus loin, il balise le passage des « pratiques du texte littéraire » en classe de FLE – l'expression est empruntée à J.-M. Defays *et al.* (2014 : 93) –

aux *pratiques littéraires*, lesquelles semblent emprunter aux différentes représentations mentionnées ci-dessus au moyen du paradigme unificateur de la créativité langagière et/ou de l'expérience littéraire. Signalons qu'A. Godard reprend l'horizon de « formation littéraire » de J.-L. Dumortier (1999) pour évoquer la transversalité expérientielle propre aux pratiques littéraires qui, il est vrai, ont le mérite d'introduire du continu à l'endroit où cela manquait peut-être le plus, le lien lecture-écriture – depuis notamment D. Bertrand et F. Ploquin (1988).

Peut-être faut-il s'étonner de la teneur de certains discours à l'œuvre qui semblent faire un pas en avant puis un pas en arrière. Par exemple, J. M. Defays *et al.* (2014 : 108) font et défont l'objet quand, à la toute fin de l'ouvrage référencé, il est écrit que « la littérature est moins un objet et un savoir qu'un espace et une expérience ». Certes, ces discours souvent enchâssés offre des éclaircies à la littérature en classe de langue mais cela au détriment d'un déplacement paradigmatique qui pourrait être plus significatif. En fin de compte, à regarder la séquence historique qu'illustrent les travaux référencés ici, nous constatons que le passage se fait plutôt lentement d'une didactique de la littérature en classe de langue à une didactique du FLE avec les œuvres littéraires. Et ce n'est pas l'inclusion de toujours plus d'écriture créative et d'autres pratiques artistiques en langue étrangère qui, selon nous, pourrait hâter le mouvement. Peut-être faut-il aussi déplorer ces discours « des possibles » attachés à l'expérience littéraire en classe de langue : par exemple, J. M. Defays *et al.* (2014 : 6 et 107) parlent d'un « champ des possibles – linguistiques, culturels, affectifs […] qu'ouvre la littérature en classe de FLE » et, ce faisant, redéfinissent une « littérature partout et pour tous » qui accueilleraient « tous les courants méthodologiques », « tous les cours de français », « tous les partenaires didactiques ». Il nous semble que ces discours cachent le nœud du problème : la situation du littéraire en classe de langue est marquée par une méthodologie *de rigueur* qui, aussi rigoureuse soit-elle ou se veut-elle, ne peut empêcher la persistance d'un problème d'ordre épistémologique, d'une sorte de talon d'Achille de la didactique des langues avec les littératures. En effet, la modélisation théorique plurielle que nous venons de proposer montre combien la pratique a du mal à se départir du paradigme utilitariste qui nous semble présenter l'inconvénient de fausser la donne dès le départ en marginalisant la littérature au prétexte de l'associer.

**Le paradigme utilitariste de la *littérature associée***

Les effets symptomatiques du paradigme utilitariste trouvent à s'exprimer par exemple en termes de bénéfices attendus : « Quels bénéfices l'enseignement-apprentissage du français en tant que langue étrangère pourrait-il retirer de la littérature en français ? », se demandent J.-M. Defays *et al.* (2014 : 8). Dans cette logique économique, l'investissement devient intéressant à partir du moment où la littérature sert à quelque chose d'autre, c'est-à-dire sert un projet qui ne la concerne pas véritablement au départ :

> […] pour préciser le rôle spécifique et irremplaçable que la littérature peut jouer dans l'enseignement du français langue étrangère, nous souhaitons indiquer d'emblée qu'à l'encontre d'une tendance à vouloir défendre une didactique de la littérature pour elle-même, nous considérons légitime – spécialement en langue/culture étrangère – d'utiliser la littérature pour « autre chose » qu'elle : à travers elle, en effet, la matière de la langue autant que des formes de la culture sont données à sentir, à gouter et à comprendre, ce qui est, dès les premiers niveaux, non seulement motivant, mais formateur. (A. Godard, 2015 : 6).

Si l'affirmation directe d'une conception utilitariste du texte littéraire a le mérite de la transparence, il reste que cette idée d'un *double* didactique de la littérature resterait à expliciter. Regardons de près une autre occurrence de ce dédoublement :

> Que [la littérature] soit « prétexte » à parler et à écrire n'est pas contraire au rôle qu'elle joue dans les pratiques authentiques, et qu'elle permette ainsi de progresser à la fois dans la maitrise de la langue et dans la connaissance de la culture, de soi et d'autrui tient justement au fait qu'elle transmet autre chose qu'elle-même. (A. Godard, 2015 : 6)

Ces propos jettent quelque peu le trouble sur la *transmission littéraire* proprement dite dont l'intérêt pour les didacticiens des langues apparait relatif ou secondaire – alors qu'il faudrait y voir un enjeu premier. Dans cette acception minimaliste de la transmission littéraire, la relation avec le texte littéraire est dès le départ dirigée, ce qui entraine une redéfinition didactique de la littérature qui finit par être confondue avec elle. En d'autres termes, la littérature se voit placée dans une « perspective didactique » qui la surdétermine. Cette littérature-là, comme instrument de réponse à des besoins, c'est ce que nous appellerons ici la *littérature associée*. Nous avons d'ailleurs repéré un tel schéma logique dans certaines expériences d'atelier du dire, par exemple dans les « ROC » de P. Biras, très ancrés dans un parcours d'apprentissage linguistique. Les discours se rassemblent autour de la littérature comme objet d'apprentissage :

> Dans une perspective didactique, la littérature concourt donc à l'acquisition de *savoirs*, aussi multiples que subtils, de *savoir-faire*, par l'exercice intense des activités de décodage, de compréhension, d'interprétation, d'exploitation, et de *savoir-vivre*, par l'interaction et l'empathie avec l'Autre ainsi que par l'autoréflexion qu'elle suscite. En termes de compétences, la littérature sollicite autant celles qui permettent de faire des phrases (linguistiques) et de les utiliser (discursives), que celles qui permettent de parler du monde (référentielles) et avec les gens (socioculturelles). En constituant un monde à part, la littérature renvoie de manière universelle au monde. (J.-M. Defays *et al.*, 2014 : 13)

Ce qui est parfois étonnant, c'est que cet instrumentalisme, relativement conscient, suscite en même temps un embarras ou des inquiétudes, par exemple quand il s'agit d'aborder l'évaluation :

> Les évaluations – basées sur des objectifs précis et concrets – donnent une vision discutable, principalement instrumentale, des langues, de leur enseignement et de leur apprentissage qui ne sont jamais gratuit, mais doivent toujours servir à la réussite de tels actes de langage, de telles intentions pragmatiques, de tels projets d'études ou professionnels. Il est également à craindre que ces tests n'entraînent peut à petit une standardisation des compétences évaluées, donc valorisées et privilégiées, au détriment des différences personnelles et culturelles des enseignants et des apprenants, et ne conduisent finalement à un formatage des parcours des apprenants et des programmes des enseignants. (J.-M. Defays *et al.*, 2014 : 18)

Obéissant à ce paradigme d'une littérature associée, de nombreuses représentations sur la littérature en classe de langue, ses fonctions supposées, ses potentialités rêvées, persistent et signent. Ce paradigme offre le confort méthodologique d'une littérature, sinon d'un texte littéraire perméable à toutes les assignations possibles. C'est par exemple la pérennité de l'idée courante du texte littéraire comme « support d'apprentissage ». L'inconvénient d'une telle assise est qu'elle a des effets sur une dimension qui s'impose de plus en plus, celle d'une littérature vue parfois sous l'angle de pratiques artistiques et culturelles qui viseraient seulement l'entrée dans la langue ou la maitrise de la langue.

### Pratiques littéraires ou littérature *pratique* pour la didactique du FLE ?

Les pratiques littéraires en classe de FLE sont aussi touchées par l'instrumentalisme. Elles révèlent un déplacement du paradigme utilitariste au cœur même de la dimension expérientielle de la littérature. Se voyant assignée de nouveaux enjeux, la littérature devient *pratique* – ici au sens de commode – pour la didactique des langues. Nous avons déjà relevé que les approches pédagogiques de la littérature en classe de FLE font de plus en plus appel à l'expérience. La pratique devient un mode d'approche de la littérature. Encore faut-il s'interroger sur cette dimension supposément nouvelle. Nous verrons à partir d'ici que les « pratiques » de la littérature en classe de langue peuvent être très diverses. Cependant, elles

semblent présenter un point commun : bien souvent, elles sont moins des pratiques littéraires ou artistiques que des pratiques intermédiaires attachées à des apprentissages linguistiques ou culturels, voire en lien avec l'acquisition de compétences générales – par exemple, dans le cas du FLS. D'où cette mention d'un glissement vers une littérature « pratique », instrumentalisation particulière de la littérature et des arts qui peut se repérer à divers endroits. Nous en donnons ici trois « traces » : dans le lien affiché entre pratiques artistiques et pédagogie de projet ; dans l'existence d'une littérature « en français facile » ; dans une forme de ludisme généralisé.

Certaines pratiques *autour* des littératures se voient souvent associées à la « pédagogie de projet ». Loin d'être nouvelle, cette association naturalisée peut se lire dans des représentations qui empruntent à différents contextes d'enseignement-apprentissage que nous nous proposons de passer en revue. Ces représentations offrent au passage un bon aperçu des conceptualisations de la littérature, de la langue, du langage et des finalités des apprentissages. Nous prendrons un premier exemple dans le champ du FLS, à la fois langue de scolarisation et langue de communication, où les ateliers avec la littérature et les arts semblent aujourd'hui plutôt courants. Convoquée à la fois comme support d'apprentissage et continu de pratiques, la littérature offre des prises solides pour la pédagogie de projet présentée comme :

> […] un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes en situation : d'exprimer des envies, des questions, des besoins, des manques, des ambitions ; de rechercher les moyens d'y répondre ; de planifier collectivement la mise en œuvre du projet et de le vivre. (O Terrades, R. Talagrand, N. Auger, 2007 : 339)

Cette pédagogie de projet avec les littératures et/ou les arts répondrait au double objectif des classes accueillant des ENAF : maitrise linguiste et intégration en classe ordinaire. Ces pratiques visent la mise en œuvre d'« activités » ou de tâches communicatives et l'acquisition de compétences générales des ENAF. Sur un autre plan, elles sont considérées comme des « vecteurs culturels » (2007 : 341). Il faut noter qu'au final ces pratiques artistiques ou culturelles en milieu scolaire servent à l'appropriation d'autres pratiques : posture d'apprentissage, comportements éducatifs attendus, pratiques culturelles du pays d'accueil. Des pratiques qui permettent l'intégration d'autres pratiques disciplinaires. Le critère de ces pratiques semble être « l'accessibilité », critère qui opère un classement parmi le répertoire de pratiques :

> Ces pratiques peuvent être constituées (danse, chant, etc.) ou mixtes si, dans le projet, différents domaines sont convoqués lors de ces ateliers. Le caractère de ces domaines est leur accessibilité […]. Ils sont donc un médium efficace pour comprendre et se représenter un nouvel environnement. Aspect non négligeable, ils mettent souvent en œuvre des éléments visuels. Les ENA sont relativement aidés par cette visualisation des situations. Les signes graphiques de la littérature sont beaucoup plus complexes, à moins d'avoir à faire à des albums de jeunesse qui contiennent des dessins ou de voir les pièces de théâtre jouées. Ces pratiques culturelles sont donc complémentaires car elles ne mettent pas en œuvre la réalité par les mêmes signes. Par exemple, le cinéma reproduit/film la réalité au plus près, le théâtre joue la réalité (avec plus ou moins d'abstraction), la BD l'imite en pouvant grossir le trait […] alors que la littérature est au niveau le plus abstrait. (O Terrades, R. Talagrand, N. Auger, 2007 : 341)

Ce long passage nous semble intéressant car il montre comment l'instrumentalisation – qui inclut une obsession pour la signification (des œuvres, des comportements, du travail en cours, etc.) – travaille à des catégorisations et à des discontinuités qui sont, à nos yeux, problématiques dans la mesure où elles vont à l'opposé des potentialités offertes par les littératures et, plus largement, les arts du langage. Au final, c'est davantage la littérature comme support de pratiques pédagogiques que comme pratiques alternatives d'un *faire langage* qui semblent intéresser la didactique du FLS. Il est vrai que, face à la visée et au programme de tout enseignement, la pédagogie de projet incluant le recours à des pratiques artistiques ou culturelles présente de nombreuses vertus : entrée ludique dans la langue, dimension exploratoire, richesse des interactions verbales, proximité avec la perspective co-actionnelle co-culturelle (C. Puren, 2002), aspect coopératif, dimension interculturelle. Ces pratiques culturelles constituent des « activités prototypiques » qui « engendrent langage, scolarisation et développement de soi » (O Terrades, R. Talagrand, N. Auger, 2007 : 344).

Une autre dimension de cette littérature « pratique », ou « associée » à dessein, réside dans l'existence d'une littérature « en français facile ». Que la littérature en français facile soit de la littérature, nous n'en doutons pas, en particulier au vu de certains projets éditoriaux ou de collections qui révèlent un effort sans précédent dans la constitution d'une offre d'œuvres littéraires – parfois très originales – à destination des apprenants de français. Ce qui peut poser problème, c'est son caractère didactisé – nous pourrions parler de *littérature didactiquement modifiée* ! Le texte en français facile peut-il être considéré comme une œuvre de langage ou doit-il être regardé, plus restrictivement, comme une œuvre de langue, de la langue française ? Nombre d'ouvrages sont par ailleurs accompagnés d'appareillages et de supports pédagogiques focalisés sur la réception (*via* des « activités » de compréhension écrite et orale), les savoirs culturels de base et l'auto-apprentissage qui viennent modifier profondément l'activité de lecture. Au-delà d'objectifs légitimes très concrets, cette littérature présente des exploitations très limitées en termes de (prolongements) pratiques. Il nous

semble difficile de concevoir et de mettre en œuvre des expériences de lecture-écriture avec de telles œuvres dont la dynamique initiatrice ou la puissance motrice ne saurait être confondue avec la force langagière de certaines œuvres littéraires. L'expérience de M. Depeursinge, qui prend le contrepied de cette littérature pour l'apprenant en concevant un atelier fondé sur la lecture de textes réputés difficiles, voire hermétiques, montre bien qu'une attention particulière doit être portée à la lecture comme une pratique d'historicité à la recherche d'autres historicités.

Associé de longue date à la créativité, à la motivation et/ou au plaisir (J.-M. Caré, F. Debyser : 1978), le ludisme se rencontre aujourd'hui fréquemment en didactique des langues, par exemple quand il s'agit d'évoquer les vertus des écritures créatives :

> […] le plaisir pris par les étudiants est une source de motivation incomparable et la « découverte » de leur créativité, de leur imagination en langue étrangère leur fait prendre conscience que cette langue n'est pas seulement une matière scolaire mais aussi un vecteur de communication. Ils « oublient » qu'ils travaillent en français et qu'ils sont en train d'apprendre. (S. Bara, A.-M. Bonvallet, C. Rodier, 2011 : 3)

Comme si le risque de prendre au sérieux de telles activités constituait une menace pour le ludisme, ses promoteurs n'hésitent pas à souligner dans le même temps les limites de la *récréativité*. Les ateliers d'écriture en classe de langue restent promus dans une forme de légitimité paradoxale :

> Il ne s'agit pas de former des écrivains mais de faire pratiquer le français d'une autre manière, plus ludique, créative, imaginative et de dédramatiser l'écrit. Les erreurs ne sont pas corrigées sur l'instant. Elles peuvent l'être dans un second temps, soit collectivement soit individuellement. (S. Bara, A.-M. Bonvallet, C. Rodier, 2011 : 4)

Dans cette perspective, évaluation et ludisme seraient le bâton et la carotte de l'apprentissage linguistique avec la littérature. Il y a quelque chose d'un discours bon enfant qui est peut-être lié à une diffusion très empirique et à la va-vite des ateliers du dire. Citons cet autre exemple de discours sur le ludisme, portant cette fois-ci sur les ateliers de poésie orale en classe de langue :

> Du jeu au je, il n'y a qu'un pas : l'atelier slam vise à aider les participants à trouver leur chemin, leur « voix » dans l'écriture et dans l'oralisation de leur texte ou du texte du slameur, s'agissant d'une « écriture orale » selon la formule de Grand Corps Malade qui a trouvé dans le slam un plaisir consolateur et libérateur. (C. Vorger, D. Abry, K. Bouchoueva, 2016 : 8)

Le ludisme en didactique du FLE – à la fois comme discours transversal et paramétrage méthodologique-pédagogique – supposerait certainement une recherche plus poussée pour tenter d'en cerner les origines et les effets concrets sur l'évolution des pratiques d'enseignement-apprentissage. Nous nous contentons ici de souligner combien les considérations didactiques qui sous-tendent les activités ludiques peuvent être parfois éloignées de la préoccupation principale des ateliers en langue(s) étrangère(s), celle d'« essayer dire » des vies qui ne sont pas toujours drôles à vivre.

### 3.1.2. La littérature en circuit fermé (compréhension, interprétation, participation)

Compréhension, interprétation et participation sont en quelque sorte les trois tâches principales fixées à la littérature en classe de français ou de langue – cela à tous les niveaux d'étude. Nous n'aborderons pas ici le premier maillon (la compréhension) – renvoyant plutôt à l'analyse filée de l'« atelier de l'illisible » de M. Depeursinge (annexe n°5 : CXXIII) justement conçu comme une tentative de questionnement de *la* compréhension scolaire d'un texte littéraire. Nous nous focaliserons davantage sur les conceptions des activités interprétatives et participatives en didactique des langues – dans un dialogue continu avec les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s).

**Interprétation(s)**

Nous partirons d'une définition récente donnée par È.-M. Rollinat-Levasseur (2015 : 220) : « La notion d'interprétation met en valeur l'action du lecteur dans l'acte de lecture […] ». Généralisant l'acception du terme lecture, l'interprétation ne renvoie plus seulement ici à un travail critique ou expressif, à une relecture, ou encore à une activité paraphrastique. Elle devient un continuum de pratiques enchâssées dans une pluralité référentielle – au risque de faire imploser le terme lui-même :

> La polysémie du mot interprétation – qui va de l'incarnation à l'adaptation, la traduction ou la transposition – nous permet d'envisager la question à deux degrés : celui des interprétations que les apprenants font eux-mêmes d'une œuvre littéraire ; celui de l'usage pédagogique d'œuvres, par exemple filmiques, qui sont des interprétations ou des adaptations de textes littéraires. Dans les deux cas, la notion d'interprétation place notre approche de la littérature dans le champ de l'expérience, de l'expérimentation et de la médiation. (È.-M. Rollinat-Levasseur, 2015 : 220)

Il faut constater que, par cette définition, la didactique du FLE engage davantage l'association corps-langage :

> […] la lecture n'est pas seulement considérée comme le déchiffrage d'une suite de mots ou de phrases mais comme un processus engageant le corps : la lecture oralisée comme la mise ne voix et en espace ou la représentation scénique d'une œuvre littéraire sont des modes de lecture par lesquels le texte devient parole incarnée […]. (È.-M. Rollinat-Levasseur, 2015 : 220-221)

Ici une association très étroite entre lecture et interprétation aboutit à faire de toute pratique en classe à partir de textes littéraires une interprétation. Cette association place un tel discours dans la ligne de celui d'Y. Citton mentionné plus haut – et critiqué notamment par C. Joubert (2015). C'est en quelque sorte l'acception théâtrale du terme interprétation qui, à rebours, est redéployée sur une diversité de pratiques, souvent ludiques, et leurs ressources : tout devient interprétation – jusqu'à l'activité de réécriture. Ce qui reste intéressant malgré tout dans l'approche évoquée ci-dessus, c'est l'intuition que toute interprétation supposerait dans son extension une réflexion sur des « gestes créateurs » (È.-M. Rollinat-Levasseur, 2015 : 222) et le rôle de la voix et du rythme – au programme de cette recherche.

**Exploitation(s), imitation(s), participation(s)**

Nous partirons du terme exploitation présent par exemple chez J.-M. Defays *et al.*, terme renvoyant au conventionnel triptyque comprendre-interpréter-exploiter – « compréhension, interprétation, exploitation du texte littéraire en classe de FLE » (2014 : 52). Nous le remplacerons par participation pour indiquer qu'il s'agit de pratiques qui concernent directement les apprenants. Le terme exploitation fait craindre aussi un applicationnisme systématique à partir de supports auxquels il s'agirait de redonner vie. Il faut noter d'ailleurs une critique de longue date adressée par la didactique du FLM aux ateliers d'écriture scolaires dans leur versant réductionniste, sinon mécaniste :

> […] à partir du constat qu'un texte littéraire révèle une construction rhétorique – ce qui est vrai, mais partiel – certains en déduisent qu'il suffit de maitriser la rhétorique pour écrire, l'érigent en théorie, et n'hésitent pas à animer des ateliers d'écriture où ils développent cette théorie. (C. Poslaniec, 2002 : 123)

Selon nous, la critique formulée par C. Poslaniec vaut plus généralement pour toutes les formes d'exploitation des œuvres littéraires en classe. Dès qu'il y a invitation à participer, les risques augmentent de voir les conditions de cet exercice contredire l'initiative première. Il devient alors difficile de savoir, de la didactique ou de la littérature, de l'enseignant ou de l'apprenant, qui exploite qui – étant donné qu'à la fin il est probable que tout le monde en sorte perdant :

> […] partout en France, il y a des ateliers d'écriture. Les enfants sont invités – souvent avec l'aide d'un intervenant – à écrire des nouvelles, des romans, des pièces de théâtre, des poèmes. La plupart du temps, on ne leur propose pas d'outils conceptuels, ne serait-ce qu'une caisse de livres du même type ou du même genre, leur permettant de fonder leur projet d'écriture. Un peu comme si on leur demandait, d'une façon très générale : écrivez de la littérature ! […] Naturellement, ils s'en remettent alors à leurs représentations, au mieux des stéréotypes, au pis une totale incohérence. Pourtant les outils conceptuels existent. (C. Poslaniec, 2002 : 182)

Au cours de cette critique d'une méthodologie sauvage des ateliers d'écriture, C. Poslaniec évoque l'une des premières recherches françaises sur les ateliers d'écriture à l'école – à l'origine du livre que nous citons ici. Il est intéressant de relire avec le recul la solution proposée qui révèle, en contre-point des propos mentionnés ci-dessus, les deux pôles des pratiques créatives en classe ou en atelier scolaire : d'un côté, l'injonction libre d'une créativité invisible qui produirait des imitations, voire des contre-performances ; de l'autre, les espoirs mis dans une rigueur méthodologique et une organisation spécifique des savoirs pour tenter de donner une contenance scientifique à des pratiques depuis toujours contestées. Le pôle techniciste s'appuierait sur la mise au jour d'un « savoir de référence » :

> Lors d'une recherche sur quatre ateliers d'écriture, le groupe des chercheurs s'est interrogé sur la façon d'évaluer les écrits des élèves : existait-il un savoir savant sur lequel s'appuyer pour ce faire ? Les textes produits étaient des poèmes, une nouvelle fantastique, une nouvelle policière et une pièce de théâtre. Par trois voies différentes, remarquablement convergente en l'occurrence, l'une issue de la description des récits (herméneutique, narratologie, sémiotique textuelle), la deuxième issue d'une pragmatique d'écriture, la troisième issue de la linguistique de l'oral puis de l'écrit, le groupe est parvenu à définir un savoir de référence. (C. Poslaniec, 2002 : 182)[82]

Il n'est pas sûr que la didactique des langues, même forte de son appétit pour la littérature et l'innovation, ne soit véritablement sortie de cette tension double entre roue libre et didactisme pour penser les invitations à faire corps avec les œuvres de langage. L'expression d'une prudence méthodologique dès que participation nous semble salutaire – la difficulté de concevoir des ateliers du dire qui durent le prouve. Un autre écueil réside dans le caractère presque obligatoire de ces participations – qui s'imposent aux apprenants dans un but en blanc parfois arbitraire. Certains ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) souhaitent éviter le piège. Par exemple, M. Depeursinge cherche à contourner les difficultés qui se présentent parfois en matière d'oralisation ou d'écriture en classe de langue étrangère,

[82] « Il a donc été possible d'avancer qu'une écriture de *type littéraire* implique la maitrise d'un certain nombre d'instances du discours, parmi lesquelles celles qui reviennent le plus fréquemment sont : le personnage, le narrateur, l'espace-temps, le genre ; chacune de ces instances pouvant être définies, et l'ayant été par référence à une douzaine d'ouvrages. » (C. Poslaniec, 2002 : 182)

notamment quand de telles continuations se voient accolées de manière automatique au travail sur un texte littéraire. La notation individuelle et collective qu'il propose, et qui se traduit par des réécritures successives, ne conduit pas à une production quelconque qui viendrait avaliser la lecture du poème mais plutôt à une connaissance partagée :

> […] ce texte va être repris à chaque séance. Je ne veux pas que ce soit juste un travail de transfert, d'équivalences, qui fait qu'on répond au poème par un autre poème. Travail qui fait qu'on reste dans un niveau d'indétermination. Le but, c'est aussi de travailler là où quelque chose peut se solidifier (ou pas) au sens du commun. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXX)

« Répondre au poème par un autre poème », répondre à un discours par un autre discours, cela n'est pas suffisant, rappelle aussi M. Depeursinge. En tout cas, ce n'est pas un critère de réénonciation, sinon d'accomplissement. La dynamique réénonciative ne se situe pas au niveau de l'existence d'une réponse ou d'une réplique. Si elle est bien une transformation, la réénonciation est plus exigeante quant à la nature de la production visée – nous entendons une exigence de transsubjectivation qui renvoie à une subjectivation à la fois interne et externe, qui retient et poursuit l'œuvre, soit une intériorisation autant qu'un passage de sujet. Même avec la plus grande bienveillance, l'introduction du slam en classe de langue n'échappe pas aux risques d'une exploitation critiquable. Outre la reproduction des discontinus écrire-dire et écrit-oral – avec souvent cette préférence sur l'écrire, il faut remarquer de nouveau la réduction des « enjeux » avec une terminologie qui situe presque tous les enjeux du côté de la « langue » et tous les aspects de la langue sous la loi du « jeu » :

> Les jeux proposés en classe ménageront un va-et-vient constant entre écrit et oral, oral et écrit qui contribuera à désinhiber l'écriture – en la rendant ludique et spontanée – tout en mobilisant la phonétique et en entrainant le flow, la fluidité du phrasé, ainsi que la mise en corps et la mise en espace des mots. L'idée d'écriture partagée et la dynamique du collectif qui s'ensuit constituent un atout dont un atelier slam pourra tirer profit dans l'enseignement–apprentissage du français – qu'il soit langue étrangère, langue maternelle ou seconde. […] Le slam permet ainsi la libération de l'écriture par une approche ludique, un ensemble cohérent de jeux d'oralité et d'écriture au service d'une approche créative de la langue. Celle-ci est approchée comme un tout car le slam est à la fois texte et corps, il est la voix qui le porte. (C. Vorger, D. Abry, K. Bouchoueva, 2016 : 7-8)

Dans ces situations délicates – exploitations textuelles, imitations vaines, participations obligatoires, ce qui pose problème, c'est une certaine mise à l'écart des arts du langage au profit de pratiques normées et de savoirs sur la langue et sur la littérature. Par ailleurs, un autre risque guette les arts du langage en classe de langue, celui de se voir confier la défense du paradigme esthétique, ce que nous allons évoquer maintenant.

**La participation comme expérience esthétique, un paradigme de bonne volonté ?**

Dans certaines conceptualisations, les pratiques participatives sont analysées sous l'angle d'une expérience esthétique. Intéressons-nous par exemple à la réflexion conduite par G. Pierra (2006) sur les pratiques théâtrales en français langue étrangère. Ses ateliers et recherches constituent un apport important sur la place des arts du langage en situation d'appropriation linguistique. Sa problématique générale d'un « sujet en scène » (2006 : 13) partage de nombreuses préoccupations avec notre réflexion sur les ateliers du dire, jusque dans une finalité commune de recherche, celle de viser à l'affirmation d'une « didactique du sujet en langue étrangère » (2006 : 143). Portée par une expérience d'enseignement théâtral en français langue étrangère en milieu universitaire pluriculturel depuis le milieu des années 1980, la réflexion de G. Pierra offre « un point de vue sur l'importance de la subjectivité dans les pratiques langagières en éducation » (2006 : 15). Certes, nous avons pu critiquer précédemment la proposition théorique d'un « sujet du désir de parole en langue étrangère » (2006 : 15) qui nous semble présenter le risque de conduire à une impasse subjectiviste :

> Une personne ne peut libérer sa parole et devenir désireuse de rencontre une langue/culture étrangère que si un parcours personnel et des relations subjectives incluant l'affectivité le lui permettent. (G. Pierra, 2006 : 52)

Il reste un croisement des notions de sujet, de corps, de parole et de culture(s), suffisamment rare en didactique des langues pour s'y attarder. La proposition la plus importante et la plus proche de notre hypothèse de recherche est la suivante : « L'hétérogénéité langagière prend sens dans l'expérience du sujet qui peut *en faire* quelque chose. » (2006 : 23) Et avec le théâtre le faire est, au moins étymologiquement parlant, action. Nous rappellerons que les expériences de G. Pierra (à Montpellier, aux États-Unis) trouvent leur genèse dans celles du metteur en scène P. Brook et l'aventure du CIRT créé en 1971 et qui rassemblait des acteurs de différentes nationalités :

> […] pour des sujets de toutes cultures qui rencontrent la pratique théâtrale de texte en langue étrangère, il s'agit de transformer l'expérience des difficultés de la parole et du corps inhérentes à la communication en une compréhension, en un jeu conscient, une création […]. (G. Pierra, 2006 : 38)

Quand il s'agit, de notre côté, d'analyser les pratiques d'ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) à partir des modalités de subjectivation, G. Pierra associe peut-être trop systématiquement le subjectif à l'affectif-esthétique, perdant de vue des opérations qui sont faites pour transformer le sujet dans et par le langage. La bascule se situe avec cette proposition :

> Recomposer de nouvelles articulations entre corps et parole en langue étrangère est une expérience questionnante pour l'apprenant qui va esthétiquement reprendre langage par le corps et corps par le langage. (G. Pierra, 2006 : 110)

Oui, mais pourquoi « esthétiquement » ? Ou plus exactement, quel sens ou quelle perspective donner à l'esthétique ici ? Le subjectif est rattaché à l'esthétique, et la subjectivation à l'« accès à la parole » :

> *L'accès à la parole* par la voie théâtrale et le chemin poétique élabore l'hypothèse suivante : la théâtralité et le poétique dans le langage pris en relais par l'apprenant non dépossédé de sa subjectivité lui permettent de continuer de dire « je » en élaborant sa (ses) propre(s) parole(s) en langue étrangère. (G. Pierra, 2006 : 145)

Le théâtre devient alors « un accès esthétique à la parole » avec, par ailleurs, « une voie théâtrale » et un « chemin poétique » (2006 : 73 et 105). Ce dédoublement entre « le corps théâtral entre langues et cultures » et « l'inscription esthétique dans la production langagière » n'est pas une distinction très claire selon nous. Il semble se situer à l'endroit même où nous voyons un seul et même *faire langage* – qui peut être d'ailleurs un *faire corps-langage* : « La problématisation d'un éventuel accès esthétique à la parole en langue nouvelle par la voie théâtrale et le chemin poétique interroge en effet ces domaines [linguistique, esthétique, psychanalyse, DDL] qui expriment de différentes manières la sensibilité à l'hétérogénéité langagière et à la multiplicité des phénomènes […]. » (2006 : 17) Parlant de la finalité esthétique de l'approche théâtrale, G. Pierra indique que « cet objectif situe la subjectivité comme structurante pour le sujet divisé par le langage » (2016 : 226). Est-ce vraiment le sujet qui est divisé par le langage ? Ou bien est-ce une conséquence de la théorie du langage de G. Pierra, de celle des disciplines contributoires citées ? Le problème de l'esthétique est justement d'esthétiser aussi le sujet, son expérience de théâtre et donc les fondements de l'atelier de théâtre lui-même. L'« accès esthétique à la parole », voire l'« accès esthétique au langage » (2006 : 16), devient presque un mode d'acquisition. Une autre faiblesse d'une approche purement esthétique est d'instituer une nouvelle fois une séparation entre littérature et « langage ordinaire ». Comme il y a *des* sujets et *des* subjectivités, il y a chez G. Pierra *des* langages au moment d'évoquer

> […] la pratique langagière complexe qui se joue dans les divers langages (échanges textuels et ordinaires) de l'atelier de théâtre considéré comme laboratoire de paroles et lieu de création d'une interculture voire d'une transculture du sujet […]. (G. Pierra, 2016 : 17)

G. Pierra fait même l'hypothèse d'une « double production langagière, esthétique et ordinaire, suscitée par le théâtre en langue étrangère […] » (2006 : 205). Dans cette perspective, la différenciation entre langages et paroles n'est pas fixe – bien qu'elle fasse entrer, enfin, la subjectivation langagière :

> Le théâtre problématise concrètement la question de la subjectivation langagière en construisant un espace physique de productions langagières où sont mis en contact deux types de paroles et de gestualités qui s'articulent l'un à l'autre de manière très spécifique. (G. Pierra, 2006 : 65)

En résumé, il y aurait une division entre langage scénique – « paroles des textes » – et un langage extrascénique – « parole des échanges » (2006 : 74) – que l'atelier de pratique théâtrale de K. Irubetagoyena vient interroger par des essais de fusion. Cette réflexion sur « l'accès esthétique à la parole étrangère » transparaît très peu dans les représentations des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) rassemblés dans notre corpus. Ce qui la maintient peut-être à l'écart, c'est cette prise en charge par le *faire atelier* des conditions méthodologiques de l'expérience langagière. Dans sa focalisation sur les paroles et sur la dimension esthétique du théâtre en FLE, G. Pierra a peu interrogé ce *faire atelier* :

> […] guidé par l'empirisme du terrain des sujets parlants et des cultures, l'accès esthétique à la parole étrangère ne s'institue ni en méthode, ni en anti-méthode, car beaucoup de paramètres sont à questionner utilement et peuvent résonner dans l'approche théâtrale en bien des aspects. Pas de panacée universelle en la matière donc, mais un cadre limité suscitant une réflexion à partir de l'apprentissage des fondamentaux du théâtre intégrés dans un projet qui choisit sa priorité expressive par un objet esthétique. (G. Pierra, 2006 : 51)

L'autre limite paradigmatique réside en la réduction de ces expériences langagières à des apprentissages linguistiques – là où il faudrait regarder comment une expérience de subjectivation langagière suppose de différencier les effets d'appropriation langagière des actes de langage eux-mêmes :

> Un apprentissage intégré, basé sur la créativité et la sensibilité, rend interdépendants les paramètres langagiers, culturels, identitaires et esthétiques grâce à des axes moteurs pouvant être résumés en une intersubjectivité motivante, source de tous les désirs d'expression et d'apprentissages mêlés aux affects suscités en langue étrangère. (G. Pierra, 2006 : 50)

En fin de compte, il nous semble que la notion de « subjectivité esthétique » (2006 : 102), appliquée à l'apprentissage du théâtre en FLE, est problématique. Il est toujours délicat d'associer la situation d'un acteur à celui d'un apprenant même si chez les deux un même phénomène est appelé à jouer : « […] la capacité des sujets à dépasser leurs propres conditionnements et stéréotypes pour mieux en jouer par le travail créatif du corps et de la voix en langue/culture étrangère suscite une subjectivité nouvelle. » (2006 : 91) Ce qui vient

des arts du langage ne va pas forcément à la didactique – et réciproquement – car les conditions et les moyens de subjectivation dans et par le corps-langage et le langage du corps ne sont pas les mêmes – sans parler des finalités parfois opposées. Prenons l'exemple de l'écoute qui peut être difficilement généralisée à tout « sujet acteur » au risque de confondre *faire langage* et théâtre : « Ce travail de la subjectivité esthétique revient donc à un travail du sujet acteur qui, placé en écart de lui-même par la *contrainte de son rapport à l'œuvre*, devra développer son écoute afin de donner à entendre sa sensibilité et sa présence. » (2006 : 102) Nous en arrivons ici à la problématique de l'ouverture de la didactique des langues aux arts du langage qui doit être une invitation à penser la spécificité de chacun – tout en évacuant une conception qui verrait du sujet et du langage partout.

### 3.1.3. L'ouverture de la didactique des langues aux arts du langage

Nous avons signalé à maints égards un mouvement d'ouverture de la didactique du FLE aux arts du langage définis comme pratiques spécialisées de la parole. Une telle fusion n'est pas sans risque de déperdition, à la fois théorique et pratique. Nous proposons de poser ici trois conditions à une intégration des arts du langage en didactique des langues, conditions en quelque sorte *soufflées* par les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Premièrement, sur un plan théorique, la notion de créativité langagière nous semble un vecteur assez faible d'élucidation des enjeux et des moyens discursifs propres aux ateliers avec les arts du langage. Autrement dit, cette notion n'est pas forcément d'un grand apport pour penser tant le *faire langage* que le *faire atelier*. Deuxièmement, sur le plan du passage de la recherche à la pratique, les représentations didactiques actuellement en vigueur dépendent elles-mêmes des cadres théoriques de la description et de la transmission littéraires, lesquels aménagent peu d'attention à l'« inconnaissance du littéraire » (A. Bernadet, 2012) comme levier théorique et didactique. Troisièmement, l'apport essentiel des arts du langage et des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) ne doit pas être imaginé par la didactique du FLE sous la forme d'un retour sur investissement mais d'une modalité relationnelle complémentaire, particulièrement adaptée à un plus grand accompagnement des voix à l'œuvre – la voix étant dans les ateliers du dire ce qui tiendrait ensemble ce que d'ordinaire la didactique des langues dissémine.

#### Quelques écueils de la créativité comme notion

Comme nous l'avons signalé plus haut, la didactique de la littérature est de plus en plus marquée par « une pédagogie de la créativité » (A. Godard, 2015 : 61) – qui participerait du décloisonnement entre FLM, FLE, FLS. Une interrogation utile porterait sur la notion même

de créativité. L'associant au plaisir et à la motivation, A. Godard (2015 : 61) situe la créativité dans les pratiques suivantes : « explorer les potentialités de la langue, développer des aptitudes à la lecture et à la fiction, encourager une relation affective à la langue ». Une créativité facile à situer mais plus difficile à définir ou à conceptualiser même si elle fait l'objet de recherche en éducation – par exemple, J. Aden, E. Piccardo (2009). En effet, il est difficile de savoir à quoi s'applique vraiment la créativité dans les représentations qui en sont souvent données : créativité linguistique et langagière, créativité pédagogique, créativité de l'éducation elle-même ? Seule la première, si elle peut être repérée, pourrait intéresser notre recherche sur les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Le problème avec cette créativité langagière – souvent présentée comme recherche sur la langue ou invention dans la langue – est d'être associée à la variation supposée propre au discours littéraire. Cette variation est toujours analysée sous l'angle de l'écart à une langue standardisée. Parlant comme la didactique du FLM, la didactique du FLE parle alors d'« écarts stylistiques », de « licence poétique », voire d'exploration des limites de la langue, réservée par ailleurs à des apprenants ayant un haut niveau de maitrise :

> Il s'agit là de permettre à des apprenants ayant déjà une très bonne maitrise du français quotidien, en réception comme en production, de prendre conscience des phénomènes d'appropriation subjective de la langue et des interrogations que chacun peut avoir ce qu'il est possible ou non d'exprimer, et avec quel effet, dans les structures profondes d'une langue. (A. Baptiste, 2015 : 218)

Les problèmes s'accumulent quand les ateliers du dire eux-mêmes s'emparent de la créativité à la manière de la didactique. Se disputant à l'originalité, la créativité se présente alors dans tous ses écueils. M. Monte et L. Gaudin-Bordes (2014) se sont particulièrement intéressées à cette créativité d'atelier et au problème posé en termes de « regard » de l'animateur sur les textes produits – les ateliers d'écriture rapportés se font en contexte universitaire. Car il est étonnant de constater que la créativité mène assez directement à des discours sur l'évaluation – la créativité devenant un critère. Dans cette perspective, la créativité doit être révélatrice de l'autonomisation des participants dans leur travail de réécriture. C'est le second lien couramment établi, celui entre créativité et réécriture. Quels « outils et stratégies » mis en place par l'animateur pour « valoriser l'émergence d'une voix singulière au sein d'un atelier qui reste un lieu d'acquisition de savoirs et de savoir-faire » ? Telle est la question que se posent M. Monte et L. Gaudin-Bordes qui procèdent par ailleurs à un repérage des « écueils à la créativité ». Elles en proposent quatre types correspondant à des « postures énonciatives » à repérer et donc « à éviter » : « le plat », « le joli », « le cliché », « l'incongru ». La créativité devient ici un problème technique qui supposent des « approches *a priori* et *a posteriori* de la créativité », soit une manière de la produire et de la contrôler. Les

interventions *a priori* visent par exemple « l'invention des consignes », ce sont elles qui « permettent d'installer une forme d'insécurité, une perte de maitrise chez l'écrivant ». La typologie des consignes serait un travail de longue haleine tant les ordres concernés sont nombreux : énonciatif, syntaxique, générique, trans-sémiotique, etc. Face à chaque écueil créatif, la consigne permet de susciter « un geste créatif » dont l'objectif est double selon M. Monte et L. Gaudin-Bordes : « identifier l'écueil, proposer une solution d'écriture mobilisant un outil linguistique facilement réutilisable par l'étudiant » (par exemple, « traquer le cliché », « fuir le joli » en travaillant à l'économie, « oser le point de vue »). Selon ses modalités, la réécriture peut être une intervention *a priori*[83] ou *a posteriori*[84] dans le but général est toujours de « réajuster ses propres intentions d'écriture » (O. Pimet, C. Boniface, 1999/2008 : 199). Il faut constater ici que la créativité contraint rapidement à embrayer la réflexion vers d'autres considérations (« regards » et « retours » de l'animateur, consignes et modalités d'écriture, évaluation, etc.). S'intéresser aux « écueils à la créativité » est une problématique didactique, quand bien même elle est évoquée à propos des ateliers du dire. Mais la créativité en tant que notion nous semble un écueil pour penser le *faire atelier* et le *faire langage* des ateliers du dire – ce que nous allons développer maintenant.

**L'acceptation préalable d'une nécessaire « inconnaissance du littéraire »**

Nous venons de voir dans les précédentes pages que les nombreux savoirs littéraires participent d'un encadrement idéologique et méthodologique de la littérature en classe de FLE. Dans le même temps, ces savoirs se trouvent mis en difficulté quand il s'agit de rendre compte de la dimension expérientielle qui préside à la production des œuvres de langage et des discours littéraires. Il nous semble que la réflexion d'A. Bernadet (2012) apporte un éclairage intéressant dans la mesure où il permet de penser à la fois le rapport de la littérature à ses savoirs et le rapport de la didactique à la littérature :

> Le champ du savoir en littérature se présente le plus souvent sous la forme d'une nouvelle tour de Babel : il s'y parle des langues différentes, qui ne communiquent pas nécessairement entre elles, et exigent même parfois des traductions : génétique, rhétorique, sémiotique, poétique, sociocritique, histoire littéraire, analyse du discours, philosophie de la littérature, sociologie de la littérature, esthétique, herméneutique, psychanalyse textuelle. (A. Bernadet, 2012 : 5)

[83] « La réécriture, placée ainsi en amont de l'atelier, n'est plus envisagée comme un après du texte, une opération a posteriori visant à "corriger", "rectifier" un texte déjà existant et autonome, mais comme une étape du processus créatif. » (M. Monte, L. Gaudin-Bordes : 2014)

[84] « La réécriture, comme praxis consistant non à démarquer un autre texte mais à retravailler son propre texte, permet de développer sa capacité réflexive de lecture de soi, et d'intégrer la dimension temporelle dans l'élaboration d'un texte. » (M. Monte, L. Gaudin-Bordes : 2014)

Cette coexistence de points de vue sur le littéraire et la littérature n'est évidemment pas sans poser problème à la didactique des langues. Surtout, elle n'évite pas la nécessité de repérer et de penser une « inconnaissance du littéraire » :

> Il y a une inconnaissance du littéraire qui est au fondement même du savoir des œuvres. Cette inconnaissance peut servir de question méthodologique devant les textes de création. (A. Bernadet, 2012 : 1)

Il est facile de deviner combien une telle réflexion peut intéresser en priorité les ateliers du dire, entièrement branchés sur le continu expérientiel du langage et des littératures. Il nous semble que l'« atelier de l'illisible » de M. Depeursinge explore ce mode de questionnement permis par l'acceptation préalable d'un non-référencement de toutes les données d'une œuvre de langage :

> […] reconnaitre l'inconnaissance au cœur des œuvres *et* des savoirs des œuvres, c'est s'installer inévitablement dans le champ de la valeur, en consacrant une autre hypothèse selon laquelle l'œuvre serait inversement le lieu privilégié de l'inconnaissance : ce qui la rend à la fois lisible et partageable et, par voie de conséquence, (ré)énonçable et analysable. (A. Bernadet, 2012 : 2)

Deux « lieux de l'inconnaissance » – sinon deux définitions – sont mis à disposition par A. Bernadet pour aiguiller vers d'autres modes d'investigation. Une première inconnaissance du littéraire est selon lui produite par le spécialiste de littérature au cours de la construction et de la transmission de savoirs. Cette circulation critique produirait de manière paradoxale de l'inconnaissance dans la mesure où « tout travail d'élucidation en littérature comme ailleurs se produit par exclusions et silences » (2012 : 2) :

> À mesure que s'invente de la connaissance, et des *connaissances* relatives à une œuvre, un auteur, une forme ou un genre, des failles et des opacités les fissurent insensiblement. Ainsi, l'inconnaissance du littéraire désignerait négativement une perte, qui aurait trait non seulement aux lacunes structurellement générées par le savoir, mais également à la méconnaissance que, dans son dialogue avec les textes, le littéraire manifesterait de sa propre pratique. (A. Bernadet, 2012 : 2)

Il faut évoquer, toujours avec A. Bernadet, les trois « attitudes » du chercheur confronté à cette inconnaissance : sont cités l'éclectisme, l'économie et l'exclusion – que la didactique du FLE connait aussi. Il est perceptible d'ailleurs que tout l'appareillage théorique et méthodologique, principalement importé du FLM, est quelque peu embarrassant pour la réflexion d'une didactique des langues avec la littérature et les arts du langage. Parce que cet appareillage occupe le terrain de l'œuvre autant que les didacticiens eux-mêmes. Alors qu'il faudrait peut-être, *a fortiori* en didactique du FLE, regarder de près les objets exclus ou passés sous silence. Et surtout s'intéresser à la force relationnelle des œuvres de langage en repérant ce qui dans le « dialogue avec les textes » ne fait justement pas partie des répliques écrites

d'avance. La seconde acception de « l'inconnaissance du littéraire » porte davantage sur le terme *littéraire*, c'est-à-dire sur la spécificité de l'objet de savoir. L'inconnaissance du littéraire n'est pas inconnaissance de la littérature. L'inconnaissance du littéraire, c'est la non-définition possible de la littérarité : « Le littéraire, ce serait le point de vue de l'art sur la littérature ou, si l'on veut, la littérature comme pensée de l'art. » (2012 : 3) Ce point de vue produit en conséquence le surgissement de la valeur qui vient combler en quelque sorte l'inconfort de l'assise : « L'hypothèse du *littéraire* induit […] une approche de la littérature comme champ de problématisation de la valeur qui a pour condition le langage. » (A. Bernadet, 2012 : 3) – ce que nous semble dire aussi C. Poslaniec (2002).

Les deux définitions révèlent combien l'inconnaissance du littéraire pèse concrètement sur la situation de la littérature en classe de FLE. Comme en didactique du FLM, la construction d'un « objet didactique » de nature littéraire – problématique notamment soulevée par B. Daunay et N. Denizot (2003) pour ce qui concerne l'écriture d'invention – se fait sous le strict contrôle de la littérature comme discipline. Comme dans l'ensemble du continuum de recherches intéressant la littérature, le « bricolage » et l'« indiscipline » seraient les « deux genres de position qui ont été promus comme l'identité de la discipline » de la critique littéraire (A. Bernadet, 2012 : 7) – il faut entendre ici une référence à G. Genette (1996 : 147) qui lui-même part de l'anthropologie de C. Lévi-Strauss pour le « bricolage » et réénonce Y. Citton (2010 : 94-95) pour l'« indiscipline ». Pour le dire autrement, la didactique des langues semble aux prises avec sa propre inconnaissance dès que littérature et elle fait moins avec ses propres moyens qu'avec ceux de la discipline contributrice qui elle-même, selon A. Bernardet (2012 : 9), n'est pas « une discipline constituée et labélisée, et par conséquent clairement repérable dans le champ des savoirs au même titre que la sociologie, la biologie, les sciences du langage ou les sciences environnementales ». Ce qui est plus intéressant pour penser à la fois didactique des langues et ateliers de littératures, serait de voir comment passer outre cette inconnaissance du littéraire pour s'intéresser à l'inconnu ou aux inconnues de chaque œuvre de langage :

> Si la littérature est le nom d'un problème, les termes de ce problème sont à découvrir dans chaque œuvre considérée individuellement. C'est ce qui en fait sans doute une épistémologie du singulier. Étant le lieu même du singulier, le littéraire génère nécessairement de l'inconnu. (A. Bernardet, 2012 : 4)

C'est cet inconnu qui intéresse en priorité l'atelier du dire, il fait même avec. Cet inconnu qui n'est d'ailleurs pas si inconnu que ça. C'est le sujet au travail dans le langage, l'acteur de la subjectivation, celui qui cherche dans le langage ce qu'il ne sait pas encore, mais qui cherche pour le savoir[85] :

> L'inconnaissance du littéraire n'est pas la négation ou l'abdication du savoir devant la littérature mais très exactement le contraire, l'invention en devenir d'une connaissance à partir des moyens de l'œuvre elle-même, de sa poétique particulière. (A. Bernadet, 2012 : 12)

Cette description finale de l'inconnaissance du littéraire révèle combien elle peut être un levier d'invention de savoirs et de pratiques en tant qu'écoute heuristique et désinstallation des routines théoriques et pratiques. Le projet des ateliers du dire comme ateliers de littératures nous semble assez proche des termes même du pari d'A. Bernadet : l'invention en devenir d'une connaissance du langage et des langues à partir de l'invention d'œuvres de langage et d'*essais de voix*.

**Vers un accompagnement des voix à l'œuvre**

En attendant que les recherches sur l'« inconnaissance du littéraire » produisent des effets, deux conceptions dominantes de la littérature continuent de s'opposer dans le champ didactique. À l'opposée d'une « patrimonialité » des œuvres qui autorise toutes sortes d'*expositions* didactiques, Ph. Païni met au premier plan la conception dynamique du discours littéraire qui pourrait reconditionner tout le reste – et d'abord les didactiques :

> […] c'est l'inscription maximale d'un sujet, entrainant la nécessité d'un engagement maximal du lecteur dans sa lecture, sa relecture, en tant, à son tour, que sujet ; et alors c'est aussi la capacité du présent de l'œuvre à faire le présent de sa lecture, de sa relecture, le présent de son lecteur, pour une « lecture-écriture ». (Ph. Païni, 2010 : 49)

S. Martin (2016) essaie justement d'articuler didactiques de la littérature et du FLE/S qui partagent selon lui des « problématiques croisées ». Il suggère notamment une « orientation didactique d'une poétique des œuvres littéraires » qui « engage des trans-énonciations toujours en cours, des énonciations continuées et pas seulement des énoncés transmis, rien d'autre donc que des voix possibles. » (2016 : 209) À partir de la citation de M.

[85] A. Bernardet (2012 : 5) cite à dessein cette phrase de M. Merleau-Ponty (1964 : 139) : « On ne parle pas seulement de ce qu'on sait comme pour en faire étalage, – mais aussi de ce qu'on ne sait pas, pour le savoir. »

Proust (1954/1971 : 299) sur les « beaux livres […] écrits en une sorte de langue étrangère »[86], S. Martin associe l'expérience plurilingue à l'expérience de lecture :

> L'expérience plurilingue serait d'une certaine manière constitutive de la lecture des œuvres littéraires puisqu'une telle lecture […] nous ouvre au sentiment de l'étrangeté de la langue que nous naturalisons si facilement dès que nous parlons, écrivons, lisons. […] avec les meilleures œuvres littéraires, nous découvrons des possibilités de paroles qu'on ne savait pas qu'on avait, et la force de ces paroles neuves permet de reconfigurer complètement la parole commune. (S. Martin, 2016 : 209)

L'étrangeté de la langue devient plus loin « étrangèreté » (2016 : 210), laquelle, devenue familière et acceptée comme telle, permet d'engager selon S. Martin – qui réénonce la formule d'H. Meschonnic – « une réciprocité forte des formes de langage et des formes de vie » (2016 : 209). Ce sentiment fort de découverte semble aller de pair avec « la force d'un appel à réénonciation » (2016 : 209) que possèdent certaines œuvres littéraires – nous verrons dans la troisième section de ce chapitre que le repérage de cette force-là intervient dans la manière de constituer des corpus littéraires pour les ateliers du dire. Repartant de la phrase[87] d'Y. Bonnefoy (1988 : 14), S. Martin indique qu'il ne s'agit pas de recommencer mais de continuer les « grandes œuvres », ce qui suppose que les œuvres soient considérées comme « des moyens de paroles possibles, des leviers d'énonciation, des embrayeurs de réénonciation(s) » (2016 : 210). Dans cette perspective, toutes les didactiques deviennent solidaires et trouvent à apprendre et à faire avec les autres :

> Si les œuvres font voir l'étranger (si ce n'est l'étrangèreté, c'est-à-dire l'inattendu, voire l'inconnu) linguistique et culturel au cœur de la discursivité, alors on comprend qu'il ne peut y avoir de didactique de la littérature sans une didactique des langues au lieu de l'associer à un monolinguisme étroit. Et, si les œuvres font parler, alors la didactique de la littérature est forcément un levier décisif de toute didactique des langues… (S. Martin, 2016 : 210)[88]

C'est à partir de cette redéfinition d'un continuum didactique que S. Martin (2016 : 215) postule que tout apprentissage des langues « demande des reprises de paroles qui peuvent passer non seulement d'une langue à l'autre mais d'une vie à l'autre, comme invention d'un sujet qu'on ne se connaissait pas […]. » Ces reprises de paroles participent d'une énonciation continuée qui pourrait constituer selon lui une dynamique forte de la didactique de la littérature. Une telle dynamique participe d'une « poétique de la voix » (S. Martin, 2014)

---

[86] Nous redonnons ici la citation complète : « Les beaux livres sont écrits dans une sorte de langue étrangère. Sous chaque mot chacun de nous met son sens ou du moins son image qui est souvent un contresens. Mais dans les beaux livres tous les contresens qu'on fait sont beaux. » (M. Proust, 1954/1971 : 299)

[87] « […] une grande œuvre est moins la réussite d'une personne que l'occasion qu'elle donne à d'autres de recommencer la recherche. » (Y. Bonnefoy, 1988 : 14)

[88] Proposition réénoncée plus loin avec cette formule-manifeste : « […] vivre la littérature change la didactique des langues et penser la didactique des langues change la littérature. » (S. Martin, 2016 : 217)

impérative pour ouvrir les didactiques à « des histoires de voix quand trop souvent les politiques et les expériences linguistiques se voient homogénéisées dans des impositions de voix si ce n'est instrumentalisées dans la condition des sans-voix » (2016 : 216). Ce serait assister alors à un passage d'un enseignement de la littérature à un

> […] enseignement des œuvres à l'œuvre comme levier de multiples cultures langagières fortes d'oralité, lesquelles constituent la condition sine qua non d'un enseignement efficace et ouvert du français dans et par un plurilinguisme bien compris : paroles des apprenants et des professeurs possibles dans et par l'énonciation continuée des œuvres. (S. Martin, 2016 : 216)

S. Martin propose donc une « une didactique des réénonciations ou voix continuées » en lien avec une « démocratie des voix dans les études littéraires comme en didactique des littératures, dans les expériences artistiques comme en situations de transmission-reprise » (2017d). Un tel cadre paradigmatique présente des appariements forts avec ceux des ateliers du dire qui visent eux aussi à « accompagner les *passages de voix*, au singulier et au pluriel » (S. Martin, 204 : 153).

## 3.2. Faire atelier, « faire œuvre avec les œuvres »

Que propose de faire l'atelier du dire ? Lire, expliquer, interpréter les œuvres littéraires qui constituent son corpus ? Nous venons de voir que les didactiques du français et des langues s'ouvriraient de plus en plus à une dynamique relationnelle élargie dont l'intensité expérientielle interroge les approches plus traditionnelles. Dans ce nouvel horizon d'attente, A. Godard et *al.* (2015) invitent à

> […] envisager le texte littéraire sur un mode empathique et existentiel, comme un réservoir de savoirs et de formes de vie permettant, au même titre que les autres « sciences de la vie », d'aider chacun à trouver les voies et modèles individuels et collectifs qui l'aideront à comprendre les sociétés dans lesquelles [l'apprenant] s'insère. (A. Godard *et al.*, 2015 : 304)

Il reste que cette approche « empathique et existentielle » se voit encore promue sous l'angle d'une compréhension du monde – en l'espèce le *nouveau monde* culturel de l'apprenant engagé dans un apprentissage linguistique. Dans cette optique, la fréquentation des textes littéraires comme savoirs et expériences inspirantes devient un moyen d'individuation. Ce n'est pas exactement le projet des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) qui relèvent plutôt d'une attention forte à l'égard d'une énonciation continuée des œuvres telle que conceptualisée par S. Martin comme paradigme d'une didactique relationnelle avec les œuvres – ce qu'il nomme le « faire œuvre avec les œuvres » (2005b :

67). Par cette formule[89], il vise notamment un enchâssement transsénonciatif et transsubjectif de lectures et d'écritures qui se répondent et

> […] ouvrent à des essais de réénonciations où chacun fait œuvre avec les œuvres – personne d'autre ne pouvant faire à sa place ce travail d'historicisation qui engage la transsubjectivation infinie qu'ouvre une œuvre. (S. Martin, 2016 : 217)

Reconnaissant que certaines expériences en didactique des langues répondent à la même invitation, nous attacherons ici à démontrer plus particulièrement le lien entre *faire atelier* et « faire œuvre avec les œuvres ». En effet, il nous semble que nombre d'ateliers du dire semble systématiser ce « faire œuvre avec les œuvres » dont les conditions de réalisation sont assez strictes. M. Depeursinge l'indique à sa manière quand il évoque les limites de « répondre au poème par un poème » (2017 ; annexe n°5.1 : CXX). Dans notre analyse, répondre à une œuvre par une œuvre ne signifie pas exactement « faire œuvre avec les œuvres ». Nous proposons de regarder de près ce qu'implique le *faire œuvre avec* et sa double dimension expérientielle et relationnelle. Nous verrons d'abord que « faire œuvre avec les œuvres », ce n'est pas faire comme (l'écrivain ou le texte littéraire). Après avoir arrêté une définition de l'œuvre de langage, nous tenterons de démontrer que « faire œuvre avec les œuvres » implique de « penser poème » avant toute intention de continuer une œuvre.

## 3.2.1. Faire comme une œuvre, comme un écrivain ?

Nous distinguerons ici deux manières de *faire comme* – à partir d'un texte (posé) comme modèle et à la façon (supposée) d'un auteur – qui se rejoignent dans la pratique. Ces deux motifs invitent à interroger les limites de la logique imitative. Pour ne pas laisser penser que cette logique est totalement dévaluée par notre conceptualisation des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), nous montrerons aussi à quelles conditions le *faire comme* peut s'avérer nécessaire au cours d'un parcours relationnel avec les œuvres.

### Le texte littéraire comme modèle d'écriture parmi d'autres ?

Une activité de classe ou une séquence d'atelier peut répondre à une logique imitative qui consiste à inviter l'apprenant à reproduire un motif textuel, c'est-à-dire à reproduire tout ou partie d'une œuvre posée comme exemple ou modèle. C'est la logique en vigueur dans de

[89] Pour restituer la genèse exacte de la formule, nous rappellerons qu'elle apparait chez S. Martin dans l'article « Faire œuvre avec les œuvres » (2005b : 67). Cet article est repris dans *Poétique de la voix en littérature jeunesse* (2014 : 107). Une reprise plus spécifique à la didactique des langues avec les arts du langage est proposée dans l'article « *Je n'enseigne point, je raconte*. La voix, la relation : réflexions théoriques et didactiques » (2016 : 209).

nombreuses méthodes de FLE ou d'outils complémentaires à destination des enseignants. Par exemple, l'ouvrage *Écritures créatives* s'organise en trois parties dont la première s'intitule « Imiter, emprunter » :

> Le principe est de donner une liste, un poème, un texte ou une phrase pour que les participants l'imitent en se concentrant avant tout sur le lexique ou le contenu culturel. Le modèle donne un exemple et simplifie la tâche. (S. Bara, A.-M. Bonvallet, C. Rodier, 2011 : 4)

Le modèle simplifierait le travail de production textuelle en quelque sorte, d'où cette autre affirmation : « la forme et la structure du texte ne doivent pas poser de problème, d'où les imitations, les exemples et les déclencheurs » (2011 : 8). Au-delà de ses artifices ludiques, la logique imitative appliquée à l'œuvre littéraire se révèle rapidement au service d'une instrumentalisation didactique – celle du texte comme modèle, la même qui fait recourir à des documents authentiques fonctionnels (lettre, courriel, article de journal, etc.). Dans cette perspective, le *faire comme l'œuvre* n'a rien à voir avec l'œuvre puisqu'il s'agit surtout de faire comme le modèle donné plus que comme l'œuvre – sachant qu'ici le texte littéraire est un modèle particulier parmi d'autres :

> Imiter un proverbe ou une citation, par exemple, permet de produire une phrase avec un risque minimal d'erreur, mais aussi de s'approprier un élément culturel de la langue-cible. […] L'imitation est par essence un outil d'apprentissage : il est impossible d'écrire une lettre en français sans avoir été confronté à un modèle, impossible de parler sans avoir imité un dialogue. […] Demander d'imiter, c'est donner un outil d'apprentissage qui va servir à prendre son envol. Et plus la maitrise de la langue est petite, plus le modèle sécurise. En revanche, plus l'exigence augmente et plus le modèle permet d'avancer et inciter à aller plus loin, à oser se lancer dans des écrits plus complexes. (S. Bara, A.-M. Bonvallet, C. Rodier, 2011 : 9)

En matière d'écriture créative, l'imitation peut s'appuyer sur autre chose qu'une œuvre littéraire, ce qui finit de démontrer que le *faire comme l'œuvre* est en définitive un *faire comme le modèle* – et que les écritures dites créatives n'entrent pas forcément en jeu dans un atelier de littératures entendu comme atelier *avec des* œuvres. Le modèle, quel qu'il soit, ne doit pas être *encombrant* :

> En écriture créative, les modèles sont d'ordre différent. On les trouve dans les journaux, les faits divers par exemple, dans les écrits fonctionnels du quotidien comme les lettres, cartes postales, affiches… Si le modèle littéraire paraît le plus noble et le plus respectable, prenons garde de le choisir accessible pour qu'il atteigne son but et emmène les participants dans un voyage créatif sans encombre. À nous, enseignants, animateurs, de le mettre à la portée de tous par des déroulements d'activités progressifs valorisant les personnes avant de valoriser les écrivains. À nous d'envisager l'imitation comme une source d'inspiration qui va déclencher l'écriture et non comme une perfection à atteindre. (S. Bara, A.-M. Bonvallet, C. Rodier, 2011 : 9-10)

Il faut constater que l'association modèle-imitation est étroitement liée à la conception de maitrise de langue et au paradigme communicationnel. Un glissement étrange de l'imitation jusqu'au développement de la compétence à communiquer langagièrement est lisible dans la synthèse suivante qui n'oublie aucune vertu supposée de l'écriture créative (facilitation, plaisir, motivation, recours à l'imaginaire, créativité) sans jamais évoquer une quelconque force énonciative spécifique de l'œuvre littéraire :

> Imiter permet de simplifier l'entrée en écriture et développe tout d'abord la fluidité, le plaisir d'écrire et la longueur des textes. On invite les participants, et ce dès les petits niveaux, à se laisser porter, tout en restant à l'intérieur d'un cadre, et à donner libre court à l'imagination et à la créativité. On les mène dans une voix où sont valorisées leurs compétences lexicales et culturelles. Le participant écrivant se révèle de fait en tant qu'acteur social avant même d'être un apprenant. (S. Bara, A.-M. Bonvallet, C. Rodier, 2011 : 9)

La dernière phrase de la citation est problématique dans la mesure où l'écriture est présentée d'abord comme une activité individuante qui « révèle » l'apprenant comme acteur social. Or cette conception est quelque peu contradictoire avec la création d'œuvres littéraires qui relève d'abord d'un processus de subjectivation – sinon de publication d'une subjectivité. Cette différence explique toutes les autres quant aux modalités d'écoute et d'énonciation continuée. Autrement dit, en plus de rendre sourd aux voix de/à l'œuvre, l'imitation force le regard et dicte le geste quand l'énonciation continuée, qui suppose une écoute, est plus amplement un passage de paroles. Il nous faut également déplorer qu'une telle conception de l'imitation porte atteinte elle-même à la logique imitative qui, dans ses dimensions référentielle, expérientielle et vocale, n'est pas nécessairement dépourvue de force discursive. Ce modèle d'imitation semble ne pas savoir quoi faire de la spécificité de l'œuvre au-delà des apports de l'analyse littéraire (intertextualité, stylistique, interculturalité) et des généralités de la transmission littéraire (la célébration unanimiste du livre et de la lecture) :

> Les écrivains s'imitent entre eux, se nourrissent les uns les autres. Lorsque nous écrivons, nous sommes tous des imitateurs qui mettons l'ensemble de nos lectures au service de notre créativité. D'autre part, imiter enrichit les connaissances et provoque d'heureuses rencontres avec des textes et des auteurs qui peuvent ensuite donner envie de lire aux participants. (S. Bara, A.-M. Bonvallet, C. Rodier, 2011 : 9)

Regardons de près les modèles sur lesquels s'appuient explicitement les activités proposées par S. Bara, A.-M. Bonvallet et C. Rodier. Ce peut être un fragment de poème, un extrait de nouvelle ou de roman, des paroles de chanson, etc. Les écrivains et poètes cités font écho à des époques et à des catégorisations littéraires très diverses. L'écriture de « listes » offre un très large choix de références littéraires piochées dans la littérature contemporaine. Le modèle peut être un « canevas » quand un texte source est proposé pour encadrer le texte à

produire. Il devient un « déclencheur » quand il donne plutôt une impulsion d'écriture, une idée d'« activité ». Dans cette perspective, la liste des textes modèles à imiter semble infinie : il y a autant de choses à imiter que d'objectifs linguistiques ou communicatifs à réaliser. D'une certaine façon, l'explicitation et le catalogage des savoirs linguistiques et des actes de parole par « niveaux communs de référence » (CECRL, 2001 : 23) a pu même favoriser une collection de morceaux textuels à destination des écritures créatives. Nous allons maintenant nous intéresser au second motif imitatif, le dire « à la façon de » – ce qui va nous conduire d'ailleurs à signaler que l'imitation n'est pas seulement une logique à l'œuvre dans les activités d'écriture créative, mais qu'elle se trouve aussi dans d'autres pratiques inspirées par les arts du langage, les « ateliers de poésie orale » par exemple.

**Ce qu'écrire « à la façon de » veut dire**

Un autre motif d'imitation – qui peut se confondre en pratique avec le précédent – renvoie davantage à une recherche stylistique attachée à une œuvre ou un écrivain pris pour modèle particulier. Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) autant que les ateliers scolaires n'échappent pas à une forme de littérarité-patrimonialité. Ph. Païni interroge avec force l'écriture d'invention sur *sa « façon »* de regarder et d'expérimenter la spécificité d'une œuvre littéraire :

> À l'École, c'est par exemple l'écriture d'invention « à la façon de » qui en pose le problème. Où la « façon » se définit comme un ensemble de signes (stylistiques, thématiques, formels, d'époque…) pris pour ce qu'il y a de plus spécifique à l'auteur. (Ph. Païni, 2010 : 49)

Dans la première partie de l'ouvrage mentionné précédemment, S. Bara, A.-M. Bonvallet, et C. Rodier (2011) invitent par exemple l'apprenant à : « écrire un poème en imitant Prévert », « parodier *Jardin d'hiver* d'H. Salvador », « écrire un poème surréaliste », ou encore « écrire comme M. Duras » – proposition ambitieuse ! Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), s'ils sont des ateliers de littératures, ne sont pas des ateliers d'écriture littéraire. Aussi ce type de propositions y est-il plutôt rare. La question posée par ces propositions est celle du traitement fait à la dynamique du discours littéraire comme « essayer dire » singulier. Ph. Païni s'interroge par exemple sur le sens à donner à une consigne d'écriture de type écrire « à la façon de Verlaine » :

> […] écrire, par exemple, « à la façon de Verlaine », est-ce écrire en extrayant des règles de ce qu'on croit être Verlaine, une verlanité définie par un ensemble de procédés qui, en l'occurrence, ferait force de loi ? ou bien est-ce écrire comme Verlaine inventant Verlaine, transformant Verlaine, de manière à être le plus soi-même possible, par un écrire ni prévisible ni prédictible ? (Ph. Païni, 2010 : 49)

L'intérêt porté aux œuvres de langage et aux connaissances qu'elles suscitent dans leur dialogue avec l'école ou la didactique ne garantit pas l'atelier *du dire*. Dans cette conception de la littérature – et dans les œuvres et les ateliers d'écriture qui s'y rapportent, « la littérature est toute entière jeu de société, et l'écriture devient un jeu de rôle dont il suffit d'apprendre les règles, et l'épigonalisme le maximum de créativité. » (Ph. Païni, 2010 : 49) C'est finalement un rappel qui incombe autant à la didactique des langues qu'aux ateliers du dire, un rappel qui devrait être fait à chaque fois :

> […] un poème ne peut se faire qu'à la « façon de » personne. Et c'est ce « personne » que je deviens en écrivant un poème, et je lui donne mon nom. Il devient ma première personne. Le poème est premier […]. (Ph. Païni, 2010 : 49-50)

La logique imitative qui va souvent de pair avec la logique ludo-créative représente peut-être un danger sous-estimé pour les ateliers du dire. C'est aussi le risque de vouloir toujours bien faire ou de vouloir trop en faire – par exemple, pris dans une contradiction entre projet didactique et *faire atelier*, les « ROC » de P. Biras souffrent peut-être d'une démarche méthodologique trop calibrée où chaque proposition d'« essayer dire » obéit à une planification intégrale. Dans sa version scolaire, la logique imitative fait perdre de vue le projet de ces expériences qui deviennent alors des ateliers du dit, du *dit comme il faut* :

> […] la pratique de l'écriture « à la façon de » cultive une ambiguïté, car elle laisse entendre que l'exercice proposé aux élèves est l'activité de l'écriture littéraire. Cette confusion est d'autant plus forte qu'elle repose sur l'empirisme. Mais empiriquement, l'exercice est aux antipodes de la pratique. La confusion entre l'exercice scolaire et l'activité artistique porte et transmet une théorie de la littérature, et incidemment une théorie du langage qui, faute de distance critique, fait passer des représentations historiques pour des natures. Elles recouvrent l'infini de ce qu'il y a à penser par un ce-qu'il-faut-penser totalisant. Où pour donner le « goût » de la littérature, on enseigne des recettes. (Ph. Païni : 2010 : 50)

La représentation courante de l'atelier du dire comme « fabrique de l'écriture » – nous y revenons dans le chapitre 5 – n'est pas celle des ateliers en langue(s) étrangère(s) qui nous occupent dans la présente recherche. Le lien entre œuvres de langage et « essayer dire » peut difficilement correspondre aux termes de la discussion du modèle. Bien sûr, les œuvres de langage occupent une fonction dans ces ateliers, mais elles ne sont pas là pour encadrer l'activité langagière. Dans les relations qu'elles autorisent, les œuvres de langage montrent *la voix*, ou plus précisément, favorisent des passages de voix toujours imprédictibles et imprévisibles qui peuvent aller jusqu'à des *essais de voix* inédits. La valeur discursive n'obéit plus à la loi du modèle – de la phrase au texte long – mais à une échelle d'intensité réénonciative.

**Faire comme : à condition de se défaire du déjà-dit**

Nous poursuivons notre démonstration sur la différenciation à opérer entre « faire œuvre avec les œuvres » et *faire comme l'œuvre ou l'auteur*. La critique des « activités » dites d'écriture créative aide à penser cette distinction – elle n'empêche nullement la présence des deux projets au sein d'un même atelier. Nous voudrions ajouter ici que la présence d'un *faire comme* est parfois requise dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) – requise par la tenue des continus langagier et expérientiel. Dans notre « atelier du poème », nous recourons parfois volontiers aux écritures créatives. Même si le glissement vers ce que nous appelons des *essais de voix* intervient assez vite, nous démarrons fréquemment l'atelier par une série de lectures-écritures ludiques choisies en fonction de notre programmation principale – ce sont en quelque sorte des essais avant l'« essayer dire » proprement dit. Si ces lectures-écritures présentent un intérêt limité en termes de modalités de subjectivation, elles constituent toutefois des jeux communicatifs tout à fait à même de remplir diverses fonctions dans la phase introductive de l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) : évaluation linguistique, mise en confiance et lâcher prise, réglages de l'écoute et de la parole collectives, écriture de vidange, etc. Mais ce n'est pas là où nous souhaitons en venir. La raison pour ne pas évacuer totalement le *faire comme* – et donc les écritures créatives – dans les ateliers du dire est qu'il permet justement de pointer du doigt le déjà-dit, le déjà-vu discursif, soit un ensemble de paroles déjà-là. Ces premiers essais qui ouvrent l'« atelier du poème » doivent permettre de repérer dans la langue ce qui est partagé par le plus grand nombre, ces usages communs qui figent discours et pensée, par exemple en contexte de formation continue. Pour s'en éloigner, les participants sont invités à faire un pas de côté. Aussi ludique soit-elle, l'écriture créative cherche ici à accompagner une prise de conscience inaugurale entre langue et discours : il y a toujours la langue et une manière à soi de s'exprimer dans cette langue, c'est-à-dire une manière rien qu'à soi d'« essayer dire ». Détenteurs de biographies langagières qui diffèrent assez peu les unes des autres, les participants à cet atelier possèdent des répertoires linguistiques en français relativement voisins. Notre mode d'intervention va donc consister davantage à attirer leur attention sur la nécessité de repérer le tout-venant de la parole et, par contraste, certaines formes discursives singulières – travail préalable à toute écriture personnelle, tout *essai de voix* authentique.

Nous ajouterons que le *faire comme* ne relève pas nécessairement d'une logiquement strictement imitative. Dans notre « atelier du poème » – où nous avons employé des textes de poètes très divers, il ne s'agit nullement de proposer aux participants de dire *je* avec tel poète ou comme tel écrivain. Nous faisons d'ailleurs le choix de rendre anonymes les textes utilisés pour limiter de notre côté le déclaratif, le référentiel, le métalittéraire. Ici, les textes ne sont

pas des modèles, ils ne montrent pas l'exemple – nous avons déjà commencé à voir que l'exemplarité des œuvres se situe ailleurs. Ce sont des textes qui « donnent envie de faire quelque chose avec » – pour reprendre l'expression d'un participant. Du *faire comme* au *faire avec*, il s'agit déjà d'un pas de côté important. Il reste que le *faire comme* peut aussi avoir une valeur expérientielle forte quand il s'agit d'initier des pratiques du corps-langage. Dans *Jeux de slam, ateliers de poésie orale*, C. Vorger, D. Abry et K. Bouchoueva (2016 : 11-15) ont organisé leur ouvrage en associant systématiquement une proposition d'écriture-lecture et un poète ou slameur au moyen des formules « à la manière de » ou « avec » : « "Qui je suis en 1 minute" à la manière de Bernard Heidsieck » ; « "Je suis" à la manière de Luciole » ; « "une démo de mots" avec Grand Corps Malade » ; « Slam amoureux avec Abd al Malik » ; « Jouer avec les lettres à la manière de Narcisse » ; « Écrire un poème papillon à la manière de Souleymane Diamanka » ; « Écrire un slam-fable à la manière d'Ivy » ; « Avec des "si" à la manière d'Arthur Ribo » – pour ne citer que quelques exemples. Ici, il nous semble que l'effet simplificateur du modèle n'empêche pas un « essayer dire » de plus grande intensité, ne serait-ce parce que la découverte du poème sonore ou du slam consiste non seulement en la lecture de sa transcription mais aussi et surtout en une écoute et/ou un visionnage du poète ou du slameur – de nombreux liens Internet renvoient aux ressources qui ont inspiré les propositions. Le double impératif de *remise en voix* des textes découverts et d'interprétation des textes créés vient relativiser la dimension scripturale de l'atelier de poésie : l'apprenant ou le participant doit aussi *faire avec* lui-même, sa voix, son corps, sa gestuelle. Contrairement à une écriture créative, le modèle n'est pas à reproduire fidèlement et immédiatement : il est à la fois une expérience à partager et à dépasser au moyen de passages de voix qui sont aussi passages du déjà-dit au dire.

### 3.2.2. « Faire œuvre avec les œuvres »

Revenons-en maintenant à ce « faire œuvre avec les œuvres » que nous associons au *faire atelier* et au *faire langage* des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Pour justifier notre propos, nous essaierons tout d'abord de définir ce qu'est une œuvre de langage et de culture, qu'elle soit littéraire, théâtrale, sonore, etc. Nous reviendrons ensuite une nouvelle fois sur la nature particulière de l'activité d'écoute qu'implique tout « faire œuvre avec les œuvres » : en effet, écouter-dire suppose certainement de « penser poème » (G. Dessons, 2011). Dans un troisième temps, nous développerons la dynamique réénonciative du « faire œuvre ».

**Avec quelle *œuvre* ?**

Nous essaierons de répondre dans la prochaine section à la question de savoir avec quelles œuvres de langage *faire atelier* – problématique des corpus littéraires des ateliers du dire. La répétition du vocable *œuvre* dans l'expression « faire œuvre avec les œuvres » constitue comme une première obligation à penser la définition de l'œuvre littéraire. Il est possible de partir des « ROC » que P. Biras définit à la fois comme une démarche pédagogique et une expérience de création littéraire : de manière presque ostentatoire, il insiste sur cet horizon de l'œuvre (annexe 4.3 : XLIII) : « le "ROC" est doublement une œuvre : il désigne à la fois la fabrication et le produit final. » Le « ROC » est d'ailleurs une œuvre inspirée par une autre œuvre – en l'occurrence le roman *Peste* de C. Palahniuk (2008) qui a joué un rôle déclencheur dans le projet de P. Biras. L'œuvre est ici processus et produit d'un consensus. Le « ROC » aboutit même à la publication d'un livre dont la matérialité tente d'attester la dimension littéraire de l'expérience. Une telle définition est insuffisante pour penser le « faire œuvre avec les œuvres » qui ne renvoie pas uniquement à un exercice de filiation ou de création littéraire. En tant que levier didactique ou *faire atelier*, le « faire œuvre avec les œuvres » engage en premier lieu une définition spécifique de la littérature, irréductible à une bibliothèque parfaitement ordonnée. L'œuvre littéraire ne peut pas être ici un produit culturel figé, un échantillon esthétique d'une histoire des formes :

> D'une part, la bibliothèque littéraire mêle tout, c'est-à-dire ne sépare pas les textes dans des fonctionnalités voire des genres car ce sont « les institutions du sens » [V. Descombes, 1996] qui posent de telles séparations et non les œuvres, encore moins les aventures de l'écriture et de la lecture, et, d'autre part, elle parle de la vie, pour la vie contre tous les instrumentalismes langagiers qui voudraient faire dire et rendre gorge, c'est-à-dire message, à n'importe quel texte. (S. Martin, 2015 : 110)

Comme les ateliers du dire, certaines expériences ou conceptualisations didactiques engagent une nouvelle définition de l'œuvre littéraire comme œuvre de langage. La « poétique de la voix » de S. Martin (2015) signale ce que fait l'œuvre de langage à celui qui l'approche – l'animateur, l'apprenant, le participant : elle le « fait tout autre » en lui faisant savoir ce qu'il ne savait pas encore. L'œuvre de langage est ce passage de sujet à sujet dans les conditions toujours nouvelles et maximales des littératures comme activité transsubjective. Sauf à retomber dans une lecture appliquée, toute œuvre peut alors difficilement être définie en fonction de critères, d'où cette propension de la didactique avec les arts du langage et des ateliers du dire à s'intéresser prioritairement à l'œuvre littéraire comme activité relationnelle :

> Plus qu'un produit (culturel, de mémoire, idéel ou formel), une œuvre est un processus qui ne s'arrête pas à quelques limites qu'on lui aurait fixées : pas plus ouverte que fermée, elle est infinie si elle est œuvre, c'est-à-dire en activité. C'est sa définition même qui fait sa valeur et l'inverse. Son critère c'est la disparition des critères. Elle est pure relation parce qu'elle exige qu'on devienne sujet de sa lecture, sujet de l'œuvre, avec d'autres. C'est la condition d'égalité que seules les œuvres offrent ; et d'abord les œuvres langagières, des comptines aux grands auteurs en passant par toutes ces œuvres qui un jour vous ont fait tout autre : ce que vous ne vous saviez pas que vous étiez. (S. Martin, 2015 : 113-114)

« Essayer dire » ce que l'on ne sait pas encore, telle serait une première définition possible à donner au « faire œuvre avec les œuvres » de langage. Ce qui est vrai au sujet des rencontres dans la vie – les relations au pluriel – l'est aussi pour la relation avec les œuvres littéraires qui modifient tout ce qu'elles touchent. Les œuvres de langage ont cette force ou ce pouvoir de faire faire des choses à l'être humain : non seulement lui faire changer d'humeur, de sentiment, voire d'opinion, mais aussi et surtout d'intensifier son activité de subjectivation. C'est ainsi qu'un poème ou une œuvre littéraire peut être regardée comme « l'invention réciproque d'une forme de langage par une forme de vie et d'une forme de vie par une forme de langage » (H. Meschonnic, 2008 : 11-12). Faisant œuvre d'invention, l'œuvre de langage transforme le continu langagier en continu transsubjectif. Il nous semble que d'autres définitions de l'œuvre littéraire permettent de penser dans la même direction le « faire œuvre avec les œuvres ». C'est le cas du « penser poème » de G. Noiret (2011) qui reconceptualise à la fois le poème et son écoute.

**« Penser poème » pour écouter-dire**

« Faire œuvre avec une œuvre » suppose un travail d'écoute très élaboré qui nous paraît impliquer en pratique un « penser poème ». Nous réénonçons ici la formule de G. Noiret[90], lequel définit le lecteur d'un poème comme celui qui aurait de l'empathie pour le rythme, « et pas uniquement le signifiant ou le signifié » (2011 : 9). À partir de cette hypothèse, il oppose poésie et poème : « penser poésie suppose une réalité supérieure et induit des déclarations d'amour ou de haine, penser poème permet une approche qui gagne en perception des phénomènes langagiers ce qu'elle perd en hauteur métaphysique. » Il va même jusqu'à proposer une définition à la fois mathématique et « instable » du poème – qui nous semble assez bien ajustée à la proposition d'atelier de M. Depeursinge comme à notre propre conceptualisation de l'*essai de voix* en atelier :

[90] Ou plutôt un certain Christian Lachaud (!) si nous maintenons la fiction métapoétique proposée par G. Noiret dans ce recueil « collectif ».

> À mon sens, un poème est la cristallisation d'une sorte de produit de facteurs, au nombre indéterminé, à la définition instable, où les composants ne multiplient pas forcément d'une manière identique, mais un produit de facteurs quand même. Sans forcer, je peux risquer cette formule : poème = (langage) (histoire poétique) (imaginaire) (monde) (pensée) (projet). (G. Noiret, 2011 : 9)

Cette équation est plus concrète qu'elle n'y paraît, chaque facteur fait l'objet d'un commentaire que nous redonnons ci-dessous. Nous constaterons que certains termes ont leur acception ou leur réalisation en didactique (« histoire littéraire », « imaginaire », « projet ») et qu'ils trouvent ici une nouvelle *contenance* :

> J'entends par (histoire poétique) la mémoire des manières d'écrire et des textes majeurs ; par (imaginaire) l'ensemble des représentations du vécu conscient et inconscient d'un sujet ; par (monde) aussi bien les circonstances, que l'histoire, que la politique ; par (pensée) la connaissance philosophique, la spiritualité, la réflexion sur le motif ; et par (projet) ce qui naît spécifiquement du travail de l'écrivain. (G. Noiret, 2011 : 9-10)

Arrêtons-nous un instant sur deux « facteurs » qu'il nous semble intéressant de rapporter à la didactique du FLE et aux ateliers du dire. L'« (histoire poétique) » vue comme « mémoire des manières d'écrire et des textes majeurs » nourrit notre réflexion précédente sur le modèle et la répétition. L'histoire littéraire n'engage pas ici une pratique mais une *mémoire* entendue comme connaissance des historicités littéraires. Autrement dit, cette mémoire serait une prise de conscience de ce qui a précédé ou de ce qui est en cours – elle suppose donc plus des réécoutes que des relectures ou des réécritures du passé. Dans cette perspective, l'histoire littéraire n'invite pas à des restitutions textuelles ou vocales mais à une connaissance par l'expérience de situations langagières antérieures – un savoir de *comment c'était avant* dans le langage et ses œuvres. Présenté en dernier par G. Noiret, le « (langage) » échappe à la définition des linguistes ou des littéraires. Il est avant tout ici « langage-du-poème » et ses propriétés principales semblent ramener à la subjectivation :

> Le (langage) seul est incontournable. Sa qualité détermine le résultat. Limité à la volonté de dire, il est proche d'un zéro réduisant à rien les autres composants, aussi intelligents, aussi chargés d'expérience soient-ils. À son propos, je ne peux avancer que des intuitions. Que le langage-du-poème relève de l'idiome et pas de la langue nationale, et pas de la Langue des écrivains, et pas de la langue des psychanalystes. Qu'il ne dépend ni des études, ni du mérite, ni de l'argument. Qu'il se perd. Que ses propriétés – ses figures, son rythme profond – souvent liées à des chocs existentiels, repérables ou non, sont aussi aléatoires que celles qui font la "présence" des comédiens, le "gospel" des chanteurs. (G. Noiret, 2011 : 10)

C'est presque une poétique que G. Noiret (2011 : 10) propose à la fin de sa démonstration facétieuse : « En règle générale, les poèmes qui me parlent mobilisent de trois à cinq facteurs. Quand ils en utilisent deux, ils relèvent de la notation. Quand ils combinent les six, ils souffrent de saturation […]. » Il ne s'agit pas d'une échelle de valeurs, mais d'un carrefour de pistes ouvertes vers de multiples activités d'écoutes et d'écritures critiques – des *lectures écrites* dans l'« atelier de l'illisible » de M. Depeursinge. Il nous semble d'ailleurs que ce sont de tels « facteurs » que ce dernier essaie de faire éprouver aux jeunes participants de cet atelier. Ce qui prime, c'est alors l'activité d'écouter-dire et non plus celle de questionner le dit en imposant sa valeur au moyen de critères extérieurs. Dès la première séance d'atelier, l'animateur formule d'ailleurs une résistance collective au sens du poème de C. Prigent – faisant de l'« illisible » l'affaire de tous :

> J'annonce que ce texte me résiste à moi aussi, radicalement. Le point de départ est d'annoncer honnêtement une communauté de situations. Il y a un côté performatif, mais ce n'est pas de la poudre aux yeux. Ça demande en pratique peu d'explications. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXVI)

M. Depeursinge évoque ici non seulement les conditions d'une écoute mais aussi et surtout les conditions d'une recherche fondée sur une égalité énonciative, une égalité dans la reprise des voix du poème. Ce faisant, il invite très concrètement à « faire œuvre avec » ce poème, c'est-à-dire à dépenser l'énergie langagière dégagée par le poème en le continuant au-delà de lui-même. Nous proposons maintenant de voir comment les autres ateliers du dire proposent de « faire œuvre avec les œuvres » qui composent leur corpus.

**Faire qu'une œuvre continue**

Après avoir arrêté momentanément une conception de la voix pour les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), nous verrons au chapitre 7 que « faire œuvre avec l'œuvre » consiste à se lancer dans des *essais de voix* – qui supposent des passages de gestes (gestes d'atelier, gestes vocaux). Pour l'instant, nous proposons d'en rester au principe d'une transénonciation qui viendrait continuer l'activité signifiante d'une œuvre de langage. Le *faire œuvre* – comme œuvre continuée – ne relève toutefois pas d'une dynamique intertextuelle, mais plutôt d'une double dynamique réénonciative et transsubjective – étant donné que c'est à la fois du discours et du sujet qui passent d'un texte à un autre. En fin de compte, l'œuvre continuée est le résultat d'un « essayer dire » qui a trouvé son propre rebond énonciatif. C'est d'ailleurs dans cette perspective que S. Martin (2017b) associe « faire œuvre avec les œuvres » à « trouver un maximum d'élans vers toujours plus de réénonciations pour que le poème ne soit plus une denrée mais une énergie, une énonciation toujours en soulèvement

d'air vif. » Pour illustrer ces « nœuds énonciatifs » (C. Joubert, 2015) qui se font et se défont – ou mieux : coulissent – au gré du *faire atelier*, nous nous appuierons sur trois exemples tirés de notre corpus d'ateliers, soit au moins trois manières de « faire œuvre avec les œuvres ». Nous constaterons qu'il ne s'agit jamais de créer une œuvre au sortir d'une autre mais bien d'*apprendre* d'une œuvre pour *faire langage* avec elle puis, à un moment donné, au-delà d'elle.

Ce qui est intéressant dans les « lectures de bouches » de P. Fontana, c'est que le « faire œuvre avec » les textes est, de manière exemplaire, à la fois minimal et d'une grande densité. La lecture du poème par les participants adultes se fait collée au texte, dans un face-à-face avec l'œuvre qui est parfois du mot à mot, mais une telle lecture est déjà un « faire œuvre avec l'œuvre » à partir du moment où elle parvient à s'autonomiser – par exemple dès que s'installe une choralité propice à l'écouter-dire du poème. Le plus étonnant est que ce « faire œuvre » minimal repose sur des fondamentaux du langage auxquels P. Fontana prête une attention de tous les instants. Parmi ces fondamentaux, nous noterons le souffle : « Je parle beaucoup d'élasticité. De respiration aussi. Il s'agit de trouver un autre souffle, un nouveau souffle pour parler cette nouvelle langue. L'atelier est ce chemin vers ce nouveau souffle. » (P. Fontana, annexe 1.2 : XII) Les participants des « lectures de bouches » font une expérience du souffle que beaucoup d'enseignants ou d'apprenants n'ont jamais fait, expérience qui montre pourtant combien l'« essayer dire » relève autant du corps que de l'intellect.

Dans notre « atelier du poème », nous essayons de varier les probabilités de « faire œuvre avec les œuvres ». Il faut préciser une chose : il est parfois des « faire œuvre » qui viennent par surprise. Nous proposons d'en expliciter trois modalités différentes qui correspondent à trois expériences (deux lectures et une écriture). Évoquons tout d'abord cette proposition de lecture collective du poème *Air vif* de P. Éluard (2002 : 128). Nous appelons douze volontaires et les invitons à se placer en ligne dos du mur, face au reste du groupe. Nous leur demandons de regarder droit devant eux et de dire ensemble la première phrase du poème : « J'ai regardé devant moi ». Plusieurs essais sont nécessaires pour dire en même temps ce premier vers. Puis nous donnons à chaque participant la responsabilité d'un vers avec l'idée que le poème se déplace de la gauche vers la droite. Nous faisons travailler chaque vers – certains sont difficiles à dire. Une fois que chaque participant connait par cœur « sa » phrase, nous « confisquons » les feuilles. Expérience d'écoute et de transmission : le dire du poème commence par le premier vers porté tous ensemble puis la voix du poème se déplace. Les « porteurs » doivent regarder face à eux et ne pas mordre sur la phrase du voisin. La proposition est rééditée les yeux fermés. Quand c'est réussi, il est possible de voir la voix du poème se déplacer de corps en corps, de lèvres en lèvres, soulevant les diaphragmes un par

un. C'est alors moins le poème de P. Éluard qui se fait entendre qu'une reprise en chair et en os. Même les difficultés ou les approximations dans la diction participent de sa continuation. Le moment le plus frappant est le « Je ne te quitterai plus » final dit par tous les lecteurs : ce « Je ne te quitterai plus » semble dévoiler chacun d'entre eux dans son rapport à la vie. Ici, comme chez P. Fontana, le « faire œuvre » avec le poème est l'œuvre d'un écouter-dire : aussi minimal soit-il, il peut transformer le devenir de nombre de poèmes. C'est en quelque sorte ce qui s'est passé avec cette autre proposition. Un cercle d'une demi-douzaine de participants doit faire circuler les vers du poème *Les heures* de B. Diop (1973 : 12), chaque lecteur s'étant vu attribuer une ligne : de bouche à oreille, en chuchotant, en se regardant, yeux fermés, en se tenant la main, il y a autant de manières de le lire ensemble, de trouver collectivement une allure qui lui va. Le lien est fragile qui unit les voix pour dire du début jusqu'à la fin le poème :

> Il y a des heures pour rêver
> Dans l'apaisement des nuits au creux du silence
> Il y a des heures pour douter
> Et le lourd voile des mots se déchire en sanglots
> Il y a des heures pour souffrir
> Le long des chemins de guerre dans le regard des mères
> Il y a des heures pour aimer
> Dans les cases de lumière où chante la chair unique
> Il y a ce qui colore les jours à venir
> Comme le soleil colore la chair des plantes
> Et dans le délire des heures
> Dans l'impatience des heures
> Le germe toujours plus fécond
> Des heures d'où naîtra l'équilibre.

Mais le « faire œuvre avec » le poème n'est pas dans cet essai de lecture chorale. Il va surgir à la faveur de la contre-proposition qui suit et à laquelle nous n'avons pas pensé en préparant l'atelier. Trouvant que la lecture chorale du poème lui donne un air trop sage, nous proposons d'essayer de lire le poème à l'envers, c'est-à-dire en commençant par la fin, le dernier vers. Au moment même où nous faisons cette proposition, nous ne savons pas vraiment si cela est possible ou faisable. Mais ce que nous pressentons, c'est que lire à l'envers le poème, c'est peut-être déjà essayer de le réénoncer, de le continuer. Le même groupe de participants essaie. Étonnement général de constater que l'envers du poème, c'est… un autre poème. Pour être sûr de la trouvaille, nous proposons ensuite de le lire dans un sens puis dans l'autre (une lecture-miroir). L'impression qui s'en dégage est la suivante : deux poèmes ont été lus qui se ressemblent mais sont différents, deux poèmes sont différents

mais qui s'assemblent. Ce qui est certain, c'est que le second poème n'est plus celui de B. Diop. Par un heureux accident, les participants ont « fait œuvre » avec son poème :

> Des heures d'où naîtra l'équilibre
> Le germe toujours plus fécond
> Dans l'impatience des heures
> Et dans le délire des heures
> Comme le soleil colore la chair des plantes
> Il y a ce qui colore les jours à venir
> Dans les cases de lumière où chante la chair unique
> Il y a des heures pour aimer
> Le long des chemins de guerre dans le regard des mères
> Il y a des heures pour souffrir
> Et le lourd voile des mots se déchire en sanglots
> Il y a des heures pour douter
> Dans l'apaisement des nuits au creux du silence
> Il y a des heures pour rêver

Individuel ou collectif, le « faire œuvre avec les œuvres » peut se réaliser en écriture. Par exemple, à l'occasion d'un « atelier de littératures » conduit au Soudan (voir annexe 4.1), nous avons invité les participants à expérimenter des prises d'élan rythmique en continuant des extraits du texte *Les Très haut* de J.-L. Parant (2012). La prose faussement répétitive du poème incite les participants à des bifurcations discursives qui sont autant de reprises de voix inouïes. La difficulté pour les participants est ne pas écrire seulement « à la manière de » J.-L. Parant, il s'agit plutôt d'utiliser à leur profit immédiat cette sorte de discursivité spiralaire qui brasse du connu et de l'inconnu, du concret et du philosophique, du terre-à-terre et du cosmique. En attirant les contraires, la voix du poème de J.-L. Parant « essaie dire », allant de trouvaille en trouvaille. Nous plaçons ci-après quelques-uns des extraits utilisés ainsi que des œuvres continuées de participants pour montrer que la réénonciation, qui ne se réduit pas à des emprunts, s'opère graduellement par insinuations de nouvelles références, d'incises discursives et d'initiatives rythmiques :

> Ouvrir les yeux et écouter ce que le cœur dit. Ouvrir les yeux jusqu'à l'horizon lointain. Les yeux sont des larmes qui nous protègent. Ouvrir les yeux et rester silencieux. Nos yeux sont des guides que nous suivons. Et les mains sont des yeux qui voient ce que les yeux ne peuvent pas voir.
> (Nada)

> Ouvrir les yeux comme je ne les ai jamais ouverts. Ouvrir les yeux jusqu'à les ouvrir comme nous ne les avons jamais ouverts. Ouvrir les yeux et partir avec eux si loin que notre corps tout entier projeté ne soit plus touchable ni visible. Ouvrir les yeux et devenir invisibles et intouchables où nos yeux nous ont envolés. Ouvrir les yeux et partir dans la nuit et le jour, partir dans la lumière et à la fois dans l'obscurité. Ouvrir les yeux et faire le tour de la terre en suivant son mouvement tout autour du soleil.
> (J.-L. Parant)
>
> Ouvrir les yeux comme les yeux du gardien qui ne dort pas dans la nuit. Nos yeux sont des moyens pour gagner notre vie. Sans yeux on ne peut pas gagner sa vie.
> (Hussein)
>
> Les yeux sont des mains pour toucher plus loin, pour toucher où notre corps ne peut pas toucher. Nos yeux sont les rallonges de nos bras et de nos mains. Nous ouvrons les yeux et notre corps s'allonge infiniment loin devant nous jusqu'à atteindre l'intouchable. Comme les mains sont des yeux pour voir plus près, pour voir où notre corps ne peut pas voir. Nos mains sont les raccourcis de nos yeux.
> (J.-L. Parant)
>
> Ouvrir les yeux jusqu'à oublier qu'ils sont ouverts. Jusqu'à oublier comment les fermer. Les yeux sont des chemins qui mènent à quelqu'un qui nous attend en silence. Les yeux sont des phrases qui ne finissent jamais. Et nos mains sont des chaines qui ne servent à rien et dont on se débarrasse sans peine.
> (Salah)

Pour conclure provisoirement, il est un « faire œuvre avec les œuvres » qu'il serait facile d'oublier tant il est lié à la pratique même du théâtre : le jeu de l'acteur entendu comme interprétation au sens théâtral est une sorte de réénonciation, de *faire œuvre continuée* archétypale – avec cette différence que le « faire œuvre » se réalise ici en synchronie totale avec l'œuvre elle-même. Ce « faire œuvre » *avec l'œuvre théâtrale* est singulier dans la mesure où il est attaché à une certaine technicité. Pour le repérer, nous l'associerons notamment à la notion de « présence scénique » à laquelle nous consacrerons un long développement dans le chapitre 8.

## 3.3. Les corpus littéraires d'atelier : des figures imposées aux manières de composer

Comme nous l'avons déjà indiqué à plusieurs reprises, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) sont souvent également des ateliers de littératures. Des ateliers qui œuvrent et cherchent à « faire œuvre avec des œuvres » de langage. Chaque atelier du dire est donc associé à un corpus littéraire. S'intéresser à ces corpus littéraires permet de se renseigner sur la nature exacte des pratiques d'un atelier : leurs genèses, leurs évolutions, leur activité langagière, le *faire atelier* qui les motive et les tient ensemble, etc. Il y aurait probablement une génétique des corpus littéraires d'atelier à mettre au jour. Dans le champ des ateliers d'écriture, l'ouvrage de F. Bon, *Tous les mots sont adultes* (1999) ou celui, plus récent, de P. Ménard, *Comment écrire au quotidien, 365 ateliers d'écriture* (2018), montrent comment une proposition d'écriture est d'abord une proposition de lecture, soit chaque corpus littéraire d'atelier un ensemble de propositions de lectures-écritures. Mais, une fois constitués, les corpus ne disent rien de leur mode de composition. Il serait rapidement décevant de s'arrêter au seul constat qu'il y a autant de manières de constituer un corpus littéraire qu'il y a de projets ou d'animateurs d'ateliers. L'abondante « littérature » des ateliers d'écriture le montre assez clairement : chacun y va de sa *collection* privée – ce qui n'exclut pas les échanges de références, d'où la circulation des propositions. Nous tenterons de porter « un regard sur l'acte de collectionner plutôt que sur une collection » (W. Benjamin, 1972/2015 : 42). L'acte de collectionner est indissociable d'une activité d'écoute – une écoute intéressée même si elle n'est pas forcément systématique et consciente. Une recherche toujours attelée à l'atelier. Un atelier dans l'atelier – la composition d'un corpus littéraire peut être parfois l'atelier lui-même. Il y aurait donc autant de corpus littéraires d'ateliers que de collectionneurs d'œuvres de langage. Ceci pourrait expliquer, à première vue, la grande diversité des corpus littéraires des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) analysés dans notre recherche. Cette diversité peut être interne pour certains corpus. Par exemple, les « lectures de bouches » de P. Fontana embrassent sur douze ans des textes de G. Luca, S. Beckett, C. Baudelaire, M. Duras, D. Laferrière, C. Pavese, J. Prévert, J. Racine, etc. La diversité est surtout visible entre les corpus : M. Depeursinge et *son* poème de C. Prigent ; K. Irubetagoyena et ses allers-retours entre deux générations d'écrivains de théâtre (M. Vinaver, B. Métais-Chastagnier) ; C. Vorger

a élaboré tout un continuum de « poésie vive »[91] (2018 ; annexe 2.1 : XXVIII). Dans nos ateliers – et sans en rester strictement aux ateliers en française langue étrangère, nous avons notamment travaillé des textes de B. Diop, P. Éluard, A. Laâbi, J.-L. Parant, A. A. Waberi ainsi que des chansons d'Arthur H, B. Biolay, A. Leprest. Bien sûr, cette diversité bibliographique, référentielle et disciplinaire ne signifie rien en soi. Il ne faut surtout pas y voir une littérature préférentielle. En revanche, ces corpus entretiennent des similitudes très étroites dans leur mode de composition – d'où finalement la communauté de pratiques d'atelier au centre de cette recherche. Nous pourrions signaler d'ores et déjà que ce mode de constitution relève d'un même balancement entre deux mouvements distincts : un mouvement négatif (exclusif) comme un revers de la main ; un mouvement de curiosité (prospectif) comme un geste de saisissement. Autrement dit, d'une part, un refus des figures imposées selon un principe de renouvellement, d'autre part, une même recherche d'œuvres de langage *exemplaires*. Nous verrons aussi comment ces mouvements s'expriment à travers différentes manières de composer.

### 3.3.1. Un refus des figures imposées

Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) semblent assez peu à l'aise avec les figures imposées dans la mesure où l'acte de composer un corpus relève davantage d'une recherche de renouvellement. Il s'agit de collecter pour renouveler le monde, ses connaissances du monde. C'est l'hypothèse de W. Benjamin :

> Chez les enfants, l'acte de collectionner n'est qu'un procédé de renouvellement parmi d'autres, tels la peinture des objets, ou le découpage, ou encore le décalque, et de la sorte, toute la gamme des modes d'acquisition enfantine, depuis la prise en main jusqu'à la nomination, ce sommet. Renouveler le monde […] (W. Benjamin, 1972/2015 : 44)

La constitution d'un corpus apparait alors comme un procédé, ou plus exactement, un mode de renouvellement du monde. Un renouvellement énonciatif qui commence par un refus, celui des propositions déjà faites à l'avance. Ces propositions-impositions obéissent à un large spectre. Le refus peut parfois prendre des allures spectaculaires, comme chez M. Depeursinge qui prend le contrepied de toute une tradition de la transparence. Refuser les figures imposées, c'est aussi et surtout essayer de sortir les corpus de leur ordonnancement culturel ou du contexte des ateliers auxquels ils sont destinés.

[91] Avec des propositions inspirées de slams de S. Bechtel, Boutchou, S. Diamanka, Grand Corps Malade, Ivy, Jaco, Kaféclem, L. Kuntz, Luciole, Mots Paumés, Narcisse, Arthur Ribo, Rouda, Zédrine, de textes de rap d'Abd al Malik, Veence Hanao, Samian ainsi que des poèmes de B. Heidsieck, J. Prévert, Tô.

**Un large spectre d'impositions**

Par figures imposées nous entendons tout ce qui renvoie à des assignations connues d'avance. La patrimonialité des œuvres tout d'abord – ce qu'il faudrait lire ou avoir lu, pour dire rapidement les choses. Et tout aussi rapidement vient le sens prêté aux œuvres, les promesses de sens – promesses de matières premières pour une production en circuit fermé. A. Bernadet (2012) rappelle :

> La connaissance du littéraire ressortit à l'inconnaissance de la valeur, non à une théorie du sens mais à une théorie de l'art comme spécificité. Pourtant, et très spontanément, l'une des questions les plus fréquentes que l'on se pose devant un texte, tient à sa signification. (A. Bernadet, 2012 :10)

En classe de langue, cette inquiétude de la signification va jusqu'à imposer un régime du sens. La valeur du texte va se confondre avec ce qu'il promet à l'enseignant : compréhension, interprétation, exploitation. Sur ce point, A. Bernadet fait une distinction intéressante entre comprendre le sens et comprendre une œuvre – distinction qui vient par exemple éclairer le projet d'« atelier de l'illisible » de M. Depeursinge :

> […] s'il peut s'imposer comme un impératif incontournable, comprendre un texte ne se réduit pas […] au fait de comprendre le sens de ce texte. Comprendre engage bien d'autres modalités de la connaissance. Comprendre un texte ce peut être par exemple comprendre le lien qui s'y établit entre tel poème et la situation historique du vers, le rapport qu'une fiction entretient avec des modes de représentation du social, le statut dont se chargent la voix et le corps dans l'espace scénique. (A. Bernadet, 2012 : 10)

D'autres figures sont concrètement des *formes* imposées (genres littéraires, types de discours, textes déclencheurs ou canevas d'écriture, etc.). G. Dessons (2015 : 28) rappelle que la notion littéraire de forme[92] pose problème dès qu'elle prétend s'appliquer au langage : « Dans ce domaine on n'a rien dit quand on a dit "forme ". Encore faut-il savoir ce qu'on met sous ce mot, et plus précisément comment on le conceptualise. » En didactique des langues, les figures imposées pour les ateliers d'écriture peuvent être attachées à des corpus littéraires *didactiques* ou *didactisés* – dans la précédente section, nous avons esquissé une critique du *modélisme* qui transforme les œuvres en propositions d'« exercices de style » – pour paraphraser le titre de R. Queneau (1947). Ces corpus taillés sur mesure croisent divers paramètres sinon préoccupations pédagogiques : apports linguistiques ou culturels des textes

[92] G. Dessons (2015 : 28) rappelle d'ailleurs que le mot forme offre une diffraction intéressant en grec ancien : « [...] chacun des termes grecs suivants propose une conception spécialisée de ce que nous exprimons aujourd'hui par le mot "forme" : *skèma* (schéma) désignait une forme fixe ; *rhuthmos* (rythme) une forme mouvante ; *eidos* (idée) une forme intelligible ; *morphê* ("morphe", préfixe ou suffixe) la forme extérieure, l'apparence. Il faut ajouter l'étymon direct du mot français "forme" : le latin *forma*, métathèse du grec *morphê*, dont il hérite de la signification [...]. »

littéraires ; niveau de maitrise attendu de l'apprenant ; compatibilité référentielle avec le *contexte* ; attractivité, originalité, nouveauté ou encore actualité des extrais sélectionnés. L'œuvre inscrite au corpus se trouve souvent réduite ici à un morceau choisi pour sa lisibilité, son abord facile ou encore son référencement géographique ou culturel – quand il n'est pas simplement ajusté à la tâche d'écriture. L'inconvénient de ces corpus est de contraindre fortement la programmation du parcours expérientiel et relationnel avec les œuvres. En effet, un atelier du dire en langue(s) étrangère(s) construit sur des figures imposées sinon plus ou moins consenties obère son *faire langage* autant qu'il se laisse dicter son *faire atelier*. C'est peut-être le point faible des « ROC » de P. Biras. Chaque expérience de « ROC » s'appuie sur un corpus à la fois très hétérogène et très contraignant – voir notamment les annexe n°3.4 et 3.5. Il ne s'agit d'ailleurs pas seulement d'un corpus littéraire, mais d'une sorte d'*hypercorpus* méthodologico-littéraire qui pioche dans la grande diversité des documents authentiques dont l'usage est encouragé en didactique des langues.

Une dernière catégorie de figures imposées pourrait évoquer l'importation de références empruntées aux corpus littéraires d'ateliers en français langue maternelle – dont les deux ouvrages cités plus haut. Il faut redire ici la grande diversité des ateliers avec les arts du langage. Tous ne sont pas des ateliers *du dire*. Et parmi ceux-là les ateliers en (français) langue étrangère constitue encore une catégorie à part. Aussi vouloir s'inspirer d'expériences conduites dans des situations parfois radicalement différentes – et nous ne parlons pas seulement de contextualisation – peut créer quelques désillusions chez l'animateur ou l'enseignant qui se demanderait comment inventer son propre *faire atelier*. Les ouvrages traitant des ateliers d'écriture peuvent être une ressource méthodologique de premier ordre mais il nous semble plus difficile de « faire œuvre » en langue étrangère avec leur corpus littéraire – à moins peut-être qu'une œuvre travaillée de telle manière dans un atelier en langue maternelle suscite une autre proposition d'« essayer dire » en français langue étrangère. Quoi qu'il en soit, nous sommes ici partisan d'une certaine prudence vis-à-vis d'un ensemble de pratiques langagières dont les objectifs et les ressources ne sont pas interchangeables. Le seul corpus littéraire valable est celui qu'un animateur se donne, se construit lui-même, à la faveur d'un parcours relationnel avec les œuvres qui lui est propre – et qui peut relever d'une entreprise intime ou d'une recherche personnelle. Dans cette perspective, le choix des œuvres est concrètement illimité, ce que M. Depeursinge a bien compris au moment de concevoir son « atelier de l'illisible ».

**L'« atelier de l'illisible » ou l'art du contrepied**

M. Depeursinge prend le double contrepied d'une « poésie » pour la classe de langue et d'une littérature pour les ateliers en constituant un corpus de textes difficiles selon les canons de l'école ou de la critique littéraire (É. Azam, Ph. Beck, K. Molnar, C. Prigent, etc.) :

> On dit textes d'expert, résistants, nécessitant un haut niveau de littératie, mais comme ces textes interrogent tout le monde sur notre rapport au sens, à l'interaction, c'est très fort avec tout le monde. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXVIII)

Cependant, cela n'exclut pas des précautions d'usage ou des préoccupations d'ordre contextuel – sachant que cet atelier-jeu littéraire se déroule à l'intérieur d'une classe conduite par un autre enseignant :

> […] suite à une tentative d'élection peu concluante par les élèves […], je leur ai amené ce texte (ils ont eu l'occasion d'accepter ou non) ; j'ai été à peu près autant au hasard que C. Prigent, ici, pour la « navigation » dans le recueil ; mais j'ai quand-même choisi un texte qui me plaisait, et en m'assurant qu'il n'y aurait pas de problèmes éventuels pour la classe (saturation de lexique pornographique, par exemple, comme c'est le cas chez C. Prigent, souvent… ; le champ lexical lié à l'actualité, à l'époque, a aussi été un critère, non pas à priori, mais pour retenir ce texte qui m'avait plu). (M. Depeursinge, 2017 ; annexe 5.2 : CXXXI)

La brièveté du texte est importante pour la logistique de l'atelier – nous verrons dans les pages qui suivent comment la brièveté littéraire peut participer de l'exemplarité d'une œuvre de langage :

> Un texte bref (poème court idéalement ; ou extrait). Indication du volume maximum : assez bref pour que les différentes activités du jeu puissent se faire sur l'ensemble du texte, et que le jeu puisse être mené jusqu'à la dernière étape dans le temps que l'on se donne […]. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe 5.2 : CXXXI)

Concernant l'illisibilité supposée du présent corpus, le plus important nous semble cette attention de M. Depeursinge à l'expérience d'historicité propre à toute lecture – qui plus est avec des corpus qui empêchent de fait toute communication scolaire avec le texte littéraire. Ce qui le relie d'une certaine manière à A. Bernadet qui indique que

> […] les phénomènes d'obscurité et d'illisibilité demeurent des critères mouvants et relatifs. Ils ressortissent moins à quelque essence supposée du littéraire (ce qui serait linguistiquement et esthétiquement visé par l'artiste) qu'à l'historicité des lectures elles-mêmes. (A. Bernadet, 2012 : 10)

Cette historicité sert à la fois à répéter des savoirs et à en produire de nouveaux. C'est non seulement une méthodologie nouvelle qui s'invente à l'abord d'un tel poème, mais aussi une réflexivité différente qui fait des participants des lecteurs plus conscients et plus critiques des conditions de leur expérience d'apprentissage. Il n'y a toutefois pas évacuation totale du sens dans cet « atelier de l'illisible », aucun tour de passe-passe qui supprimerait tout traitement du sens ou toute considération de problématiques s'y rapportant. La proposition de M. Depeursinge relèverait plutôt d'un certain *bon sens* attaché à un dosage expérientiel. En effet, son savoir-faire d'atelier consiste à substituer des expériences d'historicité à des cheminements scolaires. Ce qui n'est pas sans évoquer la dichotomie d'H. Meschonnic en matière de lecture qui oppose « la lecture-mime » et la « lecture-historicité » (1989/2006 : 134). Cette dernière est faite d'une pluralité de questions qui ne sont pas connues à l'avance et qui ne sont pas des injonctions, des vérifications ou des attentes. Dans un certain sens, M. Depeursinge réalise en atelier l'hypothèse d'H. Meschonnic :

> Il n'y a que les questions qui lisent. Non pour chercher des réponses, mais pour voir comment sont posées les questions. Dès qu'on lit sans question, on ne lit plus, on est, à l'inverse, dévoré par l'« objet » de la lecture. (H. Meschonnic, 1989/2006 : 134-135)

Dans cette perspective, le corpus littéraire des ateliers de M. Depeursinge n'est pas un corpus qui pose question – au sens de poser problème, mais un corpus fait pour poser des questions. D'ailleurs, par « questions qui lisent » il ne faut pas entendre des questions de compréhension mais bien des questions dans et par la lecture. En l'espèce, le texte de C. Prigent suppose des questions pour le lire, une pluralité de questions à laquelle l'animateur a trouvé une architecture et une logistique singulières.

### Des corpus littéraires pour *faire atelier* et *langage*

Les corpus littéraires influent fortement sur l'intensité du *faire langage* des ateliers. Un atelier du dire peut se deviner en partie à travers la lecture de son corpus. Nous venons de voir que les corpus littéraires d'atelier essaient d'échapper aux figures imposées. Toutefois, presque tous essaient de prendre en compte un maximum de données contextuelles pour que les historicités de lecture soient les plus fortes. Certains corpus sont même spécialement constitués pour interroger cette historicité. C'est le cas chez M. Depeursinge, mais aussi, de façon moins radicale, dans les « ateliers d'écriture plurielle » de N. Mathis. Le corpus se constitue en lien direct avec la nature biographique des productions de l'atelier et associe des matières réflexives et des modèles pour permettre un travail sur les représentations langagières et la création littéraire plurilingue. Ainsi N. Mathis utilise des extraits de textes

d'écrivains plurilingues qui ont la particularité d'avoir adopté le français comme langue principale, mais non exclusive, d'écriture – D. Chraïbi, W. Mouawad, N. Huston, pour les expériences relatés (2009-2010) :

> Outre le choix de(s) langue(s) d'écriture, les auteurs partagent avec leurs lecteurs certaines de leurs représentations au sujet des langues et des cultures par le biais de leur expérience personnelle […]. (N. Mathis, 2016 : 1)

L'apport de textes littéraires est ici spécifique quoi que réductrice : N. Mathis invite à « considérer l'apport extrêmement riche de textes d'auteurs ayant navigué (entre) plusieurs langues, en mettant en lumière leurs stratégies textuelles et multimodales et en les reconnaissant, eux aussi, comme étant plurilingues » (2016 :11) Le choix est réducteur mais motivé : c'est-à-dire que le corpus est organiquement constitué pour l'atelier. Nous pourrions même dire que le corpus et l'atelier se confondent en une seule et même chose. C'est peut-être d'ailleurs une seule et même activité – au point de départ d'une nouvelle trans-subjectivation. Ce que nous voudrions souligner ici, c'est le rapport inévitable entre corpus littéraires et pratiques d'atelier. S'intéressant à la notion de pratique(s) d'atelier et tirant la remarque suivante de son expérience de formatrice d'animateurs d'atelier d'écriture, M. Jocqueviel-Bourja (2014) relie les lacunes éventuellement rencontrées dans le *faire atelier* à un problème de conception du corpus littéraire :

> C'est justement ce que découvrent les animateurs qui viennent se former à l'Université : lorsqu'ils « tournent en rond » dans leurs pratiques, quand ils ont du mal à gérer un groupe ou, plus globalement, lorsqu'ils rencontrent des difficultés à « concevoir » leur atelier, c'est qu'une pensée de la littérature ne soutient pas en profondeur leur démarche. […] Lorsque je dis « littérature », j'entends donc tous ces textes, classiques et contemporains […], qui nous font et nous défont, forment et déforment notre entendement, forgent notre propre goût en nous apportant des bouts de réel découpés dans la langue des autres. […] (M. Jocqueviel-Bourja, 2014)

Exiger de chaque animateur d'ateliers d'écriture une « pensée de la littérature » est peut-être ambitieux. Il apparait difficile de demander à tous les praticiens de penser séparément l'atelier et la littérature. L'atelier du dire est ce qui permet d'expérimenter la transmission littéraire comme activité langagière et cela peut paraitre déjà beaucoup. En revanche, ce qui peut manquer à certains animateurs, c'est cette expérience élargie de la littérature considérée non seulement comme un « réservoir de savoirs » (A. Godard *et al.*, 2015 : 304) mais aussi et surtout comme un ensemble d'œuvres de langage dont l'imprévisible se situe du côté des passages et relations qu'elles peuvent susciter. C'est ce que révèle ou pas l'étude du corpus de tel ou tel animateur d'atelier – et si question de « goût » il y a, c'est seulement de *goût du risque* dont il faudrait s'enquérir. Un corpus littéraire d'atelier est chez l'animateur autant une

programmation de lectures-écritures qu'un « essayer dire » son propre parcours relationnel avec les œuvres littéraires :

> C'est donc sa propre « bibliothèque imaginaire » que l'animateur apporte en atelier : les livres qu'il a lus, relus, ceux qu'il est en train de lire, ceux qu'il lira ou qu'il se promet de lire un jour mais ne lira probablement jamais… Et puis, bien sûr, au fur et à mesure que les années passent, tous les textes qu'il aura entendus en atelier. (M. Jocqueviel-Bourja, 2014)

Sans toutefois évoquer la dynamique réénonciative, M. Jocqueviel-Bourja évoque assez clairement le parcours expérientiel avec les œuvres qui caractérise tout atelier du dire :

> Je donne « de la littérature », soit ma propre existence traversée par des textes ou des textes traversés par des expériences, non afin de dispenser un savoir, mais afin que s'autorise une prise de parole, pour chacun singulière, dans la langue, à l'écoute de ce qui fut traversé par mes lectures mais qui ne m'appartient résolument pas, définitivement plus. (M. Jocqueviel-Bourja, 2014)

Selon nous, il serait toutefois erroné de considérer la littérature comme « ce nécessaire tiers entre l'animateur et les participants, entre sa parole et la leur » (M. Jocqueviel-Bourja, 2014). Faut-il repérer ici en filigrane le retour – certainement inconscient – du triangle didactique ? Les ateliers du dire ne s'inscrivent pas dans ce triangle, c'est notre conviction de départ. La littérature n'y joue pas le rôle de référentiel. Les œuvres de langage décident de tout dans les ateliers du dire, parce qu'elles y invitent tout le langage. Chaque œuvre de langage est la courroie qui relie le *faire atelier* et le *faire langage*. Cette dynamique peut-être seulement produite par les œuvres de langage – et encore pas par toutes : dans ce domaine, il y a des œuvres exemplaires comme nous allons le voir. La pensée de G. Dessons (2015) – dont nous consacrerons plusieurs développements à partir d'ici – est précieuse pour penser ensemble le *faire atelier* et le *faire langage* avec la littérature, c'est-à-dire pour penser à la fois toute une logistique et une poétique de l'« essayer-dire ».

### 3.3.2. Une recherche d'œuvres de langage exemplaires

Nous repartirons ici de la question concrète que tous les animateurs d'ateliers se posent à un moment donné et à laquelle nous avons déjà commencé à apporter des éléments de réponse : quelles œuvres de langage choisir pour *faire atelier* ? Nous nous contenterons en guise d'introduction d'une distinction entre *exemples de corpus* et *œuvres exemplaires*. L'exemplarité d'un corpus ne renvoie pas forcément à une exemplarité des œuvres qui le composent. Il faut évoquer deux formes opposées d'exemplarité : institution *vs.* composition. Certains corpus sont institués en bons exemples au motif qu'ils ont été validés en pratique. Autrement dit, c'est la conception qui consiste à fournir des exemples d'œuvres littéraires

utilisées en atelier. Ce sont par exemple ces textes – et les propositions qui les accompagnent – qui se retrouvent d'un atelier d'écriture à l'autre. C'est aussi souvent la logique du manuel pratique ou du retour d'expériences. Utile à la vulgarisation de certaines pratiques d'atelier, cette logique applicationniste présente l'inconvénient de ne proposer que des aventures de seconde main, en fournissant des « pistes » sur lesquelles d'autres se sont engagés – sans qu'il soit toujours possible de savoir ce qu'engagent vraiment les œuvres citées en exemple. Selon nous, l'exemplarité est autre chose, elle est ailleurs. Certains corpus sont exemplaires parce que composés d'œuvres de langage exemplaires. Qu'est-ce qu'une œuvre de langage *exemplaire* ? La question se pose à chaque fois qu'il s'agit d'envisager une nouvelle aventure d'atelier du dire. L'exemplarité d'une œuvre de langage, littéraire ou poétique par exemple, ne peut se confondre avec d'autres notions en vigueur dans le champ de la littérature (valeur, usage, partage). L'exemplarité d'une œuvre interroge la fonction prêtée au corpus – et donc à la finalité même de l'atelier. À noter qu'il est des ateliers et des corpus qui s'inventent main dans la main, en même temps, dans une sorte d'improvisation parfaitement assumée – c'est le cas de certaines « lectures de bouches » de P. Fontana. Le corpus n'est pas un contenant. Il est lui-même un continu d'expériences. Le corpus, c'est le discours de l'atelier. Un discours qui n'est jamais déterminé – certes, des éléments de contexte peuvent aider un mettre au jour des références particulières mais la problématique des corpus ne saurait être réduite à la question des « ressources ». Un discours qui n'est jamais arrêté, qui se construit au fur et à mesure. L'exemplarité qui nous occupe vise un faisceau de spécificités énonciatives présentes (ou pas) dans une œuvre. Exemplarité empirique, donc, qui ne saurait se vérifier *a priori* : d'où le caractère doublement expérientiel de tout atelier du dire avec les littératures – essai d'atelier avant d'être *essai de voix*. Nous nous attarderons sur trois dimensions qui nous semblent alimenter cette exemplarité empirique – trois dimensions qui se retrouvent dans l'« essayer dire » : une force énonciative, une vitesse sémantique, une justesse vocale.

## À la recherche d'une force du sujet dans l'œuvre de langage

Nous partons ici d'une citation « remontée » de D. Pennac – lui-même critique de la notion de *forme* en littérature :

> Voilà, à coup sûr, de *mauvais* romans. Pourquoi ? Parce qu'ils ne relèvent pas de la création mais de la reproduction de « formes » préétablies, parce qu'ils sont une entreprise de simplification (c'est-à-dire de mensonge), quand le roman est art de vérité (c'est-à-dire de complexité), parce qu'à flatter nos automatismes ils endorment notre curiosité, enfin et surtout parce que l'auteur *ne s'y trouve pas*, ni la réalité qu'il prétend nous décrire. (D. Pennac, 1992 : 181)

D. Pennac constate l'existence d'auteurs invisibles. Qu'est-ce que serait un auteur invisible ? Par exemple, un auteur de roman qui ne se trouverait pas dans son roman – ce serait plus grave encore dans un poème, mais y aurait-il poème alors ? Un peu comme D. Pennac pour le roman, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) sont à la recherche d'œuvres de langage dans lesquelles ils sont sûrs de trouver ce qu'ils cherchent. Une présence garantie d'un sujet, sinon d'une force discursive – cette spécificité du discours littéraire que nous appellerons *sujet-du-dire* dans notre deuxième partie. Une telle intensité ne se trouve pas partout à vrai dire. Il faut surtout constater – mais c'est revenir au même sujet – que les ateliers du dire semblent chercher plutôt du côté de la brièveté littéraire. En effet, pourquoi un poème de C. Prigent – chez M. Depeursinge ? Pourquoi un texte ou une captation de slam d'une ou deux minutes – chez C. Vorger ? Pourquoi un extrait d'un récit ou d'un roman ? Pourquoi une tirade ou un dialogue ? Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) chercheraient-ils à faire court pour faire simple ? Contraintes temporelles et méthodologiques n'expliquent pas tout. Irréductible à une dimension formelle des œuvres, la brièveté littéraire a non seulement son histoire – qui croisera ici celle des ateliers du dire, mais elle renvoie surtout à une intensité énonciative, sinon une spécificité discursive, que G. Dessons (2015) a récemment conceptualisées en une poétique du bref. Il faut rappeler avec lui au préalable que le bref n'est pas la forme courte – malgré un « resserrement sémantique du bref sur le court » (2015 : 11) qui aurait conduit à l'usage indifférencié des deux termes dans le champ de la critique littéraire contemporaine : c'est tout à la fois la conjonction du bref et du court, du bref et du fragment, du bref comme fragment. Une telle situation est problématique dans la mesure où la confusion terminologique s'accompagne d'une restriction de point de vue sur la brièveté en littérature, résultat d'une tendance de « dé-discursivisation de la notion de bref » opérée au siècle dernier : « En gros on est passé du concis, qui concerne l'énonciation, au petit, qui concerne la dimension », résume G. Dessons (2015 : 12). Pourquoi faire avec cette distinction entre bref et court ? Parce qu'elle permet de se défaire d'une autre notion qui peut jouer des mauvais tours (de langage) jusque dans les ateliers du dire – dans la constitution des corpus comme dans les directions données aux *essais de voix* : celle de « formes brèves ». L'atelier du dire n'est pas un atelier de la forme brève – y compris en langue(s) étrangère(s) ! Il y aurait comme un double effet secondaire de cette catégorisation :

> D'un côté, le recours à la notion de « forme » affecte à cette nouvelle catégorie la vertu d'objectiver une spécificité discursive. De l'autre, dans son usage pragmatique, l'appellation « forme brève » opère un brouillage référentiel en désignant des objets de langage qui n'ont en commun que d'être (relativement) courts, à défaut d'être (toujours) brefs. (G. Dessons, 2015 : 26)

Dans cette reconceptualisation, le bref est un terme « essentiellement lié à l'univers du langage » et distinguer le bref du court permet donc d'engager une réflexion sur des enjeux théoriques concernant une « valeur particulière » (2015 : 11) du bref comme dimension empirique des œuvres littéraires. En effet, le champ notionnel de la brièveté permettrait d'explorer selon G. Dessons (2015 : 21-22) une pensée du sujet dans le langage, précisément une « pensée de la justesse dans le langage » qui vise l'oralité : « le problème, dans la promotion du fragment interprétant de la modernité littéraire, c'est que tout un pan du langage y est oublié : l'oralité. » Il rappelle surtout que la fonction de tout objet de langage est « d'abord d'instancier un sujet » (2015 : 27). Autrement dit, tout comme l'auteur introuvable de D. Pennac, le sujet manquerait à l'appel dans cet ordonnancement formaliste : « avant d'être assimilable à du formel objectif la brièveté apparait historiquement liée à des problématiques de l'énonciation. » (G. Dessons, 2015 : 27) Une fois redéfini le bref comme force d'énonciation, il apparait plus facile en pratique de s'intéresser au rapport du sujet au mode de dire, rapport qui ne peut ignorer l'infini des situations d'énonciation, de co-énonciation et de réénonciation.

L'un des premiers critères de cette exemplarité de l'œuvre, ce pourrait donc être la force du sujet dans l'œuvre, sa force énonciative. Soit la brièveté du sujet à *faire langage* et la brièveté du langage à être tout à son sujet. Les concepteurs d'ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) évoquent cette recherche d'une force du sujet dans les œuvres de langage, d'une activité signifiante particulièrement remarquable. Bien sûr, sans jamais le dire de cette manière-là : c'est « la langue chargée » dans les pièces de théâtre proposées par K. Irubetagoyena (2017 ; annexe n°6.2 : CLIV) ; c'est dans la pratique de M. Depeursinge le recours à des poèmes qui déstabilise « nos manières de dire habituelles » (2017 ; annexe n°5.1 : CXXVIII) ; c'est aussi la fidélité de P. Fontana aux poèmes de G. Luca.

### À la recherche d'une expérience de vitesse du langage

Cette force d'énonciation que les corpus littéraires d'atelier mobilisent, vise surtout à augmenter l'une des dimensions expérientielles du langage particulièrement sollicitée dans les ateliers du dire : sa vitesse. Que faut-il entendre par « vitesse du langage » (et du poème) – formule empruntée à G. Dessons (2015 : 88) ? Cette vitesse serait d'abord liée à une indivisibilité, une « solidarité » maximale des éléments d'un discours. Mais cette singulière unicité n'est pas de nature stylistique ou rhétorique, elle relèverait davantage d'une compression subjective au sein d'un discours :

> L'énonciation rend à ce point solidaires tous les éléments du langage, parce qu'ils sont l'instanciation même d'un sujet dans son discours, que cette co-activité fait surgir l'impression d'une rigoureuse exactitude. (G. Dessons, 2015 : 89)[93]

La vitesse du langage est ici vitesse des processus sémantiques, vitesse de la signifiance du discours, vitesse d'inscription et de propagation du *sujet-du-dire* dans son discours – de notre côté, nous pourrions dire *vitesse du dire*. La vitesse est une expérience. La vitesse du langage est une expérience de rigueur langagière ou, plus précisément, d'exactitude énonciative – « L'exactitude n'est pas la perfection, mais l'historicité maximale », précise G. Dessons (2015 : 124). Ce qui est donc recherché par l'« essayer dire » des ateliers en langue(s) étrangères, c'est l'expérience de ce « temps-écriture d'un sujet, exactitude de son devenir, de son aventure » (2015 : 89), une écriture exacte parce qu'*à l'heure* sémantique, voire légèrement en avance sur l'ordre du jour énonciatif. Nous pourrions élargir la formulation en parlant d'un *temps-oralité*. Ce que favorise d'ailleurs le *faire atelier*, c'est une prise en compte de tous les temps-oralités possibles : « Dans le langage, la vitesse est personnelle. C'est celle d'un sujet et d'une écriture-sujet […] », indique G. Dessons (2015 : 90). Cette attention spécifique ouvre de nombreuses perspectives dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) – jusque dans l'atelier de la « plus longue phrase de soi » qui est une sorte d'expérience de *sprint* énonciatif. L'« essayer dire » comme activité des participants implique au préalable un repérage de cette vitesse du dire dans les œuvres de langage. La dynamique réénonciative inclut concrètement un passage de vitesse(s) qui n'est pas sans évoquer le passage de témoin dans la course de relai en athlétisme. Ce passage engage nécessairement une écoute qui fera naitre une nouvelle accoutumance aux bruits que fait toute oralité – nous pensons notamment au souffle, aux phénomènes articulatoires, à toute une gestualité sonore du corps-langage.

Regardons de près les vitesses à l'œuvre dans quelques corpus des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) étudiés dans la présente recherche. Les « lectures de bouche » de P. Fontana ne sont pas associées sans raison aux poèmes de G. Luca qui permettent de distinguer l'activité de lecture à voix haute de l'activité de signifiance du discours poétique lui-même. Une fois signalées les difficultés propres à la discursivité de G. Luca et celles liées à la reprise de ces poèmes par le corps-langage du lecteur, de multiples rapports de vitesses peuvent être

[93] G. Dessons (2015 : 89) poursuit : « Finalement, qu'est-ce qui va vite, dans le langage ? […] S'il y a une vitesse de la prosodie, de la métrique, de la syntaxe, cette vitesse est d'abord un processus sémantique, c'est-à-dire, au sens d'Émile Benveniste, une signification-sujet, produite par l'instanciation d'un discours. En réalité, ce qui "bouge" dans le langage ne se déplace pas, mais *déplace* comme on dit que quelque chose vous bouge. Ce qui bouge, dans cette optique, c'est cette force bien mise en scène dans la pointe de l'épigramme […] ou dans l'image surréaliste. Le bref, alors, *fait penser*, si on accorde à l'activité de penser une dimension d'invention éthique. »

travaillés pour un « essayer dire » au plus près des engagements de chacun. Le poème de C. Prigent introduit dans l'« atelier de l'illisible » présente l'expérience de vitesse du dire d'une autre manière. Le caractère dit « illisible » du texte consiste notamment en un excès de vitesse. Quelque chose va trop vite et trop loin dans les débordements de signifiance. Le texte semble fonctionner par pointes de vitesse systématiques. Quand le lecteur marque un arrêt de compréhension, le poème, lui, est déjà reparti à ses occupations. C'est ce qu'essaie de faire repérer M. Depeursinge quand il demande de distinguer dans le dire du poème ce qui est compréhensible immédiatement : il s'agit de reconnaitre des vitesses de signifiance déjà éprouvées, ressenties, expérimentées. K. Irubetagoyena recourt à des textes contemporains non ponctués pour tenter de faire éprouver aux participants de son « atelier de pratique théâtrale » la roue libre de la signifiance. Lectures à la table, mémorisations et répétitions de plateau permettent d'expérimenter les vitesses et les conduites vocales. Il faut constater que les textes de M. Vinaver ou ceux de B. Métais-Chastagnier se prêtent assez bien à ces expériences. Nous insérons ici un extrait de la pièce *La Femme® n'existe pas* de B. Métais-Chastagnier (2018), adaptation de *La colonie* de Marivaux qui a été travaillée lors de l'atelier de 2016 :

> MADAME SORBIN
> Nous avons toutes été ces femmes
> et nous l'avons toutes payé très cher.
> Aujourd'hui nous avons gravi une première marche en nous organisant et en faisant de nous des citoyennes
> La deuxième marche est toute proche
> les hommes finiront bien par nous entendre
> et nous changerons leurs lois
> pour botter le cul du patriarcat.
> Je ne veux plus d'un monde
> où les filles grandissent en apprenant à redouter
> ce qu'elles y subiront comme femmes.
> Cette victoire
> je la dédie à ma fille
> et à la jeunesse :
> c'est pour elle que nous luttons
> pour que personne ne doute jamais que sur cette île tout est possible !

Nous terminerons en disant que ce qui manque encore certainement à notre atelier de « la plus longue phrase de soi », c'est justement un corpus littéraire mobilisable pour l'occasion et permettant une expérience d'écoute préliminaire. Il serait intéressant à l'avenir de rassembler dans un tel corpus des fragments discursifs qui montrent combien l'intensité énonciative peut être forte à l'échelle d'une seule prise de voix. Nous venons de voir que la

vitesse du langage est l'une des expériences d'intensité langagière proposées par les ateliers du dire, elle est donc l'un des axes empiriques de composition des corpus littéraires d'ateliers. Sa présence dans les œuvres au travail dans l'atelier est nécessaire à l'activité du dire elle-même. Un (essayer) dire individuel et collectif à la recherche de la « voix juste ».

**À la recherche de la « voix juste »**

Dans l'activité langagière, la vitesse participe certainement de la justesse. « Anti-rhétorique », « anti-stylistique » (2015 : 119), la réflexion de G. Dessons sur le bref comme intensité de la subjectivation langagière fait également place – et titre – à la notion de « voix juste » dans le dessein de synthétiser une pensée du continu subjectif-discursif. Selon lui, la voix est cette dimension proprement subjective de l'activité langagière de l'être humain – nous garderons cette définition de la voix dans la troisième partie de notre recherche. Elle appelle obligatoirement un rapport entre justesse et sujet :

> Une voix n'est « juste » ni par rapport à un objet, ni par rapport à un instant, ni par rapport à une idée, mais par rapport à l'inévitable et ineffaçable relation entre sujets. Le juste est alors l'expression de cette activité subjective qui transforme l'individuel personnel en collectif impersonnel. (G. Dessons, 2015 : 126)

Un peu plus loin, il y a cette définition qui retourne à l'œuvre : « Le juste peut alors se définir comme l'invention du réel en tant que valeur à partir de cette utopie qu'est une œuvre » (2015 : 126). Une œuvre « juste », une vraie œuvre *de langage* serait donc aux yeux de G. Dessons tout discours dont l'historicité est « maximale » (2015 : 124), seule qualité à même de conférer à une œuvre littéraire une valeur éthique. L'historicité apparait ici comme la condition première de la *justesse*, c'est elle qui va opérer la mise à feu de la trans-subjectivation :

> La justesse d'un mot réfère à la propriété de son emploi ; la justesse d'une voix exprime un processus de trans-subjectivation dans le langage, de subjectivation indissociablement singulière et collective. (G. Dessons, 2015 : 126)

Il nous semble qu'à l'échelle d'un atelier de littératures il est possible d'expérimenter et d'observer de tels phénomènes – lesquels contribuent d'ailleurs à faire de chaque atelier « juste » une expérience de vie et de travail toujours extraordinaire. G. Dessons fait du poème le lieu privilégié de la « voix juste ». Là où une manière de dire peut devenir une pensée collective. Il va même plus loin quand il écrit que le bref, c'est le « mode poétique même » (2015 : 129), « le moment où le langage passe en mode poème » (2015 : 143) puisque « le poème est d'abord une activité, un dire, ce qui est dit étant ce dire même » (2015 : 130).

Chaque poème est donc non seulement archétype du dire individué et individuant mais peut-être aussi une anticipation prototypique de la trans-subjectivité littéraire :

> Le bref du poème est son irréductible exactitude, pour quoi il ne peut se résumer. C'est en le ré-citant qu'il travaille, sa justesse étant la condition de son passage de voix en voix. (G. Dessons, 2015 : 131)

En atelier, la transsubjectivité littéraire ou poétique montre en quelque sorte la voie en servant plus largement le projet langagier d'un « essayer dire » qui vise des passages de voix. Dans cette perspective, il s'agit alors de distinguer en pratique atelier du poème et atelier de poésie :

> […] le poème, et le bref, ne se trouvent ni toujours, ni obligatoirement, dans le genre « poétique ». Il y a du poème dans le roman, dans la nouvelle, dans le théâtre, dans la prose scientifique aussi, là où du spécifique émerge dans le langage. On peut alors considérer le bref comme le côté-poème du discours […]. (G. Dessons, 2015 : 131)

Au-delà de la problématique des créations de corpus littéraires, cette conception du bref incite à des sorties méthodologiques – qui nous renvoient au refus des figures imposées : « Le bref, pensé par le point de vue de la manière, échappe à la rhétorique, au style et au formel. » (2015 : 134) Les ateliers du dire ont déjà souvent intégré cette forme d'écoute plurielle :

> Les seules figures que le bref révèle sont des figures personnelles, des dispositions spécifiques, internes aux œuvres particulières. Elles ne relèvent pas d'une rhétorique des genres, mais d'une poétique des œuvres. (G. Dessons, 2015 : 132)

G. Dessons critique en particulier les approches explicatives ou interprétatives : « Puisqu'il participe à la spécificité du poème, le bref rend illégitime tout énoncé de substitution : résumé, paraphrase et a fortiori interprétation. » (2015 : 133) Par leurs manières inédites d'imaginer de multiples « nœuds énonciatifs » à partir de la « puissance des œuvres » (C. Joubert, 2015), les ateliers du dire questionnent les parcours relationnels avec les œuvres des enseignants comme des apprenants. Par les déplacements théoriques et pratiques qu'ils impliquent – dynamique réénonciative en lieu et place d'une logique de substitution, revalorisation de l'oralité comme mode de signifier, ils incitent à des sorties méthodologiques privilégiant les essais d'écoute et de reprise de voix. G. Dessons (2015 : 133) rappelle que « le problème pour un poème n'est pas […] de "vouloir dire", mais d'agir dans une culture dont il procède et à l'invention de laquelle il contribue. » Au-delà des gestes scolaires (expliquer, interpréter, participer) qui sont toujours des réponses au poème plus ou moins attendues, il va plutôt s'agir en atelier de faire comme le « sujet du poème » (H. Meschonnic, 2008 : 188) – et non pas comme le poète ou le poème. C'est en référer avec G. Dessons non seulement à

« l'entier du langage » (2015 : 88) mais aussi et surtout au « mode d'être dans le langage » (2005 : 139) sur lequel les ateliers du dire tentent d'influer en n'excluant aucune « composante du langage » :

> […] le bref apparait comme une ouverture du discours à toutes les composantes du langage. Il n'y a plus de catégories privilégiées dans la construction de la signifiance du discours. L'intonation, la prosodie y ont la même importance que la syntaxe et le lexique. (G. Dessons, 2015 : 137)

Dans cette perspective, le bref permet de réévaluer un certain nombre de pratiques langagières souvent marginalisées et pourtant essentiellement préoccupées par l'inscription singulière des sujets dans leur discours. Il est possible d'attester en pratique que le point de vue sur les formes monopolise la parole et participe d'une mise à l'écart de l'oralité en tant que mode spécifique de signifier. Dans le sens opposé, le bref incite à multiplier les « pratiques du langage » qui impliquent « la mobilisation de toutes les composantes du discours, dont l'intervention du corps dans l'énonciation » (2015 : 86). C'est toute une nouvelle gestualité du langage à l'horizon dans la mesure où, comme l'écrit G. Dessons, « il existe autant d'écritures que de sujets – et de sujets que d'écritures […] » (2015 : 140). Autant de voix à rassembler et d'*essais de voix* à proposer pour des ateliers de littératures sans cesse à inventer et dont l'enjeu éducatif croise le vœu littéraire du concepteur de « la voix juste » : « l'individuation d'un sujet qui s'invente en inventant son langage – c'est-à-dire aussi, finalement, en inventant le langage. » (2015 : 143)

Tout à la fois force énonciative, vitesse sémantique, justesse vocale : le bref comme continu théorique-empirique concerne la question de la subjectivation discursive – plus que de l'individuation qui est passage au social : « […] est bref le discours qui a sa propre identité, qui ne tient pas d'autres discours pris pour modèles. » (2015 : 124) Un rôle clair et pertinent à jouer dans notre cas, celui de crible méthodologique dans la composition des corpus d'ateliers du dire. Des critères langagiers qui visent le dépassement de toute assignation fonctionnaliste. Le rapport individuel ou collectif au langage et aux langues n'est plus réduit à des appropriations cognitives. Dans cette optique, ces appropriations ne peuvent être qu'approximatives puisque les pratiques langagières qu'elles autorisent n'ont de signification et de valeur qu'à l'extérieur du langage, qu'une fois le langage instrumentalisé, c'est-à-dire externalisé. D'où la nécessité, ici dans le champ littéraire, de penser sans cesse la subjectivation du sujet individuel et collectif dans et par le langage, et donc à travers la pluralité fondamentale des modes de signifier :

> Le bref est un enjeu de l'individuation indissociable de la pensée des modes de signifier dans le langage, une entrée vers la prise en compte d'une signifiance qui se réalise non plus au seul plan des fonctionnements et des interactions linguistiques, mais poétiquement et éthiquement. (G. Dessons, 2015 : 89)

C'est ainsi que la réflexion sur la vitesse du langage ou du poème bouge les lignes d'un front théorique qui semblait figé : « La vitesse exprime […] l'empirique, la signifiance qui signifie en dehors des constructions, des schémas, des modèles […]. » (2015 : 91) L'enjeu est parfaitement résumé avec cette formule marquante : « Dire brièvement, ce n'est plus alors dire davantage en disant moins, c'est d'abord dire autrement. » (G. Dessons, 2015 : 138) En d'autres termes, « essayer dire ».

### 3.3.3. Une pluralité de manières de composer des corpus d'œuvres de langage

Nous allons nous intéresser ici aux manières de composer des corpus littéraires rencontrées au cours de notre recherche sur les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Signalons dès maintenant qu'il y a à la fois une grande diversité des modes de composition qui conduisent toutefois à transformer les corpus littéraires d'atelier en corpus expérientiels.

**Manières de composer, manies de lecteurs**

Il faut revenir sur cette vie de lecteur mentionnée plus haut, cette vie des œuvres qui ne cesse d'entre et sortir de l'atelier du dire. Par vie de lecteur, nous entendons le rôle d'expérimentateur que chacun est amené à jouer en tant que lecteur. La vie de lecteur n'est pas forcément la même selon qu'on soit enseignant, écrivain, metteur en scène, slameur, comédien. Elle est nourrie de rapports très différents à la lecture, aux livres, à la transmission littéraire, à l'oralité. Il reste que les animateurs d'atelier, quelle que soit leur situation professionnelle exacte, ne sont pas des lecteurs comme les autres. Ce sont des lecteurs qui ont accumulé une expérience singulière au fil des projets d'atelier. Des lecteurs *avertis* par l'atelier que quelque chose est disponible dans nombre d'œuvres de langage qui pourrait intéresser l'atelier du dire. Des lecteurs qui lisent toujours avec un coin d'atelier à l'esprit, c'est-à-dire qui découvrent ou lisent une œuvre de langage toujours à la manière de leur atelier. Lire (ou écouter, ou regarder) une œuvre, c'est aussi chercher à y déceler un potentiel de *faire atelier* et/ou de *faire langage*. Pour le dire plus concrètement, il y a des textes qui éveillent des intuitions d'expériences à conduire en atelier. Il faut ajouter – et cela est vrai pour nombre de praticiens – que l'activité d'animateur d'atelier va de pair avec une activité

parallèle de lecteur souvent intense. Dans ses « lectures de bouches », c'est en quelque sorte sa vie de lecteur que P. Fontana partage avec les participants. Ayant pour principe de ne rien s'interdire, il laisse à l'atelier et aux participants le soin de décider de la poursuite d'une expérience – le corpus littéraire qui se crée au fil de son atelier est toujours de l'ordre d'une proposition :

> Je n'ai jamais fait de programme spécial. J'apporte ma bibliothèque. Mes lectures. Par exemple, un jour je tombe sur *L'Énigme du retour* de D. Laferrière. Texte que je trouve superbe. Je l'essaie en atelier et je me rends compte que ces sortes d'aphorismes, ça marche très bien avec les participants. D'une certaine manière, le Prix Médicis est passé directement à Emmaüs. Je tente. Parfois je me rate. Il faut tenter avec l'envie de partager. Je n'ai jamais cherché le poème adapté à la personne. (P. Fontana, 2017 : annexe n°1.2 : XVII)

Il est important de signaler avec P. Fontana qu'un corpus littéraire ne peut pas être un corpus *de référence* au sens où chaque œuvre ou texte trouverait à chaque fois une place de choix. Comme indiqué dans la citation précédente, des ratages sont toujours possibles, liés à de mauvais choix, à des idées qui ne sont pas toujours assez creusées. Parfois, la découverte d'une œuvre peut aussi intervenir trop tôt. Le *faire langage* suscité par une œuvre peut ne pas inclure un *faire atelier* approprié qui permettrait la réalisation de l'expérience. Le corpus littéraire de P. Fontana est à l'image de son atelier : un lieu de pratiques aussi rigoureuses et intenses qu'ouvertes sur l'entièreté du langage et de ses littératures. La manière de P. Fontana serait cette manie de toujours se préoccuper d'introduire des textes en fonction de la vie dans l'atelier. La vie des œuvres nourrit la vie de l'atelier et réciproquement – d'où aussi l'introduction de la traduction. Cette saine préoccupation de P. Fontana est facilitée par une intense activité de lecteur (et de libraire aussi). La manière/manie de M. Depeursinge est assez différente. Le corpus est circonscrit à un sujet de recherche – lequel révèle une passion pour la poésie contemporaine. Quel que soit le contexte de réalisation de son « atelier de l'illisible », M. Depeursinge sait peut-être davantage que P. Fontana, dès le départ, ce avec quoi il peut *faire atelier* : un atelier des curiosités suppose de curieuses œuvres de langage. Il ne s'agit pourtant pas ici de choisir à l'aveugle mais de conserver une part de défi pour l'animateur qui se joint lui-même comme lecteur à la communauté des participants. D'où le recours à un procédé de sélection fondé sur le hasard et l'arbitraire qu'autorise de la part du lecteur toute exploration d'un recueil poétique. Dans une mise en abyme intéressante, M. Depeursinge (2017 ; annexe n°5.2 : CXXXI) emprunte le procédé à C. Prigent (2014) qui a agi de la sorte pour l'écriture d'un article : « J'ai extrait au hasard de la bibliothèque un livre de J. Stefan. C'est tombé sur *Elégiades* […]. Tout aussi arbitrairement, j'ai choisi de lire la première section. » M. Depeursinge parle de « "navigation" dans le recueil » (2017, annexe n°5.2 : CXXI) qui conduit au choix d'un poème en particulier. K. Irubetagoyena compose ses corpus

d'atelier par rapport à ses projets en cours comme metteuse en scène. Comme prolongement parmi d'autres, l'« atelier de pratique théâtrale » participe d'une innervation de son projet théâtral global. C'est dans le cadre de son projet de compagnie, que des textes et des gestes circulent d'une activité à une autre (création de spectacles, entrainements du comédien, ateliers en français langue étrangère, etc.). Peut-être faudrait-il dire qu'il s'agit en l'espèce moins d'un corpus littéraire d'atelier que d'un corpus commun à différentes pratiques théâtrales qui se répondent les unes aux autres. Ce faisant, K. Irubetagoyena place les participants dans une situation très réelle qui déplace le corpus littéraire entendu comme ensemble référentiel vers l'idée d'un corpus expérientiel – ce qui peut expliquer, au fond, qu'à la différence de P. Fontana, le corpus n'est pas ici proposition mais offre à prendre ou à laisser :

> Ces ateliers sont devenus des espaces de recherche pour moi. […] C'est un laboratoire pour les travaux d'après. Et ils le savent. Je leur dis que ces travaux s'inscrivent dans un travail global de recherche qui est le mien. Dès le départ, je leur explique qu'ils entrent dans un processus de recherche théâtrale, que je les utilise. Ils ont évidemment le choix de partir. Pendant une semaine, ils ont le choix des cours. Je leur donne toutes les informations au départ. (K. Irubetagoyena, 2017 ; annexe n°6.2 : CLIII)

**Corpus vivants, corpus expérientiels**

Il apparait que les corpus des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) seraient moins des corpus référentiels que des corpus expérientiels. Par corpus référentiels nous entendons des référencements d'œuvres littéraires sur la base des expériences ou des pratiques langagières qu'elles promettent ou permettent. En effet, il ne faut pas oublier qu'il s'agit de corpus d'atelier avec les arts du langage. Par exemple, dans ses propres ateliers, C. Vorger ne rassemble pas un « répertoire » de poésie sonore, elle construit un parcours lisible et visible de performances poétiques qui font peu de cas des « classiques » du slam. Une certaine prudence est nécessaire pour ne pas figer ou dénaturer une pratique langagière singulière comme le slam au moment de la faire entrer en classe de langue :

> La clé est justement dans la singularité et la diversité du slam. […] Je donne accès à d'autres répertoires que ceux proposés dans les manuels de FLE. Grand Corps Malade est le premier à dire qu'il n'est pas le seul slameur et avoue lui-même qu'il n'est pas forcément représentatif du slam. L'important est que chacun trouve ce qui lui parle (et qui lui parle) – comme quand on lit de la poésie. (C. Vorger, 2018 ; annexe 2.1 : XXX)

Cette diversité interne du corpus qui vient à l'encontre d'une idée de « répertoire » n'est pas la seule pratique de composition. Visant la matérialité des œuvres de langage pouvant composer un corpus, C. Vorger parle de « formes d'entrée dans le corpus » :

> Je diversifie le corpus mais aussi les formes d'entrée dans le corpus. On peut partir d'un texte écrit, mais on peut tout aussi bien proposer des entrées par la voix et le corps pour éviter l'instrumentalisation. Par exemple, je pars souvent d'exemples vidéos – Internet est d'un grand secours sur ce point. Il m'est même arrivé de montrer des performances sans le son pour illustrer la dimension mimo-gestuelle du slam. C'est une autre appréhension de la performance qui nous oblige à changer de point de vue, de *point d'écoute*. (C. Vorger, 2018 ; annexe 2.1 : XXX)

Au-delà d'un référencement prescripteur et disciplinaire, le corpus de C. Vorger est un ensemble de « points d'écoute », de coordonnées d'une oralité en train de se faire. Il est un corpus d'œuvres du corps-langage. Ce sont ces œuvres qui vont guider l'« essayer dire » en français langue étrangère. Chez K. Irubetagoyena, le choix des œuvres renvoie également au parcours expérientiel de l'atelier. Le corpus signale que l'activité théâtrale est une expérience de transmission littéraire qui se vit au pluriel. Tout d'abord, comme nous l'avons indiqué plus haut, les étudiants inscrits à son atelier de pratique théâtrale participent à une recherche théâtrale elle-même relié à un projet de compagnie. Les œuvres créées par la compagnie de K. Irubetagoyena sont aussi celles de l'atelier, lequel se déroule à Avignon pendant le festival de théâtre :

> […] j'intègre cet atelier dans mon propre processus de travail. Avec ma compagnie, nous travaillons notamment sur les questions de dominations. Ce qui permet aussi de faire des ponts avec mon équipe. D'ailleurs, certains membres viennent parfois m'aider. Il ne faut pas oublier non plus que l'atelier se passe en partie pendant le Festival de théâtre d'Avignon. Je cherche toujours des ponts avec des spectacles qu'ils vont aller voir, pour leur proposer de s'approprier différentes écritures. (K. Irubetagoyena, 2017 : annexe n°6.2 : CXLVIII-CXLIX)

Pendant deux ans, les participants ont également pu faire l'expérience d'une adaptation théâtrale qui fait entrer des jeux de miroir à l'intérieur d'un corpus :

> En 2015 et 2016, j'ai travaillé avec B. Métais-Chastanier, en lien avec le projet de la compagnie, la réécriture de *La colonie* de Marivaux à partir de fragments. Ce qui a permis à la fois de faire découvrir aux étudiants l'œuvre de Marivaux et de les faire travailler sur une écriture contemporaine. (K. Irubetagoyena, 2017 ; annexe n°6.2 : CXLVIII)

Un tel continu expérientiel offre la possibilité de rencontrer, voire de travailler avec des auteurs : « Je fais exprès de choisir des auteurs contemporains, que les étudiants peuvent rencontrer, avec lesquels ils peuvent dialoguer. », explique K. Irubetagoyena (2017 ; annexe n°6.2 : CXLVIII). P. Fontana ouvre également son atelier à des œuvres en cours de création et

donc à des écrivains d'aujourd'hui. Par exemple, *Hymnes* est une pièce sonore créée en 2016 par un écrivain de théâtre avec les participants de l'atelier « lectures de bouches » :

> J'ai proposé à Nicolas [Richard] d'écrire un texte destiné à être lu et enregistré par un groupe de stagiaires en apprentissage du français langue étrangère, à l'Atelier formation de base de l'association Emmaüs-Solidarité. Dans la foulée, j'ai proposé ce texte à un autre groupe de personnes de l'Unité Arts & thérapie du Centre Hospitalier Interdépartemental de l'Oise que je rencontrais pour la première fois dans le cadre d'un stage d'été. (P. Fontana, N. Richard, 2016)

Cette citation de P. Fontana aide peut-être à mieux comprendre comment un corpus littéraire d'atelier n'est jamais une liste arrêtée d'œuvres littéraires. Chaque corpus a sa propre historicité et donc son propre devenir. Il est souvent remis en question par la vie des œuvres qui suscitent elles-mêmes rencontres et événements. Les paroles de P. Fontana insistent surtout sur un point qui nous semble crucial : ce qui fait les ateliers du dire et donc leur corpus, ce sont avant tout les expériences qu'ils autorisent. Les corpus sont aussi et surtout des histoires de corps que le langage vient saisir ensemble. Sans tomber dans les travers d'une célébration obligatoire, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) redéfinissent la littérature comme activité vivante. La force de sa criticité provient de l'expérience langagière qu'elle démocratise. Les corpus littéraires ou culturels des ateliers du dire sont autant d'entrées dans le *faire langage*. Les œuvres sont choisies par rapport à ce qu'elles permettent de faire, elles suscitent chacune une manière d'« essayer dire ». C'est par exemple la nécessité de textes non ponctués chez K. Irubetagoyena et dans notre « atelier du poème » qui ouvrent à une pluralité de pratiques langagières – autour de l'obligation de re-ponctuer le texte parce que l'oralité du corps-langage le requiert. C'est la nécessité de créer des « points d'écoute » chez C. Vorger pour que les participants à son atelier essayent à leur tour de performer une identité vocale. C'est le projet de dire ensemble un poème du genre humain chez P. Fontana.

*

Dans ce troisième chapitre, nous avons proposé de regarder les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) comme autant d'ateliers de littératures. Nous avons notamment essayé d'expliciter l'articulation œuvres de langage-*faire atelier*. Pour cela, nous sommes partis de la didactique du FLE pour décrire ce qui nous semble caractériser la vie des œuvres en classe de langue : une soumission assez grande au paradigme utilitariste qui, s'il fait une place réelle aux œuvres littéraires, enferme les pratiques de classe dans une sorte de carcan méthodologique. Nous avons toutefois relevé que, sous l'influence des arts du langage, cette vie des œuvres semble s'ouvrir désormais au continu expérientiel de la transmission littéraire.

Nous nous sommes intéressé ensuite à l'activité de transsubjectivation qui nous semble assez spécifique aux ateliers du dire et qui produit un ensemble de passages de paroles et de voix. Nous avons notamment évoqué les conditions d'une véritable dynamique réénonciative avec les œuvres de langage, ce « faire œuvre avec les œuvres » qui sort les littératures de langue française de leur emprise scolaire ou disciplinaire. Enfin, nous nous sommes attardé à regarder de près les procédés de constitution des corpus littéraires d'atelier qui conjuguent trois gestes radicaux : un refus des figures imposées de toute sorte ; une recherche de singularités énonciatives et vocales dans les littératures d'aujourd'hui comme d'hier ; une composition d'expériences. *Faire atelier* avec les œuvres de langage, ce serait alors chercher à mieux comprendre ce qu'elles peuvent provoquer chez les participants. Les œuvres de langage *exemplaires* font lire, écrire, dire. Elles font plus largement vivre comme l'explique à sa façon M. Macé (2011) :

> Il n'y a pas d'un côté la littérature et de l'autre la vie, dans un face-à-face brutal et sans échanges qui rendrait incompréhensible la croyance aux livres […]. Il y a plutôt, à l'intérieur de la vie elle-même, des formes, des élans, des images et des manières d'être qui circulent entre les sujets et les œuvres, qui les exposent, les animent, les affectent. La lecture n'est pas une activité séparée, qui serait uniquement en concurrence avec la vie ; c'est l'une de ces conduites par lesquelles, quotidiennement, nous donnons une forme, une saveur et même un style à notre existence. (M. Macé, 2011 : 9-10)

Sans faire nôtre cette « stylistique de l'existence » (M. Foucault, 2009 – repris par M. Macé, 2011 : 15-16), nous dirions plutôt que les œuvres littéraires font l'être humain à la fois plus critique et davantage partie prenante de la vie du langage. En quelque sorte, les ateliers du dire avec les œuvres littéraires cherchent à faire *reconnaitre* la puissance du *faire langage*. Dans cette perspective, ils ne seraient pas seulement le lieu d'un « essayer dire » mais peut-être aussi l'occasion d'un *essayer vivre* autrement, d'une manière spécifique à l'« acte de littérature » dont parlait H. Meschonnic :

> […] un acte de littérature a une activité, une force, ce qui est une tout autre notion que celle du sens accompagné de sa forme. Et ce qui est à reconnaitre, c'est ce qu'il fait, que ne fait aucun autre. Que faire, avec le langage, est autre chose que dire. La différence entre un acte de littérature et ce qui s'efforce de lui ressembler n'est pas dans ce qu'il dit, mais dans ce qu'il fait, et la manière dont il le fait. (H. Meschonnic, 2008 : 69)

***

Dans cette première partie, l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) a été présenté comme atelier du *faire langage*, voire du *vivre langage* – en tout cas, un atelier avec le « tout du langage » (G. Dessons, 2015 : 137). Dans un dialogue que nous avons voulu permanent avec la didactique du français et des langues – et qui s'intensifiera dans les deux prochaines parties, nous avons tenté de mettre au jour certaines spécificités de l'activité langagière proposée par les expériences composant notre corpus d'ateliers. Cette activité que nous avons nommé « essayer dire » – en français langue étrangère – nous semble marquée par trois curseurs majeurs : une attention forte aux historicités qui traversent l'être humain défini à la fois comme individu social et sujet avec le langage ; des pratiques pleinement ancrées dans un plurilinguisme posé comme « figure générale » (H. Boyer, 2010 : 13) et donc non exceptionnelle ; des parcours relationnels avec des œuvres littéraires ou culturelles dont l'exemplarité en matière de modalité et d'intensité de subjectivation sert la dynamique réénonciative des ateliers du dire. L'atelier du dire comme atelier du langage crée et garantit du continu par les conditions mêmes de cet « essayer dire » – seule injonction programmatique qui lui est d'ailleurs attachée. Ces conditions sont au nombre de deux et sont interdépendantes – nous les avons déjà évoquées à plusieurs reprises : il y a d'un côté le *faire atelier* qui relève plutôt de la responsabilité de ceux qui encadrent l'atelier du dire (enseignants, animateurs, intervenants) et de l'autre le *faire langage* qui est l'engagement multiple – écoute(s), réénonciation(s), *essais de voix* – de ceux qui font l'expérience de l'atelier du dire (élèves, étudiants, apprenants, participants, écrivants, stagiaires mais aussi, dans une certaine mesure, les animateurs eux-mêmes). En dehors de toute scientificité, P. Fontana est volontairement à la fois plus flou et plus précis en introduisant l'idée de groupe, de collectif, de liant – l'intersubjectif et l'interdiscursif :

> Les femmes et les hommes qui travaillent dans cet atelier forment un groupe improbable et bienveillant où l'amitié naît parfois, autour d'un désir qui devient collectif, toujours et non identifiable à ce jour. (P. Fontana, 2009-2011 : 23/06/11)

Dans la seconde partie, nous allons justement nous intéresser à ceux qui font exister les ateliers du dire, animateurs et participants, et plus particulièrement à leurs expériences, à leurs pratiques. Quand P. Fontana parle d'un désir « non identifiable à ce jour », nous entendons également H. Meschonnic affirmer qu'« il y a plus d'inconnu dans le langage que notre tradition ne donne à penser » (2008 : 25). Cet inconnu fait exister en partie les ateliers du dire, ou plutôt il en constitue l'impulsion invisible, la tacite reconduction d'une séance à une autre,

d'un projet à l'autre. Cet inconnu – ce sera l'objet de notre deuxième partie – n'est pas si mystérieux que cela : les ateliers du dire sont des ateliers du langage, ils sont donc aussi des ateliers du sujet en ce sens qu'ils posent en pratique la question de la réciprocité entre langage et sujet(s). Nous allons voir qu'un sujet en particulier fait l'objet d'une attention spécifique dans l'atelier du dire – d'où le singulier du titre. Ce sujet est toujours le même mais il explique pourquoi aucun atelier ne peut ressembler à un autre : car ce sujet travaille toujours à son historicisation – dès que le permet l'atelier. Au-delà des contextualisations et des propositions d'atelier, il y a donc ce travail du sujet à l'œuvre dans l'atelier, sujet qui va jusqu'à travailler l'animateur lui-même, P. Fontana dans la citation qui suit :

> […] je dois penser à une autre forme à l'atelier pour ne pas figer les choses, pour ne pas être absorbé par l'institution (le temps y contribue, je crois), continuer à produire du désir, poursuivre entre les lignes, à trouver des chemins dérobés et à explorer la poésie de la langue, des langues. (P. Fontana, 2009-2011 : 11/06/2010)

Quand P. Fontana se demande comment « continuer à produire du désir » au profit de son atelier de « lectures de bouches », il est possible d'entendre comment susciter toujours plus d' « essayer dire » avec des œuvres de langage qui sont faites de et pour ça. Cette question en cache aussi une autre : comment produire de la subjectivation dans et par les langues de l'atelier, c'est-à-dire comment faire que l'atelier soit bien un atelier du sujet. Nous allons continuer ici à tirer des enseignements d'expériences cachées dans un bruyant maquis de pratiques avant de mettre en résonance dans notre troisième partie les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) de notre corpus qui dessinent comme un atlas de la voix comme relation.

# 2ème partie. Ateliers du sujet : déplacement(s), relation(s), geste(s)

L'atelier du dire se joue des féodalités : il n'y a pas l'atelier et ses sujets, mais plutôt une multiplicité de relations à l'œuvre. Atelier *du* sujet : nous tenons au singulier, à l'idée d'un sujet de l'atelier qui serait bien identifiable – au-delà des individus et des subjectivités qui composent un groupe de participants. Ce sujet singulier n'est pas étranger à la critique du langage fournie par H. Meschonnic dans la période contemporaine. Nous visons en particulier sa critique de « la question-du-sujet » (2008 : 40) longtemps monopolisée par la psychanalyse et aujourd'hui diffractée par les sciences sociales et humaines. H. Meschonnic la transforme d'ailleurs en « question *des* sujets » tout en soulignant que « leur interaction et leur solidarité » sont « méconnues dans l'état actuel de la philosophie, des sciences du langage et des sciences humaines » (2008 : 66). Rappelons que, non sans humour, H. Meschonnic a creusé ce pluriel (2008 : 188) : « Des sujets, il y en a treize à la douzaine, pas un. » Reprenons brièvement ces différentes « fonctions » (2008 : 40) attribuées par les sciences humaines et sociales : le sujet philosophique ; le sujet psychologique ; le sujet de la connaissance des autres (autrement dit, le regard ethnographique) ; le sujet de la domination des autres ; le sujet du savoir et de la science ; le sujet de la technique ; le sujet du bonheur (en référence à D. Diderot) ; le sujet du droit ; le sujet de l'Histoire ; le sujet de la langue (le locuteur) ; le sujet du discours (le sujet de l'énonciation dans la linguistique du discours d'É. Benveniste) ; le sujet freudien ; le sujet du poème (et de l'art). C'est ce dernier qui retiendra notre attention, le « sujet du poème », qu'il est important de distinguer des autres, notamment du sujet de la langue ou du sujet du discours, avec lesquels il est facile de le confondre :

> […] le sujet du poème est étrangement, lui, le plus fragile, et le plus méconnu, et justement pour cela, celui dont dépendent tous les autres, même s'ils ne le savent pas, parce qu'il est, de tous, celui qui s'invente et se fonde dans le poème, quand le poème est un acte éthique. (H. Meschonnic, 2008 : 188)

Nous pouvons voir comment, dès cette définition, le « sujet du poème » intéresse les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). H. Meschonnic (2008 : 41) le présente comme « une subjectivation du discours, dans un système de discours ». Selon cette conception, le « sujet du poème » n'est pas l'auteur, il est ce qui élargit l'activité du poème qui peut être toute activité d'un « sujet-relation dans et par le langage » (S. Martin, 2006). Même s'il revendique son abord difficile, H. Meschonnic en donne toutefois une description précise à partir de laquelle nous proposons de repartir :

> Ce sujet fait que l'organisation du langage est une subjectivation générale, et maximale, du discours, telle que le discours est transformé par le sujet, et le sujet n'advient que par cette transformation même : *la transformation d'une forme de vie par une forme de langage, et d'une forme de langage par une forme de vie*. (H. Meschonnic, 2008 : 59)

Il faut signaler dès maintenant que ce sujet spécifique – au cœur des définitions du rythme, de l'oralité et de la subjectivation langagière – appelle toujours plus de sujet : « est sujet celui par qui un autre est sujet », rappelle H. Meschonnic (2008 : 42) Que nous l'appelions sujet du poème, « transsujet » (G. Dessons, 2015 : 107), « sujet-relation » (S. Martin, 2006) ou *sujet-du-dire* dans les pages qui vont suivre, c'est tout un continu du langage, une « sémantique sérielle » (H. Meschonnic, 2008 : 11) qui produit des œuvres de langage comme autant d'inventions de formes de vie et de langage. Sans doute plus que la didactique du français et des langues, les ateliers du dire travaillent à de telles inventions, à de telles réciprocités. H. Meschonnic rappelle d'ailleurs que l'activité pédagogique, souvent limitée à la transmission de savoirs, peut aussi « travailler à faire advenir des sujets, pour donner le sens d'inventer de la pensée » (2008 : 19). La vraie part d'invention des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) seraient portés davantage par cette préoccupation-là que par un objectif de perfectionnement linguistique.

Il demeure toutefois un obstacle pour traiter de ce sujet spécifique dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Il n'y a pas à l'heure actuelle de conceptualisation unifiée des ateliers du dire. Ce sera donc l'enjeu de cette deuxième partie que d'élaborer un continu notionnel autour de l'activité du sujet dans et par l'atelier du dire – sachant que l'organisation du vivant est toujours aussi une organisation du discours. Dans le chapitre 4, nous ferons le point sur les manières de situer le sujet de l'atelier du dire par rapport aux didactiques qui ont produit toute une gamme de sujets spécialisés. Des déplacements nous aideront à reconceptualiser le sujet de l'atelier comme *sujet-du-dire*. Dans le chapitre 5, nous proposerons une synthèse de ce qui peut entrer en relation dans un atelier du dire : nous verrons notamment que l'*atelier-relation* échappe à la seule influence de la logique interactionnelle – ce qui expliquerait pourquoi les ateliers du dire parviennent souvent à éviter l'enfermement dans des formes d'organisations qui ne sont que des formes sophistiquées de dispositif ou d'application. Enfin, au chapitre 6, nous irons au plus concret de l'atelier du dire à travers une mise au jour d'une logistique relationnelle : en écho aux gestes vocaux qui seront répertoriés dans la troisième partie, nous regarderons la gestualité tactique à l'œuvre dans le versant logisticien, créateur de parcours expérientiels autant que relationnels. En résumé, sujet(s) d'un parcours expérientiel, sujet(s) d'un parcours relationnel et logistique relationnelle, telles seront les trois composantes de notre réflexion sur l'atelier du dire comme atelier d'un *sujet-du-dire*.

# Chapitre 4. Sujet(s) d'un parcours expérientiel

> J'ai le sentiment que parfois les metteurs en scène, les comédiens, travaillent à partir d'émotions que le théâtre seul leur fournit ; ça s'auto-reproduit à l'intérieur du théâtre. Comme écrivain, les expériences de théâtre ne me servent à rien, elles me gênent plutôt. (B.-M. Koltès, 1999)

Dans son enquête *Que du bonheur*, É. Chauvier est dur avec l'époque (2009 : 34) : « Voici le bon usage du temps de l'époque : une communication sans contexte et rendue inaccessible à tout retour d'expérience. » L'anthropologue introduit en particulier la formule de « langage sans contexte » pour évoquer ces expressions courantes marquantes par leur absence de nuance (dans l'énoncé, l'intonation, le contexte). Il déplore notamment des énoncés sans énonciation :

> *C'est que du bonheur*. L'examen de mon trouble me pousse à envisager le pouvoir performatif de ces mots que – pour schématiser – je qualifierais de *langage sans contexte*. Si l'on considère que toute énonciation est l'expression consciente d'une ligne de conduite renvoyant à ce qui est bien ou bon pour vivre au mieux en société, la question se pose de l'exhortation, voire de l'injonction inhérente à cette phrase. Comment vous comporteriez-vous face à un énoncé qui vous contraint à nier vos spécificités biographiques en même temps que les aléas singuliers du monde qui vous entoure, parmi lesquels se trouvent évidemment les visages de ceux qui vous font face ? (É. Chauvier, 2009 : 25)

Cette question-problématique nous semble intéresser la didactique des langues entièrement soumise au paradigme communicationnel. É. Chauvier poursuit sur une certaine dangerosité de ce type d'usage linguistique :

> Cette parole, tel un kit conversationnel rudimentaire, est emboitée de façon spontanée dans la communication, semblant à chaque fois étouffer et bloquer ce que notre conversation est en train de devenir. Rien ne peut lui être ajouté. Plus encore, l'interlocuteur se trouve en situation d'adopter un langage tout aussi stéréotypé que celui de X afin de prolonger la communication sur le même canal intonatif. Le langage du bonheur sans contexte suppose de renoncer aux hésitations, aux pensées contraires, aux mots en porte-à-faux, qui contesteraient l'hégémonie de cet énoncé. Cette asepsie lexicale et intonative oblige l'interlocuteur à ne pas engager une expérience directe avec le monde immédiat. Ainsi, le problème n'est pas tant l'ignorance vers laquelle tendent ces mots, que l'inexpérience à laquelle ils contraignent ceux qui y succombent. (É. Chauvier, 2009 : 27)

Il est intéressant de constater le lien fait entre un langage sans contexte et la disparition d'une possibilité même infime de subjectivation langagière – soit la difficulté concrète de l'interlocuteur à répondre au vide laissé par les trois mots dit par X. Ce langage sans contexte – peut-être faudrait-il mieux parler de paroles – présente selon nous trois risques majeurs qui se rencontrent dans toute situation de communication – jusque dans les ateliers du dire qui sont eux-mêmes toujours des pratiques à risque. Le risque premier d'un langage sans contexte est d'offrir des apprentissages hors sujet au lieu de garantir des expériences de subjectivation. Le risque deux : privilégier des « activités » passagères aux effets limités au détriment de passages d'expériences. Le troisième risque serait de pérenniser la vision d'un monde social composé d'individus partagés, déshabitués aux passages de sujets. Soit trois ruptures du continu expérientiel. Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) travaillent souvent à prévenir les risques.

## 4.1. Apprentissages *hors-sujet* vs. expériences de subjectivation

Dans l'avant-propos du livre *Kör de Pierre*, écrit à travers le procédé du « ROC », P. Biras (2014 : 5) indique aux lecteurs français et hongrois : « Le récit que vous allez lire est doublement un roman d'apprentissage : apprentissage de la vie par le personnage principal, apprentissage de la langue par ses au(ra)teurs. » Un double roman d'apprentissage donc, un roman où l'apprentissage est doublement le sujet : celui des auteurs, celui du personnage. Il n'y aurait pas apprentissage des langues sans apprentissage de la vie et réciproquement. Les « ROC » mettent en scène cet appel à réciprocité, cette double expérience de subjectivation. Il faudrait dire la même chose avec un autre « ROC », *Langue de chat*, où l'héroïne part à la recherche de son chat dont elle a appris la langue, la langue des chats étrangère. Au final, dans les « ROC », tout le monde joue le rôle de tout le monde à partir du moment où chacun participe. Nous en arrivons alors à notre idée de départ, celle d'évoquer un probable déséquilibre entre des apprentissages linguistiques standardisés – qui requièrent des situations *hors sujet* – et une activité langagière des ateliers du dire où la subjectivation est à un niveau plus élevé. Pour justifier notre propos, nous nous intéresserons premièrement à la dichotomie subjectivité/subjectivation. Dans un second temps, nous essaierons d'illustrer le fait que seule la subjectivation ouvre à un continu expérientiel – auquel se branchent les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s).

### 4.1.1. Subjectivité, subjectivation : le poids de la langue dans la balance théorique

D'un point de vue langagier, il n'y a probablement rien de plus difficile que de devoir *meubler* une conversation. Pourtant l'exercice ne semble nullement effrayer la didactique des langues qui y recourt fréquemment. Dans ce genre de situations, il est possible de ressentir comme une gêne subjective, une sorte de manque d'inspiration – le sujet commence à se sentir comme à l'étroit dans un échange verbal auquel il ne participe pas vraiment, si ce n'est en tant que spectateur. C'est l'angoisse de la parole blanche, du silence plein de silence. Dans pareil cas, la subjectivité n'est d'aucun secours, elle ne répond plus. L'appel de la parole reste sans voix : il n'y a plus rien à dire. C'est le risque de faire porter toute la responsabilité de la parole sur la seule subjectivité – comme intériorité des représentations qui occupent intimement et socialement tout individu social. Que la subjectivité se mure dans son silence ou qu'elle se désintéresse des choses qui se présentent à elle, l'apprentissage linguistique se retrouve alors *hors-sujet*, c'est-à-dire sans sujet de rechange. Nous allons voir ici que les ateliers du dire sont des ateliers de la subjectivation – et pas seulement des ateliers de la subjectivité ou de l'expressivité. « Essayer dire », c'est toujours trouver quelque chose à dire, quelque chose qui importe plus que le silence, et qui apporte plus que des paroles.

**De la subjectivité à la subjectivation : conditions théoriques et pratiques d'une dialectique du je-tu**

É. Benveniste (1966 : 16) a permis à la langue de retrouver visage humain en s'intéressant notamment à toute une intériorité du langage – qui n'est pas celle de la psychanalyse : « […] le langage est aussi fait humain ; il est, dans l'homme, le lieu d'interaction de la vie mentale et de la vie culturelle, et en même temps l'instrument de cette interaction. » Cette interaction entre un dedans et un dehors de l'être humain est ce que nous pourrions appeler provisoirement – et toujours avec É. Benveniste – la subjectivité. Comme nous l'avons déjà évoqué à partir de G. Pierra (2006), les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) permettent de penser en termes concrets la différenciation entre subjectivité et subjectivation, différenciation dont les conséquences pratiques sont également visibles en didactique des langues. Pour développer notre propos, il nous faut repartir de la notion de subjectivité chez É. Benveniste (1966) qui non seulement fait sortir la linguistique du tout-langue mais conceptualise la subjectivité dans le discours jusqu'à un point de non-retour qui aboutit à parler ici de subjectivation. Dans cette perspective, le langage est plus associé au

discours qu'à la langue, cette dernière étant présenté comme instrument du discours – et lui-même instrument d'action. Le discours est, quant à lui, souvent présenté comme « expression de la subjectivité » où se joue la création et la délivrance d'une « personnalité du sujet » (1966 : 77-78). É. Benveniste propose une définition plurielle de la subjectivité :

> La subjectivité dont nous traitons ici est la capacité du locuteur à se poser comme « sujet ». Elle se définit, non par le sentiment que chacun éprouve d'être lui-même (ce sentiment, dans la mesure où l'on peut en faire état, n'est qu'un reflet), mais comme l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble, et qui assure la permanence de la conscience. Or tenons que cette « subjectivité », qu'on la pose en phénoménologie ou en psychologie, comme on voudra, n'est que l'émergence dans l'être d'une propriété fondamentale du langage. Est « ego » qui *dit* « ego ». Nous trouvons là le fondement de la « subjectivité », qui se termine par le statut linguistique de la « personne ». (É. Benveniste, 1966 : 259-260)

Chez É. Benveniste (1966 : 262), c'est donc la subjectivité qui permet l'« appropriation » entière de la langue : « Le langage est ainsi organisé qu'il permet à chaque locuteur de s'*approprier* la langue entière en se désignant comme *je*. » Plus intéressant encore pour notre analyse des ateliers du dire – et pour enfin replacer dans son contexte la formule « dans et par le langage » souvent utilisée dans notre recherche – est le passage implicite de la subjectivité à la subjectivation chez É. Benveniste – passage d'une capacité à une action. S'il y a bien une « propriété » du langage, avant même d'en arriver à une fonction véhiculaire de la parole, ce serait la subjectivation :

> C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme *sujet* ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'« ego ». (É. Benveniste, 1966 : 259)

Plus qu'une émergence de la subjectivité, le discours devient une activité de subjectivation. Comme nous l'avons vu dans l'introduction de la deuxième partie, H. Meschonnic, sans faire référence à une ontologie comme à l'habitude, précise à la suite d'É. Benveniste de quel sujet spécifique il s'agit. Et il faut rappeler immédiatement que la subjectivation est pensée chez É. Benveniste dans sa perspective *inter*- :

> Le langage n'est possible que parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en revoyant à lui-même comme je dans son discours. De ce fait, je pose une autre personne, celle qui, tout extérieure qu'elle est à « moi », devient mon écho auquel je dis *tu* et qui me dit *tu*. La polarité des personnes, telle est dans le langage la condition fondamentale […]. (É. Benveniste, 1966 : 260)

En d'autres termes, les « vieilles antinomies du "moi" et de l'"autre", de l'individu et de la société » (1966 : 260) – ne tiennent plus en théorie, car c'est dans une réalité dialectique englobant les deux termes et les définissant par relation mutuelle qu'on découvre le fondement linguistique de la subjectivité : « C'est un homme parlant que nous trouvons dans

le monde, un homme parlant à un autre homme, et le langage enseigne la définition même de l'homme. » (É. Benveniste, 1966 : 259) Il reste que cette dialectique est souvent instrumentalisée dans la pratique didactique, ou plutôt la didactique se substitue à la dialectique alors même qu'il s'agit, d'un point de vue politique et institutionnel – par exemple celui du CECRL, d'intensifier la dynamique interactionnelle. Un certain écueil de l'enseignement des langues consiste peut-être à vouloir faire une dialectique avec du *moi* et de *l'autre* – le communicatif, l'actionnel, l'interculturel – quand la linguistique de l'énonciation inviterait plutôt à faire dialectique avec du *je* et du *tu* – et donc aussi du *nous*. Quand M. Depeursinge, pour décrire son « atelier de l'illisible », dit avec fermeté que « l'atelier, c'est penser un nous dès le départ » (2017 ; annexe n°5.1 : CXXIX), il indique toute l'importance de cette dialectique formalisée par la proposition de départ : dis-moi ce que tu comprends et ne comprends pas du poème, je te répondrai à mon tour puis nous poursuivrons l'écoute ensemble. S'inspirant du slam, les « ateliers d'écriture et d'oralité créatives » de C. Vorger interrogent aussi en pratique cette dialectique du *je-tu-nous* tout comme P. Fontana qui en fait une dimension politique de ses « lectures de bouches » dans le cadre d'un « accueil dans la langue ». Cette dialectique permet aussi de revoir certains aspects de la formation initiale et continue des enseignants ou formateurs de FLE, formation tout aussi étroitement liée au carcan subjectiviste que ne l'est la didactique du français et des langues. Nous avons justement créé un « atelier du poème » en contexte de formation continue pour signaler aux enseignants combien la subjectivité est un état passif du discours – une fiche individuelle d'information est pleine de cette subjectivité-là qui relève d'un profilage, d'un ensemble de coordonnées d'intérêt sociologique. Tout discours laisse passer de la subjectivité. L'essai de subjectivation, lui, vient bouleverser le discours en modifiant les coordonnées du langage d'une personne. Il raccorde par ailleurs le discours au réseau de la transsubjectivation.

**Individuation, subjectivation : une hésitation épistémologique en didactique des langues ?**

La clarification entre subjectivité et subjectivation impose de se pencher sur une autre dissociation qui n'est pas toujours faite dans les représentations didactiques ou dans celles des ateliers du dire mais qui a son importance pour comprendre le *faire langage* de ces derniers : l'individuation et la subjectivation langagières ne sauraient être confondues au risque d'en rester à une approche superficielle des deux notions et à leur usage indifférencié. En sciences du langage, les deux termes semblent entretenir un rapport étroit en semblant presque montés en continu – dans l'ordre qui est celui de notre sous-titre. Nous pouvons signaler dès maintenant que l'individuation est une notion qui se rencontre beaucoup plus fréquemment

que celle de subjectivation, ce que tendrait à prouver la récurrence d'un point de vue fondé sur l'individu social au détriment d'un « point d'écoute » du sujet du discours. Nous commencerons par retenir la proposition de H. Meschonnic qui fait de l'individuation le passage de l'individu social au sujet. L'individuation crée le statut de sujet, auquel il reste cependant toujours à s'historiciser, à travailler sa situation, son devenir sujet dans et par le langage :

> Dans et par l'œuvre, le sujet n'est pas l'individu. *Le sujet est l'individuation* : le travail qui fait que le social devient l'individuel, et que l'individu peut, fragmentairement, indéfiniment, accéder au statut de sujet, qui ne peut être qu'historique, et social. Comme on accède, indéfiniment, à sa langue maternelle. (H. Meschonnic, 1982/2009 : 95)

Dans le domaine littéraire, l'apport de M. Macé sur la lecture comme « pratique d'individuation » (2011 : 18) permet de mieux comprendre ce qui est en jeu dans un tel processus. Elle prolonge en quelque sorte la proposition de H. Meschonnic en faisant de l'individuation une ouverture de droits, celle d'être un sujet libre de choisir une « manière d'être » (2011 : 24) ou, plus exactement, « un *phrasé* dans l'existant » (2011 : 15). Comme « occasion » et « allégorie » de l'individuation (2011 : 18), la lecture est signalée par M. Macé comme un procédé de découverte d'un rapport à soi qu'il est possible de travailler inlassablement. L'individuation est donc ici ce qui conduit le lecteur à des « possibilités d'être » et des « promesses d'existence » (2011 : 9). Dans cette perspective – et c'est peut-être une première limite, l'individuation est une « stylisation de soi » (2011 : 23), c'est-à-dire l'affichage d'une préférence choisie parmi des « conduites esthétiques » (2011 : 17). Il reste cependant une part de supposition dans ce passage entre des textes considérés comme « des échantillons de l'existence » et leur usage par les lecteurs « comme de véritables démarches dans la vie » (2011 : 16). Si M. Macé voit à juste titre la transmission littéraire – notamment la lecture – comme une expérience décloisonnée et une activité relationnelle, elle est moins explicite sur les « dynamiques de subjectivation » (2011 : 16) dont elle reconnait l'importance en termes de pensée et de recherche – en référence à M. Foucault et à G. Deleuze. La limite de cette individuation-là est peut-être de trop situer l'individu dans un « en avant de soi-même », dans « les choses extérieures qui ne lui sont pas propres et qui deviennent pourtant son intimité » (2011 : 20). Il faut constater alors qu'une telle individuation est assez éloignée du processus d'inscription du sujet dans un système de discours qui suppose un *faire langage* et non seulement un *épouser langage*. Les ateliers du dire montrent combien l'individuation est une condition préalable de la subjectivation. C'est que nous pouvons vérifier au moyen d'autres formules empruntées à d'autres champs d'expériences littéraires et qui circulent autour de cette dichotomie.

Par exemple, dans la réflexion de P. Laupin tirée de sa pratique d'animateur d'atelier, faut-il considérer l'effet de « déclenchement subjectif » (2010 : 246) permis par la lecture comme un phénomène d'individuation ou comme un processus de subjectivation ? Le « devenir sujet de sa langue » (2010 : 43) s'apparenterait plutôt à la mise au jour d'un rapport à la langue plus qu'à une subjectivation dans et par le poème – qui intervient plus tard et selon une trajectoire réénonciative qui n'est pas explicitée par P. Laupin. En science de l'éducation et en didactiques du français et des langues, l'individuation semble constituer une zone prioritaire. Par exemple, posant l'hypothèse que la didactique des langues travaille principalement au niveau du discours, H. Portine (2010 : 133) invite à renouer avec « l'apprentissage de la construction d'une position énonciative » – cette perspective d'une « didactique des langues à orientation cognitive » supposerait d'ailleurs une dilution des théories linguistiques centrées sur l'énonciation dans les linguistiques de la cognition. Paradoxalement, la construction d'une « position énonciative » relève davantage d'un procédé d'individuation, ici spécifique à la situation de la classe de langue. En didactique de l'écriture en FLM, la préoccupation d'opérations garantes d'une individuation de l'élève est constante et fait d'ailleurs resurgir des discours et des représentations sur la subjectivité. D. Bucheton parle par exemple d'« investissement subjectif de l'élève » (2014 : 25) ou de « traces de la subjectivité dans l'écriture » (2014 : 48) – en référence aux travaux sur les « subjectivèmes » de C. Kerbrat-Orecchioni (1980). Autre exemple, peut-être faudrait-il aussi se demander si le « continuum scriptural » de M. Dabène (1991) est un continuum d'individuation ou de subjectivation langagière ? La confusion entre les deux mouvements est à son comble avec la formule « construction du sujet » qui se rencontre aussi fréquemment. Par exemple, à propos de ses « ateliers d'écriture plurielle », N. Mathis parle de « construction du sujet » plurilingue. Mais « se dire en tant qu'individus plurilingues » (2013 : 8) ne renvoie peut-être pas au même projet que d'« essayer dire » en français langue étrangère. La focalisation sur l'identité plurilingue fait plutôt penser à un atelier de l'individuation. Les propositions d'écriture portent principalement sur les rapports que les apprenants affectionnent avec les langues de leur répertoire. Plus que de « construction du sujet », il faudrait presque parler de construction de discours subjectivants dans de tels ateliers.

### Un poème à trous, ou l'écueil d'un atelier *hors-sujet*

Pour illustrer plus concrètement nos précédents propos sur individuation, subjectivité, et subjectivation, nous proposons ici de restituer une expérience d'atelier au cours de laquelle un poème a fini par se faire littéralement trouer. Avant d'en venir aux faits, il faut ajouter que cette expérience montre que trop de discours sur la langue et/ou sur la subjectivité peut être

néfaste à la fois à une conceptualisation claire des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) et à une conception cohérente du *faire atelier* comme organisation de l'activité langagière en atelier. Autrement dit, l'obsession pour l'expression écrite et/ou orale peut être cause de fourvoiement. L'expression n'est pas la subjectivation dans et par le langage. L'expression, ce peut être la langue qui parle à la place du sujet. Ou la subjectivité qui ne trouve des mots que pour s'afficher. Revenons sur quelques précipitations d'atelier – les nôtres. Lors d'un « atelier de littératures » mené à l'étranger avec des professeurs de FLE, nous proposons de faire avec un poème d'A. A. Waberi (2013 : 32) :

mon arbre l'aloès
ma fleur la fêlure du cactus
mon fleuve il n'y a point dans mon pays
mon univers basalte dans le désert
mon entourage des camélidés
mon arme le poignard
mon ombre est longiligne
la survie est mon œuvre
essentielle
mon paysage l'horizon immuable
la poussière soulevée
par les semelles en cuir de mouton
le territoire toujours
devant moi
mon guide le désert
mon livre le ciel
chaque soir retrouvé
ma parole chaque pierre
chaque silex
mon rêve toujours le même
le nomade enfanté
dans la plus stricte économie

De notre côté, nous sommes convaincu que cette séquence va *fonctionner*. Le texte choisi présente à nos yeux toutes les qualités requises : d'une part, une supposée proximité référentielle avec l'imaginaire des participants ; d'autre part, une allure de « portrait chinois ». D'une certaine façon irréprochable, le poème présente surtout des qualités rythmiques. Malgré les précautions, nous retombons vite dans un travers des activités d'écriture créative en classe de FLE, celle de voir seulement dans ce poème un modèle, un canevas, un prétexte, une opportunité de production écrite. Cette approche superficielle nous conduit à commettre deux erreurs aux conséquences dommageables, l'une pour le rythme du poème, l'autre pour l'activité réénonciative. Première erreur, nous passons rapidement sur le poème en ne

proposant qu'une lecture vite faite. Au moment de la poursuite du poème, nous tuons le poème une seconde fois. En effet, pour faciliter le travail d'écriture des participants, au cours de la préparation de l'atelier, nous avons pris l'initiative de faire des trous dans le poème d'A. A. Waberi. Un poème à trous ressemble à peu près à ceci :

mon arbre ……
ma fleur ……
mon fleuve ……
mon univers ……
mon entourage ……
mon arme ……
mon ombre est ……
…… est mon œuvre
essentielle
mon paysage ……
……
……
…… toujours
devant moi
mon guide ……
mon livre ……
chaque soir retrouvé
ma parole chaque ……
chaque ……
mon rêve toujours le même
……
……

Le résultat de cette expérience a créé une certaine déception pour nous. À partir de ce poème transformé en morceau de gruyère, les participants ont eu des difficultés à écrire *leur* poème, à s'investir entre ces lignes autrement que de manière guidée, mécanique. Un tel résultat n'est guère surprenant après que nous avons fait tout ce qu'il ne fallait pas, c'est-à-dire tout fait pour empêcher une véritable écoute du poème, de ses forces vives – notamment rythmiques. Par notre action, nous avons supprimé toute possibilité d'expérience relationnelle avec le poème, notamment toute énonciation continuée du poème. Aussi taillés sur mesure soient-ils, les corpus littéraires ne sont pas des garde-fous suffisants. Cette proposition mal conçue a profondément modifié notre pratique ultérieure tout en orientant notre recherche vers une problématique de plus en plus serrée, celle d'une subjectivation maximale du sujet dans et par le langage et ses œuvres.

Nous venons de voir que les représentations sur la langue et sur la subjectivité déterminent la nature de nombreuses d'expériences d'apprentissage linguistique et – dans une moindre mesure – d'ateliers du dire. Ces expériences offrent à lire un curseur de subjectivation placé au plus de bas de l'échelle, dans une zone que nous appelons le *hors-sujet* et que d'aucuns pourraient nommer subjectivisme. Il faut reconnaitre qu'il y a des apprentissages linguistiques en quelque sorte *hors sujet* au sens où la nouveauté de la matérialité scripturale et sonore de la langue étrangère absorbe une grande partie de l'attention et de l'énergie de l'apprenant – sans suspendre néanmoins son activité réflexive. Par exemple, l'entrée dans la langue étrangère, *a fortiori* si elle est très éloignée de la langue maternelle, peut provoquer cette remise du sujet à plus tard. Les premières heures d'un apprentissage d'une langue qui suppose la maitrise d'un changement de système d'écriture peuvent supposer un apprentissage initial purement préoccupé par des aspects linguistiques. Ce ne sont pas ces séquences qui recouvrent ce que nous appelons ici du *hors-sujet*. Par *hors-sujet* nous visons une marginalisation systématique des modalités de subjectivation dans et par l'apprentissage d'une langue étrangère au profit d'une méthodologie subjectiviste qui voit dans la subjectivité de l'apprenant d'abord une ressource à exploiter.

### 4.1.2. La subjectivation langagière comme continu expérientiel

Ce que nous avons commencé à démontrer précédemment, c'est combien une expérience de subjectivation langagière est plus difficile à susciter et à réaliser qu'une expression de subjectivité. La subjectivation langagière requiert un engagement langagier plus complet, répété, grandeur nature à l'échelle du corps-langage. Il ne s'agit pas d'un discours de légitimation ou d'individuation de soi, mais d'un discours qui s'invente en même temps qu'il transforme son sujet. La subjectivité semble se connaitre elle-même, avoir fait le tour d'elle-même – et des autres : elle vit de ses représentations, elle est toujours en représentation, préoccupée de l'image qu'elle renvoie. Dans sa version contemporaine, la subjectivité existe par les signaux qu'elle transmet, les discours qu'elle tient. Elle est une rapsodie faite de messages plus ou moins subliminaux. La pratique du *selfie* est une discursivité chronophage de la subjectivité. À l'inverse, la subjectivation apparait comme une activité moins sûre d'elle-même, plus contrariée, plus exigeante – puisqu'elle est un refus des discours préparés à l'avance. Tout essai de subjectivation langagière ne peut se faire sans un engagement critique et risqué au cœur d'un langage toujours à refaire, à reprendre, à repriser. Pour explorer cette difficulté qui n'est pas métaphysique – ne serait-ce parce que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) apportent des solutions empiriques pertinentes, nous procéderons en trois temps.

Tout d'abord, nous rappellerons que l'être humain n'a pas fondamentalement de problème particulier pour se dire – du moins ce n'est pas une carence ontologique ou anthropologique. En revanche, il existe une difficulté générale de devenir sujet dans et par le langage dans la mesure où ce dernier est à la fois une donnée sociale et intime. Ce qui est en jeu dans le discours, c'est une capacité à trouver un compromis langagier qui tienne ensemble des historicités individuelles et collectives. Nous verrons ensuite que l'apprentissage linguistique vient compliquer encore davantage la tâche dans la mesure où cette situation impose ses propres conditions de subjectivation. Enfin, nous tenterons d'illustrer en quoi la subjectivation langagière relève d'une conceptualisation spécifique de l'expérience. Dans cette perspective, il n'y a que des (é)preuves de subjectivation – ce que révèlent assez clairement les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s).

**De la difficulté générale d'être sujet dans et par le langage**

Levons une première difficulté théorique déjà évoquée : celle de devenir « sujet de sa langue » ou « sujet de la langue » (P. Laupin, 2010 : 39 et 42). La terminologie de P. Laupin, centrée sur la langue, prête à confusion, mais une fois les termes langue et langage intervertis, la confusion est moins grande. Il reste cette difficulté générale d'être *sujet-du-dire*. Cette difficulté est le défi des ateliers du dire. Si elle est le propre de l'humain, la subjectivation langagière n'est pas une fonction automatique du langage, lequel reste attaché à l'existence au sens anthropologique (communication, médiation dans la structuration des savoirs). La problématique de la subjectivation langagière renvoie d'abord aux multiples historicités évoquées dans la première partie de notre recherche. Le diagnostique n'est pas aisé. Dans ses ateliers de lecture-écriture, P. Laupin ne cherchent pas à faire rattraper aux participants un quelconque retard scolaire. La rupture entre les êtres et ce qu'il est possible d'attendre du langage est souvent consommée de manière brutale jusque dans les corps. Cette préoccupation préalable de P. Laupin pour toute forme de « dépossession subjective »[94] n'est pas à remiser du côté d'un contexte sociologique spécifique qui serait celui du rattrapage scolaire. Il est intéressant de réfléchir à ce qu'il cherche vraiment à dire et à faire en faisant lire et écrire des enfants autant « blessés » que « perdus dans leur langue » (2010 : 186). Faisons remarquer au préalable que P. Laupin nous épargne une focalisation techniciste sur un supposé développement autonome de la compétence scripturale – pour les enfants et adolescents en question, l'école a joué en défaveur du langage et le discours compétenciel peut difficilement s'appliquer. Dans ces ateliers, tout est reposé à plat : le langage, le dire, la

[94] P. Laupin (2010 : 238) écrit précisément : « Dépossédés qu'ils sont subjectivement […]. »

lecture, l'écriture – presque en dehors de toute référence à l'école. Dans un équilibre précaire entre individuation et subjectivation, le *faire langage* et le *faire atelier* de P. Laupin n'ignorent pas le jeune *sujet-du-dire*… et son corps, son rejet de l'école, sa famille, sa vie, ses problèmes ainsi que toute la violence de ce qui précède. L'atelier de P. Laupin se définit spécifiquement comme un atelier du dire où ces enfants ou ces adolescents essaient non pas de plonger dans la langue – comme le voudrait une métaphore de la langue comme matière ou espace à explorer, métaphore qui se rencontre fréquemment dans la pédagogie de l'écriture et les ateliers du dire – mais d'expérimenter la dialectique formulée par É. Benveniste, celle d'un *je-tu*. Les activités proposées ne relèvent pas de la seule production écrite, ce sont des essais de subjectivation. Par la lecture, l'écriture, la discussion, le continu langagier est (re)construit. Des êtres en souffrance cheminent vers une prise d'expérience susceptible de leur révéler que parler, lire, écrire, ce n'est qu'une seule et même activité : dire. Autant de verbes qui, d'ailleurs, trouvent une première intensité à la forme pronominale (s'écouter, se lire, s'écrire, se dire). Plus généralement, en tant que phénomène culturel, les ateliers d'écriture ou de slam sont révélateurs d'une quête langagière dont l'audience s'est élargie – au moment même où, démultipliés de manière exponentielle par les réseaux sociaux numériques, les jeux de miroirs de la subjectivité produisent des images et des messages en quantités surnuméraires. Se dévoiler ou se raconter n'est pas (se) dire…

Il est difficile de trouver une raison unique à cette difficulté générale – les innombrables contextualisations et situations mises au jour par la recherche en didactique des langues apportent-elles une réponse claire ? Une fois convoqués l'illettrisme, les inégalités d'avoir, de savoir et de pouvoir, l'échec scolaire, les tragédies humaines qui rendent muet, les individualismes qui assourdissent, serons-nous pour autant parvenus à expliquer pourquoi il est difficile pour une grande partie d'une population donnée non seulement de s'exprimer – la langue importe peu – mais aussi et surtout d'« essayer dire » ? Peu de révolutions langagières ont été recensées dans l'histoire. À leur échelle, sans chercher à tout comprendre mais en essayant de faire sauter les *barrières de la langue*, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) sont des lieux de renouveau langagier, de reprise en main discursive, de remise en forme des corps-langage. Ils ont la particularité de ne pas (ou moins) se laisser dicter de l'extérieur les conditions de l'expérience langagière. En ce sens, ils s'opposent aux situations d'apprentissage ou d'appropriation linguistique plus traditionnelles dont la teneur en langage et la puissance de subjectivation sont souvent décidées d'avance par des cadres méthodologiques et pédagogiques.

**De la difficulté d'être aussi le sujet de son apprentissage**

Dans l'enseignement-apprentissage des langues, l'historicité didactique ajoute un niveau de difficulté dans les possibilités de subjectivation dans la mesure où la dimension communicative justifie à la fois la fin et les moyens d'une majorité d'« activités langagières ». La difficulté d'être sujet dans et par le langage rencontre une autre difficulté, celle de rester le sujet de son apprentissage linguistique. Car la subjectivation langagière ne peut pas être traitée sous l'angle d'un apprentissage comme les autres. La réflexion doit bifurquer à un moment donné de l'apprentissage à l'expérience. Nous avons vu que le *hors-sujet* comme risque fréquent des apprentissages linguistiques vise en fait des expériences à faible niveau de subjectivation. La question qui peut être posée à l'enseignement des langues renvoie plus généralement aux conditions matérielles et subjectives de l'existence. Il ne nous semble pas inutile de rapprocher ici les apprentissages langagiers – parmi lesquelles les formations linguistiques – d'autres situations sociales, familiales, scolaires, marquées par des déficits de subjectivation. Par exemple, entre jeunes collégiens en situation d'échec scolaire et apprenants de FLE, n'y a-t-il pas des situations similaires de « pauvreté de la langue », de « non-expression », d'« acréativité » – trois expressions employées par Laupin (2010 : 147) pour décrire la non-possibilité temporaire de s'inscrire dans un projet langagier ? En d'autres termes, quelle(s) différence(s) faut-il vraiment continuer à opérer entre locuteurs en langue maternelle et en langue étrangère à partir du moment où il s'agit de réfléchir, au cœur d'une seule et même réalité plurilingue, en termes d'intensités et de modalités de subjectivation ? Dans les deux cas, il est question de *sujets-du-dire* cherchant à s'affirmer dans le langage, à se prononcer en langues toujours étrangères. Il est une même difficulté d'être sujet dans et par le langage que les défis des apprentissages linguistiques viennent révéler davantage. Ce dont témoignent les didactiques du français et des langues comme les ateliers du dire, c'est que tout le monde peut se trouver en difficulté dans le langage, dans sa langue, son plurilinguisme. Le problème évoqué ici porte sur toute démarche didactique qui distribue des rôles aux individus qui sont concernés. Par exemple, la notion de rôle(s) en didactique des langues, notamment conceptualisée par F. Cicurel (2011), renvoie à des conduites interactionnelles prédéfinies – avec l'enseignant qui tient souvent la place haute :

> À l'instar d'autres interactions sociales, l'interaction didactique fabrique des « rôles » en fonction desquels les sujets communiquent entre eux. Ces rôles se traduisent par des comportements langagiers spécifiques et ils sont définis par un rapport asymétrique au savoir (outre le statut institutionnel). (F. Cicurel, 2011 : 27)

Certes, comme l'indique F. Cicurel, l'interaction didactique ne se distingue pas d'autres interactions sociales qui assignent des rôles. Mais la classe de langue reste marquée par un « imbroglio des rôles énonciatifs » (F. Cicurel, 2011 : 81) lié à la fois à la multiplicité des « fonctions » (L. Dabène, 1983) prêtées à l'enseignant et au caractère fictionnel de certaines communications, « activités » ou tâches. Cet « imbroglio » dessert le projet de l'apprentissage linguistique qui, notamment à partir d'un certain niveau de maitrise attendu, suppose chez l'apprenant une capacité à dire en-dehors de tout scénario langagier connu. Nombre d'épreuves d'examen DELF (niveau B2) ou DALF (niveaux C1 et C2) aboutissent à des prestations médiocres ou à des échecs patents qui révèlent, de la part des candidats, des essais de subjectivation d'intensité très faible. Le renvoi à des difficultés d'ordre méthodologique, à des défis pragmatiques définis par le CECRL (2001 : 96-101) en termes de compétences « fonctionnelle » et « discursive », ou encore à une mauvaise compréhension des « attentes » de l'épreuve ou de l'examinateur est insuffisant pour expliquer de telles contre-performances. Pour réénoncer une célèbre formule de P. Reverdy (*Nord-Sud*, 1918) – « Il n'y a pas d'amour, il n'y a que des preuves d'amour », nous dirions que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) démontrent à leur manière qu'il n'y a que des *preuves* de subjectivation, c'est-à-dire que la subjectivation n'est palpable qu'à travers ce qu'elle produit : des *essais de voix* – pour ce qui concerne les ateliers ; des œuvres de langage – en littérature et dans les arts du langage. Ajoutons aussi qu'il n'y a que des *épreuves* de subjectivation dans la mesure où cette dernière ne peut advenir qu'à la suite d'efforts langagiers. Le *faire atelier* est cette organisation des épreuves du *faire langage*. Cette organisation est relativement stable et permet de rattacher l'« essayer dire » à des pratiques langagières repérables de trois ordres : des compositions, des écoutes, des réénonciations.

**Il n'y a que des (é)preuves de subjectivation**

Les trois pratiques langagières mentionnées ci-dessus – souvent fusionnées en pratique – feront l'objet d'un développement à part dans le chapitre 9. Ce qui va retenir notre attention ici, c'est de voir en quoi ces pratiques langagières participent d'un seul et même essai de subjectivation. Chacune de ces pratiques est une épreuve dont le résultat est le même : un passif ou un actif versé à la subjectivation. Certes, tout processus de subjectivation langagière suppose une médiation qui n'est pas forcément de la responsabilité d'un médiateur. Contrairement à l'enseignant considéré comme « médiateur du processus d'apprentissage » (F. Cicurel, 2002 : 5), l'animateur d'un atelier du dire n'est pas nécessairement médiateur dans les essais de subjectivation. Le véritable médiateur d'un atelier du dire, nous l'avons vu au chapitre 3, c'est la relation à l'œuvre de langage qui préside au *faire atelier* et au *faire*

*langage*. Contrairement à l'apprentissage, la subjectivation est une somme d'expériences qui peut difficilement faire l'objet d'un processus instructionnel planifié. Le *faire atelier* ne consiste pas à établir une succession d'« activités langagières » dont le schéma serait connu d'avance des participants. Nous parlons justement d'*épreuve(s)* parce que l'essai de subjectivation suppose une grande imprévisibilité dans son accomplissement comme dans son résultat. Ce sont les gestes de l'atelier – gestes du *faire atelier* et gestes vocaux – qui sont connus d'avance, au moins de l'animateur. Mais leur impact ne l'est jamais.

Prenons l'exemple de la lecture à voix haute – qui est tout à la fois de l'écoute, de la co-énonciation et de la réénonciation. La lecture à voix haute en atelier n'est pas redevable d'une pratique scolaire. Les modalités déjà évoquées à propos des ateliers de P. Fontana, de K. Irubetagoyena, ou encore de notre « atelier du poème » – modalités qui renvoient plus aux arts du langage qu'à des pratiques scolaires – montrent que la lecture à voix haute n'est pas seulement un moyen technique. La lecture à voix haute est l'exemple même d'une épreuve de subjectivation langagière. À ce titre, elle doit être distinguée de son double scolaire dont le format interactionnel est prévisible et n'intègre pas forcément un projet de subjectivation. Pour préciser notre propos, intéressons-nous à cet extrait d'un texte emprunté à D. Pennac (1992). À sa manière et avec une terminologie qui lui est propre, le romancier fait le lien entre une historicité de la lecture à voix haute et les modalités de subjectivation qu'elle autorise. Il commence par évoquer l'expérience d'écrivains qui pratiquaient la lecture à voix haute à leur table de travail :

> Étrange disparition que celle de la lecture à voix haute. Qu'est-ce que Dostoïevski aurait pensé de ça ? Et Flaubert ? Plus le droit de se mettre les mots en bouche avant de se les fourrer dans la tête ? […] Des textes muets pour de purs esprits ? À moi Rabelais ! À moi, Flaubert ! Dosto ! Kafka ! Dickens, à moi ! Gigantesques brailleurs de sens, ici tout de suite ! Venez souffler dans nos livres ! Nos mots ont besoin de corps ! Nos livres ont besoin de vie ! (D. Pennac, 1992 : 195)

Possiblement modalité d'écriture de l'écrivain, la lecture à voix haute comme subjectivation langagière est d'abord une expérience d'écoute du dire de l'œuvre. Nous avons plusieurs fois rappelé le rôle de l'écoute dans toute expérience de subjectivation. La difficulté même d'« essayer dire » peut s'écouter – c'est toute la poétique de l'enregistrement des poèmes dans les « lectures de bouches » de P. Fontana. « Dès que la voix s'en mêle », l'œuvre – D. Pennac parle de « livre » – commence à parler non seulement au lecteur, mais aussi du lecteur, qui se trouve en quelque sorte juge et partie de l'œuvre :

> Il est vrai que c'est confortable, le silence du texte… on n'y risque pas la mort de Dickens, emporté par une de ses harassantes lectures publiques… le texte et soi… tous ces mots muselés dans la douillette cuisine de notre intelligence… comme on sent quelqu'un en ce silencieux tricotage de nos commentaires !... et puis, à juger le livre à part soi on ne court pas le risque d'être jugé par lui… c'est que, dès que la voix s'en mêle, le livre en dit long sur son lecteur… le livre dit tout. (D. Pennac, 1992 : 195-196)

C'est ainsi que le lecteur qui « s'essaie dire » à voix haute glisse lentement ou brutalement – mais sûrement – d'une écoute (de l'œuvre) à une réénonciation (de l'œuvre en soi-même). D. Pennac nous conduit à parler d'une exposition absolue du lecteur qui poursuit l'acte de transsubjectivation en présence d'un auditoire :

> L'homme qui lit de vive voix s'expose absolument. S'il ne *sait* pas ce qu'il lit, il est ignorant dans ses mots, c'est une misère, et cela s'entend. S'il refuse d'habiter sa lecture, les mots restent lettres mortes, et cela se sent. S'il gorge le texte de sa présence, l'auteur se rétracte, c'est un numéro de cirque, et cela se voit. L'homme qui lit de vive voix s'expose absolument aux yeux qui l'écoutent. (D. Pennac, 1992 : 196)

C'est le projet de subjectivation – le projet d'« essayer dire » dans les ateliers qui nous intéressent – qui motive et tient ensemble toutes les pratiques langagières. Le reste – introspection subjective, création littéraire, apprentissage linguistique, animation culturelle – n'appartient pas vraiment aux ateliers du dire en langue(s) étrangère(s).

## 4.2. Activités passagères *vs.* passages d'expériences

Nous proposons maintenant d'essayer de situer les ateliers du dire sur un continu expérientiel, ce qui va nous obliger à clarifier les notions d'activité, d'expérience et de passage. De quoi sont faits les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) ? Depuis le début avons mis entre guillemets à dessein le terme « activité(s) » – très utilisé en sciences de l'éducation comme en didactique du FLE. Une prudence accrue s'impose quand il est associé au langage. L'indifférenciation singulier/pluriel invite à se prononcer. Il est vrai que certains ateliers du dire peuvent proposer des « activités langagières » – mais dans ce cas faut-il encore continuer de parler d'atelier et de *sujet-du-dire* ? Par ailleurs, toute activité est de nature passagère. Elle porte en elle ses modalités de suspension ou d'extinction. Toujours elle ne fait que passer. Céder sa place à une autre activité – plus ou moins volontiers. L'activité a son caractère logique ou pas. Le terme activité n'est donc pas forcément le plus approprié pour tenter d'analyse les modalités organisationnelles de l'atelier du dire – qui est d'abord un parcours expérientiel, un parcours qui engage des passages d'expérience.

### 4.2.1. Aux frontières de la notion d'activité langagière

Comment nommer l'organisation du travail langagier dans l'atelier du dire, ses unités, ses séquences, ses modes de capitalisation ? Sans vouloir anticiper une réflexion à venir sur une didacticité spécifique des ateliers du dire, nous nous intéresserons ici à la logique d'interaction langagière à l'œuvre dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Nous avons vu que ces ateliers ne parlent pas d'« activités langagières » au pluriel comme peut le faire le CECRL, lequel associe étroitement, au sein de sa perspective méthodologique dite « actionnelle », logique d'interaction langagière et logique de l'action sociale. Mais ce faisant, la didactique des langues ne sort pas vraiment de la dichotomie proposée par C. Puren (2009) entre « agir d'apprentissage » (l'apprenant est un utilisateur de la langue) et « agir d'usage » (l'apprenant est un usager de la langue). D'un point de vue notionnel, ces deux formes d'agir semblent peu adaptés pour rendre compte de l'activité langagière des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Pour mieux situer les frontières de l'activité propre aux ateliers du dire, nous proposons de revenir sur plusieurs notions qui regardent à la fois la classe de langue et le *faire atelier*.

**Activités d'apprentissage, activité(s) langagière(s) : éléments de distinction**

Cherchant à n'oublier aucun aspect cognitif de l'apprentissage des langues, H. Portine (2008) signale la confusion apportée par le CECRL par l'usage de la notion d'« activités langagières » au pluriel – rattachées au développement et à l'exercice de la « compétence à communiquer langagièrement ». Si le singulier relève selon lui des théories de l'énonciation et de la cognition, la formule du CECRL renvoie à des catégories (réception, production, médiation, etc.) qui se confondent avec les activités d'apprentissage elles-mêmes. Fondement de la perspective actionnelle, la notion de tâche porterait en elle-même cette ambivalence. H. Portine (2008 : 237) situe précisément cet implicite cognitif comme impensé du CECRL du côté d'un oubli des travaux du groupe LNR (P. Lindsay, D. Norman, D. Rumelhart) qui a défini, à la fin des années 1970, la dualité entre opérations de haut niveau (dites « holistiques ») et opérations de bas niveau (« opérations analytiques […] sur les parties de l'objet »). Il signale de nombreux travaux d'ordonnancement de ces opérations : appréhension holistique, appréhension analytique, appréhension synthétique. Dans cette hypothèse, l'activité langagière peut être considérer à plusieurs niveaux. Ce qui est intéressant dans la critique d'H. Portine, c'est l'approche de la notion de langage qu'il préfère saisir « par le biais de l'activité qui le manifeste » (2008 : 238). Selon lui, l'activité langagière a deux propriétés, celles de *medium* de l'action et d'ancrage situationnel. La première propriété semble évoquer

la dimension pragmatique du langage – et convoque les types de discours – tandis que la seconde évoque les niveaux de (dé)centrage du locuteur. H. Portine résume le « problème » qui se pose à la didactique des langues concernant l'usage du terme « activité(s) langagière(s) » :

> […] l'activité langagière est action mais pas toujours, et cela fait problème ; l'activité langagière est ancrage situationnel mais pas toujours, et cela fait problème. Toute la question est de savoir si ce "faire problème" peut être ou non le point d'ancrage d'une dynamique dans l'acquisition des savoirs mais aussi dans l'acquisition des langues. (H. Portine, 2008 : 241).

Au final, pour sortir de ce dilemme, H. Portine rappelle que « le seul véritable objectif de la didactique des langues est de concevoir des procédures d'apprentissage linguistique » (2008 : 247) – ce qui n'est assurément pas l'objectif des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). À ces procédures d'apprentissage il rattache d'ailleurs six modalités de travail bien connues : individuel, binômes, groupes de pairs, groupe-classe, activités contextualisées, activités « para-institutionnelles ». Cette terminologie des modalités d'apprentissage ne fonctionne pas vraiment avec l'atelier – à moins de faire de lui une modalité d'apprentissage sinon de travail « para-institutionnel ». Ce qu'il nous semble important de retenir dans la réflexion d'H. Portine, c'est que l'apprentissage linguistique est en réalité une modalité d'apprentissage et non l'activité d'acquisition langagière elle-même. C'est pourquoi nous ne pouvons que pleinement le rejoindre sur la nécessité de faire la distinction entre activité langagière et activités d'apprentissage ou, pour reprendre ses termes, « classe d'événements cognitifs » et « classe d'activités d'apprentissage différenciées » :

> […] nous avons besoin du concept d'activité langagière (au singulier) : il génère un appareillage conceptuel qui subsume les modalités techniques pédagogiques que nous élaborons et que nous mettons en œuvre. (H. Portine, 2008 : 252).

C'est un peu notre geste de vouloir rattacher le *faire langage* et le *faire atelier* des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) à une seule et même activité langagière – qui serait la mise en œuvre du continu langagier. Mais cette conception de l'activité langagière est peut-être plus large que celle de H. Portine, qui reste une activité d'*acquisition* langagière – par ailleurs entièrement rattachée à des phénomènes cognitifs :

> L'apprentissage se fait par construction / déconstruction, par activité langagière, par réalisation de tâche. L'acquisition se fait ainsi par assimilation dans des conduites et donc dans le déclenchement de l'activité langagière de l'apprenant. (H. Portine, 2008 : 252)

Autrement dit, chez H. Portine, ce sont les activités d'apprentissage qui permettent de stimuler l'activité langagière – exercice seulement basé sur la reconnaissance et la production

des actes langagiers participant à la réalisation d'une tâche. En d'autres termes, l'activité langagière est principalement vue comme un « travail cognito-énonciatif » (2008 : 252). Cette conception ne s'oppose pas forcément à l'activité langagière regardée sous l'angle d'un essai de subjectivation. Il reste que la démonstration d'H. Portine montre combien il est important pour analyser les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) d'être précis en matière de conceptualisation de l'activité langagière – conceptualisation qui nous semble trouver une nouvelle respiration à travers une association de la notion d'expérience.

**Activité d'apprentissage et expérience « rudimentaire »**

Faisons donc entrer en jeu la notion d'expérience – dans sa dimension qualitative. Nous proposons de partir de la notion d'expérience en didactique des langues – qui en fait cependant peu de cas – avec les trois « régimes de connaissance » de Ph. Blanchet (2010 : 8) : la « croyance » – qui relève d'une idéologie[95], l'« expérience individuelle empirique », la « connaissance scientifique ». Ph. Blanchet affirme que les croyances sont très prégnantes en didactique des langues et font écran au développement réel des apports de la recherche. Ces trois régimes de connaissance sont également en concurrence, concurrence qui jouerait en défaveur de la diffusion des connaissances scientifiques du champ. Ph. Blanchet appelle à constater que l'actuelle idéologie linguistique et politique a produit une certaine vision des langues et de leur enseignement-apprentissage qui s'exprime notamment sous la forme de croyances et de pratiques professionnelles paradoxales :

> l'une des choses qui me frappe le plus est le hiatus énorme entre, d'une part, ce que les acteurs de cet enseignement-apprentissage vivent forcément au quotidien (l'expérience de la pluralité linguistique, les compétences sociolinguistiques qu'ils mettent en œuvre à chaque instant, les pratiques linguistiques effectives qu'ils vivent) et, d'autre part, la vision des langues et de leurs usages qu'ils adoptent et mettent en œuvre dans l'enseignement. (Ph. Blanchet, 2010 : 8)

Le « hiatus » est ici un paradoxe d'ordre expérientiel dont les conséquences touchent sans doute un grand nombre d'acteurs de la filière de l'acquisition : apprenant, enseignants, formateurs, formateurs de formateurs… Que leurs animateurs en soient conscients ou non, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) s'attaquent à ce hiatus. Non seulement en tant qu'ateliers de la pluralité langagière, de la pluralité des pratiques langagières, de la pluralité des usages et des représentations, mais aussi et surtout en tant qu'atelier des *essais de voix* comme expériences de subjectivation. Ce qui prime dans ces ateliers, ce n'est donc plus

[95] « […] une idéologie est un prêt-à-penser collectif auquel on adhère sous la forme d'une conviction totale, qui empêche de penser par soi-même, un filtre qui organise une certaine perception / interprétation (voire une non perception) des inévitables expériences empiriques de chacun […]. » (Ph. Blanchet, 2010 : 8).

l'enseignement de la langue, ce sont les expériences que les ateliers composent jusqu'à proposer des passages d'expérience – ce que nous nommons également un parcours expérientiel. Dans la perspective de penser ensemble la pluralité des ateliers du dire et donc des essais de subjectivation, l'œuvre de J. Dewey (notamment : 1916/2010 et 1938/2011) constitue selon nous un levier théorique de premier ordre. Le philosophe américain met à nu les conflits de la culture contemporaine en plaçant au cœur de sa réflexion la notion d'expérience. Penser l'expérience avec lui, c'est reconceptualiser l'interaction du sujet au monde au profit d'une poétique relationnelle avec les œuvres de culture et de langage. L'exigence d'expérience qu'impose J. Dewey nous semble intéresser évidemment les spécialistes de la transmission artistique ou littéraire – à l'heure où les littératies scolaires laissent apparaitre en filigrane de puissantes inégalités d'usage (C. Morinet, 2016). Il faut noter que la notion d'expérience émerge d'abord chez lui au cœur d'une critique générale de la séparation profonde entre art et vie quotidienne dans la pensée et les institutions occidentales – séparation des possibles née de divers processus historiques. Dans l'art, il est possible d'y mettre le langage ou, du moins, les arts du langage. L'école qui voit les pratiques artistiques relever souvent de dispositifs externalisés en fournit une bonne illustration. J. Dewey affirme même que la dissociation art et quotidien s'est naturalisée jusque dans nos modes de vie – ce qu'évoque M. Macé (2013) dans le champ littéraire. Cette coupure à l'impact négatif est occultée sinon minorée par les concepts de progrès ou de modernité. Mais ce serait oublier que les arts du langage ne cessent de se réinventer, c'est-à-dire de s'insinuer dans tous les aspects de nos existences – ce que font très bien, jusqu'en langue(s) étrangère(s), les ateliers du dire.

Venons-en à la leçon d'anatomie de l'expérience par J. Dewey – qui sera reprise tout au long de la présente section. Selon lui, l'expérience est le seul mode d'être au monde puisque notre existence se déroule dans un environnement qui impose à chaque être vivant des interactions. L'être humain doit mobiliser des énergies en fonction de ses besoins, d'où une succession d'actions tantôt libres tantôt contrariées qui modulent la qualité de nos existences respectives : « La vie et le destin d'un être vivant sont liés à ses échanges avec son environnement, des échanges qui ne sont pas externes mais très intimes. » (1934/2010 : 46) Connectés à un contexte sociohistorique, ces échanges organiques constituent comme un premier niveau où seraient incorporés tous les modes d'expériences. Toutefois, il serait erroné de penser que tout est expérience chez J. Dewey. Il est essentiel de distinguer avec lui l'expérience « rudimentaire » qui s'impose à l'être humain, de l'expérience qui est « composée » par lui : « Il est des choses dont on fait l'expérience, mais pas de manière à composer une expérience. » (1934/2010 : 80) La première catégorie d'expériences nous

disperse, faute d'« authentiques initiations ou clôtures » (1934/2010 : 88). Nous proposons de mettre dans cette catégorie les « activités » d'apprentissage au sens usuel du terme – et comme nous le verrons juste après certaines *tâches d'atelier*. À l'inverse, ainsi que nous le soutiendrons plus tard, il nous semble que l'essai de subjectivation – ou *essai de voix* – est une expérience « composée ». Clarifier la nature de ces expériences est essentiel à ce stage de notre recherche car ce geste permettra d'analyser par la suite les pratiques de montage d'expériences, avec d'un côté le modèle de la séquence pédagogique et de l'autre le parcours expérientiel.

**Le « ROC » : une succession de *tâches d'atelier* ?**

Aujourd'hui centrale en didactique des langues, la notion de « tâche » est ce qui fonde la perspective actionnelle d'un point de vue méthodologique. Elle est définie dans le CECRL comme :

> […] toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (CECRL, 2001 : 16)

Pourquoi évoquer ici la tâche actionnelle ? Parce qu'il nous semble important qu'elle fasse l'objet, tout comme les « activités » d'apprentissage abordées précédemment, d'une comparaison avec l'expérience composée de J. Dewey. Selon nous, la tâche se situerait dans un entre-deux expérientiel : elle est certes plus qu'une « activité » d'apprentissage ou une somme d'« activités », mais elle n'est pas systématiquement une expérience transformatrice – notamment dans la mesure où l'activité langagière suscitée est encadrée par les conditions mêmes d'exécution de la tâche. Nous prendrons l'exemple des « ROC » pour montrer que notre réflexion ne doit pas être lue comme une critique des « activités » d'apprentissage mais comme un signalement de l'incertitude qui pèse sur la réalité de l'activité langagière qu'elles sont censées produire. P. Biras fonde la méthodologie du « ROC » sur le suivi d'un canevas élaboré par ses soins et discuté à certains moments-clés avec les participants à l'atelier. Ce canevas – qui fait tout à la fois office de corpus littéraire, de pense-bête curriculaire et de conduite temporelle (chronogramme) – organise une succession de séquences délibératives et d'écriture sous la forme suivante : une séance, une tâche – chaque séance donnant lieu à la *dictée* d'un chapitre du roman en construction. Nous pourrions dénommer – au moins temporairement – *tâches d'atelier* ce mode d'organisation séquentiel qui consiste à construire

un atelier du dire sous la forme d'une succession d'« activités » entre apprentissage et « essayer dire ». Cette pratique concerne en particulier les ateliers du dire organisés en contexte d'apprentissage linguistique où il y a contamination des pratiques. Les *tâches d'atelier* ne produisent pas forcément du continu langagier dans la mesure où l'activité langagière repasse sous le régime de la fragmentation et de la discontinuité. Pour être l'activité principale de l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s), il nous semble que l'activité langagière peut difficilement être le produit de tâches langagières, même spécifiques à l'atelier. Comme l'indique le CECRL, l'objectif prêté à toute tâche langagière est décidé d'avance. Dans l'atelier du dire, ce qui est prévu à l'avance, c'est la possibilité d'« essayer dire » – un tel atelier ne programme que des promesses de langage. Nous avons créé cette formule de *tâche d'atelier* pour illustrer que la notion de tâche efface trop l'une des dimensions essentielles de l'atelier du dire : le parcours expérientiel, c'est-à-dire un montage de passages d'expérience en expérience. Ce faisant, nous ne condamnons par la tâche comme unité dynamique d'apprentissage – une tâche peut être ou pas une expérience. Il reste que, d'un point de vue notionnel, la tâche ne saurait se confondre à l'expérience dans la conception que nous allons voir maintenant.

### 4.2.2. Les ateliers du dire : des compositions et des passages d'expériences

Après avoir associé l'activité langagière à l'activité du continu langagier – et non pas à des « activités » ou « tâches » d'apprentissage linguistique, il nous semble important d'« essayer dire » ce que sont les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) d'un point de vue expérientiel et interactionnel. Ces ateliers font deux choses : ils composent à la fois des expériences et des passages d'expériences. Par composition nous entendrons la création d'expériences selon des critères spécifiques et par passages les modalités d'enchainement de ces expériences. L'emploi du verbe *composer* est directement lié à la pensée pragmatiste de J. Dewey à laquelle nous allons nous référer ici pour conceptualiser l'expérience comme mode relationnel – au langage et à ses œuvres. Dans un premier temps, nous nous intéresserons à détailler ce qui compose une expérience. Nous verrons notamment qu'une expérience est le produit d'un continu interactionnel. Dans un second temps, nous nous pencherons sur les modalités de passages d'expériences que nous avons rencontrées au cours de l'analyse de notre corpus d'ateliers du dire en langue(s) étrangère(s).

**Ce qui compose une expérience : perception, action, relation**

Chez J. Dewey, l'expérience composée, c'est-à-dire l'expérience « unique et cohérente » (1934/2010 : 111) – un problème résolu, un apprentissage langagier abouti, un parcours d'atelier, suppose une interaction qui n'échappe pas totalement au sujet conscient. Une telle expérience connait et va à son terme : « nous vivons *une* expérience lorsque le matériau qui fait l'objet de l'expérience va jusqu'au bout de sa réalisation », écrit-il aussi (1916/2010 : 80). Ce terme est constitutif de l'expérience composée : « Une expérience a une unité qui la désigne en propre : ce repas-*là*, cette tempête-*là*, cette rupture-*là* d'une amitié. » (1916/2010 : 83) Dans cette conception, toute véritable expérience composée acquiert « un caractère esthétique » (1916/2010 : 92) quand bien même elle ne serait pas directement liée à une activité artistique. Autrement dit, si la vie est singulièrement faite d'expériences, J. Dewey pose le principe que l'art relève d'un mode d'expérience singulier, l'expérience esthétique, laquelle ne serait toutefois pas propre à l'art. En quoi ce recours à un continu notionnel dédié à l'expérience esthétique peut-il aider à renouer le lien entre art et quotidienneté ? J. Dewey déplore que le « gouffre existant généralement entre le producteur et le consommateur dans la société moderne » a entrainé « la création d'un abîme entre l'expérience ordinaire et l'expérience esthétique » (1916/2010 : 40) – comment ne pas penser à M. de Certeau (1980/1990) à l'écoute de cet autre constat qui vise le traitement du patrimoine culturel :

> Ce n'est pas avec des louanges à l'intention de l'art ou par un intérêt exclusif porté immédiatement aux grandes œuvres d'art reconnues comme telles que l'on favorisera la compréhension de l'art et de son rôle dans la civilisation. (J. Dewey, 1916/2010 : 41)

L'enjeu qui se dessine ici est d'importance : rétablir « la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence » (1916/2010 : 41). Ce rétablissement passe notamment par une destitution des conceptions abstraites qui participent à isoler les arts « des objets de l'expérience concrète » (1916/2010 : 42) : « une philosophie de l'art est stérile, si elle ne nous rend pas conscients de la fonction de l'art par rapport à d'autres modes d'expérience […] », insiste J. Dewey (1916/2010 : 43). Soit la proposition suivante : refaire de l'esthétique ? Non, refaire l'esthétique en la soumettant à des modalités d'ordre expérientiel. Refaire l'esthétique, c'est ici reconceptualiser, à partir de J. Dewey et avec les ateliers du dire, l'expérience langagière en réfléchissant à un renouveau de la perception esthétique, entre régime de l'action et avenir de la relation. En effet, il nous semble important d'insister sur le fait que l'expérience esthétique n'est pas que réceptivité chez J. Dewey, elle

est ou doit être action. Une telle définition de l'expérience nous semble valoir pour les ateliers du dire qui se présentent le plus souvent comme des parcours avec des œuvres, des passages de geste en geste (d'écoute, d'appropriation, de reprise, de déprise, de surprise) et de voix en voix (S. Martin, 2005c ; G. Dessons, 2015 : 131). Quelles que soient les modalités d'interaction, l'attention à l'environnement – qui inclut les œuvres à la rencontre de chacun – est fondée sur la mise en œuvre des sens, de tous les sens – et de tous les sens de ces sens… J. Dewey rappelle que le vocable *sens* recouvre une vaste gamme de contenus – « le sensoriel, le sensationnel, le sensible et le sentimental, sans oublier le sensuel » – et qu'il « inclut presque tout ce qui va du pur choc émotionnel et physique au sens lui-même, c'est-à-dire la signification des choses présentes dans l'expérience immédiate » (1916/2010 : 59). Mais ces contenus forment un ensemble dynamique, un continu qui fait que la vie humaine autant que l'art, en tant qu'expériences conscientes, valent par « la réalisation de continuités » (1916/2010 : 63) – c'est l'entreprise des ateliers du dire, d'un dire qui fait tout à la fois parler, lire, écrire, raconter, jouer, traduire, etc. C'est une donnée fondamentale qui doit permettre de ne pas externaliser l'expérience esthétique au seul profit des pratiques dites artistiques. Si la perception esthétique se réalise à travers l'expérience esthétique, cette dernière ne relève nullement du monopole de l'art. Cette dissociation entre art et esthétique nous semble offrir un faisceau de paramètres utiles pour concevoir des pratiques véritablement expérientielles dans une multiplicité de contextes :

> Ce qui donne à une expérience son caractère esthétique, c'est la transformation de la résistance et des tensions […] en un mouvement vers un terme inclusif et profondément satisfaisant. (J. Dewey, 1916/2010 : 113)

Cette échappée du creuset artistique rencontre la diversité des pratiques langagières suscitées par les ateliers du dire. Leur « terme » est singulier : il s'agit moins de *faire de l'art* que d'« essayer dire » en essayant de « faire œuvre avec des œuvres » de culture et de langage. L'essai porte notamment sur un laisser *libre cours* à des (trans-)subjectivations qui ne soient jamais des discours limités par le pluriel des langues-cultures. J. Dewey déplore d'ailleurs qu'en anglais aucun mot ne permette de désigner simultanément et sans équivoque les deux dimensions d'esthétique et d'artistique. Un tel mot permettrait de signifier que l'expérience esthétique fusionne à la fois perception, production et satisfaction. En français, la situation lexicale est assez proche. Le terme d'esthétique renvoie à un ensemble de champs d'étude spécialisés et impose ses propres limites dès qu'il est associé à l'analyse des ateliers ou des arts du langage – nous renvoyons à notre critique de l'expérience esthétique de la langue chez G. Pierra par exemple. C'est pourquoi nous avons fait le choix dans notre recherche de substituer la notion de relation à celle d'expérience esthétique. Comme dans les

représentations sur les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), le vocable relation est très présent chez J. Dewey – du début jusqu'à la fin – dans une acception qui nous parait suffisamment précise pour l'associer à notre conceptualisation des ateliers. Nous en donnons ici quelques emplois (1916/2010 : 52 et 231) : « Dans le processus de la vie, parvenir à une période d'équilibre c'est aussi initier une nouvelle relation avec notre environnement […]. » ; « Dans l'art, comme dans la nature et la vie, les relations sont des modes d'interaction. Elles consistent en impulsions et attractions, contractions et expansions […]. » Si le mot relation lui sert d'abord à repérer la forme dynamique dans l'œuvre d'art, il s'impose finalement pour évoquer l'imprévisibilité de la vie des œuvres – et de la vie avec elles. Sur le plan expérientiel, nous garderons comme définition de la relation cette idée d'une pluralité de modes d'interaction. Puisqu'une œuvre d'art n'a jamais de fin établie d'avance sur le plan perceptif, toute relation avec elle ne saurait être gagée. Sauf à être un produit fini à l'usage prédéterminé, mécanique ou académique, l'œuvre de culture ou de langage est toujours « au service de la vie, sans prescrire aucun mode de vie défini et limité » (1916/2010 : 231).

Une vie du langage à hauteur du langage de la vie suppose aujourd'hui des expériences qui invitent à de nouvelles relations avec les œuvres littéraires ou culturelles. Toute une vie des œuvres est à intensifier pour garantir leur compréhension, leur appropriation, leur réénonciation. Tout un continu expérientiel est à cultiver qui trouve dans certains ateliers du dire des manières de faire exemplaires. En effet, ces pratiques langagières ne peuvent exister sans que soient brisées les représentations figées sur les littératures, la création ou la/les langue(s) – d'où peut-être aussi l'engouement qu'elles suscitent. La force de la conceptualisation de J. Dewey permet de réinterroger la capacité relationnelle de l'être humain en redéployant l'éventail des gestes de saisie par lesquels il opère quand il s'agit d'appréhender les œuvres de langage. Cette disjonction expérientielle entre arts (du langage) et vie ordinaire – marquée chez J. Dewey par le compartimentage des intérêts, la dissociation des sens, les perceptions de seconde main, la dissociation perception-création – conditionne bien d'autres pratiques sociales. L'éducation en premier lieu, ses cadres méthodologiques et ses pratiques pédagogiques. Cette recomposition de l'expérience esthétique en mode relationnel invite évidemment à de nouvelles façons d'apprendre, d'enseigner et, plus généralement, d'exister avec les arts. Nous allons voir maintenant que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) ne cherchent pas seulement à composer des expériences langagières mais aussi et surtout à assurer des passages d'expérience.

**Une pluralité de passages d'expériences**

Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) offrent à vivre des passages d'expériences, des parcours expérientiels qui voient se succéder ou s'interpénétrer des modes relationnels très divers. Cette idée de passage dans une acception expérientielle n'est pas nouvelle. Par exemple, et pour rester dans les arts du langage, il faut signaler qu'elle inspire notamment un ensemble de représentations sur le slam. Définissant le slam autour de cinq mots commençant par la lettre p (parole, partage, présence/présent, paronomase, passage), C. Vorger indique que le slam est « *passage* au double sens où il met en jeu l'éphémère d'une performance et vise à dépasser les clivages » (2016 : 277). Dans cette perspective, le slam vient modifier sinon interroger à la fois les processus internes de création langagière et l'ordonnancement disciplinaire traditionnel :

> [le slam] abolit les frontières et cultive les lisières, faisant foisonner des espaces interstitiels qui se révèlent éminemment créatifs : entre les mots et les registres qui se conjuguent en un mélodieux méli-mélo ; entre le *je* singulier et le *jeu* collectif, la voix lyrique et l'enjeu *colludique* ; entre l'auteur et l'interprète qui ne font qu'un dans le slam ; entre l'interprète et son public dans un espace à géométrie variable ; entre les « genres » […]. (C. Vorger, 2016 : 277)

Ce qui va nous intéresser ici, c'est de voir en quoi consistent concrètement les passages d'expériences dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Ces passages nous semblent obéir à trois logiques qui travaillent ensemble à un même processus de combustion. Tout d'abord, d'un essai de subjectivation à l'autre, c'est un seul et même continu qui garantit l'articulation des modes relationnels : le continu langagier. Ensuite, les ateliers en langue(s) étrangère(s) supposent des passages de langue en langue plus ou moins intenses et systématisés, sur un mode fondu-enchaîné. Enfin, une troisième logique de passages d'expériences consiste dans des incises réflexives positionnées à divers moments des ateliers du dire et qui, sous la forme de comptes rendus, permettent d'expliciter les passages d'une expérience à une autre. Il ne faut pas oublier que les passages d'expériences peuvent constituer des passages d'obstacle. Autrement dit, le *faire atelier* consiste aussi, à des degrés divers, à rendre le participant plus conscient des expériences qui se présentent à lui et des potentialités que leur enchainement peut ouvrir. Nous allons reprendre ici ces trois propositions.

Premièrement, nous avons évoqué le fait que le continu langagier est toujours le sujet de l'expérience. Pour le dire peut-être autrement, c'est toujours le continu langagier qui conduit souterrainement l'atelier – et cela même quand les paroles sont rares ou que la difficulté de dire impose sa raison. Nous partirons d'une anecdote donnée par F. Nevchehirlian (2005) qui

nous semble illustrer cette conduite souterraine – ce passage d'expériences prend place au cœur d'un atelier de slam :

> Je me souviens d'un atelier que j'ai conduit avec des jeunes à la protection judiciaire de la jeunesse à Limoges. La consigne d'écriture était la suivante : il fallait écrire cinq mots que l'on affectionne pour des raisons de sonorité. Chacun devait lire sa liste. Alors que tous venaient de s'exécuter, il ne restait qu'un jeune. Ce dernier dit qu'il n'avait rien fait et refusait catégoriquement de prendre le stylo. Cela faisait deux ans qu'il n'en avait pas tenu un dans les mains. J'ai supposé qu'il ne savait pas écrire ou très peu. Je lui ai donc demandé s'il accepterait de répéter à haute voix les mots que son accompagnateur lui prononcerait. Au début il ne dit rien, puis il commença à répéter lentement chaque mot. Au bout du quatrième, au lieu de répéter « voiture », il dit « lune », au lieu de dire « maison », il dit « chien ». J'ai demandé à l'accompagnateur d'accélérer le rythme et ils sont entrés tous les deux dans un duel de renvoi de mots absolument drôle et émouvant. (F. Nevchehirlian, 2005 : 21)

Cette réconciliation expresse avec les mots ainsi que la reprise de parole(s) qui l'accompagne montrent bien l'enjeu de tout « essayer dire » : sortir d'un mutisme qui n'est jamais une propension naturelle, mais un refuge par défaut. Ce qui est le plus remarquable, c'est le passage qui a lieu entre la répétition des mêmes mots – de l'accompagnateur au (non-)participant – et la joute verbale qui s'installe et qui modifie la proposition initiale sans modifier fondamentalement le propos de l'atelier, celui de *faire langage*. Que l'écriture du participant n'ait pas eu lieu, ce n'est finalement pas grave – cela le serait beaucoup plus dans un cadre scolaire. C'est une autre expérience qui a pris la place. En atelier, les passages d'expériences donnent d'ailleurs souvent lieu à des créations d'expériences, des compositions qui sont des improvisations. L'expérience langagière appelle une autre expérience langagière dans une imprévisibilité qui est tout bénéfice pour l'improvisation. Il faut aussi évoquer les « lectures de bouches » de P. Fontana au cours desquelles les pratiques d'entraide entre l'animateur et les participants ou entre les participants eux-mêmes sont souvent des moments de passages d'expériences. Ces bifurcations actives relèvent toujours du continu langagier, de son expérience. Il n'y a pas de digressions possibles avec le langage. Les *problèmes de langue(s)* sont reformulés en expériences nouvelles. Si créativité de l'atelier ou du langage il y a, c'est bien dans cette perspective :

> À chaque fois que je propose un texte, on le lit tous ensemble. Ce qui est important, c'est que chacun ait la parole. Que chacun rentre directement dans le texte avec ses armes. Parfois, les gens qui commencent à prendre le texte ne peuvent pas lire, d'autres sont là pour leur dire « c'est ce mot-là ». Il y a parfois des gens qui « débarquent » dans l'atelier sans connaitre le français ou sans savoir écrire. Dans ces cas-là, il y a un travail préalable de visualisation du texte. On regarde de quoi les mots sont faits. Ensuite, c'est tout un travail de répétition, d'oreille, de mémorisation. Se souvenir d'un mot pour le redire au moment où il le faut. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XIV)

Au final, qu'un participant ne sache pas lire, ou écrire, qu'il n'arrive pas à faire ceci ou cela, cela importe peu – ou plus ou moins – selon les ateliers. Permise par une écoute prioritaire du continu langagier, la logique de passage produit de la fluidité dans l'action, une fluidité qui empêche toute localisation du *faire langage* dans des catégorisations ou des discontinuités : la séquence dont rend compte F. Nevchehirlian est inclassable dans les compartiments traditionnels. On pourrait dire à la rigueur que c'est une production écrite qui a *bien tourné*… C'est pour cette raison qu'il ne peut pas y avoir d'atelier-type ou d'atelier-modèle : *faire atelier*, c'est laisser faire ces passages d'expériences langagières, les laisser se produire – avec, il est vrai, des séquences plus dirigées, plus explicites, plus structurées. Autrement dit, classer les ateliers en fonction des « activités langagières » qu'ils proposent ou des « disciplines artistiques » qu'ils impliquent n'auraient pas de sens – si ce n'est celui de chercher seulement à voir ce qui est prévisible et à prévoir ce qui est visible dans le *faire atelier*. C'est pourquoi, au passage, les ateliers du dire rassemblées dans notre corpus ne font pas l'objet d'une mise en scène typologique. Nos propres va-et-vient réflexifs d'un atelier du dire à un autre ne font que restituer leur activité interne – tout en mettant au jour la relation qui les travaille.

Il est une deuxième logique de passages d'expériences sur laquelle nous proposons de nous arrêter : les passages d'une langue *dans* l'autre. Ce passage évoque lui-même tout un champ d'expériences et de pratiques langagières en atelier. Nous les distinguons des passages d'une langue *à* l'autre qui renvoient à la gestion des langues dans l'atelier. Ce qui attire notre attention ici, c'est comment le *faire atelier* peut parfois aider à défaire les représentations d'un sujet partagé entre ses langues. Parfois – car ce n'est pas systématique, l'atelier est ce qui tente d'unifier le sujet plurilingue jusque dans son corps-langage. C'est par exemple l'évocation par P. Fontana du souffle comme empreinte vocale. Dans les « lectures de bouches », qui sont des lectures à l'échelle du mot ou de la phrase, le souffle est le plus petit dénominateur commun entre les langues. Il est ce qui va permettre à la fois aux langues maternelles de ne pas disparaitre totalement dans la langue française et aux participants de pouvoir respirer en langue française :

> Il s'agit de trouver un autre souffle, un nouveau souffle pour parler cette nouvelle langue. L'atelier est ce chemin vers ce nouveau souffle. Sans rien enlever à quoi que ce soit. […] Ce qui est nécessaire, c'est de travailler les deux souffles en même temps. De se réapproprier sa propre langue en même temps que la nouvelle langue. De jouer avec les deux langues. Dans notre langue maternelle, on va très vite, on a un souffle différent, des graves, des aigus. Subitement, on disparait derrière une nouvelle langue. Mon idée est de faire ressortir la langue maternelle. Ça se joue sur les mots. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XVI)

Le passage d'expériences ne vaut pas seulement pour le sujet – passer d'une expérience à une autre. Rendre compte de ses expériences et de celles des autres est à la fois une nouvelle composition d'expérience et, selon nous, une troisième forme de passages d'expériences. Ce n'est pas un en-dehors de l'atelier, ni un procédé d'évaluation. Certains ateliers du dire proposent des expériences d'écoute et de discussion qui sont des essais de compte rendu. « Essayer dire », c'est aussi essayer redire, essayer revivre. P. Fontana dit que les participants doivent être capables de parler du travail des autres. Comme nous le verrons dans la prochaine section, tout passage d'expériences est déjà un passage de sujet(s). Ici, ce passage de sujet(s) s'appuie sur une réflexivité de travail et une réflexivité en langue(s) étrangère(s) qui participent d'une conscience individuelle et collective de « faire » un même langage. Ces incises réflexives, qui peuvent intervenir à n'importe quel moment d'un atelier du dire et qui ne sont pas nécessairement du fait de l'animateur, nous oblige à évoquer brièvement ici la problématique complexe des « retours ». Même s'il est un technolecte très courant dans les ateliers du dire, le terme retour(s) sème le trouble. En pratique, le retour n'est pas seulement un regard en arrière, il peut être aussi ce qui maintient en arrière. En anglais, le *feedback* est peut-être plus parlant, il est ce qui nourrit, ce qui suspend en tout cas l'action. Dans la pratique, les retours sont faits pour aller de l'avant, pour aider à surmonter un obstacle et à poursuivre l'essai. Nombre de retours participent en fait d'un passage d'expérience. Par ailleurs, rendre compte n'a pas forcément un effet immédiat, un compte rendu n'aboutit pas toujours à une prise en compte. L'animateur qui rend compte n'aide pas automatiquement le participant à se rendre compte. Il y a une dimension mythique du retour en atelier. Une parole qui transformerait l'eau en vin, qui transformerait l'essai à tous les coups. Doutant de la pertinence conceptuelle du premier terme – nous y reviendrons dans le prochain chapitre, nous pensons qu'en matière de réflexivité, il est important de faire une distinction entre les pratiques de « retours » comme paroles d'atelier (paroles passagères) et les pratiques de *comptes rendus d'atelier* comme pratiques d'écoute (passages de paroles). Comme l'indique d'ailleurs P. Fontana, tous les deux ne sauraient être le monopole de l'animateur. Mélanger les deux modes d'intervention expose surtout à certains risques touchant le *faire atelier*. Par exemple, K. Irubetigoyena revient sur un épisode qui montre combien un atelier du dire théâtral en langue(s) étrangère(e) ne peut s'apparenter complètement à une expérience théâtrale réelle – au sens d'une création professionnelle :

> […] à la différence des comédiens, ils [les participants] n'ont pas beaucoup l'habitude du retour négatif. La première fois que j'ai dit à un étudiant, « ça c'est un peu pourri ! », c'était le drame absolu. J'ai dû m'habituer à envelopper mes retours aux étudiants. Les premières fois, ils n'ont pas compris que je leur dise que ce n'était pas bien. Maintenant je leur explique que ça fait partie du travail de plateau. (K. Irubetagoyena, 2017 ; annexe n°6.1 : CLI)

Pour mieux comprendre les ateliers du dire – et pas seulement ceux en langue(s) étrangère(s), c'est encore tout un ensemble de médiations qui resterait à analyser : « retours » et pratiques de comptes rendus des pairs (en situation de *faire langage*) ; verbalisations des participants (avant, pendant et après une séance ou un atelier) ; intersubjectivation animateur-participants. Intégrés dans notre recherche, les entretiens avec des participants fournis par P. Biras sont intéressants dans la mesure où ils révèlent combien la réflexivité comme activité et historicité est permanente non seulement du côté de l'animateur mais aussi chez les participants qui ne sont jamais les sujets muets des expériences d'atelier.

Nous venons d'opposer dans cette section activités passagères et passages d'expériences pour indiquer la nature particulière de l'interaction langagière des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Arrimé à l'objectif d'« essayer dire » – qui n'est pas exactement la même chose qu'apprendre une langue étrangère, l'activité langagière en atelier n'est pas fragmentée d'un point de vue expérientiel. Elle est sans cesse initiée et relancée par des compositions d'expérience qui s'enchâssent les unes dans les autres selon une dynamique relationnelle – qui font de chaque parcours expérientiel des parcours relationnels avec les œuvres de langage. Nous allons voir maintenant que ces passages d'expériences comme parcours relationnels sont tout autant des passages de sujet(s), des essais de transsubjectivation. De tels essais viennent questionner les règles de partage du sujet en vigueur dans les didactiques du français et des langues.

## 4.3. Sujets partagés *vs.* passages de sujet(s)

Dans l'introduction de notre deuxième partie, nous avons comme imposé un sujet spécifique de langage aux ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) : un sujet qui est à la fois subjectivation et relation dans et par le langage – *le sujet-du-dire*. Ce geste ferme pour poser le décor nous a permis momentanément d'omettre les tensions conceptuelles qui existent autour d'une multitude de sujets à l'œuvre en sciences de l'éducation et en didactiques – nous les recensons plus loin. Leur supériorité numérique montre combien l'analyse des ateliers du dire suppose aussi une critique des représentations de la subjectivité/subjectivation qui les entourent. Depuis les années 1970, les sciences du langage et de l'éducation ont produit une multitude de regards sur le « sujet » – des regards qui ne regardent pourtant pas tous dans la même direction. Pour les besoins scientifiques, le « sujet » est souvent étudié de manière partielle. Partages, déconstructions, modélisations du « sujet » – cela dépend de la manière. Une déconstruction des multiples « rapports » du sujet à son environnement, au langage, à l'apprentissage et à son environnement. Ces représentations sont d'ailleurs souvent à l'œuvre

dans les ateliers du dire. Mais elles empêchent aussi d'autres représentations de se dire. Les ateliers du dire eux-mêmes ont peut-être quelque chose à dire aussi sur le sujet. C'est ce que nous essayerons d'expliciter ici en nous intéressant d'une part à la collection de sujets proposés par les sciences sociales et humaines et d'autre part à l'activité des passages de sujet(s) dans les ateliers du dire de notre corpus.

## 4.3.1. Une collection de sujets

Essayer de penser le sujet des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), c'est se confronter tôt ou tard à la vaste collection de sujets constituée par les sciences sociales et humaines. Il ne s'agit pas ici de produire une étude sur la diffraction du sujet comme objet de recherche, notamment à l'intérieur des sciences de l'éducation ou du langage. Notre projet est de rappeler ici que cette pluralité de sujets constitue une difficulté à contourner pour analyser des pratiques très spécifiques sur le plan même de la subjectivation dans et par le langage. Cette pluralité empêche notamment de voir les effets d'assemblage, d'écoute et de passage de sujet(s) produits et recherchés par les ateliers du dire. Pour présenter cette collection du sujet, nous reviendrons tout d'abord sur un certain nombre de discontinuités à l'œuvre dans les recherches sur l'éducation portant sur le sujet en apprentissage. Nous signalerons ensuite une récurrence d'une pensée du « rapport à la langue » dans les apprentissages langagiers et les ateliers du dire. Enfin, nous déplorerons temporairement que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) aient encore des difficultés pour se départir des discontinuités didactiques ou disciplinaires qui s'imposent à eux sous la forme de décalques lexicales ou expérientiels.

### Un individu-sujet en partage dans les recherches en éducation

Recensons rapidement les sujets proposés par la didactique. Les recherches référencées sont données à titre indicatif et notre propos n'a aucune visée d'exhaustivité. Nous citerons d'abord le « sujet-apprenant » qui se rencontre fréquemment en didactique des langues (depuis au moins P. Anderson, 1999) ainsi que le « sujet didactique » (Y. Reuter, 2007). Le « sujet-lecteur », lui, a également fait l'objet de nombreuses lectures au point de devenir « sujet à confusion » (C. Campos-Cascales, 2016). En didactique de l'écriture, dans une référence à A. Freinet, D. Bucheton s'appuie sur la notion de « sujet écrivant »[96] (2014 : 10) :

[96] Nous signalons aussi chez D. Bucheton la variante « sujet scolaire écrivant » (2014 : 36).

> En matière d'enseignement de l'écriture, considérer l'élève comme un « sujet écrivant », c'est-à-dire une personne singulière avec une histoire, des émotions, un engagement sensé dans ce qu'il dit ou fait et qui, pour ce faire, pense, communique avec son stylo ou son clavier, est très récent. (D. Bucheton, 2014 : 11)

Ce « sujet-écrivant » se retrouve déjà en FLM chez J. Lafont-Terranova (2009) dans une étude sur les apports des ateliers d'écriture à l'école. Il faut évoquer aussi son pendant, le « sujet-parlant » (par exemple, C. Morinet, 2016) – l'un des sujets de la sociolinguistique. En didactique du FLE avec les arts, une pluralité de sujets se rencontre aussi chez G. Pierra qui se demande comment faire avec « l'inconnu et le trop connu des sujets » (2006 : 122). Elle souligne une pluralité de sujets qui devient sujet pluriel – un peu à la manière d'H. Meschonnic : sujet social, sujet culturel, « sujet du désir et du plaisir de la parole » (sujet de l'inconscient) (2006 : 24) auquel il faut rajouter le « sujet enseignant », le « sujet apprenant » ou encore un « sujet texte » pour n'en rester qu'à la citation suivante :

> L'évolution de ce travail d'initiation artistique est venue de la préoccupation constante du sujet du désir de la parole considérée dans les dimensions plurielles qui tissent la situation qui se présente : le sujet enseignant (qui propose des situations de résolutions de problèmes inhérents au projet théâtral), le sujet apprenant (qui, dans les travaux qui lui sont demandés peut se révéler autre, acteur et metteur en scène débutant travaillant les diverses paroles suscitées par l'altérité des textes et les relations aux autres sujets), et le sujet texte, œuvre qui agit tout comme un être vivant […]. (G. Pierra, 2006 : 55)

Ce pluriel des sujets et ce sujet pluriel renvoient aussi à un pluriel de la subjectivité et à une subjectivité plurielle – quand dans le même temps nous avons déjà évoqué chez G. Pierra une pluralité de langages :

> Positionné dans des univers symboliques différents le conduisant à un plurilinguisme vécu plus naturellement, le sujet pourra exprimer ainsi plusieurs formes de subjectivités contenues dans les différents langages qu'il emploie, langages textuels et ordinaires […]. (G. Pierra, 2006 : 19)

On aboutit chez G. Pierra – mais aussi chez d'autres – à un partage du sujet, à une partition qui se retrouve dans les « deux modes d'intersubjectivité, à savoir *textuelle* et *relationnelle*, qui se nouent au lieu même de l'intime du sujet devant expressif et scénique […] » (2006 : 21-22), soit les formules notionnelles de « voie théâtrale » et « chemin poétique » déjà mentionnées. Pour tenter de simplifier ce que la pluralisation vient complexifier, nous rappellerons qu'à trop s'intéresser à la subjectivité le risque est de délaisser l'étude de la subjectivation. Par ailleurs, l'usage du mot subjectivité se fait souvent au détriment du terme voix – par exemple, les « textes porteurs de leur propre subjectivité langagière » chez G. Pierra (2006 : 27). Certes, comme nous le verrons plus loin, le terme

voix n'est pas non plus dépourvu d'ambigüité, mais cette ambigüité porte sur son origine, non sur le nombre. Dans cette profusion de sujets, nous pourrions même aller jusqu'à parler de sujet *codé* ou *codeur* quand C. Vorger (2012a : 32), associant langue et code, situe le slam « à la frontière des codes oral et écrit »[97]. Sujet-apprenant, sujet-lecteur, sujet-écrivant, sujet-parlant, etc. : parlant la langue des linguistes, des psychologues ou des poètes, le sujet arrive comme en pièces détachées dans les ateliers du dire. Ce qui ne facilite pas la tâche de leur conceptualisation. Ce n'est d'ailleurs pas le seul obstacle. À chacun de ces faisceaux de subjectivité correspond un *rapport à* un objet différent (langue, lecture, écriture, identité, etc.). Avec le risque que ces rapports n'entrent jamais en rapport entre eux alors même qu'ils se rapportent tous au langage comme activité.

**Quand tout est rapport à, plus difficile est le raccord**

Nous l'avons déjà évoqué dans notre premier chapitre au sujet des historicités que les ateliers du dire essaient de tenir ensemble. Renvoyant à la sociologie de l'école et du langage, les « rapports à » – à la langue, au langage, aux cultures, aux situations – font l'objet de nombreuses conceptualisations reprises en didactique des langues et du plurilinguisme mais aussi dans les ateliers du dire fortement imprégnés de culture scolaire. F. Nevchehirlian (2005) parle par exemple de « rapport subjectif à la langue » :

> […] dire, c'est trouver un rapport subjectif à la langue. Partant de contraintes ou de jeux d'écriture et d'oral simples, pour aller vers des formes plus complexes, plus intimes, les ateliers amènent les participants à prendre conscience de leur écriture, de leur voix propre, de leur souffle intérieur. Ils pèsent les mots, les nettoient, leur donnent une charge personnelle. (F. Nevchehirlian, 2005 : 21)

C. Vorger (2012a) évoque plus sobrement un « rapport à la langue » (2012 : 29) au retour d'une expérience en classe CLIN. À la faveur de la description d'une « approche ludique et créative de la poésie à l'école », elle indique notamment que ce rapport se travaille, permettant une « réconciliation avec la langue » (2012 : 29). L'évocation d'un « rapport à la langue » se retrouve également dans ses pratiques d'« atelier d'écriture et d'oralité créatives » avec des étudiants de français : « Les étudiants ont besoin d'expérimenter un autre rapport à la langue et c'est ce que j'essaie d'offrir dans ce cours d'option qui est structuré d'une manière différente des autres cours de langue que je donne par ailleurs. » (C. Vorger, 2018 ; annexe n°2.1 : XXIV) La didactique de l'écriture est évidemment marquée par le « rapport à l'écriture » (C. Barré-de Miniac, 2015). Plus précisément, D. Bucheton (2014 : 9) évoque le

[97] Nous donnons la suite de la citation : « Il résulte en effet d'un double transcodage : de l'oral à l'écrit lors de sa conception, de l'écrit à l'oral lors de sa déclamation. » (C. Vorger, 2012 : 32)

« rapport construit à la langue écrite » et plus largement le « rapport au langage » en corrélation avec la réussite scolaire – nous signalons au passage l'usage contestable du terme langage seulement défini comme l'« utilisation sociale de la langue » (2014 : 132). Se rapprochant de nos préoccupations en matière de continu langagier, elle évoque à la fois un « rapport oral » et un « rapport écrit » à l'écriture (2014 : 87). Elle interroge également la notion institutionnelle de « maitrise de la langue », reconnaissant que la langue est « un objet introuvable, insaisissable », sinon un « pur produit de la grammaire de l'école » (2014 : 11) – en référence à A. Chervel (1977). À ce paradigme de la maitrise de la langue, elle oppose « le développement de pratiques réfléchies des langages dans leur diversité et de la variation de la langue selon les contextes » (2014 : 12). Mais une fois encore, il nous semble que ce pluriel du langage pose problème – outre le fait qu'il finit par faire revenir à la langue. Regardons par exemple cet essai de définition du « rapport au langage » – ou quand les *rapports à* conduisent à marier les sujets :

> Le terme de « rapport au langage » désigne, d'une manière générale, l'ensemble des représentations et des valeurs qui déterminent les manières d'agir avec le langage, de penser avec des mots, les ajustements possibles du langage dans la diversité des situations auxquelles le sujet est confronté, les manières de s'affirmer comme sujet parlant écrivant. (D. Bucheton, 2014 : 85)

Le *rapport à* peut laisser place à d'autres formulations dans le champ didactique. Par exemple, celle de « postures d'écriture des élèves », également analysée par D. Bucheton (2014 : 100). L'intérêt du terme posture(s) est de croiser psychologie sociale, sociologie et théories cognitives de l'action – quand les représentations et rapports à sont socialement et scolairement construits. La notion de posture vient compléter cette approche de l'élève, notamment dans le traitement des blocages :

> Le concept de « postures » renvoie, dans le contexte de la didactique du français, à une modélisation des types de conduites langagières observées quand les élèves abordent une même tâche scolaire : les schèmes d'action ou de résolution sous-jacents. (D. Bucheton, 2014 : 101)[98]

Pour revenir à l'usage de l'expression *rapport à* – et comme nous l'avons déjà indiqué, il faut signaler sa présence au sein des représentations sur les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Dans la description de ses « lectures de bouches », P. Fontana évoque respectivement un « rapport au corps », un « nouveau rapport » qui « se crée avec la voix » ou encore un « rapport entre le corps et la voix » (2017 ; annexe n°1.1 : XI, XII et XII). De son

[98] Nous donnons la définition proposée par D. Bucheton (2014 : 101) : « Les "postures" sont des schèmes d'action cognitives et langagières, disponibles et préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée ou une tâche scolaire donnée. » Sa typologie énumère les postures suivantes : refus, « première », ludique, réflexive, scolaire, dogmatique.

côté, P. Biras emploie la formule « rapport avec la langue » (française) pour expliciter l'un des objectifs du « ROC » : « Proposer au groupe un projet fédérateur et motivant par lequel ils pourraient retrouver un contact plus étroit et un rapport plus positif avec la langue […]. » (2017 ; annexe n°3.1 : LX) Quant à M. Depeursinge, il évoque le « rapport à l'écrit » et un « rapport à la culture "légitime" » (2017 ; annexe n°5.1 : CXXVII et CXXVIII). Pour sortir de notre corpus d'ateliers, nous pouvons signaler aussi le « rapport à l'écrit » évoqué par F. Bréant (2014 : 29) dans son analyse des ateliers d'écriture. Nous voyons que les ateliers du dire ne sont pas épargnées par cette conception du *rapport à* comme logique d'explicitation de la dimension subjective ou subjectivante de l'activité langagière. Il faut noter que ces conceptions sont toutefois de moins en moins limitées à la langue. Il reste que, quelles que soient les situations auxquelles elles font référence, ces conceptions relèvent souvent de logiques de « réparation » (É. Bing, 1993 ; P. Laupin, 2010), de « réconciliation » (C. Vorger, 2012 : 29) ou encore d'« autorisation » et/ou d'« autonomisation » (F. Bréant, 2014 : 86), logiques qui montrent combien le rapport au langage comme mise en rapport de tous les autres rapports est encore peu sollicité dans des termes concrets. Ces logiques positives travaillent indépendamment sans être suffisamment raccordées en théorie comme en pratique à l'activité langagière vue comme expérience d'un continu de subjectivation. Ces *rapports à* non raccordés ensemble sont à la source de discontinuités didactiques et expérientielles auxquelles les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) semblent vouloir toutefois échapper en pratique.

**Discours didactiques et discontinuités expérientielles dans les ateliers du dire**

Toute discontinuité didactique produit une discontinuité expérientielle, soit une neutralisation de l'effet d'expérience, une suspension du processus de composition. S'ils constituent des objets ou des outils de recherche tout à fait essentiels à la compréhension des interactions langagières scolaires, les *rapports à*, postures et autres représentations pérennisent des discontinuités didactiques que nous avons soulevées à plusieurs reprises, par exemple au sujet de la didactique des langues avec les littératures et les arts du langage. Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) tentent timidement de se départir de telles discontinuités expérientielles – le *faire atelier* étant censé faire office de garde-fou en la matière. Il demeure que les ateliers du dire, au moins dans leur formulation, ont du mal à se détacher des catégorisations scolaires ou disciplinaires qui nourrissent et illustrent les discontinuités en matière de pratiques didactiques. Les séparations oral-écrit, lecture-écriture, écriture-oralité, persistent souvent sans forcément être représentatives du *faire atelier* et du *faire langage* qui composent les expériences langagières proposées. Sur ce point, les titres des

ateliers du dire de notre corpus sont souvent réducteurs – voire trompeurs – et ne rendent pas compte de manière satisfaisante des parcours expérientiels réellement établis. Par exemple, les ateliers de C. Vorger sont faits d'« écriture » et d'« oralité créatives » selon l'appellation retenue mais ils trouvent certainement leur pleine réalisation dans les passages de l'un à l'autre – et aussi dans d'autres expériences qui n'entrent pas dans ces deux cases. Ce qui est intéressant, ce n'est pas l'existence de plusieurs expériences qui se juxtaposent plus ou moins systématiquement, mais l'activité de passages elle-même qui est souvent peu explicitée :

> L'intitulé de mes ateliers a changé d'année en année mais l'essentiel est dans l'« écrire et dire ». Cette année, nous allons « de slams en chansons » puisque je pars du slam pour aller vers une étude de la chanson francophone. En résumé, je dirais que je propose des ateliers d'écriture et d'oralité créative. J'essaie d'inventer d'autres formes d'oralité au-delà des jeux d'interprétation théâtrale et des jeux de rôle. En tout cas, j'essaie de métisser jeux d'oralité et d'écriture en faisant sans arrêt des allers-retours entre les deux. C'est ce qui me parait essentiel, qu'il n'y ait pas de hiérarchie entre oral et écrit, oralité et écriture. (C. Vorger, 2018 : annexe n°2.1 : XXVIII)

Les « romans oraux collectifs » de P. Biras supposent également des travaux d'écriture et des modalités de faire individuelles que l'acronyme « ROC » laisse difficilement transparaitre. La même réflexion peut être faite à l'encontre des « lectures de bouches » de P. Fontana qui sont tout autant des lectures du corps-langage – mais aussi un atelier de la pluralité langagière, de la voix, du souffle, de l'écoute ou encore un atelier radiophonique. Dans cette perspective, l'imprécision, voire l'indécision de certains titres est peut-être préférable en ne prescrivant aucune expérience à l'avance. Les « ateliers de l'illisible » ne disent rien des jeux de savoirs proposés par M. Depeursinge. Le titre de notre « atelier du poème » a été long à trouver : parler d'ateliers d'écritures et de lectures poétiques aurait été à la fois faire œuvre de transparence et d'incomplétude. Nos « ateliers de littératures » ont aussi le mérite de jeter le trouble, notamment à l'égard d'enseignants de français qui se posent la question de savoir s'il s'agit d'un club de lecture, d'un atelier de critique littéraire ou d'un espace de création littéraire. À l'opposé, certaines appellations d'atelier affichent une étonnante incomplétude. Nous avons déjà évoqué notre étonnement devant l'usage majoritaire (F. Nevchehirlian, 2015 ; Collectif 129H, 2007) de la formule « ateliers d'écriture slam » au détriment d'« ateliers slam ».

Aussi enthousiastes soient-ils, les discours sur l'éclectisme et l'hétéroclisme ne sont pas moins travaillés par les mêmes discontinuités de principe, empruntées à l'imaginaire scolaire ou à la répartition disciplinaire des arts. Il est possible de repérer de tels discours dans les représentations sur le slam. Voulant lier l'écrit à l'oral, l'écrire et le dire, les représentations

sur le slam à l'école tendent plutôt à les maintenir séparés sans que la spécificité du slam ne soit véritablement touchée – ce que nous nommerons plus loin un « dire debout » :

> L'atelier d'écriture slam de par son origine inscrit d'emblée l'écriture dans une pratique éclectique et décloisonnée. […] le slam ne se caractérise pas par un genre unique mais par l'addition, le collage, le mélange de toutes les richesses de la langue orale comme la mise en voix, la tonalité, le souffle, le rythme et de tous les styles d'écriture : poésie, chanson, hip hop, forme narrative, improvisation. (F. Nevchehirlian, 2005 : 21-22)

Pour limiter les effets secondaires de telles discontinuités expérientielles – et enrayer la course à la spécialisation des ateliers du dire, il faut non seulement interroger les logiques d'emprunt et de didactisation qui prévalent encore actuellement, mais aussi et surtout travailler à penser un seul sujet de l'atelier – c'est tout l'enjeu de cette deuxième partie. Conceptualiser le sujet de l'atelier du dire, c'est à la fois s'interroger sur ce qui peut (r)assembler le sujet – en arrêtant de le concevoir sous la forme d'un prisme polygonal, et essayer de concevoir l'atelier comme un lieu de passages de *sujets-du-dire*.

## 4.3.2. Assemblages et passages de sujet(s) dans les ateliers du dire

Cette sous-section, qui inaugure des développements ultérieurs sur les rôles de la voix, du rythme et des gestes en atelier – voir notre troisième partie, propose de remplacer la modélisation du sujet énonciateur sous forme de déclinaison par un regard sur les effets d'assemblages et de passages de sujet(s) dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s).

### Ce qui assemble le *sujet-du-dire* en pratique

L'assemblage du *sujet-du-dire* ne peut se faire au moyen d'une addition théorique des autres sujets mentionnés précédemment. Autrement dit, le *sujet-du-dire* n'est pas la somme des sujets parlant, écrivant, apprenant, etc. Cet assemblage ne peut être que le résultat d'essais d'historicité. Le sujet-du-dire est autant un sujet à l'essai qu'un sujet qui « essaie dire » – soit probablement un sujet qui s'essaie lui-même. Pour essayer de se faire entendre, le sujet-du-dire n'est pas dépourvu de ressources. Ses moyens sont limités mais assurément efficaces. Nous en citerons ici trois principaux qui peuvent être mutualisés – la voix, les rythmes, les gestes – tout en précisant dès maintenant que le *sujet-du-dire* s'invente aussi et surtout à l'écoute d'autres *sujets-du-dire.* Nous partirons de l'hypothèse de H. Meschonnic qui écrit que « la voix est relation » – formule liminaire qui sera plusieurs fois réénoncée dans la recherche :

> La voix unifie, rassemble le sujet ; son âge, son sexe, ses états. C'est un portrait oral. On aime une voix, ou elle ne vous dit rien. Eros est dans la voix, comme dans les yeux, les mains, tout le corps. La voix est relation. […] (H. Meschonnic, 1982/2009 : 294)

La voix est ici ce qui « rassemble le sujet » et ce qui l'entraine dans de nouvelles relations. La multiplicité des pratiques vocales dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) ouvre à un vaste ensemble de modalités d'inscription maximale du sujet dans et par le corps-langage, soit des *essais de voix* qui sont des essais de discours à l'adresse d'autres voix et en réponse à d'autres discours. Nous verrons au chapitre 7 comment les pluriels de la voix – toute voix dans une autre voix – forment au centre des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) une oralité authentificatrice de sujets-du-dire. Toujours chez H. Meschonnic, les rythmes aussi sont « des rassembleurs du sujet » (1986/2006 : 395) dans la mesure où ce sont eux les principaux organisateurs de la signifiance du discours. Enfin, les gestes ont aussi cette propriété subjectivante dans plusieurs conceptions empruntées à la création littéraire ou poétique. Nous évoquerons dans le chapitre 8 les « gestes lyriques » de D. Rabaté (2013). Nous proposons de revenir ici plus particulièrement sur les « gestes-poèmes » de J. Sacré – qui a beaucoup écrit sur le geste. Une première illustration en est donnée par un geste récurrent chez lui : la dédicace. Dans nombre de ses recueils, elle est ce geste concret qui permet de *donner* le poème – à une personne précise ou au lecteur inconnu, voire aux deux à la fois. Ce souci de construire comme une communauté avec des poèmes et des livres se retrouve aussi dans *Parler avec le poème* (2013) qui rassemble les voix d'interlocuteurs très divers. La fréquence du mot *geste* est assez élevée dans son œuvre poétique – ou d'autres mots qui figurent des gestes, comme dans le titre du recueil *Donne-moi ton enfance* (2014). Citons également le recueil plus ancien *Un paradis de poussières* (2007) composé de poèmes sous-titrés « gestes-parlés ». Il reste que le mot *geste* ne fait jamais redondance. Il relaie tantôt des gestes implicites, des mouvements de vie – « Le plus infime pays d'enfance est-il pas toujours naissant / Et toujours qui s'efface / En nos gestes d'aujourd'hui ? » (2014 : 144), tantôt des gestes d'écriture. Ces derniers, il les nomme « geste-poème ». Dans cette conception, tout poème est muet comme le corps et ne parle au lecteur que par les gestes qu'il fait. Ce sont ces gestes qui permettraient une articulation entre vivre et écrire puisque le poème est en même temps un geste vers ce dont le poète désire s'emparer et un mouvement en direction du lecteur. Ce double mouvement pose la question de l'écoute du poème : comment recevoir un geste que quelqu'un d'autre a senti mais qui comme tout geste a sa part d'ambigüité et d'incertitude d'un point de vue relationnel ? Ce qui est sûr, c'est que le poème oblige celui qui écrit à une activité qui, selon J. Sacré, est de l'ordre d'un « toucher » – activité qui dévoilerait celui qui touche et celui qui est touché. Ainsi, l'« essayer dire » ne

transforme-t-il pas seulement l'auteur de l'essai, il a une autre conséquence : il rassemble aussi tous les autres sujets qui peuvent être concernés par sa tentative, ceux qui vont le regarder faire, le lire, l'accompagner, le rejoindre. Par ailleurs, un essai de voix peut être individuel autant que collectif – c'est toute une dimension chorale évoquée dans le chapitre 7. Dans tous les cas, il est le produit d'une activité relationnelle voire communautaire.

**L'atelier du dire comme communauté vocale**

Nous allons nous intéresser ici aux assemblages de sujets (au pluriel), à ce qui dans le *faire atelier* a pour effet d'installer plus ou moins provisoirement une communauté. D'un point de vue sociologique, l'atelier du dire est d'abord une forme à part entière d'organisation sociale. Mais ce qui suppose un autre regard que celui de la sociologie, c'est qu'il rassemble non seulement des individus mais aussi et surtout des sujets. Il les rassemble réellement au moyen d'une activité énonciative complexe – ce qui n'est pas anecdotique à l'heure des discursivités virtuelles et des transénonciations numériques non signées et/ou non traçables. De nombreux emplois du mot communauté sont à relever dans les représentations des praticiens (et des participants) des ateliers du dire. C. Vorger contextualise l'interaction de la parole slamée au sein d'une « communauté éphémère » (2016 : 96). Pour décrire son collectif de lecteurs, P. Fontana (2017 : annexe n°1.2 : XVI) évoque à la fois et à la suite une « communauté d'expérience » qui est rattachée à l'idée d'une « solidarité entre participants », d'une « envie d'avancer ensemble ». Cette installation d'une communauté est d'ailleurs largement favorisée par le recours à la radio et à l'enregistrement :

> […] l'expérience de la radio permet de déplacer le rituel de l'atelier ailleurs. Dans un lieu de radio. Le fait d'aller à la radio deux ou trois fois dans l'année, ça constitue le groupe. Plus je le fais tôt, plus le groupe est constitué rapidement. Le déplacement plus la radio permet une reconnaissance du dispositif de l'atelier par les participants eux-mêmes. […] On fait également des émissions de radio où les participants parlent. Ça créé du concret dans l'atelier, des rendez-vous, un rapport professionnel. Le dispositif est très englobant. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°2.1 : XVI)

Cette recherche d'une « communauté d'instant » reflète aussi une volonté de l'animateur de « faire corps ensemble », préalable à toute « lecture de bouche », à toute aventure langagière :

> L'idée d'une communauté d'instant me plait beaucoup. À un moment donné, on n'est plus seuls, on est ensemble. Comme dans la vie, c'est ça qui m'intéresse. Tout au long de l'atelier, il y avait cette volonté de ma part de faire corps ensemble. Faire corps à travers la langue, la musique des langues. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XVII)

M. Depeursinge parle de son côté d'une « communauté de situation » pour caractériser le rassemblement proposé autour du poème à lire – nous redonnons la citation suivante :

> J'installe la situation de départ. J'annonce que ce texte me résiste à moi aussi, radicalement. Le point de départ est d'annoncer honnêtement une communauté de situation. (M. Depeursinge, 2017 : annexe n°5.1 : CXXVI)

Tous les sujets du poème se retrouvent dans la même situation. Tous les participants de l'« atelier de l'illisible » sont placés devant le fait inaccompli, un même poème à vivre. Cette communauté de situation, qui s'exprime par l'emploi fréquent du pronom *nous* dans les représentations de l'animateur, renvoie à une « égalité des lecteurs ». Chez P. Biras, Adam, un participant parle de « communauté d'opinion » qui s'exprime à travers une « voix commune » (2015, annexe 3.7 : CIII). Ces occurrences du terme communauté sont d'autant plus intéressantes qu'il est difficile de savoir si elles relèvent en tout ou partie d'une idéologie scolaire. En effet, nous ne saurons taire ici le concept didactique de « communauté discursive » – en FLM, notamment J.-P. Bernié (2002) ; M. Jaubert, M. Rebière, J.-P. Bernié (2007) ; D. Bucheton (2014). Une telle communauté est fondée sur la base d'une pratique sociale – dans la classe, ce sont les pratiques langagières nécessaires à la construction de savoirs qui sont eux-mêmes en lien avec le parler-lire-écrire. D. Bucheton parle précisément de « communauté discursive disciplinaire scolaire » (2014 : 137). Sans doute, l'atelier du dire peut également s'apparenter à une forme de communauté discursive dans laquelle ce ne sont plus les usages scolaires du langage qui dominent mais le projet de *faire langage* et ses modalités d'« essayer dire ». L'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) serait alors une communauté discursive non scolaire ou peut-être plus exactement une communauté discursive plurilingue et pluriculturelle qui cherche à développer des pratiques langagières non scolaires. Peut-être faudrait-il même aller jusqu'à parler de *communauté vocale* comme condition de l'ensemble des propositions d'intersubjectivation et de transsubjectivation dont les ateliers du dire sont à l'origine.

**L'atelier des passages de sujet(s)**

Au-delà des passages de paroles ou de voix qu'il favorise, l'atelier du dire voit s'organiser des passages de sujet(s) – sa principale activité, son principe même de fonctionnement. L'atelier du dire se met à exister dès qu'il y a des passages de sujets. Il est peut-être même le lieu de passages de tous les sujets possibles. « […] le langage est toujours à considérer comme rapport, rapport de sujets », écrit S. Martin (2016 : 70). En d'autres termes, l'atelier du dire est une illustration parmi d'autres du phénomène de transsubjectivation qui est la mise au jour d'une relation dans et par le langage. C'est pourquoi l'atelier du dire

entretient une proximité très étroite avec la littérature, activité exemplaire en matière de transsubjectivation. Mais que visons-nous plus exactement quand nous parlons de passages de sujet(s) ? Il nous faut peut-être repartir des activités scolaires (compréhension, interprétation, participation) qui essaient de saisir les œuvres littéraires sans toujours inviter à les continuer – ni dans la voix ni dans la vie. Ce qui manque à de telles activités, c'est l'absence de mise en œuvre de rapports d'énonciation qui changent *la donne*. Les œuvres littéraires cessent alors d'être seulement des institutions culturelles auxquelles il n'est possible que d'opposer les alentours de la création. Il reste cependant à essayer de comprendre ce qui, dans l'activité réénonciative – qu'elle soit déclenchée directement au contact d'une œuvre de langage ou organisée en parcours relationnel comme dans les ateliers du dire, relève d'un passage de sujet(s) et non seulement d'une continuité formelle ou référentielle. Toute œuvre de langage exemplaire est soumise à une activité qui ne s'arrête pas aux frontières matérielles et temporelles de la page, du livre ou de la scène. Un passage de sujet(s) devient possible quand la force de frappe subjective développée par une œuvre de langage ne peut passer inaperçue aux yeux d'un autre sujet de langage. La lecture et l'écoute sont déjà des modes de passage de sujet(s) quand elles produisent des effets secondaires en matière d'individuation (M. Macé, 2013) ou de subjectivation : « La force du poème produit, par la lecture, un transsujet. Empiriquement, le lecteur fait l'expérience de la co-énonciation, de la connivence créative […] », écrit G. Dessons (2015 : 107). L'écoute associée à l'écriture est un autre mode de passages de sujet(s). Il y a certainement autant de modes de passages de sujet(s) qu'il y a de sujets possiblement distincts et de possibilités de passages. Dans ce domaine, les arts du langage tels qu'ils se diffusent aujourd'hui sont rénovateurs ou inventeurs de modes de passages de sujet(s) – le cas du slam est exemplaire. Dans cette perspective, le passage de sujet(s) est une ouverture collective produite par un essai de subjectivation langagière qui vient répondre à un besoin de même nature et présent chez d'autres sujets :

> La force qui déplace le sujet lisant, qui le constitue en public, n'est possible que lorsqu'elle réalise ce paradoxe : la capacité de créer du globalement collectif est directement proportionnelle à la charge subjective de l'œuvre. Plus c'est subjectif, plus c'est collectif. (G. Dessons, 2015 : 108)

Il est fort à parier que de nombreux animateurs d'ateliers ont éprouvé la formule finale de cette citation. Force est de constater que la pensée du bref de G. Dessons ne sert pas seulement une poétique des œuvres. Il ne s'agit pas seulement de mieux entendre/comprendre ce que la littérature se propose de dire/enseigner. Tout passage de sujet(s) refonde à chaque fois l'échange culturel d'un point de vue anthropologique et diversifie les modes relationnels au profit du langage humain. Tout essai de transsubjectivation dans et par le langage est alors un essai de démocratie directe :

> L'enjeu du bref n'est pas de penser les conditions d'une plénitude de l'être poétique. La spécificité de l'objet de langage demande qu'on reconnaissance sa dimension radicalement éthique, dans la mesure où il est question d'approcher la nécessité historique […] d'une œuvre en tant que suspension tenue entre ce qui est *bref pour moi* et ce qui est *bref pour toi*. La pensée du bref est indissociable de la relation entre individu et société, qu'elle contribue à fonder. (G. Dessons, 2015 : 123)

Penser les passages de sujet(s) comme activité essentielle des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), c'est, à l'instar de la pensée du bref de G. Dessons, concevoir également une éthique qui garantit que chaque œuvre signe réellement une culture. Ainsi que l'indique G. Dessons, « l'exact – le juste – comme éthique du bref désigne la place que tient un discours dans cette globalité de valeurs qui constitue une culture » (2015 : 123).

Nous venons de voir dans cette section combien la logique relationnelle à l'œuvre dans les ateliers du dire, marquée par les impératifs d'inter- et de transsubjectivation, peut s'opposer au découpage scientifique du sujet opéré en parallèle par différents champs de recherche. Ce découpage présente l'inconvénient de produire diverses sortes de discontinuités à l'endroit même des préoccupations qui guident ces recherches : la consolidation de rapports effectifs et équilibrés entre individus et institutions sociales. Par les parcours expérientiels et relationnels qu'ils inventent, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) réinterrogent la qualification même du sujet de l'atelier qui ne vise ni le participant, ni l'animateur, ni les nombreuses œuvres et voix qui participent au *faire langage*. Le sujet de l'atelier n'est pas un sujet partagé, il n'est pas plus un sujet solitaire. Le sujet de l'atelier comme *sujet-du-dire* est l'activité relationnelle elle-même. En atelier, ce que nous avons appelé des passages de sujet(s) est renforcé par un continu langagier qui constitue comme un cadre méthodologique propice à une pluralité d'essais de voix et de gestes.

*

Ce quatrième chapitre a été l'occasion de préciser les conditions d'émergence de parcours expérientiels dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Toujours dans une logique de dialogue avec la classe de langue telle que modélisée et modelée par la didactique du FLE, trois préférences ont été exprimées qui éclairent sur des déplacements paradigmatiques qui nous semblent nécessaires. Premièrement, ces ateliers du dire se présentent moins comme des apprentissages linguistiques que comme des expériences de subjectivation langagière : la préoccupation principale est alors moins celle de leur contextualisation que de la préservation d'un continu expérientiel. Deuxièmement, ces ateliers du dire semblent obéir plus à un principe de compositions et de passages d'expériences que de planification d'« activités » langagières successives – lesquelles s'apparentent en réalité à des activités d'apprentissage. L'idée de progression est difficilement assimilable en l'espèce – nous lui préfèrerons plus loin la notion de programmation. Troisièmement, les passages d'expériences renvoient à des passages de sujet(s), c'est-à-dire à des essais de transsubjectivation qui concernent tous les gestes et toutes les voix de l'atelier du dire. Dans cette perspective, le « sujet-apprenant » de la didactique des langues ne peut plus jouer le rôle de bon petit soldat que le contexte de la classe de langue lui réserve bien souvent. Dans l'atelier du dire, l'apprenant disparait au profit d'une communauté vocale élargie. Dans le chapitre qui suit, nous allons poursuivre notre enquête sur les interactions spécifiques encouragées par les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) : la focale sur le sujet sera remplacée par une focale sur l'activité relationnelle.

# Chapitre 5. Un atelier, des sujets en relation

> On ne conteste jamais réellement une organisation de l'existence sans contester toutes les formes de langage qui appartiennent à cette organisation. (G. Debord, 1959)

Voici un chapitre pour « essayer dire » ce qu'est un atelier – et, ce faisant, peut-être dire aussi ce qu'est plus spécifiquement l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s). Il s'agira aussi de dire l'atelier à travers ses assises théoriques, dire lesquelles sont utiles pour penser l'atelier du dire. Depuis les années 1960, la notion d'atelier se rencontre en France dans de nombreux champs de pratiques sociales : dès que s'opèrent des interactions langagières ou des médiations d'ordre socioculturel spécifiques, le terme atelier apparait. Dans les domaines éducatif, artistique, social ou professionnel, le terme atelier côtoie ou recouvre une série d'appellations qu'il n'est pas aisé de déchiffrer – dispositif, *workshop*, studio, fabrique, laboratoire – mais toujours tournées vers l'idée d'une double spécificité : interactionnelle et langagière. Si l'atelier s'est vite imposé dans le langage courant, ce n'est pas pour autant qu'il y aurait une seule manière de *faire atelier* et de *faire langage*. Tout en s'intéressant à ses liens avec le domaine didactique, nous essaierons ici de regarder l'atelier comme une situation de transmission non identifiée afin de la redéfinir ultérieurement comme une modalité relationnelle qui ne peut être confondue avec aucun autre dispositif. Dans une première section, nous ferons tout d'abord le point sur les conceptualisations des ateliers du dire sur un plan interactionnelle. Nous passerons ensuite de l'interaction à la relation en faisant des allers-retours de la classe de langue à l'atelier du dire. Nous montrerons notamment comment les sujets sont mis en relation dans l'atelier du dire. Enfin, nous synthétiserons notre proposition en évoquant les ateliers du dire comme *atelier-relation*.

## 5.1. État des conceptualisations de l'atelier du dire dans sa dimension interactionnelle

Jusqu'à aujourd'hui, les ateliers du dire ont fait l'objet d'historicisations et de conceptualisations assez nombreuses mais relativement partielles, difficilement assimilables en une théorie unifiée des pratiques. Empruntant notamment des éléments de discours à la théorie littéraire et aux sciences de l'éducation – ou encore à la psychologie clinique, les ateliers du dire semblent avoir pour le moment peu intéressé l'anthropologie (du langage,

sociale, culturelle). Nous proposons de revenir dans cette section sur l'état de la théorisation de l'atelier dans sa dimension interactionnelle – la conceptualisation des ateliers par l'autre bande, le domaine littéraire, est à lire dans le chapitre suivant. Ce sera ici une analyse en trois temps que nous essaierons de développer. Nous confronterons premièrement l'atelier et les représentations didactiques de l'interaction. Puis nous nous intéresserons à un décalque du discours didactique perceptible dans la conceptualisation de l'atelier du dire comme dispositif d'animation. Enfin, nous verrons que le discours didactique est prégnant au cœur même des arts du langage et des ateliers du dire.

### 5.1.1. Atelier du dire et représentations didactiques de l'interaction

Les sciences de l'éducation fournissent tout un ensemble notionnel sur l'interaction didactique qu'il sera intéressant dans la présente sous-section de mettre en dialogue avec l'atelier du dire et ses manières de faire. Dans un premier moment, nous essaierons de lire l'atelier du dire à travers le niveau interactionnel le plus concret, celui des méthodologies d'enseignement (notamment des langues). Un deuxième moment consistera à interroger l'expression de « pédagogie d'atelier » qui se rencontre à intervalles réguliers dans la littérature didactique. Enfin, nous prendrons le temps d'évoquer plusieurs axes de critique des ateliers du dire dont la permanence est attestée en didactique du FLM.

**Atelier et méthodologie d'enseignement (des langues)**

Nous proposons de partir du niveau interactionnel le plus large, celui des méthodologies d'enseignement. Pour se placer directement dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, nous reproduisons ici la définition donnée par J.-C. Beacco (2007) :

> […] les méthodologies d'enseignement sont à considérer comme des ensembles solidaires de principes et d'activités d'enseignement, organisées en stratégies, fondées en théorie (c'est-à-dire qui s'appuient sur des concepts ou des connaissances élaborés au sein d'autres disciplines impliquées dans l'enseignement des langues) et/ou par la pratique (par son efficacité constatée, par exemple) et dont la finalité est d'accompagner les apprentissages. (J.-C. Beacco, 2007 : 16-17)

En s'appuyant sur les termes de cette définition, il apparait difficile d'associer strictement atelier du dire et méthodologie d'enseignement des langues. Sachant que les recherches sont encore peu nombreuses et très localisées, le fondement théorique des ateliers du dire est quasi inexistant. Le repérage de leurs pratiques n'est pas non plus sans poser problème, celles-ci étant souvent marginalisées. Le problème principal reste la finalité attribuée à toute méthodologie d'enseignement : l'accompagnement des apprentissages. Rares

sont les animateurs qui assignent explicitement à leur atelier du dire un rôle d'accompagnement d'un apprentissage du FLE. Si *accompagnement* il y a, il porte sur l'expérience d'« essayer dire » en langue(s) étrangère(s) – et cette expérience peut, selon certains, participer indirectement d'un apprentissage linguistique. Nous pourrions dire que l'atelier du dire participe d'un accompagnement de l'apprentissage sans être nécessairement analysable en termes de méthodologie d'enseignement des langues.

Essayons maintenant de spécifier comment les méthodologies d'enseignement des langues se distinguent d'une éventuelle méthodologie de l'atelier – avant même de parler de « pédagogie de l'atelier » dans le point suivant. Toute méthodologie d'enseignement des langues suppose des choix méthodologiques d'ampleur variable selon qu'elle porte sur l'organisation d'une séquence ou sur l'organisation générale d'un enseignement. J.-C. Beacco fait porter ces choix sur les échantillons de langue, les démarches destinées à assurer la compréhension des échantillons, les procédés de systémisation et de réinvestissement de la langue-cible et, choix d'importance, l'évaluation. La nature de ces choix méthodologiques diffère de l'ordre méthodologique qui semble prévaloir dans les ateliers du dire définis comme des parcours de subjectivation en langue(s) étrangère(s). Il faut rappeler aussi le rôle premier joué par les œuvres de langage dans la dynamique transsubjective qui traverse les ateliers du dire. Il reste que l'idée de « cohérence interne » (J.-C. Beacco, 2007 : 17) comme élément central d'une méthodologie d'enseignement des langues est intéressante pour penser l'atelier du dire. Dans les représentations de l'atelier du dire, la dimension expérimentale n'efface nullement le sentiment d'une grande cohérence du *faire atelier* et des interactions langagières qu'il autorise – sentiment d'ailleurs nécessaire à la légitimation de l'atelier par son concepteur. Finalement, rapportée à la didactique des langues, l'atelier du dire se rapprocherait peut-être davantage de ce que J.-C. Beacco (2007 : 18) appelle une « démarche d'enseignement empirique », « largement expérientielle » dont les liens avec des cadres théoriques explicités ne sont forcément pas évidents. Il serait aussi possible de se demander si la catégorisation des ateliers du dire ne change pas en fonction du regard disciplinaire qui lui est appliqué : « démarche d'enseignement empirique » aux yeux de la didactique des langues, méthodologie d'enseignement auprès d'autres disciplines (disciplines initiales). Il est important aussi de distinguer méthodologies d'enseignement et méthodologie tout court au singulier. Dans chaque discipline, la méthodologie est un domaine d'analyse des pratiques de classe et des ressources. Sur ce dernier point, il faut constater que les apports sur le lien atelier et méthodologies d'enseignement proviennent d'autres disciplines que la didactique des langues – montrant par là que l'atelier est né ailleurs mais qu'il est indissociable de *la méthodologie*, c'est-à-dire de considérations méthodologiques.

**Une « pédagogie de l'atelier » ?**

L'atelier du dire constitue-t-il une pédagogie à part entière ? Pour essayer de répondre à cette question, posons tout d'abord une définition du terme pédagogie empruntée à la didactique des langues :

> […] le terme est à la fois entendu comme gestion concrète du groupe d'apprenants (organisation de la séance de travail, utilisation de l'espace, climat créé, affectivité, relations interpersonnelles…) et comme projet surplombant les méthodologies d'enseignement : pédagogie de l'apprentissage autonome, pédagogie de projet, pédagogie de résolution de problème, pédagogie interculturelle… (J.-C. Beacco, 2017 : 19)

Il faut ajouter avec J.-C. Beacco que les pédagogies « mobilisent » et « intègrent » les méthodologies d'enseignement « pour des finalités éducatives de rang supérieur. Le pluriel des pédagogies mentionné dans la définition peut-il intégrer l'atelier du dire ? Il n'est pas rare de rencontrer l'expression « pédagogie de l'atelier » ou « pédagogie par atelier(s) » dans la littérature didactique en FLM ou en FLE. Par exemple, M. Jocqueviel-Bourja (2014) parle de « pédagogie d'atelier ». Que penser de cette formule ? Cette formule appartient-elle d'ailleurs à la pédagogie ou relève-t-elle plutôt d'un discours en provenance des ateliers ? Dans tous les cas, ces formulations tendent selon nous à imposer une définition doublement restrictive de l'atelier. D'une part, si l'atelier est une pédagogie particulière, cela revient à dire qu'il est essentiellement une pédagogie, et qu'il n'est donc possiblement rien d'autre – son appartenance, même marginale, au monde de l'éducation, à l'histoire des méthodologies, est ainsi légitimé. D'autre part, par cette formulation, c'est davantage le fonctionnement de l'atelier, son principe organisationnel qui est évoqué (temporalité, autonomie, coordination entre tâches individuelles et tâches communes, voire collectives, rôle carrefour des échanges verbaux, réalisation d'un projet) – soit son organisation prise pour son principe interactionnel. L'intégration des ateliers d'écriture en milieu scolaire comme modèle d'enseignement de l'écriture par D. Bucheton (2014) tendrait toutefois à prouver que cette formulation « pédagogie de l'atelier » n'est peut-être pas inadéquate aux yeux des didacticiens. En ce sens, la question n'est plus alors fermée – « une pédagogie de l'atelier ? » – mais ouverte « quelle pédagogie de l'atelier ? » :

> Quatre grands modèles se sont ainsi progressivement construits dans l'histoire de la discipline. Ils continuent à cohabiter, à se croiser, à se compléter dans le meilleur des cas […]. Pourtant, lorsqu'on les analyse, on observe progressivement des ruptures de paradigme dans les conceptions de la culture, de la langue, du rôle du maître, du statut de l'élève, du statut de l'écriture en classe et dans la société :
> L'ancêtre : le modèle de la rédaction.
> Le modèle des types de textes et processus rédactionnels.
> Le modèle des ateliers d'écriture et de la production de textes littéraires.
> Le modèle culturel du sujet écrivant.
> (D. Bucheton, 2014 : 165-166)

C'est l'une des premières fois que l'atelier d'écriture fait l'objet d'une modélisation didactique aussi développée. Il faut noter que les quatre modélisations proposées varient sur les paramètres suivants : centrations différentes ; statuts du brouillon, de la révision du texte et de la correction ; posture d'étayage ; gestes professionnels de l'enseignant ; nature de la réécriture ; usages métalinguistiques. Le modèle de la rédaction relève d'une centration sur les normes de la langue écrite en FLM. Marquant l'apparition d'une didactique du discours, le modèle techniciste « des types de texte et processus rédactionnels » s'appuie sur une double centration sur les genres et contextes de l'écrit et sur les processus rédactionnels – expression empruntée à C. Garcia-Debanc (1986). Favorisé par une valorisation du brouillon, ce passage de la norme de la phrase aux normes textuelles et communicatives n'a pas été en mesure de répondre totalement aux enjeux des inégalités scolaires : « Contrairement aux résultats attendus, cette centration sur les "savoirs sur le texte" a augmenté l'écart entre les élèves et très peu favorisé leur créativité », indique D. Bucheton (2014 : 169). Concernant le « modèle des ateliers d'écriture », D. Bucheton en propose une description centrée sur les jeux de langue et qui se réfère à plusieurs courants dits « ni scolaires, ni normatifs » (2014 : 171). Peut-être faut-il déplorer que les références, exceptée celle du slam, soient assez anciennes – il y a un conservatisme des ateliers du dire : les ateliers à finalité thérapeutique d'É. Bing (1992) ; les expérimentations littéraires de l'Oulipo ; les dispositifs d'atelier de C. Oriol-Boyer et de J. Ricardou (I. Rossignol, 1999) ; la publication de *La Petite Fabrique de littérature* (A. Duchesne, Th. Leguay, 1984) qui a participé à la vulgarisation de l'écriture créative en milieu scolaire. Un tel modèle est toutefois vivement critiqué sur plusieurs points par D. Bucheton elle-même. Cette critique – qui en rejoint d'autres, comme nous allons le voir juste après – vient interroger la modélisation elle-même, c'est-à-dire fragiliser la *pédagogisation* de l'atelier.

**Une permanence des critiques didactiques à l'égard des ateliers du dire**

L'officialisation des ateliers d'écriture scolaires comme modèle d'enseignement de l'écriture sert avant tout chez D. Bucheton un procédé d'historicisation. Rattaché à des pratiques signalées en partie comme non scolaires, ce modèle contribue à un discours assez convenu qui consiste à présenter les ateliers comme venant de la marge et ayant vocation à y rester. Il reste que la critique – qui porte sur les ateliers d'écriture comme pédagogie de l'écriture – est intéressante dans le sens où elle relance notre enquête sur la nature interactionnelle des ateliers du dire. Il faut d'ailleurs noter une opposition qualitative entre les ateliers d'écriture et « le succès récent du slam et son intégration réussie dans certains collèges et lycées » (D. Bucheton, 2014 : 171) – opposition qui ne tient pas dans notre perspective des ateliers du dire :

> L'intérêt du slam, à la différence des ateliers d'écriture conduits parfois dans le secondaire dans une perspective assez élitiste ou relevant du « cercle des poètes disparus », est que la pratique s'inscrit dans un contexte plus populaire et des situations d'interaction, de partage, de prise de risque aussi… (D. Bucheton, 2014 : 171)

Ce modèle des ateliers d'écriture est dans l'ensemble critiqué par D. Bucheton qui reprend les réserves de N. Biagioli-Bilous (1999) : problème de l'évaluation (par les pairs) et des standards scolaires ; transferts limités vers les écrits plus scolaires ; gratuité (utilité limitée) ; dimension ludique et dispersion de l'attention. Au bout du compte, le bilan est sévère – et la centralisation sur la notion d'auteur très discutable :

> Ces ateliers d'écriture abondent aujourd'hui dans les quartiers, les hôpitaux, sous des formes les plus diverses. Ils correspondent à un besoin culturel : le désir d'être auteur. Un auteur amateur, peut-être, mais un auteur quand même. (D. Bucheton, 2014 : 172)

Chez D. Bucheton, l'atelier d'écriture sert surtout à valoriser un quatrième modèle d'enseignement de l'écriture, le « modèle culturel du sujet écrivant » – déjà évoqué. Cette centration sur le sujet – son développement, ce qu'il dit – relève selon elle d'un « paradigme didactique élargi » (D. Bucheton, 2014 : 175) qui conjugue les apports de la didactique, des sciences du langage, de la sociologie, ou encore de la psychologie sociale et culturelle. C'est sur ce modèle que D. Bucheton s'appuie pour poser des pistes de refondation de l'enseignement de l'écriture, du primaire à l'université, à partir d'une vision culturelle et anthropologique de l'écriture. La promotion de ce modèle n'est pas sans évoquer d'ailleurs une certaine proximité avec notre recherche :

> La centration principale sur le “sujet écrivant” part de l’hypothèse que les dimensions identitaire, cognitive, langagière, psycho et socio-affective sont indissociables dans le développement de l’élève. Écrire fait se déplacer le sujet sur l’ensemble de ces plans. L’élève, l’étudiant, écrit pour dire, penser, commenter, imaginer quelque chose, et ce “dit” participe à part entière à son développement et à celui de son langage. (D. Bucheton, 2014 : 175)

Plus qu’une séparation nette, nous voyons un frottement particulier entre les deux derniers modèles proposés par D. Bucheton qui insiste sur un changement de focale : la didactique de l’écriture, après s’être longtemps attachée aux dimensions communicatives de l’écriture, doit porter une attention renouvelée à la « dimension réflexive et, par là, créative de l’écriture » (2014 : 181). Dans cette perspective, les écritures créatives serviraient à nourrir la dimension réflexive des apprentissages : « Parler, écrire, lire sont toujours des activités réflexives par lesquelles on entre en dialogue avec les autres. » (2014 : 186) L’écriture créative est renvoyée à l’écriture réflexive qui est elle-même renvoyée aux écrits réflexifs ou aux écrits intermédiaires : « L’écriture créative conjugue l’exploration des possibles du langage et de la pensée. À ce titre, elle est puissamment réflexive. » (2014 : 187) En quelque sorte, la réflexion de D. Bucheton vise à saper l’atelier d’écriture comme pédagogie de l’écriture pour sauver les écritures créatives comme pratiques langagières – ce qui va à l’opposé de notre démarche qui consiste à faire l’hypothèse d’un lien organique entre *faire atelier* et *faire langage*. Il demeure que les critiques de D. Bucheton sur les ateliers d’écriture créative en milieu scolaire ne sont pas isolées et se lisent assez fréquemment dans les recherches en didactique ou en sociologie de l’éducation. Évoquons un autre exemple qui montre la permanence des critiques à l’égard du versant pédagogique des ateliers du dire. S’intéressant aux rôles des pratiques langagières (notamment le rapport pratiques orales-scripturales dans l’acquisition du savoir) dans la fabrication de l’échec scolaire, C. Morinet (2016) – qui s’appuie sur les travaux de E. Bautier (2005) – est assez critique sur le recours aux écritures créatives et à l’expérience littéraire en classe qui ne permettraient pas de comprendre la nécessité de décontextualiser le dire requis dans certaines disciplines scolaires :

> L’autre danger de certains ateliers d’écriture est d’amener « le scripteur ordinaire » vers une écriture centrée sur l’expérience du moi quand les disciplines scientifiques attendent un « effacement énonciatif » et attendent, des élèves, qu’ils chercher à traiter en objet d’étude les éléments de la vie ordinaire. La méthode pour généraliser, pour argumenter, demande de tenir à distance les affects du moi, or un grand nombre d’ateliers d’écriture oriente l’effort d’écriture vers les « secrets » de l’intime. Les démarches ne se contredisent pas dans l’expérience énonciative globale d’un individu mais elles se distinguent l’un de l’autre lors des apprentissages disciplinaires. (C. Morinet, 2016 : 64)

C. Morinet rappelle que le rapport scriptural et ce qu'il implique en termes de pratiques littératiées scolaires, est présent à tout moment de l'enseignement. Aussi l'école doit-elle être vue comme « lieu de socialisation langagière dite "scientifique" » :

> Les pratiques langagières, à vertu cognitive, s'observent à tous les niveaux de formation et aussi bien au niveau du lycée qu'à celui des premières années de l'université. Elles reposent toutes sur un rapport scriptural à maintenir conscient même s'il est nécessaire, à mesure de l'entrée dans la complexité des pratiques littératiées, de préciser les modes de réalisation selon les types de discours et les domaines disciplinaires puis scientifiques, car on ne peut nier la part d'inscription dans un corps social plus vaste et plus complexe de ces dites pratiques. (C. Morinet, 2016 : 12)

D'une manière différente de la nôtre, C. Morinet pointe ici des enjeux déjà soulignés précédemment entre processus d'individuation et mode de subjectivation. Par le biais de l'écriture, cette concurrence se joue ici entre un corps social exigeant et un corps-langage dont l'utilité pour répondre aux enjeux complexe de l'école est contestée. Comme pour les langues étrangères, le développement de l'écriture est pensé en termes d'acquisition linéaire, de montée en puissance et de mise en conformité avec un projet social : « Les conditions de l'acquisition de l'écrit sont d'autant plus complexes à enseigner qu'elles sont liées à l'organisation politique et sociale d'une société donnée dans laquelle figure l'institution scolaire », précise encore C. Morinet (2016 : 12). Cette réflexion a pour cadre l'acquisition des savoirs et savoir-faire de base en matière scolaire et la spécificité des écritures attendues :

> Faire écrire les élèves à propos d'eux-mêmes dans les ateliers d'écriture ne permet pas, a priori, de leur faire repérer ce qui « se joue » dans l'activité d'écriture, quand le « rapport à l'écrit » va directement du « sujet écrivant » à l'expression de sa subjectivité. (C. Morinet, 2016 : 68)

Dans cette perspective, soit les écritures créatives – qui semblent se confondre avec l'atelier d'écriture – contrecarrent le projet de l'école dans sa partition disciplinaire et ses rigueurs scientifiques, soit elles sont critiquées pour leur *inconséquence* – par exemple les faibles retours sur investissement qu'ils produisent en termes de pratiques littératiées d'apprentissage. Il faut noter que C. Morinet est tout aussi critique à l'égard des « récits de vie » – ce qui est aussi une réserve à l'égard de toute une catégorie de pratiques d'atelier :

> Les récits de vie, utilisés pour dégager les formes de cette expérience de "passage", donnent davantage d'information sur les circonstances d'apprentissages que sur les procédés d'actualisation du rapport scriptural. En tout cas, ils ne disent rien de la façon dont la pratique parlée est transformée par les conditions énonciatives de production de l'écrit […]. (C. Morinet, 2016 : 71)

Il était important ici de ne pas sous-estimer les critiques existantes, parfois vives, à l'égard des ateliers d'écriture ou, plus généralement, des ateliers du dire. Ne pas les prendre en compte reviendrait à associer trop rapidement et trop systématiquement de telles pratiques au continu méthodologique de l'école. Il n'en est rien. D'abord parce qu'elles ne constituent pas eux-mêmes une réalité homogène et que le *faire atelier* – tout comme l'« écriture créative » – ne se décrète pas en fonction d'un titre ou d'un projet. Ensuite et surtout, parce que les ateliers du dire sont eux-mêmes le produit d'une critique de la didactique. Objet de critiques venues des didacticiens, les ateliers du dire ont leur propre scientificité – défaillante – et donc leur propre critique – défaillante – de la didactique. Et cela tourne en boucle sans que les spécificités interactionnelles ne soient véritablement mises au jour. C'est la critique de la critique qu'il est possible d'adresser à H. Meschonnic quand il tire à boulets rouges sur tout ce qui ressemble de près ou de loin à un atelier d'écriture créative :

> Le primaire fait faire des jeux post-surréalistes, qui supposent que la créativité se libère par l'aléatoire, ce qui n'est peut-être pas assuré. Le secondaire y ajoute du post-structuralisme. Les structures et les cadavres exquis se bricolent en attenant des formules qui ne viennent pas. Le mélange d'empirisme et de formalisation abstraite du supérieur fait ses jeux dans un scientisme qui ne cache que pour les inférieurs sa carence théorique. (H. Meschonnic, 1982/2009 : 35)

Pour H. Meschonnic, il y a donc, d'un côté, des activités « pousse-à-écrire » et de l'autre une pédagogie de l'oral qui « met dans la même catégorie le conte, le théâtre, et toutes les situations du parlé » (1989/2006 : 288). Didacticiens et praticiens des ateliers seraient alors tentés de lui répondre : que faire d'autre ? Toutefois, il n'est pas certain qu'il faille attendre beaucoup des uns et des autres, de la didactique comme des pratiques d'atelier constituées en champ de recherche, pour révéler le grand secret du *faire atelier* avec ses rituels, ses paroles magiques et ses recettes. Ce grand secret n'existe pas dans la mesure où les ateliers du dire comme *essais de voix* ne sont redevables que des historicités langagières qu'ils mettent à jour, sans les rendre toujours publiques, lisibles ou visibles.

### 5.1.2. Un décalque du discours didactique : l'atelier d'écriture comme dispositif d'animation

Nous venons de voir combien les ateliers du dire en milieu scolaire sont dépendants des savoirs et pouvoirs des didacticiens. Dans cette séquence, nous allons nous intéresser aux ateliers d'écriture hors contexte scolaire. Ces ateliers présentent un intérêt pour notre analyse interactionnelle dans la mesure où ils sont souvent portés par un décalque du discours didactique. Ce décalque peut être positif ou négatif. Nous simplifions pour donner le ton : quand les enseignants font des ateliers du dire, leur discours est souvent emprunt d'accents

contre-didactiques ; quand des animateurs non-enseignants font des ateliers, leur discours est emprunt de didactique. En d'autres termes, il existerait comme un décalque du discours didactique au sein même d'une tradition socioculturelle des ateliers d'écriture – qui empêche paradoxalement de penser leur didacticité et *a fortiori* leur spécificité interactionnelle. Il nous semble important de critiquer certaines de ces conceptions très présentes dans la *(web)littérature* des ateliers d'écriture : tentées à la fois d'emprunter nombre d'éléments notionnels au champ éducatif et de les adapter en fonction des spécificités d'un hors-champ de pratiques, elles présentent l'inconvénient de rester à un niveau d'explicitation superficiel des ateliers sur un plan interactionnel. Ces représentations se caractérisent notamment par deux axes de focalisations nourris par des importations ou des adaptations notionnelles et terminologiques en provenance des sciences de l'éducation : l'animateur se voit souvent prêté des « fonctions » ; un grand nombre d'ateliers d'écriture répondraient à de supposés « invariants » (consignes, socialisation des textes, retours, réécriture) par lesquels se réaliserait l'activité créative. De telles représentations aboutissent à penser l'atelier d'écriture comme un dispositif obéissant à un ensemble de « techniques d'animation ». Nous verrons bientôt que le *faire atelier* des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) nous semble relever d'une logique plus relationnelle qu'opératoire.

**Les « fonctions » prêtées à l'animateur**

Au-delà des « fonctions » prêtées à l'animateur, la désignation même de celui qui conçoit et anime un atelier d'écriture est l'objet de discussions récurrentes. C'est par exemple la critique du terme d'animateur par A.-M. Petitjean (2014) et en particulier de l'association systématique animateur-atelier d'écriture. Le terme souffre encore aujourd'hui d'une connotation dépréciative alors qu'il y a selon elle un vrai métier reconnu dans le secteur culturel. Ainsi, outre-Atlantique,

> […] on est professeur de création, et on est *writer-teacher* dans une appellation qui soude les deux facettes – écrivain et enseignant – d'un métier qui existe en soi, qui s'est organisé professionnellement et qui a sa place dans l'institution. (A.-M. Petitjean, 2014)

Produit d'une histoire qui n'est pas la même que celle des ateliers d'écriture en France, le parti pris nord-américain est plus institutionnel que théorique. I. Dumas (2014) parle aussi d' « enseignant en création littéraire » ou « en écriture créative » pour ce qui est des intervenants à l'université – F. Bon s'inscrit certainement dans cette technicité du métier d'animateur d'atelier d'écriture. Quel que soit son titre, l'animateur d'un atelier aurait des « fonctions», des « rôles », voire des « missions », qui lui seraient propres. Ce discours

s'écarte finalement peu de discours didactiques bien rôdés, sinon anciens, celui des « fonctions » ou des « rôles » de l'enseignant. Nous rappellerons qu'en didactique des langues, L. Dabène (1983) signalait déjà plusieurs « fonctions » chez l'enseignant (« vecteur d'information », « meneur de jeu », « évaluateur ») au moment du tournant communicatif. En FLM – et particulièrement en didactique de l'écriture, D. Bucheton attribue de son côté cinq « rôles » à l'enseignant (2014 : 221) : « pilote » (gestion d'un équipage), « mécanicien », « personne ressource », « tuteur », « médiateur ». S'agissant du rôle d'animateur d'atelier à l'université dans le cadre de formations à l'écriture littéraire et aux métiers du livre, I. Dumas (2014) évoque pour sa part quatre « missions ». La première serait celle d'« initier », notamment à travers des échanges relevant d'une analyse littéraire et incluant l'aménagement de parties théoriques. La deuxième « mission » consisterait à « stimuler » les étudiants, à leur donner envie de lire, d'écrire, de réfléchir plus profondément sur le texte littéraire – cela semble toutefois se réduire à des invitations à des lectures biographiques ou à la participation à des concours littéraires. L'atelier comme procédé de motivation n'est jamais explicité en lui-même. La troisième « mission » signalée par I. Dumas consisterait à « former les étudiants en tant qu'écrivants et comme lecteurs » en recourant notamment à des lectures critiques des textes écrits par les étudiants. L'évaluation constituerait la quatrième et dernière « mission » de l'animateur – nous noterons au passage que la réécriture est ici réduite à un « retravail des textes » associé à un type d'évaluation. Une telle typologie fonctionnelle n'est pas sans poser problème[99]. Les deux premiers termes (initier, stimuler) sont assez flous, emprunts de subjectivité, quand les deux suivants (former, évaluer) évoquent des interventions générales dont les spécificités sont peu éclairées. C'est finalement le problème de toute typologie des gestes professionnels qui ignore ce qui fait le continu. Nous avons d'ailleurs rencontré le même problème dans notre recherche avec les gestes d'atelier : comme la conduite de classe, le *faire atelier* est spécifique en ceci qu'il est un continu, du continu difficile à segmenter.

**Des « invariants » de l'atelier d'écriture ?**

Nous empruntons les expressions de « piliers » ou d'« invariants » associées aux ateliers d'écriture à C. Robet (2014 : 11 et 12). Ceux-ci se rencontrent fréquemment dans la *littérature* scolaire ou non des ateliers d'écriture. Ces « invariants » sont les suivants :

[99] Outre le fait qu'elle aboutit à une conclusion décevante : « […] l'enseignement de l'écriture créative ne doit pas avoir pour première mission globale de former de futurs écrivains, mais de favoriser, chez chacun d'eux, donc cas par cas, les conditions favorables à l'émergence d'une écriture personnelle, touchante. » (I. Dumas : 2014)

« création de consignes » ; « lecture oralisée » ; « retours » ; « réécriture ». Nous les avons déjà rencontrés séparément au fil de notre analyse des ateliers du dire mais il est important de vérifier ici s'ils s'articulent selon un continu expérientiel. La création ou la fabrication de consignes est l'invariant initial : « La consigne est la part créative de l'animateur et elle a maille à partir avec l'écriture », précise C. Robet (2014 : 13). La lecture comme moyen de socialisation des textes apparait comme un invariant sujet à un questionnement plus précaire : « Il semblerait […] que la lecture oralisée soit un des piliers de l'atelier, une façon d'être ensemble dans le faire et le faire communautaire. » (2014 : 17) Cette réflexion croise la nôtre dans la mesure où s'y exprime une grande variété de modalités de lecture et d'articulation au travail du texte, jusqu'à une certaine radicalité qui fait écrire à C. Robet (2014 :19) : « Sans lecture aux autres, pas de possibilité d'atelier. » Faire écrire en atelier suppose dans l'imaginaire collectif une pratique des retours. La « question des retours » (2014 : 20) se décline en une multitude d'interrogations très concrètes – comment, quand et pourquoi dire quelque chose sur les textes écrits en atelier. Cette préoccupation des retours est remplacée dans notre recherche par une attention aux gestes d'*écoute*, notion qui nous semble plus à même de nourrir le continu relationnel à l'œuvre dans les ateliers du dire. Le quatrième « invariant » signalé par C. Robet serait la réécriture (2014 : 11), laquelle constituerait une autre « question » des ateliers d'écriture importée de la didactique de l'écriture.

Peut-être ces « invariants » théorico-pratiques expliquent-ils pourquoi les discours sur les ateliers d'écriture offrent à lire des présentations assez schématiques dont certaines reprennent l'image du cheminement – par exemple, selon S. Mondini-Trividic, les ateliers sont « des chemins de traverse », ils proposent une « expérience du chemin » (2014). De son côté, C. Robet (2014 : 16) esquisse également une présentation schématique de l'atelier d'écriture en cinq temps : temps de présentation de la consigne ; temps d'écriture ; temps de lecture ; temps de retour sur les textes lus ; temps de retravail sur le texte, en atelier ou à l'extérieur. Il nous semble que ces « invariants », aussi parlant soient-ils de la pratique, sont insuffisants pour éclairer totalement le *faire atelier* des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Chaque « invariant », s'il renvoie à une problématique forte des ateliers du dire, n'est pas vraiment pensé en fonction des autres alors qu'il nous semble que l'une des spécificités de l'atelier du dire se situe probablement dans une relation inédite et toujours à construire entre *faire langage* et *faire atelier*, c'est-à-dire dans une grande variabilité et une quasi imprévisibilité des manières d'« essayer dire ». C'est pour cette raison qu'il nous semble délicat de raccorder (seulement) les ateliers du dire à une approche méthodologique de type animation socioculturelle. Quand P. Biras parle de « techniques d'animation » pour caractériser ses interventions dans les « ROC », ils visent comme I. Dumas des objectifs

particuliers – en l'espèce, « stimuler » la créativité et « structurer » (22017 ; annexe n°3.4 : XLIII et LIV) – qui ne révèlent pourtant que peu de choses sur le continu expérientiel propre à cet atelier du dire. C'est peut-être une première limite du discours didactique qui est prégnant au cœur des ateliers du dire – un tel discours ne peut rien dire de ce qui se passe en dehors de son champ réflexif.

### 5.1.3. Un discours didactique prégnant au cœur des arts du langage et des ateliers du dire

Nous venons de voir à l'instant combien le discours didactique imprègne les conceptualisations des ateliers d'écriture, de l'école à l'université en passant par la formation des animateurs. Pour des raisons historiques, pour des raisons théorico-pratiques aussi : une proximité culturelle entre situation didactique, pédagogie et atelier. Il n'est pas surprenant de trouver un discours didactique très prégnant au cœur même des arts du langage et des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) rassemblées dans notre corpus. Peut-être faudrait-il d'ailleurs plutôt parler d'une diversité de discours – présents tant dans les verbalisations que dans les conduites d'atelier.

**Ateliers du dire et vocabulaire didactique**

Prenons un premier exemple avec une conception assez courante des ateliers slam fondée sur l'idée d'« outil pédagogique ». Cette conception est notamment revendiquée par F. Nevchehirlian (2005) ou le Collectif 129H (2007). L'élaboration d'un guide pratique dédié à l'animation d'ateliers slam « a permis à quelques acteurs du mouvement de confronter leurs méthodologies et de préciser leur approche pédagogique » (2007 : 9). Plus loin, en référence aussi à la diffusion du slam à l'école, il est possible de lire que « le slam remplit aujourd'hui de plus en plus les fonctions d'un outil pédagogique » (2007 : 33). Il est vrai que la création de ce guide au travers d'une expérience de concertation amorcée en 2006 visait très spécifiquement la diffusion du slam dans le champ éducatif. Revenons sur l'évocation du « Labo du mois » qui a permis l'écriture collective du guide :

> Espace d'expérimentation et de rédaction méthodologique, [le Labo du mois] est également un espace de formation de formateurs qui permet de d'approfondir les techniques d'animation et les outils pédagogiques propres au slam. (Collectif 129H, 2007 : 35)

Les principes « méthodologiques » d'ateliers (2007 : 37) évoqués dans le guide (présentation du slam, recours au jeu, aller-retour écrit-oral) renvoient aussi à la didactique, notamment autour de la notion de jeu. Au cœur même des ateliers du dire de notre corpus, pensé comme une « pratique de classe », le « ROC » de P. Biras est par exemple strictement contextualisé par son association public-langue :

> Le français oral utilisé dans le « ROC » est celui d'un apprenant de français à l'étranger. Il est le reflet de sa maitrise de la langue et du rapport de plus ou moins grande proximité qu'il entretient avec elle. Le « ROC » est donc la cristallisation d'une pratique orale du français par des apprenants à un moment donné de leur parcours d'apprentissage. (P. Biras, 2017 ; annexe n°3.3 : XLIV)

Cette imprégnation didactique des ateliers du dire est également très forte dans les matériels proposés par les éditeurs spécialisés. Pour en rester aux ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), nous reviendrons notamment sur trois ouvrages. Dans le manuel pratique *Jeux de slam. Ateliers de poésie orale* – publié dans une collection intitulée « Les Outils malins du FLE », les activités sont organisées sous forme de fiches pédagogiques. Ces fiches obéissent selon leurs conceptrices (C. Vorger, D. Abry, K. Bouchoueva, 2016 : 10) à la progression suivante : entrée en matière ; découverte ; activités d'exploration et d'entraînement ; oralisation ou interprétation du slam ; écriture créative ; oralisation ou interprétation des textes créés ; prolongements. Cette didactisation terminologique et méthodologique n'est pas nouvelle. Le premier manuel dédié à l'écriture créative en contexte d'enseignement-apprentissage du FLE – *Si tu t'imagines (atelier de littérature, lecture, écriture),* L. Douënel, G. Jackson, S. Raoul (1994) – était déjà un essai de didactisation de l'écriture créative – dans un continu littérature-lecture-écriture devenu la norme en FLM et en FLE. Cet ouvrage articulait notamment des activités de découverte de textes littéraires et des productions écrites relativement détaillées et encadrées mais surtout attachées à des objectifs linguistiques ou fonctionnels précis. À noter qu'il aura fallu attendre près de vingt ans pour qu'un nouveau manuel pratique consacré à l'écriture créative en classe de FLE soit publié. La parution d'*Écritures créatives* (S. Bara, A.-M. Bonvallet, C. Rodier, 2011) a confirmé cette tendance d'une *méthodologisation* de l'atelier d'écriture. L'amélioration de l'expression écrite des apprenants est présentée comme l'objectif principal des activités d'écriture :

> Le principe des ateliers traditionnels est ici conservé. Il s'agit de faire écrire à partir de déclencheurs à imiter, reproduire, parodier, modifier, de contraintes et de jeux littéraires Oulipiens. (S. Bara, A.-M. Bonvallet, C. Rodier, 2011 : 3)

Les propositions d'écriture développée dans cet ouvrage font explicitement référence aux niveaux A1 à B2 du CECRL et obéissent à un découpage en trois parties. La première partie (« Imiter, emprunter ») invitent les participants à se focaliser sur le lexique et le contenu culturel fournis par des modèles – comme nous l'avons déjà évoqué, la logique imitative prime sur le reste. La deuxième partie (« Inventer, imaginer ») familiarise l'apprenant avec l'écriture automatique et la production collective. La troisième partie (« Jouer, créer ») expose des jeux et des propositions d'écriture sous contrainte inspirés de l'Oulipo. Chaque partie se développe selon trois axes de travail – dits « axes pédagogiques » : « les listes et les inventaires » ; « les poèmes » ; « les phrases et les textes ». Chaque partie et chaque axe pédagogique recourent au texte littéraire, le plus souvent sous la forme de très courts extraits présentés comme des « déclencheurs ». Le manuel propose au total une soixantaine de fiches d'activité qui obéissent à une présentation et une structure standardisée : « L'idée » (de l'activité) ; « Le déclencheur » (fragment de texte littéraire ou contrainte plus ou moins explicite) ; « Le déroulement » (canevas d'activités qui peut articuler plusieurs propositions d'écriture) ; « Mise en commun » (modalités de socialisation des textes produits) ; « Prolongement » et « Variante » (déclinaisons de l'activité initiale) ; parfois « exemple de production ». Le lien très couramment opéré entre atelier et jeu est – assez paradoxalement – l'un des emprunts les plus significatifs au vocabulaire éducatif. Peut-être faut-il y voir un double héritage du FLM – la notion de jeu dans la conception de M. Picard (1986) et le ludisme comme conception dominante des écritures créatives. Les ateliers slam en fournissent une illustration :

> Le recours systématique au jeu reste l'axe principal de cette méthodologie. Proposer de déscolariser l'écriture, c'est avant tout montrer que l'on peut s'amuser avec les mots, l'écriture, l'élocution, la gestuelle… (Collectif 129H, 2007 : 37)

Le guide pratique du Collectif 129H se présente aussi sous forme de fiches classées en deux catégories : des « fiches pédagogiques » constituées de conseils à destination des animateurs ou des enseignants ; des « fiches jeux » explicitant les « activités ». Ces jeux sont eux-mêmes rangés en « jeux d'écriture », « jeux d'oralité » et « jeux scéniques ». Il reste que dans les ateliers du dire comme ailleurs, il y a jeu et jeu. Si les initiateurs des ateliers de notre corpus se réfèrent aussi à la notion de jeu, c'est pour en proposer des conceptualisations très diverses. Cette diversité pose problème dans la mesure où elle révèle que le concept de jeu est difficile opérable pour conduire une analyse transversale des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Ainsi, entre P. Biras et M. Depeursinge, l'emploi du terme jeu ne renvoie pas aux mêmes conceptions. P. Biras évoque comme genèse(s) des « ROC » les jeux de rôles quand, de son côté, M. Depeursinge développe une approche autour de la notion de jeu

didactique. Dans ses interrogations sur la formulation de son « atelier de l'illisible » – au départ « jeu de l'illisible » – et sur la composante didactique que cette expérience inclut, il précise :

> Mon questionnement portait jusque-là sur un terme plus courant en didactique, celui de dispositif. Mais la formulation la plus longitudinale dans ma recherche est celle de jeu. Un jeu, c'est ce qui formalise : des règles, des joueurs, etc. C'est une formulation très pratique pour penser un cadre analytique. C'est assez performant en didactique. Quand je dis jeu, ce n'est pas du tout dans la continuité de M. Picard. C'est même en prenant radicalement le contre-pied de cet auteur dont B. Daunay a déjà montré l'élitisme profond. Il y a quelque chose à travailler entre jeu et dispositif au niveau de la conscience des acteurs. Ce qui fait atelier pour moi, c'est ce qui fait jeu. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXIX)

Nous nous apercevons que le recours à une terminologie didactique (ou littéraire) pour décrire les ateliers du dire n'est pas forcément synonyme de clarté, étant donné que les didactiques du français et des langues sont elles-mêmes soumises à des variations et des tensions notionnelles. Les ateliers du dire se retrouvent à devoir emprunter un « langage » qui n'est pas arrêté. Il en va de même dans un rapprochement souvent effectué entre ateliers et pédagogie de projet.

**Ateliers du dire et pédagogie de projet**

Les ateliers du dire sont fréquemment associés à la pédagogie de projet. Nous en donnerons ici quelques exemples. Cette association est déjà présente dans la rechercha de G. Pierra sur le théâtre en classe de FLE qui appelle notamment à une « didactique du sujet par le projet » (2006 : 223) – articulation intéressante qui signale aussi une intersubjectivité « intensifiée par le projet de mise en voix et en espace collective » (2006 : 26). Une référence appuyée à la pédagogie de projet[100] est également lisible chez O. Terrades, R. Talagrand et N. Auger (2007) qui évoquent une expérience d'« atelier littérature et arts » conduite en classe d'accueil :

> […] les travaux se sont appuyés sur la pédagogie de projet dans le sens où le projet se décompose en une visée et un programme. De plus, la pédagogie de projet est un processus d'apprentissage qui met un groupe de personnes en situation :
> - d'exprimer des envies, des questions, des besoins, des manques, des ambitions ;
> - de rechercher les moyens d'y répondre ;
> - de planifier collectivement la mise en œuvre du projet et de le vivre.
> (O. Terrades, R. Talagrand, N. Auger, 2007 : 339)

[100] Nous notons dans la même étude une référence à la « pédagogie différenciée » très directement liée à la dimension projet : « La démarche [des ateliers artistiques] permet aussi la mise en place d'une pédagogie différenciée utile pour les publics d'ENA dont les compétences sont très hétérogènes. Les pratiques artistiques et culturelles favorisent des réalisations (langagières et concrètes) selon le niveau de chacun. » (O. Terrades, R. Talagrand, N. Auger, 2007 : 344)

Au sein de notre corpus d'expériences, P. Biras relie explicitement et à plusieurs reprises les pratiques de « ROC » à la pédagogie de projet (2014 ; annexe n°3.3 : XLII) : « Le "ROC" est un projet de classe, en classe pour et par la classe. Il rassemble un enseignant et des apprenants. » ; « l'écriture chorale et orale de la biographie d'un personnage imaginaire peut être un projet de classe d'expression orale. » Une telle association est également présente chez C. Vorger qui, au sujet des ateliers de slam et de poésie orale en classe de langue, écrit (2016 : 10) : « À l'heure de la démarche actionnelle en didactique des langues, il est important de développer une pédagogie de projets permettant de travailler une approche interculturelle et identitaire. » Ce qui est important de mettre au jour ici, ce ne sont pas les endroits où se rencontrent des références à la pédagogie de projet, mais les entrées théoriques qui autorisent de telles associations. Il nous semble essentiel de rappeler ici que J. Dewey réfléchit déjà sur « le sens du projet » (1938/2011 : 497) dans sa philosophie de l'éducation. Le rôle de l'enseignant y apparait comme essentiel puisque c'est à lui qu'incombe la responsabilité de rendre possible la création d'un continu expérientiel. C'est d'ailleurs ce continu expérientiel qui justifie la logique didactique du projet. Projet et liberté sont deux notions étroitement associées chez J. Dewey, la liberté pouvant s'appréhender comme le pouvoir de concevoir des projets, de choisir les buts et les moyens d'une action. Selon lui, un projet surgit au court de l'expérience : « Un authentique projet trouve toujours son point de départ dans l'impulsion de l'élève. » (1937/2011 : 497) Tels que redéfinis ici, expérience et projet se relancent mutuellement et semblent constituer les seuls paramètres autorisés à cadrer la nature des interventions de l'enseignant – et nous rapprochent de la conception actuelle de la pédagogie de projet :

> Toute expérience est une force propulsive. On ne peut juger de sa valeur que par sa direction et son point d'application. […] C'est affaire du maître que de discerner la direction de cette expérience. (J. Dewey, 1937/2011 : 475)

La définition implicite que donne J. Dewey de ce que les sciences de l'éducation appellent aujourd'hui pédagogie de projet éclaire son fondement expérientiel – notamment en singularisant au moyen de la notion de « devoir » les « fonctions » ou « rôles » prêtés d'ordinaire à l'enseignant. À ce titre, cette définition pourrait valoir aussi comme description du *faire atelier* de nos ateliers du dire :

> Le devoir de l'éducateur est donc de discerner, dans le contenu de l'expérience actuelle, ce qui peut amorcer de nouveaux problèmes, lesquels, par de nouvelles observations et de nouveaux jugements élargiront le champ de l'expérience future. (J. Dewey, 1937/2011 : 505)

Nous nous rendons compte au fil de cette section qu'il est loin d'être aisé de conférer un positionnement méthodologique ou d'attribuer une didacticité particulière aux interactions que constituent les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Si des appariements temporaires sont possibles avec certaines manières de faire et de penser de la didactique des langues, ils ne sont toutefois pas suffisants pour décrire le projet spécifique de ces ateliers du dire. C'est ce que nous allons essayer d'illustrer maintenant.

**Ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) et positionnement didactique**

Aussi bien chez P. Biras (2014) que chez O. Terrades, R. Talagrand et N. Auger (2007) ou N. Mathis (2013) se profile la mise en œuvre de tâches communicatives nécessaires à la réalisation des différentes étapes d'un projet d'atelier. L'articulation atelier-pédagogie de projet aboutit bien souvent à se référer aussi, d'un point de vue didactologique, à la perspective actionnelle – voire à la « perspective co-actionnelle co-culturelle » (C. Puren, 2002). C'est dire tout l'attachement conceptuel des pratiques d'atelier en classe de langue – ou à son seuil – au paradigme méthodologique des apprentissages. Il y a comme une recherche d'un calage de certains ateliers du dire sur le continuum méthodologique de la didactique des langues et du plurilinguisme. Une bonne illustration en est donnée par P. Biras qui définit le « ROC » en des termes qui le relient exclusivement à la didactique des langues :

> Genre hybride entre l'atelier d'écriture, la simulation globale et la pratique du jeu de rôle théâtral en classe de FLE, le « ROC » a évolué chaque année depuis sa création en septembre 2012. Il s'agit d'analyser sa pertinence pédagogique dans une perspective actionnelle, en la comparant avec d'autres pratiques de classes, elles aussi inscrites dans une pédagogie de projet. (P. Biras, 2017 ; annexe 3.3 : XLII)

Cela aboutit jusqu'à une conception didactique du « ROC » lui-même plus comme tâche langagière que comme pédagogie :

> Les pages qui suivent ont toutes été pensées à haute voix, parlées, dictées dans une grande liberté. Seule contrainte, la trame d'un plan pédagogique élaboré par l'enseignant pour répondre aux envies des élèves. Celui-ci leur a offert une progression ponctuée de défis linguistiques et narratifs, ludiques et discursifs pour canaliser leur imagination tout en la stimulant à travers des documents déclencheurs et des figures imposées. (P. Biras, 2014b : 5-6)

Pour être plus complet, il faudrait indiquer également que ce double calage des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) sur la pédagogie de projet et sur la perspective actionnelle est toujours représenté de manière positive et cohérente – l'atelier comme solution, voire comme cercle vertueux (liberté, plaisir, collaboration). Il devient alors difficile de savoir si les supposés bénéfices d'apprentissage doivent être imputables à l'atelier lui-même ou à

d'éventuels emprunts méthodologiques ou pédagogiques plus ou moins signalés : « […] les approches exploratoires, la notion de projet […] favorisent la motivation, l'aspect coopératif et aide à l'entrée dans les apprentissages tout en valorisant l'élève », écrivent par exemple O. Terrades, R. Talagrand et N. Auger (2007 : 344). La confusion est peut-être encore plus nette chez P. Biras :

> Tout d'abord, le plaisir. Ils ont du plaisir à venir en cours de français. Deuxième chose, ils font des progrès sans s'en rendre compte. Ils se corrigent beaucoup entre eux. Ils ne parlent pas sans exigences par rapport à des aspects linguistiques (grammaire, prononciation). Je suis là pour leur dire « ça, c'est incompréhensible, je refuse de l'écrire ». Il y a aussi des bénéfices liés au travail de groupe : savoir écouter, négocier, revenir sur ses préjugés. Ils comprennent que « mon idée plus ton idée », ça fait une très bonne idée. Enfin, ils ont le droit d'essayer plein de choses. (P. Biras, 2017 ; annexe n°3.1 : XXXIX)

Il ne s'agira pas de trancher ici la question. Notre objectif est seulement de montrer à cet instant de notre recherche comment les discours sur les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) s'appuient plus ou moins explicitement, précisément, solidement, sur une terminologie qui est celle de l'école ou de la classe de langue. S'intéresser aux représentations sur les ateliers du dire est donc une étape essentielle mais insuffisante pour les analyser dans la mesure où ces représentations n'explicitent guère l'atelier lui-même comme parcours expérientiel et relationnel. Associer l'atelier du dire à une situation didactique, une méthodologie d'enseignement, une pédagogie, une tâche langagière, ce n'est pas expliquer le *faire atelier* et les gestes qui s'y rapportent. Ces informations ne peuvent complètement éclairer la nature à la fois spécifique et complexe de l'interaction qui se joue au sein d'un atelier, irréductible à une communication didactique. L'atelier du dire se retrouve en quelque sorte coincé entre un paradigme pédagogique (pour penser les interventions), un paradigme littéraire (pour penser la création linguistique) et un paradigme psychologique (pour penser les difficultés de réalisation et les usages thérapeutiques). Il serait donc réénoncé en fonction de conceptualisations qui lui sont extérieures et qui renvoient tour à tour aux sciences de l'éducation, au domaine littéraire, à la psychanalyse et à la psychothérapie. Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) n'échappent pas à ce maillage conceptuel qui nous semble toutefois délaisser une dimension expérientielle de premier plan : leur dynamique relationnelle – qui déborde les approches qui voudraient voir dans l'atelier une interaction de nature étroitement didactique, culturelle ou psychosociale. C'est pourquoi un déplacement nous apparait nécessaire de la classe de langue à l'atelier du dire ou, plus précisément, du prisme interactionnel au levier relationnel.

## 5.2. La classe de langue, l'atelier du dire : de l'interaction à la relation

Il est difficile de contester qu'il n'y a pas quelque chose de l'ordre d'une interaction didactique dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Cette affirmation doit faire l'objet d'au moins deux précisions : à considérer qu'elle existe, la didacticité du *faire atelier* présente probablement des différences avec l'interaction didactique du milieu scolaire ou de la classe de langue ; il faudrait se demander également si l'interaction recherchée par les ateliers du dire n'est pas *incidemment* de nature didactique, hypothèse qui nous pousse à analyser le *faire atelier* au-delà du seul crible didactique. Dans un premier temps, nous ferons le point sur les notions de situation, interaction et communication didactiques. Cela nous permettra dans un deuxième temps d'expliciter en quoi l'atelier du dire relève précisément d'une dynamique relationnelle qui rompt radicalement avec les attendus de l'interaction didactique. D'aucuns seraient tentés de nous demander : pourquoi se méfier de la sorte de l'interaction didactique ? L'incitation provient des ateliers du dire eux-mêmes. Par exemple, les propos de P. Biras relatifs à la genèse du « ROC » révèlent une envie de faire autrement qui est aussi une envie de dire autre chose – et réciproquement :

> Je m'ennuyais peut-être dans le rôle du lecteur natif qui doit assurer des cours de conversation… Les cours de conversation, je trouve ça formidable, mais encore faut-il qu'on ait des choses à se dire ! On fait souvent semblant de se dire des choses. (P. Biras, 2017 ; annexe n°3.1 : XXXVII)

En didactique de la littérature, L. Mourey (2005) va même jusqu'à produire une réflexion critique qui peut se lire comme une prise de distance avec la notion… d'atelier. Il se prononce pour un passage direct à la relation, à l'expérience du poème. Sa réflexion est née en partie d'une « recherche sur la voix et ce qui se passe ou peut se passer en classe, au collège » : « Ce ne sont pas des "ateliers d'écriture", mais une heure par semaine consacrée à cette pratique : celle du poème, en lecture et écriture. » (2005 : 71) Il ne s'agit pas vraiment d'un refus de la formule atelier d'écriture mais plutôt d'une focalisation sur le terme de pratique – tout un faire avec le poème : « un thème n'en est plus vraiment un quand on s'intéresse au poème à faire – qu'il soit à lire ou à écrire : un poème donné à lire n'est pas encore fait ; il recommence dans la lecture. » (2005 : 72) De telles positions mettent nécessairement à mal – en premier lieu pour le plus grand bien des didactiques – les considérations généralement assez arrêtées concernant l'interaction didactique.

### 5.2.1. Situation, interaction, communication didactiques

Nous proposons ici une brève étude contrastive pour initier un regard croisé entre *faire atelier* et classe de langue. Nous nous interrogerons notamment sur l'applicabilité du continu notionnel situation-interaction-communication didactiques à l'analyse des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s).

**La classe de langue comme situation didactique**

Nous passerons rapidement du FLM au FLE, d'une définition générale de la situation didactique à celle, plus précise, de la « classe » ou du « cours de langue » – F. Cicurel voyant dans ces derniers la « situation prototype de la communication didactique » (2011 : 22). Avant cela il n'est pas inutile de rappeler les caractéristiques génériques des situations scolaires d'enseignement-apprentissage. Par exemple, dans la conceptualisation de D. Bucheton (2017 : 218), la situation didactique suppose : « des interactions orales et écrites, entre élèves et avec l'enseignant : une co-activité » ; une inscription « dans un espace et une durée spécifique, nécessitent divers outils didactiques » ; un déploiement « selon une succession de tâches ; « des objectifs d'enseignement et d'éducation : la construction et l'appropriation de savoirs, de compétences spécifiques ». Toute situation didactique fait ressortir un agir professoral qui est notamment le produit d'une ou plusieurs cultures éducatives que J.-L. Chiss (2006 : 188) définit comme « l'ensemble des comportements, images, valeurs, transmis par inculcation, imitation, formation, qui sont liés aux actes d'enseignement/apprentissage et qui exercent une certaine influence sur l'agir professoral ». De son côté, F. Cicurel (2002 : 12) a également fourni une définition très précise de la classe de langue qui reprend les éléments ci-dessus en les modulant : « un genre interactionnel spécifique, avec ses modes constitutifs, ses contraintes, ses contextes, ses acteurs » mais aussi « le lieu de déploiement de stratégies, de méthodes, de modes interactionnels ». Toute une terminologie scientifique qui renvoie à une concrétude familière aux enseignants :

> Il suffit d'entrer dans une salle pour le constater, en voyant la disposition de l'espace ou le déroulement interactionnel et ses routines : apprendre une langue en classe ne ressemble nullement à une appropriation langagière en milieu naturel. (F. Cicurel, 2002 : 4)

La complexité de la classe de langue comme situation didactique a fait l'objet d'un certain nombre de recherches en didactique des langues. Cette situation didactique fait de la classe de langue à la fois un « lieu ordinaire » et « une interaction complexe » – mais quelle

interaction n'est pas complexe ? C'est la nature de ces complexités qui nous intéressera ici. Dans la classe de langue, outre la nature de l'interaction didactique sur laquelle nous reviendrons plus loin, cette complexité est en partie liée au dispositif institutionnel qui offre l'une des situations les plus courantes pour l'acquisition d'une langue étrangère. Processus instructionnel et processus d'apprentissage constituent une situation d'enseignement-apprentissage aux multiples paramètres – qui s'imposent aux recherches en acquisition des langues étrangères. À côté d'autres situations parmi lesquelles il faut citer le milieu familial, l'autodidaxie (numérique ou pas), les voyages linguistiques… et les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Il demeure que le regard sur la classe de langue a évolué dans le temps, notamment à la faveur du développement des recherches portant sur les interactions didactiques.

**La classe de langue, paradis et enfer interactionnels ?**

Un tournant a été pris dans les années 1970 quant à la manière de concevoir la classe de langue. Dans les décennies précédentes, les classes sont devenues, « dans certains contextes, des lieux de réalisation de méthodologies nouvelles, supposées performantes » (F. Cicurel, 2002 : 2) – méthode audio-linguale aux États-Unis, méthodes SGAV en France. Apparaissent dans la même période les pratiques et les outils d'observation de classe. L'intérêt va se porter tout d'abord vers les pratiques des enseignants, les actes d'enseignement, puis vers les comportements, notamment verbaux, des apprenants. Puis c'est l'interaction dans sa dimension collective qui va s'imposer. À partir des années 1970, la classe devient donc le lieu de l'interaction plutôt que de la réalisation d'une méthodologie :

> Le développement des recherches sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle pousse à considérer la classe, à partir des années 80, comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction. Les interactants ont des buts partiellement convergents (à visée didactique), préexistant à l'interaction et la légitimant (programmes, objectifs à atteindre, résultats), mais cette planification n'élimine pas pour autant l'existence de dispositifs communicationnels complexes. (F. Cicurel, 2002 : 2-3)

La classe de langue devient le lieu d'une progression langagière. Un lieu de parole et de socialisation – et pour la recherche un lieu d'observation d'interactions complexes entre les participants. F. Cicurel parle du « dispositif interactionnel d'une classe de langue » (2011 : 17). Notons que cette interaction, principalement verbale, a deux caractères : elle est à la fois planifiée par l'enseignant et coproduite par l'apprenant – donc susceptible de modifications. En d'autres termes, il s'agit d'un discours qui peut faire l'objet de transcriptions et donc d'analyses. Selon F. Cicurel, malgré des contextualisations fort diverses, ce discours

comporte des points communs : contrat didactique ; spécificité de la communication didactique (marques verbales de l'apprenant pour rappeler son statut d'apprenant, alternance des tours de parole, etc.) ; « format interactionnel prévisible » (2002 : 3) pour encourager la production verbale ; stratégies de guidage, d'étayage, d'instructions, d'explications du côté de l'enseignement, stratégies de reprises, de reformulations, d'hésitations côté apprenants ; forte dimension métalinguistique ; contrat de fiction « lorsqu'il y a nécessité de configurer des univers imaginaires pour faire vivre la langue » (2002 : 3) ; « usage de soi » (2002 : 3). Il faudrait également évoquer une géométrie des rapports au sein de la classe de langue : « les apprenants sont confrontés à des formes interactionnelles dans lesquelles il y a à la fois asymétrie (entre l'enseignant et eux-mêmes) et relative symétrie (entre apprenants) […] ». (2002 : 7) La formule d'« exposition discursive » (2002 ; 4) est peut-être la plus critiquable par rapport au continu langagier des ateliers du dire – elle nous semble dévoiler l'une des grandes différences paradigmatiques :

> Apprendre une langue au sein d'un groupe veut dire que l'on est engagé dans le dialogue entre les membres du groupe et qu'il y a exposition discursive plurielle : exposition aux dires du professeur, rencontre avec des textes, avec des traces écrites, mais aussi écoute des dires des autres apprenants. L'interpénétration et la diversité des discours entendus ou produits rend difficile à établir le lien entre les objets discursifs rencontrés et les données saisies. (F. Cicurel, 2002 : 6-7)

La multiplicité des « dires » à écouter et à contenir pourrait presque faire s'apparenter la classe de langue à un brouhaha énonciatif. Notre formule-titre, « la classe de langue, paradis et enfer interactionnels », sert à signaler combien l'intensité interactionnelle n'est pas une valeur d'historicité en soi en ce sens qu'elle ne garantit aucunement les essais de subjectivation qui préoccupent les apprenants. Il est évident que l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) ne répond guère plus à la description suivante :

> Dans une situation de classe de langue, il est exigé des participants d'accomplir une suite d'actions verbales, dans un certain ordre, et selon une certaine méthode. L'occurrence d'activités didactiques distingue radicalement l'appropriation en milieu guidé de l'acquisition en milieu ouvert. (F. Cicurel, 2002 : 5)

Un certain nombre de données – culture éducative, asymétrie institutionnelle, processus instructionnel, exposition discursive, etc. – conditionnent très fortement l'interaction didactique à l'œuvre dans l'enseignement-apprentissage des langues. Cela dit, ces descriptions techniques rigoureuses, en particulier à l'égard de la communication didactique, semblent moins pertinentes pour saisir le mouvement en arrière-plan du langage qui est lui aussi touché par l'interaction didactique : « Les apprenants sont là pour apprendre, mais ils n'en sont pas moins fréquemment amenés à définir leur identité, à indiquer les modalités de la rencontre […] », indique F. Cicurel (2002 : 7). Présentée à la fois comme fréquente et

marginale, cette activité des apprenants est peut-être sous-estimée alors qu'elle est au cœur des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) : dire qu'on existe et comment existe, tel est le principe qui anime les essais de subjectivation en langue(s) étrangère(s). Dans ses repérages des moindres détails, dans sa photographie des gestes, la didactique des langues oublie parfois d'aller (voir) à l'essentiel, de regarder le macro-didactique. Porté par un projet de *faire langage* qui n'est pas évaluable en termes de niveaux de maitrise, l'« essayer-dire » des ateliers du dire nous semble irréductible à une « communication didactique ». C'est l'idée que nous allons creuser maintenant.

**Communication(s) didactique(s) et *faire langage***

Toujours *dans* la classe de langue, nous allons nous intéresser ici à l'interaction didactique sous l'angle de la « communication didactique » (F. Cicurel, 2011 : 22). En effet, si la classe de langue est un « contexte de l'apprentissage », elle est en même temps et peut-être surtout un « lieu social ayant ses règles de communication et générant la construction d'une interaction de type particulier – à visée didactique – avec des positions interactionnelles qui se manifestent discursivement. » (F. Cicurel, 2011 : 11) En conséquence, dans une classe de langue

> […] le dialogue oscille entre une interaction où les positions et les discours sont préformatés et une interaction plus proche de la conversation ordinaire dans laquelle existe une plus grande liberté de parole. (F. Cicurel, 2011 : 12)

La communication didactique serait donc le jeu de deux focalisations différentes, l'une sur la langue (dimension métalinguistique) et l'autre sur les échanges communicatifs. Ce double visage de la communication didactique comme communication métalinguistique et communication plus ordinaire a ses propres limites comme l'indiquent, chacun à sa manière, P. Biras et L. Mourey. F. Cicurel (2011 : 18) le dit également à demi-mot : « peut-être qu'une part d'*invention langagière* est requise dans l'enseignement et dans l'apprentissage d'une langue vivante. » La communication didactique peut finir par peser – surtout qu'elle se déplace d'un lieu à l'autre, d'où la contamination aux ateliers scolaires :

> Un cours de langue, ou de toute autre discipline, relève de la communication didactique – communication généralement définie comme ayant pour but de vouloir rendre un ou plusieurs des interlocuteurs plus savants, plus habiles, plus compétentes. (F. Cicurel, 2011 : 21)

La communication didactique ne se rencontre pas seulement en situation scolaire, ce peut être une visite guidée dans un musée. Des échanges didactiques peuvent intervenir dans toute interaction sociale. En classe de langue, cette communication didactique est toutefois

visiblement exolingue : le savoir langagier est plus grand chez l'un des locuteurs. Il reste que toute communication didactique obéit à une « logique interactionnelle » (F. Cicurel, 2011 : 23) – présence d'un thème commun ; format et règles partagées ; typologie reconnaissable d'activités didactiques. Peut-être cette logique interactionnelle diffère-t-elle dans les ateliers du dire – modifiant la nature même de la didacticité, ne serait-ce parce que la finalité n'est pas la même. Il n'est même pas certain que la finalité de l'interaction en atelier puisse s'exprimer au moyen de la dichotomie externe/interne que F. Cicurel emprunte à R. Vion (1992) :

> Enseigner/apprendre une langue dans un contexte institutionnel donne lieu à une interaction à finalité externe (vouloir transmettre un savoir ou un savoir-dire) à l'opposé de ce qui se passe dans une conversation « ordinaire » où il n'est pas besoin d'avoir des buts spécifiques pour amorcer une conversation avec un ami ou un proche. La communication didactique en classe, elle, doit permettre la réalisation de *buts*. (F. Cicurel, 2011 : 23-24)

Interroger la finalité externe de l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) n'est pas forcément une démarche pertinente – c'est encore vouloir le rattacher à une interaction didactique. Il est peut-être plus intéressant de constater qu'il y a probablement moins de « duplicité des échanges » (F. Cicurel, 2011 : 25 – se référant à C. Kramsch, 1984) dans les ateliers du dire :

> […] en classe parle-t-on réellement de quelque chose ou prend-on prétexte de ce quelque chose pour servir l'objectif didactique ? Lorsque l'enseignant demande à son élève s'il préfère le jazz ou la musique classique, quel est le but de la question ? Veut-il vraiment connaitre les goûts musicaux de celui-ci ? (F. Cicurel, 2011 : 25)

Au final, c'est un cadre conceptuel et une terminologie empruntés à l'analyse de la classe de langue qui déterminent la voilure de la subjectivité – ainsi que les mouvements de subjectivation en langue(s) étrangère(s) : cadre spatio-temporel, interactants avec des positions interactionnelles prédéfinies, but, contenu (objet de discours), déroulement ritualisé, canaux de communication, stratégies discursives. Certainement, le *faire atelier* induit en pratique ces composantes. Il demeure que le *faire atelier* est lié à une préoccupation sur les modalités de subjectivation qui est elle-même attachée à une autre préoccupation, le *faire langage*, qui porte sur l'intensité relationnelle. Quelle place pour un « essayer dire » en classe de langue où tout serait dit d'avance – avec un enseignant comme souffleur de théâtre ? F. Cicurel dégage cet horizon possible d'un *faire langage* plus ambitieux :

> La classe de langue peut alors être perçue comme un lieu de construction discursive qui laisse place à l'imagination, qui encourage cette fonction que seul le langage possède : la possibilité d'imaginer, d'évoquer ce qui n'existe pas, ou pas encore. (F. Cicurel, 2011 : 83)

Cette « possibilité d'évoquer ce qui n'existe pas, ou pas encore », les ateliers du dire en langues(s) étrangère(s) en ont fait un principe de fonctionnement spécifique. Pour ce faire, leurs concepteurs ont dû opérer, au moins en pratique, un déplacement d'un paradigme strictement interactionnel à un paradigme relationnel, à la fois plus souple et plus ample. C'est ce que nous proposons de documenter maintenant.

## 5.2.2. L'atelier du dire, un parcours relationnel

Nous venons de voir que la communication à l'œuvre dans la classe de langue est entièrement dépendante de la situation didactique, voire de la « raison scolaire » – pour reprendre la formule de B. Lahire (2008). Précisons que nous nous attacherons dans le chapitre 6 à finaliser cette hypothèse en nous intéressant aux pratiques de transmission en classe de langue et dans les ateliers du dire. Pour le moment, il nous faut poursuivre sur l'idée que la didacticité des ateliers du dire est probablement spécifique dans la mesure où leur régime interactionnel exprime un projet et un « univers de langage » (F. Cicurel, 2011 : 58) qui diffèrent de ceux d'un cours de langue. Jusqu'à maintenant, l'atelier du dire a été évoqué comme parcours à la fois langagier et expérientiel : un troisième qualificatif pourrait être ajouté, celui de relationnel. Par parcours relationnel, nous entendons signaler que l'atelier du dire est certes producteur de sa propre didacticité mais que celle-ci ne recouvre pas tous les aspects du *faire atelier*. En effet, les besoins de l'« essayer dire » supposent une relation de nature langagière que la « production sur modèles » (J.-C. Beacco, 2007 : 224) préconisée par la didactique des langues peut difficilement nouer et entretenir.

**Didacticité acquisitionnelle, didacticité réénonciative**

Nous avons parlé de situation didactique, d'interaction didactique et de communication didactique… Sans même évoquer pour le moment les gestes d'atelier, il apparait difficile de penser une situation de transmission sans réfléchir en termes de didacticité. Il y aurait de la didacticité dans nombre d'interactions sociales et donc aussi dans l'atelier du dire. Cependant, il ne suffit pas de dire que l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) n'est pas un cours de langue – quoique les deux puissent produire des effets communs – et d'attribuer une didacticité spécifique à l'un et à l'autre pour en finir avec cette question. Encore faut-il prouver où se situe la disjonction. Nous empruntons la notion de didacticité à S. Moirand (1992) qui la définit comme un regard pluriel sur : la situation, les formes de la communication, la visée pragmatique qui se dégage au fil des échanges, ou encore l'activité scripturale des participants. F. Cicurel (2011 : 21) se focalise pour sa part sur « la capacité ou

la disposition d'un discours à délivrer des connaissances ». Il est possible de considérer qu'il y a des discours et des gestes professionnels communs à l'enseignant et à l'animateur d'atelier – *a fortiori* quand il s'agit d'une seule et même personne. Mais ce qui va retenir notre attention ici, c'est la proposition de considérer la dynamique réénonciative comme l'élément principal qui permet de distinguer l'atelier du dire de la classe de langue d'un point de vue didactique. Autrement dit, l'émergence systématique d'une didacticité propre à l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) serait liée à la dynamique réénonciative. Pour conforter notre propos, il nous faut faire un rapide détour par la didactique de l'écriture. En FLM, D. Bucheton propose six « principes pour l'enseignement de l'écriture » (2014 : 218-220) sous forme d'invitations ou « éloges » : « éloge de la variation » ; « éloge du temps » ; « éloge de la complétude » ; « éloge "du bidouillage", de l'ajustement à vue dans l'action » ; « éloge du mélange : le dire – lire – écrire – parler – regarder » ; « éloge du travail spécifique sur la langue : entre progression ajustée et pratiques raisonnées de la langue ». À première vue, certains de ces « éloges » pourraient s'apparenter au *faire langage* (« éloge de la variation » ou du « mélange » des expériences langagières) ou au *faire atelier* (« l'ajustement à vue dans l'action », qui laisse entrevoir du continu tactique) qui définissent notre conception des ateliers du dire. Toutefois, il faut constater que « le travail spécifique sur la langue » n'est pas vraiment arrimé à un continu de subjectivation langagière ou à un « faire œuvre avec les œuvres ». Nulle évocation d'un éloge de l'écoute, nulle invitation à des prises d'élan avec les œuvres de langage. Il faut d'ailleurs s'étonner de l'absence d'un « éloge du modèle ». D'une certaine manière, cette didacticité-là n'a rien à *redire*. Au final, nous aurions d'un côté une didacticité acquisitionnelle et de l'autre une didacticité réénonciative. Chacune a sa propre interactivité : la première suscite ce que nous pourrions appeler une *didactivité* – caractérisé par une communication didactique – tandis que la seconde produit déjà une activité langagière, une (trans)subjectivation en langue étrangère. Des rapprochements, voire des connivences sont toujours possibles en matière de didacticité. D. Bucheton soulève par exemple l'idée que des transformations de l'enseignement de l'écriture à l'école sur un mode intégrateur sont nécessaires. De telles évolutions supposent l'invention de gestes professionnels qui n'existent peut-être pas encore – et qui favoriseraient des situations entre apprendre à dire et « essayer dire » :

> Le chantier d'un enseignement décloisonné, intégrateur des différentes activités de lecture, d'écriture, de travail sur l'oral, d'objectivation du système de la langue, nécessites des ruptures importantes dans les modes de penser. Il demande d'autres transformations, tout aussi essentielles : celles des postures et gestes professionnels didactiques des enseignants. (D. Bucheton, 2014 : 15)

Une certaine ouverture à la dynamique réénonciative est même perceptible dans le propos suivant – à partir de la notion d'« écrits intermédiaires » – qui montrent combien la didacticité des ateliers du dire pourrait intéresser l'interaction didactique scolaire :

> […] toutes les médiations que l'écrit permet entre les différentes réécritures, dans un continuum de la pensée où l'oral, le tâtonnement intellectuel, les lectures, l'écriture et les réécritures entrelacent la pensée personnelle avec celles des autres, tissent des liens avec la culture, les savoirs y compris sur la langue. (D. Bucheton, 2014 : 15)

Une telle didacticité de la reprise – didacticité transdiscursive et transénonciative – n'est pas sans poser de problèmes à la fois à la didactique des langues et aux ateliers du dire. En effet, comme nous l'avons déjà souligné à travers l'étude des corpus littéraires des ateliers, cette didacticité peut difficilement intégrer le recours à des modèles ou de référentiels discursifs, ce qui est un inconvénient au moment de vouloir repérer les gestes réénonciatifs suscités par le *faire atelier*.

**Planification discursive et dynamique réénonciative**

Sur le plan des interactions verbales, les stratégies méthodologiques actuellement en vigueur dans l'enseignement-apprentissage des langues (approche par compétence, perspective actionnelle) aboutissent à des choix très clairs en matière de formes d'interactions à enseigner (stratégies d'action, niveau de maitrise, besoins langagiers). Le résultat est un catalogue des formes de discours à enseigner. La logique de progression est celle d'un passage de genres discursifs connus de l'apprenant – sinon communs à un grand nombre de cultures langagières – à des genres discursifs inconnus en langue-cible. Même si elle renvoie à des situations ou à des interactions linguistiques affectées en situation réelle d'un coefficient d'imprévisibilité, cette planification discursive prétend couvrir l'ensemble des besoins langagiers de l'apprenant. Le CECRL a poussé très loin cette planification discursive. Par exemple, la production de textes écrits est une « production sur modèles » (J.-C. Beacco, 2007 : 224) qui, méthodologiquement, inclut du repérage (des genres discursifs), l'identification de ressources textuelles, de l'entrainement (production textuelle fragmentaire) ou encore la réalisation de textes. Il est d'ailleurs possible de se demander si la place faite à l'écriture créative diversifie réellement ce monopole productif dans la mesure où cette « production sur contraintes » (J.-C. Beacco, 2007 : 242) s'appuie aussi sur des modèles, des techniques et des références qui sont à peu près toujours les mêmes (Surréalisme, Oulipo, G. Pérec), sans lien évident avec l'atelier d'écriture. Si la créativité est une notion dont l'historicité est ancienne en didactique des langues (J.-M. Caré, F. Debyser, 1978), elle est

rarement associée à l'activité même de subjectivation – usage fondamental du langage irréductible à une expression personnelle, subjective ou libre. La production discursive en classe de langue – à l'oral comme à l'écrit – est non seulement affiliée à de rigoureux « scénarios » ou « scripts d'échange interactionnel » (CECRL, 2001 : 18) mais elle fait également l'objet d'une négociation didactique. C'est ce que signale J.-C. Beacco à travers ses doutes sur l'intérêt des écritures dites créatives :

> […] si [les consignes d'écritures créatives] constituent des stimuli efficaces pour la production, il n'est pas avéré qu'elles servent de support à l'expression personnelle, puisque les conditions de production du texte lui-même et sa forme n'ont pas été négociées par les apprenants. (J.-C. Beacco, 2007 : 243)

Pour en revenir aux ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), c'est finalement tout le modèle didactique de la production qui poserait problème. Une certaine obsession à l'égard de la composante cognitive de la production aboutit à ne parler qu'en termes de planification, de contrôle et de correction – preuve en est aussi avec la variation qui n'est souvent présentée qu'en termes sociolinguistiques ou culturelles (variation externe au locuteur). Par toutes ces entrées possibles, le paradigme communicationnel oublie de faire avec un langage entendu comme activité continue de subjectivation. Si des éléments de méthodologie d'enseignement de la compréhension/production orale/écrite peuvent parfois s'y trouver, les ateliers du dire misent tout sur la dynamique réénonciative. Pour ce faire, le défi est de parvenir à garantir une « relation langagière » autour de laquelle le *faire atelier* et l'« essayer dire » pourront improviser leur activité commune.

**Primauté de la « relation langagière »**

« La relation pédagogique est d'abord et avant tout une relation langagière », écrit S. Martin (2010 : 46). Que faut-il entendre par « relation langagière » ? Plus qu'une relation du sujet au langage, elle est probablement son activité relationnelle dans et par le langage. L'atelier du dire serait le lieu d'une intense relation langagière vécue comme un parcours. Cette proposition est moins évidente en didactique des langues, laquelle demande à l'apprenant de jouer sur plusieurs tableaux à la fois, de jouer avec le vrai et le faux de toute situation didactique :

> La classe devient alors un lieu de communication « spécifique mais vrai » [L. Gajo, 2000 : 52] où les interactions langagières sont régies par les règles du contrat didactique et de l'institution scolaire mais répondent également aux critères communs à tout échange. (N. Auger, M. Kervan, 2010 : 2)

Mais l'échange verbal est-il une relation langagière ? L'échange renvoie à de l'interaction verbale quand la relation ici évoquée signalerait davantage une activité avec le langage, favorisée par lui seul. La didactique des langues a repéré cette faille dans le paradigme communicationnel, d'où l'évocation de séquences dites « interdisciplinaires » notamment dans le cadre du développement d'une compétence plurilingue-pluriculturel. Spécifiquement dans un contexte de classe d'accueil, N. Auger et M. Kervan appellent à « l'intégration inter- et transdisciplinaire du plurilinguisme et de la "pluriculturalité" » (2010 : 4). Cette réponse nous semble apportée au moins en partie et en pratique par les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Nous pourrions avancer l'hypothèse qu'il y a d'un côté un genre interactionnel (la classe de langue) et de l'autre un mode relationnel (l'atelier du dire). C'est sur cette dichotomie que nous nous fonderons dans la section suivante pour concéder qu'il y a plusieurs ateliers – et plusieurs conceptions de l'atelier. D'une part, un *atelier-dispositif*, atelier du faire, à la manière de faire du monde éducatif. D'autre part, un atelier du dire entendu comme parcours relationnel, un *atelier-relation* avec son *faire langage* et son *faire atelier* spécifiques. Le premier obéit à une planification interactionnelle quand l'autre relève davantage d'une programmation relationnelle dont la vertu est de prévoir aussi de l'imprévisible. L'atelier du dire ne se planifie pas, il se prépare à la rencontre – notamment entre sujets et œuvres de langage :

> Chaque atelier dépend des rencontres. J'ai toujours attendu la rencontre. Dans une rencontre, il peut ne pas y avoir d'objectif. C'est aussi ma façon de travailler en tant qu'artiste. Ne pas avoir d'objectif. Rester dans un rapport où il s'agit de faire quelque chose ensemble. Après on sait que c'est autour de la langue. Mais je construis toujours en même temps que la rencontre. C'est ce qui définirait ma façon de travailler. J'attends la rencontre. Elle se fait ou pas. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XVII)

De tels parcours relationnels avec des œuvres de langage ne sont pas rendus possibles dans tous les ateliers. Car il faut se rendre à l'évidence que l'atelier du dire n'est pas un événement aisément reproductible ou duplicable. Les conditions de son existence sont assez strictes. La distinction entre atelier-dispositif et atelier-relation nous permettra de montrer que l'atelier du dire ne tient qu'à un fil, fragile, celui de l'activité du *sujet-du-dire* ou peut-être celui de la voix – se souvenir par exemple du *fil* tendu de la voix de la chanteuse Camille (2005).

## 5.3. De l'atelier-dispositif à l'atelier-relation

Nous allons voir ici que le glissement de l'atelier-dispositif à l'atelier-relation s'opère notamment sur un niveau d'intensité de la subjectivation langagière. La philosophie contemporaine s'est emparée de manière critique de la notion de dispositif et nous retiendrons avec elle que tout dispositif pose problème à la subjectivation langagière. L'atelier du dire comme atelier-relation est celui qui ne se voit imposer aucune disposition contraignante autre que celles du *faire atelier*. Dans cette perspective, l'atelier-relation fait de l'*essai de voix* autant un geste réénonciatif qu'une activité en réseau.

### 5.3.1. Dispositif et (dé)subjectivation

Nous mettrons en rapport ici l'usage courant du terme dispositif dans les champs éducatif[101] et artistique (R. Bellour, 2012) avec une conceptualisation critique venue de la philosophie. Nous verrons notamment que le dispositif fait courir des risques à l'atelier du sujet comme atelier-relation.

#### Dispositif et risques de « dissémination » subjective

Commençons par faire un court arrêt réflexif sur le concept de dispositif en restituant l'un des continus théoriques proposés par la philosophie[102]. L'une des plus récentes conceptualisations est celle de G. Agamben qui, dans *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* (2006), réénonce au passage M. Foucault (2001)[103] :

> […] en employant ce terme, Foucault prend position par rapport à un problème décisif qui lui appartient en propre : la relation entre les individus comme êtres vivants et l'élément historique – si l'on entend par là l'ensemble des institutions, des processus de subjectivation et des règles au sein duquel les relations de pouvoir se concrétisent. (G. Agamben, 2006 : 16)

101 Par exemple, depuis plus d'une dizaine d'années en France, des « dispositifs relais » sont mis en place par l'Éducation nationale pour tenter d'enrayer les « décrochages » d'élèves en difficulté. Il faut noter que ces « dispositifs » s'intitulent « classes relais », « ateliers relais » ou « modules relais » en fonction de leurs modalités de mise en œuvre. Voir par exemple : http://eduscol.education.fr/pid23264/dispositifs-relais.html [page consultée le 10/07/2018]

102 Dans une recherche spécifique, d'autres champs pourraient être inclus, par exemple les sciences politiques (P. Zittoun, 2013).

103 M. Foucault utilise la notion de dispositif à partir des années 1970 en remplacement de la notion de positivité(s) empruntée à J. Hyppolite.

G. Agamben rappelle aussi que le terme technique de dispositif ne peut se réduire dans la pensée de M. Foucault à « une technologie de pouvoir » (2006 : 17). Il y a une ampleur à reconsidérer :

> Dans la stratégie de Foucault, ce terme vient occuper la place de ce qu'il définit de manière critique comme les universaux. Il est bien connu que Foucault a toujours refusé de s'occuper de ces catégories générales ou de ces entités rationnelles qu'il appelle « les universaux », comme l'État, la Souveraineté, la Loi, le Pouvoir. Mais cela ne signifie pas qu'on ne trouve pas dans son œuvre des concepts opératoires de portée générale. Dans la stratégie de Foucault, les dispositifs sont précisément appelés à prendre la place de ces universaux. (G. Agamben, 2006 : 17-18)

Porteur d'une lecture étymologique, G. Agamben s'intéresse aussi à l'usage commun du terme dispositif dont les dictionnaires proposent, selon lui, trois dimensions particulières : une dimension juridique (partie d'un jugement) ; une signification technologique (disposition, mécanisme) ; une acception militaire (ensemble des moyens disposés conformément à un plan). Dans tous les cas, il faut se rendre compte que le concept de dispositif tient une place centrale dans sa pensée qui voit « la phase extrême du développement du capitalisme dans laquelle nous vivons comme une gigantesque accumulation et prolifération de dispositifs » (2006 : 33-34). Nous retiendrons surtout ici sa tentative de définition :

> […] j'appelle dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants. Pas seulement les prisons donc, les asiles, le *panoptikon*, les écoles, la confession, les usines, les disciplines, les mesures juridiques, dont l'articulation avec le pouvoir est en un sens évidente, mais aussi, le stylo, l'écriture, la littérature, la philosophie, l'agriculture, la cigarette, la navigation, les ordinateurs, les téléphones portables et, pourquoi pas, le langage lui-même, peut-être le plus ancien dispositif […]. (G. Agamben, 2006 : 31)

Nous est offert à lire une définition très générale où tout ou presque peut se voir qualifier de dispositif – jusqu'au langage ! Cette indifférenciation entre tous les objets et activités cités est problématique – un pêle-mêle d'instruments, d'objets, de gadgets, de technologies, voir de « machins » (2006 : 37). Par ailleurs, l'idée de « capacité de », dans ses multiples « manières », ne nous semble pas assez explicite. Si certaines associations ont le mérite de nous rapprocher de manière inattendue de notre objet de recherche (*écriture* et dispositif, *littérature* et dispositif, *langage* et dispositif), une telle définition nous ramène toutefois au point de départ. Si tout est dispositif – « il semble qu'aujourd'hui il n'y ait plus un seul instant de la vie des individus qui ne soit modelé, contaminé, ou contrôlé par un dispositif », écrit aussi G. Agamben (2006 : 34), comment repérer et évaluer un dispositif ? La première précision qui est fournie est l'intégration d'un troisième terme à sa partition générale

entre êtres vivants et dispositifs – terme qui ne pouvait que retenir notre attention. Il introduit un tiers, « les sujets » : « J'appelle sujet ce qui résulte de la relation, et pour ainsi dire, du corps à corps entre les vivants et les dispositifs. » (2006 : 32) Il faut noter la proximité avec la notion d'expérience de J. Dewey. En effet, la notion de sujet chez G. Agamben est assez directement associée à un processus dit de subjectivation – d'où notre choix aussi de la référence au philosophe italien :

> […] un même individu, une même substance, peuvent être le lieu de plusieurs processus de subjectivation : l'utilisateur de téléphones portables, l'internaute, l'auteur de récits, le passionné de tango, l'altermondialiste, etc. (G. Agamben, 2006 : 32-33)

Face à tant de généralisations – qui se retraduisent curieusement en catégorisations, l'idée d'un développement exponentiel des processus de subjectivation parallèle à celui des dispositifs nous semble toutefois discutable : « Au développement infini des dispositifs de notre temps correspond un développement tout aussi infini des processus de subjectivation », ajoute G. Agamben (2006 : 33). D'ailleurs, il ne tarde pas à corriger cette corrélation automatique en précisant :

> Cette situation pourrait donner l'impression que la catégorie de la subjectivité propre à notre temps est en train de vaciller et de perdre sa consistance, mais si l'on veut être précis, il s'agit moins d'une disparition ou d'un dépassement que d'un processus de dissémination qui pousse à l'extrême la dimension de mascarade qui n'a cessé d'accompagner toute identité personnelle. (G. Agamben, 2006 : 33)

Nous garderons de ces derniers propos l'effet de « dissémination » subjective favorisée par la multiplication des dispositifs. Cette « dissémination » n'est pas sans rappeler le phénomène de « dépossession » subjective évoqué par P. Laupin (2010). Ce n'est pas seulement la multiplicité des dispositifs qui aurait un impact sur la subjectivité et la subjectivation humaines mais bien l'existence de dispositifs. En effet, le problème du dispositif pour G. Agamben est son pouvoir de désubjectivation. Selon cette lecture, si tout dispositif présente des risques de « dissémination » subjective, chaque expérience pensée comme un dispositif fait courir ces risques aux sujets qui la composent. La classe de langue comme « dispositif interactionnel » (F. Cicurel, 2011 : 17) illustre cette difficulté à gérer la subjectivité au-delà d'une assignation référentielle et à la transformer en une activité de subjectivation. Les ateliers qui se pensent aussi comme des « dispositifs » tentent à souffrir d'une même rigidité relationnelle.

**Contre-dispositif et resubjectivation**

Il faut alors s'interroger, toujours à partir de G. Agamben, sur la nécessité de s'« opposer » aux dispositifs, c'est-à-dire de réfléchir au maintien de conditions optimales de subjectivation langagière dans l'hypothèse que toute interaction verbale n'est pas garante par elle-même d'une activité transformatrice ou émancipatrice :

> De quelle manière pouvons-nous donc nous opposer à cette situation, quelle stratégie devons-nous adopter dans notre corps à corps quotidien avec ces dispositifs ? Il ne s'agit pas simplement de les détruire, ni […] de les utiliser avec justesse. (G. Agamben, 2006 : 34)

Les dispositifs se présentent alors comme ce à quoi il faudrait s'opposer selon une stratégie qui « ne peut pas être simple » : « Il s'agit en fait de libérer ce qui a été saisi et séparé par les dispositifs pour le rendre à l'usage commun. » (2006 : 37-38) G. Agamben fait alors entrer son concept de « profanation », lequel peut se définir comme « le contre-dispositif qui restitue à l'usage commun ce que le sacrifice avait séparé et divisé » (2006 : 40). Toutefois, la « profanation » des dispositifs modernes – par des « manières de faire » à la M. de Certeau par exemple ? – est particulièrement difficile dans la mesure où ces derniers

> […] visent, à travers une série de pratiques et de discours, de savoirs et d'exercices, à la création de corps dociles mais libres qui assument leur identité et leur liberté de sujet dans le processus même de leur assujettissement. (G. Agamben, 2006 : 42)

S'impose alors une définition du dispositif que nous retiendrons pour la suite de notre recherche sur la spécificité du *faire atelier* :

> […] ce qui définit les dispositifs auxquels nous avons à faire dans la phase actuelle du capitalisme est qu'ils n'agissent plus par la production d'un sujet, mais bien par des processus que nous pouvons appeler des processus de désubjectivation. (G. Agamben, 2006 : 42)

Le dispositif devient ici processus de désubjectivation. Cette redéfinition confère un degré de dangerosité à l'usage courant qui consiste à parler de « dispositif » pour évoquer telle ou telle réalisation. Non seulement la classe de langue et l'atelier du dire sont concernés par les dispositifs, mais le langage lui-même. Le langage est soumis au pouvoir des dispositifs, il est même face à un risque majeur des dispositifs : leur apparente neutralité d'usage[104]. Cette neutralité ne va pas sans un certain caractère absurde qui s'exprime à travers

[104] G. Agamben (2006 : 44-45) donne l'exemple du téléphone portable : « […] quelle que soit l'intensité du désir qui l'y a poussé, [l'individu] n'acquiert pas une nouvelle subjectivité, mais seulement un numéro au moyen duquel il pourra, éventuellement, être contrôlé […]. »

l'impossibilité d'un bon ou mauvais usage de tout dispositif : « […] aujourd'hui, processus de subjectivation et de désubjectivation semblent devenir réciproquement indifférents et ne donnent plus lieu à la recomposition d'un nouveau sujet […]. » (2006 : 44) Dans cette perspective, l'avenir peut être compromis, l'avenir du *sujet-du-dire*, et donc l'avenir du *faire langage* et du *faire atelier*. Que devient l'« essayer dire » s'il n'est qu'un dispositif-essayer ? Et que dire de l'avenir de l'apprentissage des langues ? Sans verser dans la science-fiction – mais dans une vaste problématique des sciences de l'intelligence artificielle, s'il ne s'agissait que de communication, il se pourrait qu'un jour les langues disparaissent à leur tour. Une vision sombre qui perce dans le discours de G. Agamben :

> Les sociétés contemporaines se présentent ainsi comme des corps inertes traversés par de gigantesques processus de désubjectivation auxquels ne répond aucune subjectivation réelle. (G. Agamben, 2006 : 46)

Cette hostilité à l'égard des dispositifs est intéressante d'un point de vue pratique dans la mesure où nous cherchons à savoir s'il y a lieu de distinguer tout à la fois dispositif, didactique et atelier du dire. L'atelier du dire s'apparente-t-il à un dispositif, un contre-dispositif ? Peut-on envisager une didactique garante des processus de (re)subjectivation ? Il est clair qu'une dimension dialectique (contrainte/liberté) s'inscrit dans nombre d'ateliers sans garantir une relation réelle entre participants et œuvres. Poser la question du dispositif en terme d'intensité(s) de subjectivation/désubjectivation et donc de relation langagière nous semble la démarche la plus appropriée à ce stade de notre réflexion pour interroger le dispositif contemporain dans la mesure où il condense avec subtilité des relations de pouvoir au lieu de donner plein pouvoir à la relation définie comme une intersubjectivation émancipatrice. En termes de recherche, il s'agit de ne plus faire l'économie d'une telle enquête au cœur des ateliers dans la perspective de regarder ce qui, dans ces institutions de fait, passagères, temporaires, relèvent à la fois des relations de pouvoirs et des pouvoirs de la relation. Il existe très certainement en pratique des ateliers-dispositif et des ateliers-relation. Les premiers se rencontreraient à la faveur des méthodologies applicationnistes et des pédagogies marchandes. Les seconds seraient peut-être plus invisibles.

**Dispositif et « retours » d'atelier**

Nous allons justement essayer de mettre en pratique ici la valeur critique du concept de dispositif pour analyser ce que la « question des « retours » (C. Robet, 2014 : 14) dans les ateliers d'écriture dit des modalités de subjectivation à l'œuvre. Les discours et les pratiques sur les « retours » nous semblent constituer un critère opérant pour initier une distinction entre atelier-dispositif et atelier-relation – sachant qu'il faut voir dans l'usage de ces deux formules

l'expression de deux pôles d'attraction. Chez C. Robet (2014 : 34), l'objectif des retours est de permettre à « l'écrivant » de « se situer dans son écriture et son texte par rapport à d'autres textes où les notions d'intertextualité, de genre et de registre sont interrogées ». Cet objectif suppose la mise en œuvre de « techniques d'autonomisation des textes produits en atelier » (2014 : 22) – expériences de désappropriation de son texte par le participant. Autrement dit, faire retour, ce serait ici situer le texte, le sien comme celui des autres. Les retours consisteraient alors en manières de situer le texte ou le discours. Mais situer le discours d'un sujet, ce n'est pas forcément accompagner le sujet vers une inscription maximale dans son discours. La problématique des retours d'atelier est piégée. Elle tombe dans le piège du subjectivisme – le retour comme point de départ par le point de vue critique – quand il faudrait qu'elle évoque des pratiques d'intersubjectivation, voire une modalité de transsubjectivation. Regardons les trois types de retours répertoriés par C. Robet (2014 : 26-29) : « retour comme don et contre-don » ; « retour comme miroir tendu du texte » ; « retour comme une façon de faire ricocher le texte ». Seule la troisième catégorie évoque un déplacement, un passage. « Au final, on fait des retours en fonction de ce qu'on est » (2014 : 33), écrit-elle aussi, oubliant que ce qui devrait faire retour, c'est ce que le discours nous fait en retour, ce qu'il nous fait en tant que discours écrit ou dit par un tiers qui est devant nous, près de nous, à notre disposition. Face à nous, l'expérimentateur d'une subjectivation dans et par le langage, expérience de laquelle il y a des enseignements à tirer. Notre critique ne cherche pas à imposer un point de vue unique sur les pratiques de « retours », simplement d'évoquer le risque de conceptualisations restrictives du « retour » d'atelier qui, parfois sous un vernis techniciste, révèlent un accompagnement des textes qui se trompent de sujet. Nous entendons par là une certaine tendance à se focaliser sur l'écrivant, l'auteur d'un texte, plutôt que sur une écoute du *sujet-du-dire*. Il ne s'agit pas de se demander comme le fait C. Robet (2014 :33) si les retours relèvent d'une maïeutique ou d'une didactique mais bien s'ils participent d'une activité d'intersubjectivation couplée à une ou plusieurs expériences d'« essayer-dire », voire d'*essais de voix*. Quitte à considérer que les retours sur les textes constituent un « savoir-faire » ou une « compétence » requis pour animer un atelier (2014 : 34), il serait intéressant que ces pratiques soient étudiées de manière critique, c'est-à-dire non définies à l'avance comme des étayages nécessaires ou bienveillants : à partir du moment où un atelier relève d'un dispositif, les retours qui y sont faits présentent le risque d'être des discours de désubjectivation de l'expérience d'écriture.

### 5.3.2. L'atelier du dire comme atelier-relation

Nous avons évoqué plus haut l'atelier du dire comme parcours relationnel entre participants et œuvres de langage – nous pourrions d'ailleurs aller jusqu'à parler de *relation-atelier* pour évoquer la fusion du *faire atelier* et du *faire langage*. Parler ici d'atelier-relation, c'est plutôt évoquer ce pouvoir continuateur de l'atelier du dire, ce pouvoir démultiplicateur d'expériences de subjectivation. L'atelier du dire produit de la « relation langagière » – nous le verrons aussi plus loin avec les *essais de voix* individuels et collectifs. D'une manière générale, l'atelier-relation met en relation des pratiques, des essais, des sujets.

**Des conceptions intermédiaires de l'atelier du dire**

Entre atelier-dispositif et atelier-relation, des conceptions intermédiaires, ou plutôt hybrides, de l'atelier semblent se fonder sur des formulations qui interrogent à leur manière le *faire atelier* des ateliers du dire. Une première conception assez courante consiste à voir l'atelier comme une « fabrique ». Cette représentation ne trouve pas seulement son origine dans l'étymologie du mot atelier – qui désigne à l'origine le lieu de travail du bois, puis par extension, dès le XV^e^ siècle le lieu du travail artisanal. L'usage qui en est fait dans les exemples suivants s'applique plutôt à des activités ou à des objets abstraits. Il faut probablement y voir un legs d'ouvrages tels que *La Petite Fabrique de littérature* (A. Duchesne, Th. Leguay, 1984) ou *La Petite fabrique d'écriture* (G. Vermeersch, 1994) qui ont vulgarisé l'écriture créative ou littéraire en milieu scolaire – et ce faisant le terme de fabrique. Il faut noter que la formule « fabrique de la littérature » est toujours employée aujourd'hui, par exemple par P. Ménard (2018 : 7) ou L. Dall'Armellina (2015) – à partir d'une réflexion sur les « écritures créatives numériques » :

> L'université – et l'école avec elle – a autant orienté l'écriture du côté des savoirs, scientifiques, linguistiques ou littéraires, qu'elle l'a vouée à l'efficience de la communication. Elle a consacré bien peu d'attentions à l'écriture envisagée pour elle-même, c'est-à-dire comme une pratique, une expérience, un laboratoire d'invention du langage, une fabrique de la littérature. (L. Dall'Armellina, 2015 : 97)

Associé à une dimension artisanale, le terme est également présent dans les ateliers du dire de notre corpus. Le substantif fabrique renvoie également au verbe fabriquer, que P. Fontana (2017 ; annexe n°1.2 : X) utilise par exemple, de manière moins prononcée : « Quel que soit l'atelier, mon rapport avec les gens est toujours le même : il part d'une envie de

fabriquer quelque chose avec eux. » De la même manière, P. Biras fixe un objectif encore plus concret au « ROC » :

> J'utilise le terme d'atelier pour le côté artisanal. Les élèves font quelque chose avec la langue. Il n'y a pas de programme, pas de manuel. Il y a aussi la dimension artistique. Avec un produit final. Ici un produit narratif. On fabrique un livre. (P. Biras, 2017 ; annexe n°3.1 : XXXVII)

Chez C. Robet (2014 : 12), dans un contexte de formation à l'animation d'ateliers d'écriture, l'atelier devient même un lieu de « "fabrique" de l'atelier » où les futurs animateurs s'adonnent à des essais de conceptualisation – dont certains portent sur la « fabrique de consignes ». Une autre conception de l'atelier qui nous semble relever d'une mise en dispositif est celle d'un lieu ou d'un temps de « partage de la parole ». Cette conception est par exemple *partagée* par nombre de slameurs – la formule citée est empruntée à Grand Corps Malade (2006). Dans la définition plurielle qu'elle donne du slam, C. Vorger développe un axe fondé sur un

> […] dispositif *scénopoétique* qui permet à des poètes de se rencontrer pour mettre leurs textes en voix et en scène […]. Ouvert à une liberté de styles, cet espace est néanmoins régi par des règles qui s'appliquent essentiellement à la durée, à l'absence d'instrumentation et d'accessoires, au principe d'identité entre l'auteur et l'interprète. (C. Vorger, 2016 : 104)

Il reste que l'emploi des termes dispositif ou fabrique dit souvent peu de choses du *faire atelier* spécifique de chaque expérience. Ils indiquent surtout les dispositions qui sont prises par l'animateur pour organiser une logistique du dire qui ne relève pas toujours d'un parcours relationnel avec des œuvres. Il ne suffit malheureusement pas de rassembler des personnes et de chercher à les mettre en relation pour pouvoir créer un atelier du dire. L'atelier-relation n'est pas un atelier du lien social – du moins ce n'est pas ce qu'il cherche en premier lieu. Autrement dit, le parcours relationnel qu'offre à vivre certains ateliers du dire ne concerne pas les personnes ou les individus qui participent à l'expérience, mais vise à une circulation d'un sujet collectif, d'un *faire langage* d'autant plus collectif qu'il « essaie dire » à partir des essais de chacun. D'une certaine manière, l'atelier du dire comme atelier-relation amplifie la dynamique du slam – à la fois en termes de relation langagière et d'*essais de voix*.

### L'atelier du dire entre « projet démopoétique » et « réseau interdiscursif »

Rappelant la pluralité des voix appelées à s'exprimer dans les pratiques de slam, C. Vorger attribue une vocation ou un projet au slam, celle/celui d'« inventer une *démopoétique* » (2016 : 40) :

> *Le slam en tant que mouvement* correspond au projet *démopoétique* de constituer un réseau international de poètes, en multipliant échanges, rencontres et tournois, dans une ambiance de tolérance et de convivialité reflétant une relation horizontale au public. (C. Vorger, 2016 : 104)

Au-delà des bénéfices socioéducatifs prêtés au slam et d'un discours positif sur la « *slam family* », ce qui nous intéresse davantage dans cette conceptualisation du slam comme « démopoétique », c'est justement la participation à un renouveau de la parole publique, délibérative. Une parole à portée relationnelle qu'il est possible de trouver dans les pratiques d'oralité d'aujourd'hui. Leur caractère délibératif nous semble aller de pair avec une attention et une pratique de l'écoute déjà développées. Une telle écoute n'est pas toujours présente dans d'autres formes renouvelées d'oralité – nous pensons notamment aux lectures poétiques à voix haute, aux concours d'éloquence, aux résumés oraux de thèses qui glissent souvent du côté de la performance. Si le terme démopoétique est à garder ici, c'est bien pour signaler que l'atelier fonctionne comme un réseau. C. Vorger présente d'ailleurs la « *slam family* » comme un « réseau interdiscursif » (2016 : 83) – que nous rapprocherions plutôt de notre *communauté vocale*. M. Depeursinge développe une idée assez proche d'un atelier du dire comme espace délibératif. Dans son « atelier de l'illisible », la lecture est avant tout une discussion critique où la délibération porte moins sur la signification du poème que sur la remise en cause de la question d'un sens unique du poème de C. Prigent. Cette remise en cause n'est pas de l'ordre d'un redéploiement interprétatif mais interdiscursif. D'un point de vue textuel et typographique, les essais d'élucidation des jeunes participants de l'« atelier de l'illisible » illustre bien cette mise en réseau des discours – tout comme les photographies de tableaux et les notes projetées sur écran (annexe n°5.4 ; CXXXIV) cartographient des fragments de ce réseau. Nous en donnons une illustration ici avec une prise de note collective datée du 25/03/2015 :

> Texte du groupe 2
> La technologie est en relation avec la mer. La relation entre les deux, c'est d'être à l'aise ou détendu. Par exemple, avec la technologie on peut faire n'importe quoi : pouvoir faire n'importe quoi, c'est être à l'aise (donc n'importe quoi, c'est être libre)
> Dans la mer on peut nager n'importe où. Gabriel n'est pas d'accord : tu ne peux pas nager partout dans la mer, il y a des lieux où je ne peux pas nager (où il y a des requins, par exemple…)…
> Batoul : au Liban, avec le jet ski, aller au « milieu » de la mer, et sauté dans l'eau, il n'y avait personne. On peut nager n'importe où. Sensation : je suis forte. (alors que ma copine avait peur ; surmonter sa peur).
> Quel lien avec la technologie ? On n'a pas peur.

> Zam zam : entre mer et technologie, au fond de la mer, et avec internet, on peut aller au fond. Internet, par exemple, on cherche une chose, et on trouve des liens sur tout ; à la mer, d'abord on marche, depuis la plage, et cela ensuite s'enfonce, descend…, donc pareil à la recherche sur internet.

**Un « hymne » à l'atelier-relation**

Déjà évoqué précédemment, *Hymnes* est une pièce sonore créée par l'écrivain de théâtre N. Richard en 2016 avec les participants de l'atelier « lectures de bouches » de P. Fontana, notamment ceux de l'Atelier Formation de base d'Emmaüs-Solidarité à Paris. Il nous semble intéressant d'évoquer cette pièce dont l'écriture et la présentation publique relèvent d'un projet d'*essai de voix* qui dit assez bien le mouvement interne d'un atelier-relation. L'écriture de la partition poétique par l'auteur s'est faite par emprunts et indexations sous différentes entrées thématiques des paroles des chants de chaque pays représenté par les participants – ce qui n'est pas sans poser de problème puisque certains participants peuvent ne pas vouloir considérer tel hymne comme le leur. Avec ces fragments collectés et traduits, il s'agit alors de recomposer un hymne hybride qui prend la forme d'une longue liste de mots retravaillée qui est comme une fiction poétique, presque une épopée qui dirait un monde sur le point de naitre ou de disparaitre. La pièce sonore donne aussi à entendre les langues maternelles des participants, notamment quand ils lisent les titres des trente-cinq entrées thématiques. Nous reproduisons ici un extrait de la « partition » – dont la typographie illustre assez bien, voire métaphorise, la dynamique relationnelle de l'atelier du dire :

> 1. Des pays. Des peuples. De la patrie. Des drapeaux. Des Dieux. Des hommes. Des femmes. Des héros. Des ennemis. Des combats. Des morts. Du sang. Des larmes. Du courage. Des corps. De la lumière. De l'espoir. Des destinées. Des invocations. De la liberté. De la marche. De la montagne. Des voix. Des cris. Des chants. Du futur. Du bonheur. Du mouvement. Des éléments. De la terre. Des animaux. De la révolution. Des incantations. De la magie. De la fiction. Des poètes. Des musiciens. Des chanteurs.
>
> 2. DES PAYS [Algérien] [Géorgien] [Chinois] [Tamoul] [Grec] [Indien] [Persan] [Malais]
>
> 3. DES PEUPLES [Malais] [Persan] [Indien] [Grec] [Tamoul] [Chinois] [Géorgien] [Algérien]
> (2 voix)
> a - Des peuples
> b - tout entiers
> a - Des peuples
> b - heureux

a - Des peuples
b - héroïques
a - Des peuples
b - frères
a - Les âmes
b - du peuple
a - Le salut
a - du peuple

*

Ce cinquième chapitre aura permis de mettre au jour la dynamique relationnelle qui anime les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Cette dynamique doit être distinguée en partie de l'interaction didactique qui caractérise les situations conventionnelles d'enseignement-apprentissage des langues – même si un discours didactique est prégnant au cœur même des arts du langage et des ateliers du dire. Les points de ressemblance entre la classe de langue et les pratiques langagières en atelier s'effacent à partir du moment où la didacticité de ces dernières est tournée de manière assez homogène vers un horizon réénonciatif qui voit primer la relation langagière. Si la progression de l'acquisition linguistique n'est pas suspendue, son influence sur la programmation interactionnelle de l'atelier du dire est toutefois moins déterminante. Il reste que d'autres écueils guettent les pratiques d'atelier qui s'abandonneraient trop facilement à des dispositifs organisationnels et/ou discursifs prévisibles, fondés par exemple sur des scénarios modélisés et des référentiels créatifs. Le risque de telles pratiques est d'obérer la qualité des essais de subjectivation en langue(s) étrangère(s) en les réduisant à des tâches de production normées. En résumé, engageant le participant dans un parcours expérientiel avec des œuvres de langage, l'atelier du dire comme atelier-relation semble privilégier la résonance énonciative à toute autre forme de « fabrique » de la langue, des textes ou de la littérature.

# Chapitre 6. L'atelier du dire comme relation en actes

> Mais si la parole ne passait pas fréquemment la frontière de ses lèvres, elle occupait tout son être, et à tout bout de champ. Pour lui-même, Samir était un incorrigible bavard. À longueur de journée, les mots allaient et venaient en lui et faisaient des phrases. Il lui arrivait parfois, à la fin de la journée, d'être complètement épuisé de s'être tellement parlé. (M. Desplechin, 1997 : 12)

Que faudrait-il à Samir pour ouvrir davantage la frontière de ses lèvres ? Pour que ses phrases prononcées à l'intérieur de lui-même frappent à la porte des autres bouches ? Quelle sorte de médiation pourrait lui être utile ? Dans un atelier du dire, Samir aurait peut-être beaucoup de choses à dire, il aurait en tout cas de nombreuses opportunités d'« essayer dire ». En didactique des langues, la notion de médiation est centrale depuis les années 2000 dans de multiples aspects : médiation langagière (qui, dans la conception du CECRL, regroupe notamment les « activités » de traduction et d'interprétariat), médiation pédagogique (M. Candelier, 2007 ; D. Coste, M. Cavalli, 2015), médiation technologique (J.-P. Narcy-Combes, 2005), médiation (inter)culturelle (G. Zarate *et al.*, 2003). Même dans le domaine littéraire – avec l'entrée en jeu des ateliers et formations d'écriture – la notion de médiation donne lieu à des investigations. Nourrie par des disciplines contributoires très variées, cette transversalité de la notion de médiation – sans même aborder le champ socioculturel – en fait une notion intéressante pour notre recherche sur les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Il reste toutefois à en restituer les acceptions et les enjeux. Car les médiations dans l'atelier du dire semblent spécifiques – leur spécificité fait la relation. L'atelier-relation spécifie sans cesse ses médiations dans un *faire langage* et un *faire atelier* qui se tiennent mutuellement en haleine.

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons à l'atelier du dire comme relation en actes. Tout d'abord, nous continuerons le compte rendu des éléments de conceptualisation de l'atelier du dire en nous intéressant notamment au domaine littéraire. Nous tenterons de justifier pourquoi il nous semble que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) sont moins des ateliers de création littéraire que des *essais de voix* avec d'autres voix, donc relevant d'un *faire langage* spécifique avec les œuvres littéraires. Dans cette perspective, il n'est pas certain que la théorie littéraire renseigne très précisément l'atelier du dire sur la nature de la relation langagière qu'il privilégie. Il faudra ensuite dépasser les propositions conceptuelles pour sortir les médiations d'atelier de la création littéraire comme de l'interactionnisme éducatif. Pour ce faire, nous donnerons une description circonstanciée des médiations d'atelier – ce qu'elles

sont et ce qu'elles font : des situations, des programmations, des interventions, des improvisations. Enfin, de manière à réénoncer notre présentation des médiations d'atelier, nous proposerons une esquisse des gestes d'atelier qui participent au *faire atelier*. Cette gestualité tactique rassemble un ensemble de gestes de conduite, ceux-là même qui suscitent les gestes vocaux abordés dans le chapitre final.

## 6.1. Apprendre de la création littéraire ?

« […] autant il se fait plus de rythme et de rimes dans le langage de tous les jours que dans bien des poèmes », écrit H. Meschonnic (1989/2006 : 67) pour avertir que la création littéraire tient à un fil. Nous avons vu que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) proposent un parcours relationnel avec des œuvres de langage, un « faire œuvre avec les œuvres ». Ce parcours relationnel vise à amplifier les expériences en langue(s) étrangère(s), en partant du principe que certaines œuvres littéraires sont des œuvres de langage *exemplaires*. Cependant, il nous semble important de s'interroger sur la pertinence d'un rapprochement entre les expériences offertes par les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) et celles pouvant être rattachées à la création littéraire. Les ateliers du dire en français langue étrangère sont-ils vraiment des expériences de création littéraire en langue française ? Nombre d'ateliers du dire en langue maternelle se présentent comme tels – constituant cette catégorisation un peu floue des ateliers d'écriture littéraires. Dans tous les cas, tous les ateliers du dire confondus, y compris ceux de notre corpus en langue(s) étrangère(s), incluent des discours qui relèvent du domaine littéraire. C'est dire combien la théorie littéraire travaille, plus ou moins consciemment, une grande partie des animateurs d'atelier – et des écrivains. S'interrogeant sur ses débuts en écriture, B.-M. Koltès (1999) écrit :

> Il y a eu une période dure, parce que je m'imposais des règles idiotes, des règles du théâtre classique. Vous savez, tout ce que vous apprennent les théoriciens : qu'il faut un motif pour entrer en scène, un motif pour en sortir, qu'il faut respecter le déroulement du temps. Tout ça, c'est faux, et c'est idiot. (B.-M. Koltès, 1999 : 151)

Ce que l'auteur de *La nuit juste avant les forêts* (1988) entend ici par « théoriciens », c'est notamment l'histoire littéraire et ses règles scolaires qui s'imposent comme naturellement, soit tout un ensemble de discours de et sur la littérature qui forment un arrière-plan. Nous allons voir ici ce que les discours sur les ateliers du dire empruntent au domaine littéraire : des ressources textuelles mais aussi des références théoriques et critiques. Les ateliers en langue(s) étrangère(s) n'échappent pas à ces emprunts qui participent d'un paradigme littéraire. Cette conceptualisation littéraire des ateliers vient en quelque sorte

compléter l'appareillage théorique de l'atelier du dire comme parcours relationnel abordé au chapitre précédent. Tout d'abord, nous rendrons compte d'un certain conformisme des appuis référentiels que la diversité de la création littéraire contemporaine vient progressivement – et heureusement – bouleverser. Dans un second temps, nous nous intéresserons aux théories de la création littéraire comme champ de recherche, théories qui nous semblent essentielles pour interroger l'arrière-plan créatif des *essais de voix* en langue(s) étrangère(s).

### 6.1.1. Ce que les conceptualisations des ateliers du dire empruntent au domaine littéraire

Tout atelier du dire emprunte nécessairement à la littérature non seulement des œuvres et des corpus mais aussi des éléments conceptuels ou référentiels qui participent à la conception de l'atelier lui-même. Les recherches sur ce domaine sont assez rares pour être soulignées : sur cette problématique, nous repartons précisément de M. Monte (2012) qui a réalisé une synthèse tout à fait passionnante sur les rapports entre ateliers d'écriture et théories linguistiques et littéraires, notamment d'un point de vue historique :

> Le lien entre les ateliers d'écriture et les théories littéraires et linguistiques est très fort lors de la naissance des ateliers mais plutôt unilatéral : les théories fournissent aux animateurs d'ateliers des armes pour justifier leur pratique encore nouvelle […]. Au fil du temps, les ateliers évoluent selon leur propre logique, développant par exemple l'écriture à partir de textes d'auteurs ou l'exploration de situations historiques ou de concepts philosophiques. […] L'accroissement considérable de nos connaissances sur les processus d'écriture et sur le dialogisme sous-jacent à toute production verbale devrait enrichir les ateliers d'écriture, notamment pour la mise en œuvre de la réécriture et pour une meilleure prise en compte des processus de construction du sujet scripteur en interaction avec autrui. Il faudrait pour cela que les chercheurs s'intéressent davantage aux corpus produits en ateliers d'écriture et que les animateurs d'ateliers restent toujours friands du lien théorie/pratique qui a fait la force des ateliers à leurs débuts. De nombreuses recherches sont à mener sur des questions aussi cruciales pour les ateliers que l'interaction entre soi et autrui, la triangulation sujet/langue/monde et le lien étroit entre contraintes et stimulation de l'imaginaire. (M. Monte, 2012 : 220)

Notre propos visera ici à réénoncer en partie certains de ces éléments en élargissant la réflexion à l'ensemble des ateliers du dire. Repartons plus concrètement de notre corpus d'ateliers en indiquant que le principe de la dictée du « ROC » n'est pas une idée qui a germé toute seule chez P. Biras, il est un essai de continuation d'une pratique déjà repérée dans l'histoire de la création littéraire française :

> Le « ROC » est un livre qui a été conçu à l'oral, dicté, c'est-à-dire énoncé à haute voix pour être transcrit. La pratique de la dictée de roman est d'ailleurs courante dans l'histoire de la littérature française. Stendhal dicte à son secrétaire *La chartreuse de Parme*, Céleste Albaret, servante de M. Proust, écrit sous sa dictée, et Montaigne avant lui dictait déjà à sa domestique ses *Essais*. (P. Biras, 2017 ; annexe n°3.3 : XLIV)

Comme l'indiquent plus largement les notes de P. Biras évoquant la genèse ou le processus d'écriture des « ROC », les représentations des animateurs d'atelier du dire révèlent assez vite des arrière-plans théoriques sur divers aspects de la littérature – création, écriture, lecture. Qu'ils soient mobilisés explicitement ou pas, ces emprunts ont un impact direct sur les pratiques d'atelier. Entre historicité et historicisme, savoirs divulgués et empiriques, ces discours sont plus ou moins accolés au domaine littéraire dont A. Bernadet (2012) et C. Joubert (2015) – pour citer des réflexions récentes – ont souligné la scientificité problématique. Nous proposons de faire le tour de ces emprunts pour tenter de comprendre jusqu'à quel point les ateliers du dire sont aussi des ateliers de littératures.

**Les références « classiques » des ateliers d'écriture**

Parmi les références au domaine littéraire les plus systématiques, il faut citer ce que la didactique a catégorisé sous l'appellation d'« écritures créatives » et qui renvoie à tout un pan de l'histoire littéraire du XX^e^ siècle. Rouvrons par exemple le manuel *Écritures créatives* de S. Bara., A.-M. Bonvallet et C. Rodier (2011) dont nous avons déjà signalé la logique imitative. Les références choisies renvoient à un corpus d'œuvres très diverses mais qui se trouvent compressées par la focalisation opérée sur la notion de « contraintes » (formelles). Sont juxtaposés le « poème surréaliste » (2011 : 76) – introduit par le « cadavre exquis », F. Ponge (*Le Parti pris des choses*, 1942), R. Queneau (*Exercices de style*, 1947), J. Prévert (*Paroles*, 1949), le mouvement de l'Oulipo avec G. Pérec (*La disparition*, 1969 ; *La vie mode d'emploi*, 1978), J.-B. Pouy et *Le Poulpe* (1995). Les simplifications de l'histoire scolaire de la littérature s'ajoutent aux réductions de la didactique pour aboutir à une conception formaliste et décontextualisante des œuvres de langage ou de culture. En didactique du FLE, V. Thivin-Kojima (2015) s'essaie à une classification par genre des écritures créatives. Une distinction est proposée entre : les écritures créatives à base de « recettes » (ponctuation, graphèmes, syllabes, phrases, etc.) ; les écritures créatives à base de « jeux » (hasard, construction, stratégie) ; l'association « écritures créatives et mathématiques » ; l'association « écritures créatives et relations de voyages » (espaces, rencontres langagières, science fiction). En l'espèce, le transfert de conceptions se fait de la littérature vers la didactique, mais le procédé est de même nature des littératures et les arts du langage vers les ateliers du dire :

avec les risques d'instrumentalisation qu'une telle manœuvre comporte, le concepteur d'atelier, comme l'enseignant ou le didacticien, va souvent y chercher ce dont il a strictement besoin pour concevoir sa propre pratique.

L'écriture de fiction en atelier relève encore de discours emprunts de structuralisme avec, par exemple, des références à la génétique textuelle – jusque dans notre corpus d'ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Les notes de recherche de P. Biras révèlent une attention particulière à l'architecture du roman :

> […] on n'oubliera pas que le roman, en tant que genre littéraire, présente une architecture interne qui lui est propre, et fait de lui une œuvre close. Cette notion d'architecture est importante lorsque l'on parle du « ROC » comme pratique de classe, puisque c'est l'architecture du roman à naitre qui fixe le canevas de création nécessaire au processus de création linguistique. (P. Biras, 2017 ; annexe n°.3 : XXXV)

L'influence de la narratologie se fait également sentir chez certains concepteurs d'ateliers d'écriture. Faisant référence à G. Genette (1972 et 2004) ou à R. Baroni (2007), A. Bellatore (2014) développe tout un aspect d'écriture de fiction en atelier autour de la « métalepse narrative ». Importée des théories de la réception, la métalepse devient ici un « opérateur d'écriture à l'œuvre », soit une « contrainte scripturale » (2014 : 48). Les activités de lecture ou du lecteur en atelier font aussi l'objet de rattachements théoriques à des apports des études littéraires. A. Bellatore s'appuie par exemple sur les travaux de R. Barthes (1970) ou de M. Picard (1986) pour construire son environnement référentiel. L'évocation des travaux et concepts de J. Ricardou autour de l'écriture, de la lecture et de la « textique » (1986) est également fréquente, par exemple chez C. Robet (2014). Sans nul doute ce travail de référencement supposerait d'être approfondi. Il pourrait constituer en lui-même un objet de recherche permettant de mieux comprendre la circulation des savoirs et des représentations entre le champ littéraire et celui des ateliers d'écriture littéraire. Avant de nous intéresser aux « théories de la création littéraire » telles qu'elles sont envisagées Outre-Atlantique, notre propos consiste surtout à illustrer ici combien certains ateliers du dire parlent *depuis* le champ littéraire dans une dépendance conceptuelle qui n'est pas nécessairement synonyme d'innovation en termes de pratiques et de conceptualisation. Il nous semble cependant que de nouvelles manières d'aller et venir entre littérature et ateliers du dire sont apparues au cours des décennies précédentes, notamment sous l'impulsion d'écrivains-animateurs d'ateliers. Leur conceptualisation des pratiques d'atelier – souvent une parole faite livre(s) – diffèrent dans la mesure peut-être où la pratique d'écriture comme écrivain porte en elle-même une criticité spécifique de l'activité littéraire qui n'est pas forcément celle du fonds commun des études littéraires. Autrement dit, la circulation d'expériences n'est pas la même – tout comme

les représentations qui l'accompagnent. C'est ce que nous proposons de voir maintenant en nous intéressant aux ateliers de F. Bon (2001) et de P. Ménard (2018) que nous définirions comme *ateliers de littératures*.

**L'atelier de littératures : de F. Bon à P. Ménard**

« Mon travail, c'est de rendre compte par l'écriture de rapports et d'événements qui concernent les hommes entre eux », écrit F. Bon (2004 : 223). L'atelier du dire nous semble aussi faire ce travail-là. Voilà peut-être pourquoi il n'est pas étonnant de voir tant d'écrivains occupés à écrire et à animer des ateliers d'écriture : cela ne tient pas tant du fait de leur expertise en matière d'écriture, mais plutôt de leur expérience à mettre en rapport les choses et les êtres, à créer du sujet-relation. À côté de cette sorte de bibliographie témoin des ateliers du dire que nous venons d'esquisser – et qui a infusé jusqu'en didactique de la littérature et des langues, un certain nombre de pratiques ancrées dans les enjeux de la création littéraire contemporaine suggèrent des modalités d'atelier fondées sur l'écoute et la reprise – une reprise peut-être encore un peu formelle, ou qui n'est pas forcément une réénonciation, mais qui est au moins ouverte à l'insu du sujet : « Le mystère d'un atelier, c'est la façon dont chacun va cheminer vers sa singularité, et c'est elle qui va conditionner le destin ou le mode de fonctionnement du texte », écrit F. Bon (1999/2001 : 249). Quoi qu'il en soit, avec ces nouvelles démarches, le *faire atelier* devient un *faire lire une écriture* dans un texte – et pas seulement un faire écrire. Dans cette perspective, l'atelier d'écriture est associé à l'intense activité d'un lecteur, d'un veilleur de textes. L'atelier est alors à l'image de l'œuvre de lecture de l'animateur. Autrement dit, l'atelier d'écriture se confond d'abord avec les propositions de lectures qui y sont faites. L'atelier du dire devient concrètement un atelier de littérature(s) où le continu lecture-écriture s'appuie sur un mode exploratoire. La dynamique n'est pas forcément stabilisée : il y a comme un va-et-vient, voire une hésitation, entre la pratique d'après modèle et la réénonciation. En tout cas, il y a une reconnaissance du phénomène de transsubjectivation littéraire. À une génération d'intervalle, F. Bon et P. Ménard resituent les ateliers du dire au cœur de littératures contemporaines ouvertes aux expériences de création et de diffusion numériques. La sortie de l'ouvrage *Tous les mots sont adultes* (2001) de F. Bon intervient à un moment où les ateliers d'écriture commencent à faire partie intégrante du paysage culturel, notamment grâce à l'implication d'écrivains – laquelle n'était peut-être pas aussi forte sur le terrain à l'époque des expériences pionnières des années 1970-1980. Cette « méthode pour l'atelier d'écriture » – pour reprendre le sous-titre de l'ouvrage – est l'occasion pour F. Bon de mettre de l'ordre dans plusieurs années de pratiques d'atelier d'écriture en revenant sur sa démarche d'animateur. La singularité de l'ouvrage à sa sortie –

par rapport à ceux publiés jusque là au sujet des ateliers d'écriture – est de lier ensemble des réflexions sur la littérature, sur les ateliers, sur l'écriture elle-même, autour de propositions de lectures-écritures concrètes et inédites à partir des propres expériences de F. Bon comme lecteur et écrivain – comme *lecteur-écrivain* ou *écrivain-lecteur*, pourrions-nous dire. À l'opposé d'un regard exclusivement formaliste sur des textes – qui s'imposent à nombre d'ateliers d'écriture, ce procédé fait entrer dans les ateliers du dire de nouveaux écrivains, de nouvelles œuvres, suscitant de nouvelles d'expériences de lecture et de création. Il nous semble que P. Ménard prolonge et diversifie un tel procédé dans son ouvrage *Comment écrire au quotidien. 365 ateliers d'écriture* (2018) qu'il décrit de la manière suivante :

> Ce recueil est à la fois un texte poétique, une méthode pour écrire en ateliers (365 propositions d'écriture), une anthologie de littérature contemporaine d'auteurs francophones et leurs textes présentés à l'aide d'extraits […] publiés par plus de 75 éditeurs. (P. Ménard, 2018 : 7)

Ce qui est mis en page dans l'ouvrage, c'est la découverte des textes, des extraits selon un canevas précis, identique jusqu'à la dernière page : écrit en gras, le numéro de la proposition semble abriter le nom d'un écrivain et le titre d'une œuvre ; au-dessous, un paragraphe sans titre, lui aussi typographié en gras, délivre une proposition d'écriture ou une consigne – à laquelle s'ajoute parfois un conseil ou une remarque – souvent introduite par un verbe qui est toujours en même un geste : « dresser l'inventaire », « tenter de », « faire le portrait », « décrire », « écrire », « évoquer », « noter », « composer », « interroger », « questionner », « tenir » (à jour, un journal), « relier », « raconter », « parler de », etc. ; une « présentation » de l'extrait, soit par P. Ménard lui-même, soit composée de paroles rapportées sur le texte ou l'auteur, succède à la proposition ; plus ou moins long, l'extrait occupe le dernier tiers de la page ; une ligne finale rappelle la référence bibliographique de l'œuvre évoquée. Ouvert à l'aléatoire, un tel canevas rend les gestes de lecture et d'écriture moins détachés les uns des autres – P. Ménard voit dans l'écriture un « geste sans cesse repris » (2018 : 107). Lire l'extrait, qui se fait après avoir lu la proposition d'écriture et/ou la « présentation » – qui est une parole d'écriture, devient déjà un geste d'écriture, voire de réécriture. Écrire en relevant le défi de la proposition devient en quelque sorte une relecture de l'extrait et de tout ce qui a été dit ou écrit sur lui… Le canevas introduit une dose de relationnel mais qui n'est pas de l'ordre d'un parcours relationnel dans la mesure où la logique de l'extrait associé à une proposition d'écriture maintient l'usager du livre dans un rapport assez formaliste à la création. En effet, certaines propositions relèvent plus d'un « exercice littéraire » ou de « jeux littéraires » (P. Ménard, 2018 : 7) – d'un *entrainement littéraire*, pourrions-nous dire, que d'un « faire œuvre avec une œuvre ». Une telle démarche est tout à fait concevable et légitime dans la mesure où l'ouvrage s'adresse à toute personne

souhaitant lire et écrire au plus près des gestes courants de la création contemporaine. En revanche, il s'agit selon nous davantage d'une démarche d'écriture littéraire que d'une démarche d'atelier d'écriture. Comme le laisse à penser le titre de l'ouvrage, faire de chaque proposition d'écriture un « atelier d'écriture » est peut-être un abus de langage sinon une conceptualisation de l'atelier d'écriture assez restrictive, voire bancale – il est par exemple intéressant de comparer la proposition qui est faite d'un extrait de *Héros-Limite* de G. Luca (2018 : 28) au regard de ce que P. Fontana fait faire aux participants dans les « lectures de bouches ». Le *faire atelier* ne peut se résumer à faire des propositions d'écriture ou des passages de consigne – quand bien même il s'agirait strictement d'un atelier de création littéraire.

Il faut relever à la lecture de l'ouvrage de P. Ménard une autre représentation langagière qui détermine sinon influence sa conceptualisation de l'atelier d'écriture et qui n'est pas sans poser problème selon nous pour l'atelier du dire : celle d'une langue comme matériau, d'une langue à expérimenter, voire à « rendre étrangère » (2018 : 238) – qui nous ramène au « rapport à la langue » évoqué dans le champ didactique. Une telle idéologie littéraire va de pair avec une vision négative du langage : « C'est le langage qui paradoxalement rend le monde illisible », écrit P. Ménard (2018 : 360) qui cite aussi plus loin des propos de même teneur du poète H. Piekarski :

> Je ressens la poésie, et plus que ça, le langage, comme une maladie et dans certaines œuvres littéraires, il y a rémission, la maladie est suspendue. Or, il faut que le langage soit suspendu pour que le monde apparaisse. Dans la poésie institutionnelle, le réel est escamoté. Le but de toute ma vie, c'est le projet rimbaldien : c'est que le monde apparaisse. Le récit, c'est le monde. On ne peut se libérer de la maladie du langage que par le langage. (H. Piekarski, 2001 : 60)

Il y a comme une fusion problématique entre langue, langage et poème qui dessert le projet de l'ouvrage, celui d'essais de lecture-écriture au plus près d'une expertise des œuvres et des auteurs. Parmi les ambigüités relevées, P. Ménard affirme notamment (2018 : 367) : « Le poème est un langage qui nait de la destruction d'un langage […]. » Cette pollinisation de la langue, qui va de pair avec une essentialisation du langage, est également lisible à la lecture de l'« index alphabétique des thèmes d'ateliers » proposé à la fin de l'ouvrage. Nous avons notamment noté que le « fragment », le « langage » et la « poésie » sont rattachées comme thèmes à un grand nombre des propositions d'écriture – tandis que « parole » semble faire moins d'entrée. Dans cette conceptualisation d'atelier, le langage n'est pas vu dans son historicité ou son pouvoir de subjectivation – ces données sont confiées à la poésie ou à la langue – sans référence à l'activité discursive. Le risque d'une telle entreprise créative est de borner progressivement les pratiques d'atelier ou d'écriture – ce qui n'est évidemment pas

l'intention de l'ouvrage de P. Ménard, par ailleurs d'une richesse référentielle et expérientielle sans précédent. Notre propos est ici de relever que les conceptions d'atelier gagneraient parfois à interroger les conceptualisations langagières qui les fondent. « Dès que les règles se fixent, c'est la poétisation, variante de la programmation culturelle », fait également remarquer H. Meschonnic (1982/2009 : 63) – qui n'est jamais très tendre avec les ateliers d'écriture.

**« Essayer dire » et non-savoir : quel chainon manquant entre *faire atelier* et *faire langage* ?**

Des multiples « exercices », « jeux » et « recettes » littéraires aux (af)filiations assumées à des théories littéraires, en passant par la créativité exemplaire des littératures contemporaines, les ateliers du dire sont portés par tout un ensemble de savoirs très divers qui constituent autant d'attaches à un domaine littéraire qu'ils participent à redéfinir. Au contact permanent de la recherche universitaire, de l'actualité éditoriale, de la critique littéraire, de la didactique du français et des littératures, les ateliers du dire constituent assurément une nouvelle modalité de transmission littéraire. Cependant, ces savoirs sur la littérature ou la création littéraire ne peuvent s'apparenter immédiatement à des savoir-faire. Concevoir l'atelier du dire comme une « fabrique de littérature » n'équivaut pas à lever le voile sur le dire comme création discursive. Ces savoirs placent dans un *a priori* et un *a posteriori* qui définissent l'essai à travers sa préparation ou son achèvement. L'« essayer dire » lui-même relève encore en partie d'un non-savoir, d'un incommunicable car – au-delà même des composantes sociologique et psychologique – il apparait difficile de capter le sujet au moment de son incorporation discursive, de son activité de subjectivation dans et par le langage. C'est la limite de la génétique textuelle qui est une archéologie, une enquête, une reconstitution historique à partir de données qui ne sont que des traces, des indices, des états. Le paradoxe est que le sujet du poème ou de l'œuvre, lui, est toujours là. En d'autres termes, la question resterait de savoir comment il est arrivé là – et peut-être aussi comment il perdure si longtemps. « D'où ça vous vient », demande M. Butor (1982) dans une métaphore de la mine.

L'atelier du dire a tendance à masquer cette question, occupé à penser sa propre création, ses « manières de faire ». Nous l'avons dit à plusieurs reprises : il nous semble impossible de penser en théorie comme en pratique le *faire atelier* sans penser au *faire langage* – et réciproquement. Même avec l'appui du domaine littéraire, tout savoir sur le *faire atelier* – un savoir multiple – ne nous dit finalement pas grand-chose sur le *faire langage* qui peut avoir lieu. Cette réflexion est présente dans les représentations des ateliers du dire. Certains animateurs ou formateurs signalent cette difficulté. Ainsi M. Jocqueviel-Bourja

(2014) reconnait qu'il est vain de vouloir expliciter ou uniformiser les démarches d'atelier sans être conscient des lacunes qu'elles portent avec elles :

> […] il nous faut reconnaitre l'insu et l'insoupçonné pour pouvoir prendre langue, ensemble, dans le cadre de l'atelier comme au sein de la formation. Mais n'est-ce pas ce que fait la littérature ? Construire des œuvres depuis le non-savoir, l'opaque, l'indicible ? Ce n'est qu'en acceptant de ne pas savoir qu'on écrit. Si l'on sait, on fait des phrases, on n'écrit pas. (M. Jocqueviel-Bourja, 2014)

La démarche d'atelier de M. Depeursinge nous semble d'ailleurs intéressante sur ce point dans le mesure où le *faire atelier* sert justement à interroger le *faire langage* – en l'espèce le « faire œuvre », l'activité du poème, son activité transsubjectivante. Après nous être interrogé sur ce que les conceptualisations des ateliers du dire empruntent au domaine littéraire – l'association *faire atelier*-transmission littéraire, peut-être le moment est-il venu de chercher à repérer ce que les théories de la création littéraire peuvent enseigner sur le *faire langage*.

## 6.1.2. Atelier du dire et création littéraire

Certains ateliers du dire sont des ateliers de création littéraire, d'autres pas – d'autres encore hésitent peut-être. L'important n'est pas ici de savoir qui fait quoi, mais de réfléchir aux mouvements de pensées et de pratiques entre les ateliers du dire et la création littéraire qui ont en partage de relever d'une création langagière. Nous verrons ici par exemple que les théories de la création littéraire offrent comme un « imaginaire » aux ateliers. Comme tous les imaginaires, il est peut-être des aspects à circonscrire, voire à déconstruire. Nous nous intéresserons aussi à d'autres théories de la création littéraire, celles-ci plus implicites ou plus iconoclastes, qui peuvent servir de leviers critiques à l'attention des ateliers du dire. Enfin, nous tenterons de tirer une dernière leçon de la création littéraire en nous demandant si la conceptualisation du *faire langage* des ateliers du dire ne suppose pas de faire fi de certains freins théoriques pour passer à l'« action de l'œuvre ».

### Théorie(s) de la création littéraire : quel « imaginaire » pour les ateliers du dire ?

La notion de « théorie de la création » est apparue dans les années 1980 et est empruntée aux études littéraires nord-américaines. Elle est liée en partie à une initiative de recherche des professeurs de création littéraire – en lien avec des pratiques très développées dans les universités. Il s'agit de parler ici de théorie *de* la création et non pas d'une théorie sur ou à propos de la création, précise J.-S. Desrochers (2012) qui cherche à comprendre « ce qui motive l'être humain à créer avec le langage » – soit la création comme acte et non comme

conduite ou donnée culturelle. Selon lui, une telle « mise en spéculation de l'acte de création littéraire » ne peut se satisfaire des théorisations longitudinales de l'acte créatif – autopoïétique systémique de R. Passeron (1974 et 2000) ; *analyse* des phrases de création par D. Anzieu (1981). Entre singulier et pluriel, l'activité théorique de la création littéraire est une entreprise ambitieuse au vu de ses besoins et de ses moyens :

> Sur le plan de l'analyse littéraire, les *théories de la création littéraire* doivent être envisagées comme des théorisations des actes propres à l'avant-texte et au pendant-le-texte. Elles spéculent à partir d'expériences d'actes cognitifs non factuels, subjectifs, souvent considérés comme étant ineffables et non intégrables dans un modèle système. En gros, les théories de la création littéraire abordent ce qui échappe au langage et à ses logiques. Un peu comme la génétique littéraire, elles vont s'intéresser à ce qui marque la gestation du texte, sa rumination, son écriture, ses ratures, ses réécritures, mais contraire à la génétique, elles ne se fondent pas sur l'analyse des artéfacts du processus de création, elles s'attardent plutôt aux phénomènes sous-jacents à ces actes. (J.-S. Desrochers, 2012)

Cherchant à s'autonomiser par rapport aux théories littéraires, la théorie de la création littéraire revient à identifier et analyser des éléments dans tout texte portant sur l'écriture (et pas seulement) – avec le défi de les tenir ensemble. Pour le seul XX^e^ siècle, cela revient par exemple à s'intéresser aux « avant-gardes » qui présentent la spécificité d'offrir des « positions affirmées » voire des « postures de création » (2012) : manifeste anarchiste dadaïste de W. Serner (1918/2008) ; manifestes Dada de T. Tzara (1978) ; manifestes du Surréalisme (1985). Évoquant un continu allant du très concret au métaphysique, J.-S. Desrochers cite également des œuvres/approches d'importance pour la compréhension de l'écriture littéraire comme activité qui a toujours un présent (classées par ordre chronologique de publication) : *How to write* de G. Stein (1931) ; *L'expérience intérieure* de G. Bataille (1943) ; *L'Atelier* de C. Lejeune (1979) ; *L'écriture du désastre* de M. Blanchot (1980) ; *En lisant, en écrivant* de J. Gracq (1980) ; *Écrire* de M. Duras (1993) ; *Devant la parole* de V. Novarina (1999) ; *Le roman, le réel* de P. Forest (1999). Aux États-Unis, c'est toute une littérature pragmatique – largement diffusée aujourd'hui en France sous la forme d'ouvrages épigonaux : *The Art of Fiction* de J. Gardner ; (1983) ; *En vivant, en écrivant* d'A. Dillard (1989) ; *Story* de R. McKee (1997). Pour le Québec, J.-S. Desrochers cite également la collection « Écrire » aux éditions Trois-Pistoles. Les théories de la création littéraire ne sont pas seulement le fait d'écrivains mais aussi de théoriciens – J.-S. Desrochers cite notamment R. Barthes (*Le plaisir du texte*, 1973), P. Ricœur (*Temps et récit*, 1983-1985) ou M. Bakhtine (*Esthétique de la création verbale*, 1984). Cette énumération revêt une importance dans la mesure où elle montre qu'il y a bien un corpus des théories de la création. Mais un tel corpus, aussi imposant et important soit-il, permet-il vraiment de penser le *faire langage* des ateliers – comme il y a une *littérature* des ateliers pour aider à penser le *faire atelier* ? Cette pluralité

des théories de la création littéraire pose le problème de leur synthèse : forment-elles ensemble *une* théorie de la création ? J.-S. Desrochers tente une réponse à cette question en soulevant leur point commun – qui est en fait une limite commune :

> […] dans les textes des théories de la création, il se trouve toujours un passage révélant l'impossibilité de représenter la nature réelle de l'acte de création. La tentative d'illustrer ou de mettre en lumière cette impossibilité donne naissance à de nombreuses figures aporétiques. Ces passages sont les points de spéculation où la figure devient l'unique moyen de constituer un imaginaire représentatif d'une fraction de l'expérience de l'acte de création. En d'autres termes, un imaginaire des phénomènes indicibles. À défaut de pouvoir présenter le réel de l'acte, les auteurs ont recours à divers moyens d'ouvrir la réalité du texte à la présence de ce réel. (J.-S. Desrochers, 2012)

S'il y a théorie de la création littéraire, celle-ci serait plus de l'ordre d'un « imaginaire des phénomènes indicibles », soit une revue de « figures » représentant l'indicible de la création littéraire : « l'analyse des figures aporétiques de la création littéraire ouvre sur l'interprétation de tentatives de mise en récit, d'élucidations ou de mythification de phénomènes et d'expériences d'actes ineffables », poursuit J.-S. Desrochers. Ce qui serait alors proposé comme support théorique à l'atelier du dire, c'est « tout un imaginaire de l'imagination » – et « un imaginaire de l'intuition » (2012). Il faut cependant insister sur l'adéquation de cette théorie de l'imaginaire littéraire aux besoins d'une pensée du *faire langage* des ateliers du dire – sachant que ces derniers font parfois également mystères de l'acte de dire. Nous arrivons peut-être à la limite de ce référencement : « […] c'est là un des magnifiques problèmes des théories de la création, c'est-à-dire l'absence de finalité autre que la création en elle-même » (2012), écrit J.-S. Desrochers. En ce sens, il est peut-être possible de trouver un point commun entre la théorie de la création littéraire et la didactique des langues : chacune semble vaquer à ses (pré)occupations – respectivement la « création en elle-même » et l'apprentissage des langues. Les rouages silencieux de la subjectivation langagière sont relégués au rang de processus, de phénomènes, de « figures » ou, autrement dit, d'évidence secondarisée. Il n'est pas sûr que les autres domaines scientifiques (philosophie, neurobiologie, esthétique, théories de l'origine du langage) auxquels J.-S. Desrochers fait référence constituent vraiment des solutions à cet impensé fondamental, aussi incontournable soient-ils pour penser globalement la subjectivation langagière. Étroitement liées dans notre perspective, création littéraire et subjectivation langagière sont difficilement réductibles à un phénomène cognitif et, plus généralement, à une procédure de perception et de création de sens.

**Sortir (de) la « boite à outils » ?**

Il reste que les recherches sur les ateliers du dire auraient beaucoup à gagner en assise théorique en s'intéressant à cet « imaginaire de l'imagination » esquissé par les multiples théories de la création littéraire. Il faut signaler que nombre de pratiques d'atelier y puisent déjà leur inspiration. Par ailleurs, d'autres théories de la création littéraire existent qui ne sont pas mentionnées par J.-S. Desrochers, peut-être parce qu'elles sont très localisées, empiriquement et temporellement. Nous pourrions parler aussi de théories miniatures ou de théories implicites. Prenons un exemple pour gagner en clarté. Dans l'introduction du recueil poétique *Mexico City Blues* de J. Kerouac (2006), P. Joris (2006) cite « La liste des essentiels » du *jazz poet* américain. Il s'agit d'une sorte synthèse de ses croyances, de ses intuitions et de ses techniques de composition :

> Carnets de notes grifouillages secrets et pages démentes
> dactylographies pour ton propre plaisir
> soumis à tout, ouvert, à l'écoute
> quelque chose que tu sens trouvera sa propre forme
> sois saint fou et idiot de l'esprit
> écris ce que tu veux du fond de l'esprit
> les visions indicibles de l'individu
> pas de temps pour la poésie mais exactement ce qui est en transe-fixation rêvant
> l'objet devant toi
> défais-toi des inhibitions littéraires, grammaticales et syntaxiques
> comme Proust sois une vieille tête-herbe du temps
> racontant la vraie histoire du monde
> en monologue intérieur
> écris à partir du substantiel œil du milieu, nageant dans mer de langue
> ne pense pas aux mots quand tu t'arrêtes sauf pour mieux voir l'image
> ni peur ni honte de la dignité de ton expérience, de ta langue et connaissances
> livre-film est le film en paroles, la forme
> Américaine visuelle
> Composant frénétique, sans discipline, pur, émergeant d'en dessous
> Le plus fou le mieux ça vaut
> Ecrivain-metteur en scène de films Terrestres
> Subventionnés et Angelisés au Ciel

Chaque écrivain est tributaire d'une telle liste des essentiels – sans toujours en faire publicité ni même en être conscient au point de lui donner forme. Toutefois, il nous semble important de se méfier de l'effet *boite à outils* que de telles théories implicites peuvent produire, notamment de la part d'écrivains renommés. Pour penser le *faire langage* des

ateliers du dire, faut-il vraiment sortir la boite à outils ou sortir *de* la boite à outils ? Les réflexions de J.-M. Quaranta (2014) sur le rapprochement entre atelier d'écriture et numérique semblent inviter à préférer la seconde option :

> […] sur un plan épistémologique, numérique et ateliers relèvent du même rapport à l'auteur et au texte : en revendiquant que nous sommes « tous capables » l'atelier met fin au règne du Grand Auteur, comme les trois formes principales de l'écriture numérique [l'écriture hypertextuelle, l'écriture multimédia, l'écriture collaborative] déconstruisent soit le texte, soit son auteur. (J.-M. Quaranta, 2014)

Dans cette perspective, les théories de la création littéraire, qu'elles soient explicites ou pratiques, ne sont plus appelées à jouer le même rôle Si boite à outils il doit y avoir, c'est une boite à outils conceptuelle qui permette justement de démystifier l'acte créateur. « Issus d'une même mutation profonde, l'atelier et le numérique sont dans un moment de transition », analyse J.-M. Quaranta qui semble aussi faire l'hypothèse que l'apport des ateliers du dire se situerait aujourd'hui moins du côté de la création littéraire que d'une réponse à des besoins langagiers plus larges – et peut-être plus urgents :

> Atelier d'écriture et numérique sont deux lieux et deux moyens pour accomplir cette mutation du texte et de l'écrit qui travaille notre culture depuis plusieurs décennies, ils sont aussi une réponse aux tiraillements et aux mutations que l'on ressent aussi dans le système éducatif, dans notre société. (J.-M. Quaranta, 2014)

J.-M. Quaranta semble indiquer que l'atelier du dire a probablement moins besoin des théories de la création que celles-ci ont besoin de lui. Les ateliers du dire, y compris ceux en langue(s) étrangère(s), peuvent être d'ailleurs pensés comme espace de recherche et de création théorique. D'une certaine façon, certains ouvrages dédiés aux ateliers d'écriture et mentionnés précédemment participent déjà *de facto* à ces théories de la création. Ce qui manque encore à l'heure actuelle, c'est peut-être une ambition théorico-pratique plus affichée de la part des praticiens – mais nous touchons là à d'autres problématiques, par exemple celle des circuits de légitimation symbolique qui ne passent pas pour le moment par les ateliers du dire ou celle de la formation des animateurs d'ateliers. J.-M. Quaranta suggère que

> […] le numérique est une invitation à pirater… le numérique et la technologie, à se les approprier. Il faut y voir aussi une invitation à pirater l'atelier d'écriture, à ouvrir la boite pour s'emparer du processus […]. (J.-M. Quaranta, 2014)

Il faut entendre ces invitations à « pirater » comme des horizons d'innovation autant que comme des leviers critiques – des pratiques et des théories. Peut-être pourrions-nous ajouter par analogie et par curiosité que l'atelier du dire doit être aussi une invitation à « pirater » l'atelier du dire… du moins à le réénoncer à chaque nouvelle occasion qui se présente. Plus que sur des principes ou des postures de création qui peuvent être écrasants – car fonctionnant

comme des « dispositifs », l'« essayer dire » en atelier nous semble s'appuyer sur une activité en cours des œuvres. Ce présent des œuvres se distingue du passé de la création. Nous revenons à l'idée déjà évoqué dans notre première partie que le *faire langage* des ateliers du dire – au moins en langue(s) étrangère(s) – semblerait s'appuyer moins sur l'activité de l'écriture ou de l'écrivain que sur l'activité des œuvres, voire sur « l'action de l'œuvre » (A. Bernadet, 2012 : 1).

**Passer à l'« action de l'œuvre » ?**

Le domaine littéraire offre une assise disciplinaire aux ateliers du dire qu'il ne faudrait pas naturaliser trop vite. La création littéraire est multimillénaire. De l'autre côté, « les études littéraires sont un domaine relativement jeune dans l'histoire littéraire », comme le rappelle J.-S. Desrochers (2012). D'où ces inflexions constatées à plusieurs reprises dans notre recherche : la nécessité d'accepter au plan théorique des zones d'« inconnaissance du littéraire » et d'un point de vue pratique un ensemble de non-savoirs liés à l'« acte de langage » (H. Meschonnic, 2008 : 18) – non-savoirs ou savoirs non encore disponibles. Nous partirons du rappel suivant d'A. Bernadet :

> À revers des expérimentations et des innovations majeures du XX^e^ siècle, qui auraient précipité une conception étroitement formelle et spéculaire de la création (des futurismes au lettrisme, en passant par l'OuLiPo et le Nouveau Roman), il deviendrait aujourd'hui impératif de ré-*humaniser* l'objet littéraire. (A. Bernadet, 2012 : 1)

Est-ce vraiment l'objet littéraire qu'il s'agit de « ré-humaniser » ? Ne faut-il pas voir ici une invitation à porter le regard de la recherche sur l'activité du sujet de l'œuvre de langage ? En effet, il ne nous semble pas suffisant d'affirmer que la littérature puisse être la discipline adéquate pour un « savoir des singularités » tourné vers « la formation de soi » et « l'apprentissage de l'autre » (A. Compagnon, 2007 : 63 et 72). Loin des appareillages théoriques et des célébrations à l'issue incertaine, les ateliers du dire donnent une autre orientation : s'intéresser à « l'action de l'œuvre ». Nous empruntons la formule à A. Bernardet quand il écrit que « l'action de l'œuvre reste parfois imperceptible aux lecteurs. » (2012 : 1). Selon lui, cette action peut « prendre la forme de l'anticipation et de la prophétie voire de l'émancipation, et non seulement d'être l'expression de valeurs existentielles pratiques. » (2012 : 1) Cette expression de « l'action de l'œuvre » pourrait être tirée vers davantage de langage, à rapprocher de la « force dans le langage » de H. Meschonnic (2008 : 234). Car, au-delà de sa force de frappe culturelle, l'œuvre littéraire est une force de la nature du langage. L'inconnaissance du littéraire proviendrait alors de la difficulté, voire de

l'impossibilité, de percevoir l'apport réel de l'œuvre, sa force transsubjective. C'est cette dimension qui nous semble à l'œuvre dans les ateliers du dire. C'est elle qui guide le regard, l'écoute et les autres gestes. Dans le chapitre 3, nous avons approfondi l'idée d'un « faire œuvre avec les œuvres » sans jamais évoquer une activité dite de « création littéraire ». En effet, les ateliers du dire sont d'après nous moins des ateliers de création littéraire que des ateliers de littératures – sachant que les ateliers de création littéraire ont certainement leur propre autonomie, leur propre historique. Cela explique aussi pourquoi l'appareillage théorique des ateliers de création littéraire ne nous semble pas suffisant pour approcher la création propre aux ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), à leur *faire langage* spécifique. Il ne s'agit pas ici de dire que cette connaissance-là de la création littéraire est inutile – nous pensons au contraire que les animateurs d'ateliers du dire gagneraient à avoir davantage conscience de telles données et des historicités en jeu dès qu'il s'agit de s'en départir. Mais il y a une relation de l'œuvre de langage à tous les sujets de l'atelier qui n'est pas prise en compte par les théories littéraires, y compris celles portant sur la création.

## 6.2. Les médiations dans l'atelier du dire

Il est une chose sur laquelle le domaine littéraire a – pour le moment – peu d'informations techniques à livrer : ce sont les médiations dans l'atelier du dire qui restent encore de l'ordre de l'invisible, voire du microscopique. Faute d'études suffisantes, les médiations d'atelier se regardent principalement à travers le prisme de la didactique des langues. L'objet de la didactique des langues n'est toutefois pas exactement celui des ateliers du dire – et les appréhensions de la première ne sont pas celles des seconds : ainsi pouvons-nous faire l'hypothèse que la didactique des langues peut constituer seulement une porte d'entrée pour analyser les médiations d'atelier – dont l'homogénéité restera d'ailleurs à confirmer. Nous proposons de nous intéresser premièrement aux ateliers du dire comme situation(s) et programmation(s) de langage. Dans un second temps, nous tenterons de préciser la nature et les effets des interventions de leurs animateurs, interventions marquées par l'improvisation comme sens de l'adaptation, pratique de l'étonnement et jeu de déconstructions.

### 6.2.1. Situations(s) et programmation(s)

S'intéresser aux ateliers du dire comme situation(s) langagière(s), c'est rendre compte ici de trois axes d'analyse spécifique portant sur la nature des interactions. Nous tenterons tout d'abord de comparer en modes analogique et contrastif l'agir professoral et le *faire atelier*. Les représentations sur l'horizontalité de l'atelier nous occuperont dans un deuxième temps. Enfin, nous nous attacherons à décrire l'atelier du dire comme parcours expérientiel faisant l'objet d'une *programmation* irréductible à une planification.

#### *Faire atelier* et agir professoral : une délimitation nécessaire

Il s'agit ici de situer les pratiques de transmission en atelier par rapport à celles qui sont analysées et conceptualisées par la didactique du FLE – et dans une moindre mesure par la didactique du FLM. Le projet n'est pas d'opposer un *faire atelier* à des savoir-faire didactiques mais à la fois de délimiter chacun et de convenir peut-être à des interventions similaires, voire indistinctes. L'étude des gestes professionnels dans la section suivante indiquera plus nettement les différenciations à opérer – même s'il nous faut peut-être déjà souligner que c'est à nos yeux seul et un même continu tactique qui serait producteur de telles gestualités. Nous en resterons ici à un cadre d'intervention assez large en partant du concept d'« agir professoral » en classe de langue, concept travaillé notamment par F. Cicurel (2011) et qui permet d'évaluer la pertinence de formules notionnelles qui s'y rapportent – « pratique d'enseignement », « répertoire didactique et interactionnel », « style d'agir professoral », « savoir pratique », « compétence transmissive », « pratiques de transmission ». Nous garderons cette dernière formule pour glisser vers le *faire atelier* qu'il est possible de définir *a minima* comme un ensemble de pratiques de transmission en atelier. Essayer de définir l'« agir professoral », c'est se confronter à un agglomérat de niveaux de praticité qui constituent autant d'historicités hétérogènes. Comme le rappelle F. Cicurel, « [l'agir professoral] ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant, les institutions ou les publics […]. » (2011 : 119) En effet, derrière l'action des enseignants, il existe des « théories personnelles » (2011 : 115) – qui ne sont pas sans rappeler les théories implicites des écrivains – qui se sont construites au cours de leur formation et de leur parcours professionnel. Il faut signaler que c'est tout un arrière-plan théorique de l'action qui est sollicité à travers ce concept : la « sémantique de l'action » de P. Ricœur (1977), l'herméneutique de l'action chez H.-G. Gadamer, l'« agir communicationnel » de J.

Habermas (1981) pour la philosophie ; les « déterminants de l'action » de M. Weber, les « motifs de l'action » d'A. Schütz (1998) et les « ressorts de l'action » de B. Lahire (2001) en sociologie ; l'« agir socio-discursif » de J.-P. Bronckart (1995) en sciences de l'éducation. F. Cicurel rassemble ces préoccupations au sein du concept d'« agir professoral » défini comme :

> […] l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. (F. Cicurel, 2007 : 119)

Moins convaincante est selon nous la formule « styles d'agir professoral » qui ne fait que relever la nécessité d'une attention à une pluralité et une diversité dans l'agir professoral. L'agir professoral en classe de FLE peut être encore davantage spécifié par deux dynamiques qui s'opposent : d'une part, l'action dans la classe est l'actualisation d'un projet qui la précède dans la mesure où l'enseignement est une action planifiée, marquée par l'intentionnalité ; d'autre part, la présence d'obstacles fait de l'agir professoral une action qui comporte une part d'incertitude. Il est un autre élément, non des moindres et qui, comme nous l'avons déjà souligné concernant les ateliers du dire, revêt une importance capitale : une certaine « compétence corporelle » (2011 : 131) est requise pour l'enseignant – fortement inégale selon les cultures éducatives. L'une des notions les plus intéressantes pour penser les ateliers du dire à la lumière de la classe de FLE serait celle de « savoirs pratiques » (2011 : 142)[105] – « issus de la mise en mots de l'action d'enseignement » (les verbalisations) :

> Au cours de leur expérience d'enseignement, les enseignants acquièrent un ensemble de savoirs pratiques, qui ne sont pas théorisés, ou peu. L'action, on le sait, produit du savoir, un savoir issu d'essais successifs, d'observations, d'échanges […]. Dans cette optique, on peut considérer que la perception que les enseignants ont de l'acte d'enseignement peut se transformer en un savoir plus théorisé et transmissible. (C. Cicurel, 2011 : 142)

Ces savoirs nourrissent des catégories qui décrivent l'agir professoral : le temps, le lien éducatif, le souci de la langue, l'intercompréhension, les affects, les normes de comportement, les médiations matérielles. Nous avons vu que les ateliers du dire sont producteurs d'un certain nombre de savoirs pratiques qui ont donné lieu à une « littérature » éparpillée dans le temps et les disciplines de rattachement. L'objet de notre recherche est justement, pour ce qui concerne une sélection limitée d'ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), de rassembler ces savoirs pratiques au sein d'une conceptualisation minimale qui les tiendrait ensemble. Les

[105] G. Mialaret (1996) parle de « savoirs praxéologiques », J.-C. Beacco (2010) de « savoirs d'expertise » – nous rappelons sa typologie des savoirs : savants, divulgués, d'expertise professionnelle, ordinaires.

savoirs pratiques ne sont pas forcément les mêmes d'un enseignant de FLE à un autre – et donc d'un animateur d'atelier à un autre. C'est ce que permet d'illustrer la notion de « répertoire didactique et interactionnel » (2002 : 8) :

> Pour mettre en place des pratiques de transmission adaptées à son public, l'enseignant dispose d'un certain « répertoire » qui se constitue progressivement. Le répertoire didactique peut être considéré comme étant formé par un ensemble de ressources diversifiées – modèles, savoirs, situations – sur lesquelles un enseignant s'appuie. Il se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques (un professeur que l'on a connu, par exemple), par la formation académique et pédagogique, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire. (F. Cicurel, 2011 : 149-150)

Nous retenons dans cette citation la formule de « pratique de transmission » qui nous parait moins réductrice que celle d'« agir professoral ». Ces pratiques supposent chez F. Cicurel une « compétence transmissive » définie comme l'« ensemble d'aptitudes destinées à permettre l'enseignement et l'appropriation d'une matière. » (2011 : 158) Comme souvent en didactique où toute compétence est divisible, la compétence transmissive se diffracte en compétence planificatrice, compétence linguistico-pédagogique, savoirs sur le groupe, compétence culturelle, etc. Pour une réflexion commune, la notion de « pratique de transmission » constitue un bon terrain d'entente entre la didactique du FLE et les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) – sans que cela signifie que la *transmission* soit de nature identique :

> Les pratiques de transmission sont des pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et des pratiques interactionnelles qu'un locuteur expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. Ces pratiques dépendent de la culture d'origine, de la formation de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité. (F. Cicurel, 2011 : 156)

F. Cicurel ouvre d'ailleurs la porte à une grande diversité de pratiques qui invitent à penser une didacticité élargie ou différenciable :

> Les activités didactiques formalisées, inscrites dans une tradition éducative donnée (traductions, commentaires de textes, jeux, etc.) aussi bien que des pratiques pédagogiques plus libres font partie des pratiques de transmission. (F. Cicurel, 2007 : 156)

C'est alors que nous retrouvons dans la conceptualisation de l'« agir professoral » l'influence des travaux de M. de Certeau sur les « manières de faire » mêlant stratégie et tactique :

> La classe de langue voit la mise en place d'un ensemble très larges de « pratiques de transmission » qui se situent entre la stratégie, connue d'avance, planifiée, et la tactique, surgissant dans le vif de l'échange et poussant les protagonistes à improviser des solutions. (F. Cicurel, 2007 : 156)

Dans cette vision, il y aurait d'un côté des stratégies d'enseignement (des moyens plus planifiés) et de l'autre des tactiques (des moyens plus improvisés). Il nous semble toutefois que l'atelier du dire perturbe cette répartition. Bien qu'il y ait une sorte de planification dans un atelier du dire – nous préfèrerons parler plus loin de *programmation*, les « quelques tactiques » (2011 : 153) de F. Cicurel semblent insuffisantes pour capter totalement le continu tactique à l'œuvre dans le *faire atelier*. Il faudrait se demander s'il n'y a pas une *stratégisation* de la tactique dans l'atelier du dire et même dans certaines formes de pratiques de transmission scolaires ainsi que nous le verrons pour la didactique du français avec la poésie. Dans les pratiques d'atelier, c'est moins le renvoi vers des actions d'enseignement (modes de distribution de la parole, modes correctifs, processus de découverte, rapport à la mémoire, narrations, comparaisons, rôles des langues maternelles) qui peuvent nous aider à produire une analyse sur les ateliers du dire que la mise au jour de « la singularité d'un travail sur la langue » (F. Cicurel, 2002 : 8). Il resterait à élargir le regard sur ces pratiques de transmission assez étroitement définies par F. Cicurel (2002 ; 8) à la fois comme « pratiques langagières didactiques » et « pratiques interactionnelles ». Dans la perspective du cours de langue, les pratiques de transmission restent principalement des « pratiques d'enseignement ». Les ateliers du dire obligent à penser ces pratiques au-delà d'un « répertoire didactique et interactionnel » strictement attaché à la fonction enseignante. C'est ce que nous allons commencer à faire maintenant en nous intéressant à l'horizontalité à l'œuvre dans les ateliers du dire, horizontalité qui ne leur est pas propre mais qui semble particulièrement développée dans chacune des expériences versées au corpus.

**Horizontalités d'atelier**

Nous avons déjà vu qu'un certain nombre de représentations associées aux « fonctions » de l'enseignant tendent à s'effacer dans les ateliers du dire – cela moins parce que le contexte ne serait pas le même que parce que la situation est changée. Par situation, nous entendons ce qui permet de se situer et d'être situé. Ce changement de donne vaut pour l'ensemble de ce qui participe à un atelier du dire, lequel semble produire un effet de suspension des assignations, un effet de parenthèse. C'est que nous lisons dans le discours de certains animateurs qui sont plusieurs à parler d'« horizontalité ». Cette horizontalité nous apparait toutefois plurielle au sens où elle obéit à des logiques très diverses.

Il est possible de remarquer tout d'abord que l'horizontalité n'est pas une situation posée dès le départ, une donnée naturelle de l'atelier du dire qui serait à rattacher à un « statut » particulier de l'animateur ou des participants. Certes, l'événement que peut constituer en lui-même l'atelier peut installer l'animateur dans une position différente, mais

cette horizontalité n'est jamais définitive, elle se travaille et est travaillée par des questionnements émanant à la fois de l'animateur et des participants :

> Le point commun entre tous les ateliers que j'ai menés, c'est que je ne suis jamais arrivé dans les classes avec un statut d'expérimentateur. Je me suis toujours présenté comme chercheur et enseignant, en précisant que je suis actuellement dans un moment particulier de recherche. J'ai la facilité de l'intervenant extérieur. Vous n'avez pas à gérer la classe, l'organisation sur le long terme, la stabilité de la relation. Et comme vous êtes un corps étranger vous bénéficiez d'une certaine curiosité. Ce sont des poches de facilité par rapport au statut d'enseignant. Vous n'avez pas les moments de confrontation qu'on peut connaitre en tant qu'enseignant. En même temps, j'ai l'impression qu'ils m'identifient aussi comme un professeur. Le rapport n'est pas complètement horizontal. Ils m'appellent « monsieur ». Je suis bien identifié au corps enseignant. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXIX)

La curiosité suscitée par le « corps étranger » que constitue l'animateur n'offre à ce dernier que des « poches de facilité ». Même acceptée par toutes les parties de l'atelier, l'horizontalité continue d'être une situation précaire. Autrement dit, il n'y aurait que des essais d'horizontalité. Il faut noter également que l'horizontalité vécue ou réelle ne soustrait totalement jamais l'animateur à des obligations d'ordre didactique dans les cas où l'atelier du dire est conduit dans un cadre scolaire. M. Depeursinge parle de « contingences » :

> Sur le texte de C. Prigent, j'avais mis un lexique des mots rares. Si vous travaillez sur l'horizontalité, il faut régler ces contingences-là. Je les pousse aussi à travailler au dictionnaire. […] L'accompagnement passe aussi par l'erreur. Si on est face à un extrait de texte qui est tout à fait lisible, je peux revenir sur une intuition qui est fausse sans jamais la censurer. Je suis dans l'entre-deux. Localement, face au texte, j'ai ce rôle de vérificateur. Ce serait malhonnête de ne pas jouer ce rôle à ce moment-là. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXX)

L'horizontalité est une recherche active du côté de l'animateur, une activité qui lui est propre et qui détermine la forme des interactions. Nous pourrions parler d'horizontalisation entendue comme recherche systématique de « démagistralisation » :

> […] dans l'interaction je ne veux pas agir comme un enseignant. La différence radicale, c'est qu'il n'y a pas d'objet d'enseignement, de contenu fixe, de leçon au sens classique. L'une des sources de ma thèse, ce sont ces moments où j'ai travaillé avec des élèves en décrochage scolaire sur des choses très difficiles, par exemple *La Bibliothèque de Babel* de Borges. Il y avait une sorte de démagistralisation. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXX)

Cette « démagistralisation » peut se jouer à différents niveaux : les renversements de rôles, de fonctions ou de postures vont de pair avec la création de nouvelles situations interactives. Concernant les renversements de rôles, nous citerons par exemple la fonction de secrétaire attribuée à l'animateur dans les « ROC » de P. Biras ou les « ateliers de l'illisible » de M. Depeursinge : « La trace principale, ce sont les notes que je prends. Concrètement, ma

prise de notes est projetée en direct sur un écran. On discute. Et ce texte va être repris à chaque séance. » (2017 ; annexe n°5.1 : CXX) D'ordinaire, ce sont plutôt les apprenants qui sont amenés à prendre des notes, à produire les preuves de leur activité. Il est possible de considérer que la manie de P. Fontana de tout enregistrer lui-même peut s'apparenter aussi à une forme originale de secrétariat vocal. Corrélativement, les travaux de dictée incombent aux participants, ce sont eux qui conduisent la dictée, qui façonnent le cheminement du dire :

> Dans l'exercice du roman dicté, on voit déjà se profiler un renversement intéressant des rôles classiques de la relation pédagogique. D'ordinaire, un enseignant dicte à des apprenants un texte préexistant dont il s'agit de retrouver la forme orthographique correcte. L'exercice de la dictée est une pratique qui évalue l'écrit de l'apprenant, sa capacité à transposer l'oral entendu en écrit respectant des conventions normatives. Dans le « ROC » au contraire, le discours dicté n'existe pas avant d'être énoncé. Il est improvisé, se déploie en même temps qu'il est dit. Et ce n'est pas l'enseignant qui l'énonce, mais l'apprenant. L'enseignant, mis au service de l'apprenant, revisite son rôle d'expert linguistique dispensateur de savoir […]. (P. Biras, 2017 ; annexe n°3.3 : XLIV)

Nous avons relevé un discours assez semblable chez C. Vorger qui rapproche « horizontalité » et « animation ». L'horizontalité du rapport animateur-participants apparait même comme la condition d'un investissement des voix et des corps :

> L'atelier nous place aussi dans une autre posture. […] la différence fondamentale est la posture d'animatrice que j'adore et qui est plus horizontale. C'est moins en termes d'interaction – parce que mes cours sont interactifs, j'espère ! – qu'en termes d'horizontalité. S'il manque un étudiant, je ne vais pas hésiter à prendre sa place. Je joue au même titre que les étudiants. Je suis dans une posture d'animatrice. Du coup, les étudiants sont davantage dans un rapport affectif : ils mettent en jeu leur corps, leur voix. Il y a une autre relation qui se tisse dans ce cours que moi j'appelle atelier mais que les apprenants n'appellent pas forcément comme ça. (C. Vorger, 2018 ; annexe n°2.1 : XXXI)

Dans les « ateliers de pratique théâtrale » de K. Irubetaboyena, l'horizontalité évoque plutôt les mouvements de la parole, une certaine liberté des deux côtés pour dire le travail en cours, voir pour s'opposer à certaines propositions. Horizontalité et criticité peuvent alors aller de pair dans une pratique qui n'est pas sans évoquer les conditions de création professionnelle d'une pièce de théâtre – sur les plateaux, la parole libre est celle de l'essai :

> Certes, il y a un rapport hiérarchique évident, la nécessité d'avoir un rendu, de mettre des notes. Mais il y aussi une chose paradoxale : il y a une grande horizontalité. Un dialogue permanent. Même avec les étudiants américains, je fais des retours, je précise que certains exercices peuvent être utiles à certains et pas à d'autres. C'est la même chose pour l'analyse des textes : il y a une libre interprétation. Cette liberté provient du travail théâtral. Ce qui n'exclut pas des conflits. L'exemple de ces étudiantes qui disent ne pas avoir forcément envie de dire un texte écrit par une auteure blanche. Une grande possibilité de dire, comme avec les acteurs, « ça je ne le sens pas ». (K. Irubetagoyena, 2017 ; annexe n°6.2 : CLIII)

L'horizontalité peut donc produire des proximités nouvelles qu'il est possible de décrire comme des situations d'égalité, voire de gémellités énonciatives – plus rarement repérables en classe de langue. La recherche d'une égalité de travail caractérise en particulier les « ateliers de l'illisible » de M. Depeursinge qui résume aux participants son projet avec une formule aussi simple que parlante : « […] puisque je ne comprends pas plus que vous, pour une fois on est tous aussi bête ou intelligent » (2017 ; annexe n°5.1 : CXXVIII). Cette égalité de départ produit une égalité face au texte : « Je me retrouve lecteur parmi eux et avec eux. », ajoute-t-il. Favorisée par des paroles autant que par des pratiques de transmission spécifiques, l'horizontalité à l'essai dans les ateliers du dire est peut-être ce qui favorise une organisation temporelle spécifique, extrêmement flexible et modelable. Outre le fait qu'il semble faire l'éloge d'une certaine lenteur, l'atelier du dire est selon nous l'expression d'une programmation d'ordres expérientiel et relationnel qui doit être différenciée de la planification pédagogique.

**L'atelier dans le temps : programmation et vitesses**

La planification pédagogique est ce qui hiérarchise et organise dans le temps l'ensemble des médiations qui accompagnent le processus d'apprentissage et balisent à chaque instant la progression de l'apprenant de langue. La planification organise une succession de probabilités, elle ne fait que reconnaitre un parcours déjà connu de longue date. La programmation d'atelier pourrait se définir à l'opposé de ces signalements. Tout comme la programmation informatique, la programmation d'atelier organise de l'imprévisible. Plus exactement, elle est ce qui permet de prévoir de l'imprévisible. Parce qu'elle recherche à créer un parcours relationnel avec des œuvres de langage, la programmation de l'atelier doit parier sur des expériences langagières dont elle ne connait pas l'issue – et parfois la teneur, mais dont elle sait qu'elles participent à l'« essayer dire ». La programmation porte à la fois sur la nature et l'ordre des expériences langagières. La composition des corpus littéraires d'atelier du dire tels que nous les avons analysés dans le chapitre 3 rentre dans cette activité de programmation. Comme nous le verrons plus loin, la programmation est aussi ce qui permet de prévoir ou de pressentir des séquences improvisées. Autre différence notable par rapport à la planification pédagogique, la programmation n'est pas nécessairement réalisée en amont de l'atelier. La conduite d'un atelier peut provoquer des déprogrammations-reprogrammations en fonction de nécessités particulières ou des produits d'improvisation. Un bon exemple de programmation est fourni par les « règles du jeu » ou « étapes » que M. Depeursinge se fixe au commencement de son atelier du dire. Il serait possible d'y lire les consignes d'une tâche langagière, mais ce serait se tromper et surtout ne pas voir ce que l'animateur essaie de

programmer – une *lecture écrite* par un collectif de lecteurs non experts en poésie mais se révélant critiques du poème, donc participants du langage. Ces « règles » ne sont pas celles transmises aux participants, ces « règles » sont le processus et le produit de la programmation effectuée par M. Depeursinge qui devra trouver ensuite les bons gestes et les paroles adéquates pour *jouer* cette programmation – nous n'avons pas modifié ici la présentation typologique et ponctuationnelle originale :

> 1) On lit le texte en entier du début à la fin, et dans le sens conventionnel. Chacun en lit un segment à la suite, de sorte que tout le monde a lu à la fin.
> 2) Individuellement et en silence, chacun isole dans le texte […] tous les lieux qu'il parvient immédiatement à comprendre, et tous ceux qu'il ne comprend pas lors de cette deuxième lecture individuelle […].
> *Exemples :* tracer des zones textuelles, et noter en marge tantôt *compris*, tantôt *pas compris*, ou surligner tout le texte au moyen de deux couleurs différentes.
> 3) Récrire en paraphrasant successivement tous les passages compris ; la règle qui dicte cet exercice de reformulation est la suivante : *écrire de manière à ce qu'un lecteur qui comparerait le passage compris et la reformulation que j'en fais puisse saisir que j'ai effectivement compris et non uniquement recopié*.
> 4) Variante. Relire tout ce qu'on a écrit, et sur cette base écrire un nouveau texte qui articule le plus possible tous les passages compris. Jusqu'alors, ils étaient pris isolément sans souci du texte d'ensemble. Dans ce texte (comme dans les fragments, avant) la lecture ignore le *non-compris*, et totalise le *compris*, comme s'il constituait à ce stade l'ensemble du texte.
> 5) Mise en commun : les joueurs comparent leurs écrits : le point de départ du jeu collectif, à ce stade, est la différence entre les passages lisibles pour certains, illisibles pour d'autres, d'une part, les passages illisibles pour tous d'autre part.
> 6) Se mettre d'accord sur au moins un passage illisible pour tous. Commencer individuellement par prendre les mots isolément. Écrire sur chaque mot, tout ce qu'il nous évoque (définitions, impressions, images…). […]
> 7) « Armés » de cela, on tente en commun de *créer* ou donner un sens à ce passage illisible, c'est-à-dire de discuter autour des différentes lectures possibles. Cela se fait d'une part, à partir de ce travail de définition, d'autre part à partir de tout ce qu'on a écrit de notre compréhension d'autres lieux du texte auparavant. (M. Depeursinge, 2015 : annexe n°5.2 : CXXXI-CXXXII)

La programmation porte à la fois sur la conception d'un essai général – ici dire l'illisible – et l'organisation d'un continu d'expériences langagières pour « essayer dire » l'illisible par à-coups. Très formalisée chez M. Depeursinge, la programmation est une activité d'écriture à part entière, voire elle constitue un mini-*essai* au sens textuel. Dans d'autres ateliers, la programmation n'est pas nécessairement formalisée de cette manière-là ou ne donne pas lieu à des traces écrites. C'est d'ailleurs l'une des difficultés que nous avons rencontrée dans l'analyse des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) : comment retrouver le mode de programmation de chaque atelier ? La programmation d'un atelier peut se découvrir à travers des éléments concrets repérables dans les comptes rendus, mais elle ne semble pas rattachée à une trame unificatrice et modélisable. Dans notre « atelier du poème », la scénographie des

chaises, l'usage délibéré de tableaux blancs mobiles positionnés dans l'atelier, la responsabilité incombant aux participants de composer l'ordre du recueil poétique ou encore l'annonce retardée de l'organisation d'un « récital » poétique sont des éléments qui participent d'une même programmation d'atelier focalisée sur la mobilisation des corps-langages. Nous avons également vu chez K. Irubetagoyena que sa programmation d'atelier croise d'autres projets – ceux de sa compagnie de théâtre – et est donc influencée par d'autres modes de programmation. Un autre exemple tiré de cet « atelier de pratique théâtrale » est le travail de plateau limité à une focalisation sur la présence scénique plus que sur l'aboutissement d'une mise en scène réglée à l'instar d'un spectacle professionnel. Il faut constater que, face à des titres d'atelier parfois généralistes, incomplets ou trompeurs, l'analyse de leur programmation respective donne souvent une idée plus précise et plus concrète de ce que ces ateliers organisent : atelier d'*une langue française à soi* chez P. Fontana ; atelier de *livres de voix* chez P. Biras ; atelier des *questions au poème* chez M. Depeursinge ; atelier de la *présence énonciative* chez K. Irubetagoyena ; atelier du *poème debout* chez C. Vorger ; atelier d'un *vivre langage* – référence à É. Benveniste (1966 : 217) – dans notre « atelier du poème » ; atelier du *coup de force énonciatif* dans notre atelier de « la plus longue phrase de soi ». Pour résumer, nous pourrions dire que la programmation porte sur l'organisation des historicités du *faire atelier* – ou plus sûrement elle est ce qui les garantit. D'une certaine manière, quand nous parlons des « ateliers du dire », c'est au projet général de cette programmation langagière et relationnelle que se réfère le « du dire ».

Là où la programmation se détache totalement de l'idée de progression, c'est peut-être dans le fait que la programmation ne présume pas vraiment de la durée d'un atelier. Si la programmabilité du *faire atelier* permet de moduler la vitesse de l'atelier, ce n'est pas elle qui décide des vitesses à l'œuvre, c'est-à-dire le temps passé sur chaque activité de langage. La programmabilité de l'atelier est aussi l'attention portée aux obstacles et l'obstacle numéro un est l'activité même des participants. Ce sont majoritairement eux qui ont concrètement la main mise sur la dimension temporelle de la programmation. C'est pourquoi tout nécessite du temps dans l'atelier. La précipitation entraine souvent l'atelier du dire à la catastrophe. Le temps n'est pas seulement une nécessité, il est l'effet d'un ralentissement produit par la fusion du *faire langage* et du *faire atelier* assurée par la programmation : «[…] je peux passer l'atelier sur une seule phrase », affirme P. Fontana. La question du temps n'est pas d'ordre logistique, elle n'est pas une contingence matérielle. Le temps n'a rien à voir avec l'organisation de l'atelier, son séquençage, sa fréquence, etc. Le temps est ici une question de vitesse du faire. Pour développer notre propos, nous souhaiterions ici repartir de la proposition de G. Dessons (2015 : 95) qui, pensant le lire-écrire dans la perspective d'un sujet

*de tous les instants*, reconceptualise lecture et lecteur dans leur dimension temporelle en affirmant que « toute écriture conditionne l'attitude d'un lecteur, est porteuse de la pédagogie de sa lecture ». Il remet à plat l'alternative fondamentale :

> Parfois, le modèle est universel, et l'individuation a le peu de marge que lui laisse la réalisation empirique de ce modèle. Mais parfois, le modèle est singulier, et nécessite de déplacer l'habitude de lecture. Dans ce cas, la vitesse de la pensée a besoin, pour être produire, de la lenteur de la lecture. (D. Dessons, 2015 : 95)

Critiquant les modalités assourdissantes du couple compréhension-interprétation, G. Dessons s'oppose ici à la fois aux théories anglo-saxonnes de la lecture focalisées sur la distance et sur l'association imaginaire pour mieux promouvoir la lenteur de la lecture. Il rappelle aussi que les théories actuelles de la lecture tendent à proroger une conception restrictive de la notion de signifiance fondée « sur la critique du sens réduit à l'énoncé » :

> Le choix de la lenteur fait basculer la théorie du langage, à travers la promotion d'une modalité de lecture, du plan du signe, surdéterminé par le signifié, au plan du signifiant. Ce qui implique l'invalidation de toute démarche généraliste, d'ordre logique ou sémiotique, et la mise en avant d'une écoute du singulier et du spécifique. (G. Dessons, 2015 : 96-97)

Il faut retenir en particulier cette formule qui introduit la notion de justesse : « Pour bien lire, c'est-à-dire pour lire juste, il faut une approche de la lecture appropriée à la complexité et à la singularité des œuvres. » (G. Dessons, 2015 : 97) Attachée à une nouvelle conceptualisation de la signifiance et du rythme, cette expérience de lecture lente se retrouve amplifiée dans les ateliers du dire. Nous pourrions dire avec G. Dessons que les ateliers du dire font le choix de la lenteur comme vitesse. *Faire atelier*, c'est faire le choix de la lenteur, c'est-à-dire rendre prioritaire l'écoute des œuvres et des sujets à l'œuvre.

### 6.2.2. Intervention(s) et improvisation(s)

Après une première section consacrée à spécifier les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) en termes de situations de transmission et de programmation expérientielle, nous allons maintenant nous intéresser plus concrètement aux pratiques constitutives du *faire atelier*. Nous regarderons de près les interventions les plus significatives – avant de nous intéresser aux gestes d'atelier dans la prochaine section. Par intervention(s) nous entendons les actions de l'animateur sur la marche expérientielle de l'atelier, soit un ensemble d'impulsions, de modifications et de modérations opérées tout au long de l'« essayer dire » des participants. Nous aborderons en particulier : les pratiques d'inauguration – ce qu'initient les premiers mots, les premiers gestes ; les négociations à l'œuvre dans une grande majorité

des ateliers et qui incluent un regard sur la dimension évaluative ; les improvisations qui sont permise par la programmation évoquée précédemment.

**Inauguration(s) : premiers mots, premiers gestes**

Comment commence un atelier du dire ? Pas obligatoirement par un discours inaugural ou par des paroles spécifiques. Pour notre part, dans notre « atelier du poème », nous laissons volontairement faire le silence, étant certain que quelque chose ou quelqu'un – peut-être nous d'ailleurs, viendra le rompre. Nous profitons du silence pour distribuer un objet – en l'espèce un cahier, mais ce pourrait être autre chose, des livres, des enveloppes, du matériel spécifique. Nous accueillons les participants en silence. Démarrer un atelier n'est pas chose aisée – comme naviguer vent de face. Les participants écoutent souvent avec trop d'attention les premières paroles – c'est pourquoi les premières consignes, à partager avec précaution, sont retardées le plus longtemps possible. La distribution du cahier n'empêche pas des échanges informels avec certains participants. Elle est surtout l'occasion pour nous d'un premier tour de table, d'une (re)prise de contact. Éloignée de tout caractère cérémonial, l'inauguration doit être pour nous la plus normale, la moins intimidante possible. Dans le même temps, et en l'espèce, elle doit se distinguer des autres moments de la formation que les participants suivent depuis plusieurs mois : l'atelier n'est pas un module particulier dans cette formation, lequel suivrait sa propre méthodologie. L'atelier du dire est placé là pour rompre tout lien avec ce qui a été fait précédemment – en ce sens que tout ce qui a été fait avant ne sera d'aucun profit immédiat dans l'atelier. La distribution du cahier s'achève avec des mots de bienvenue qui sont eux-mêmes associés à une nouvelle distribution, celle du premier poème de l'atelier. En effet, il nous semble important qu'une inauguration d'atelier du dire, ce soit une parole qui est donnée à un premier texte ou à une première œuvre. Ce n'est qu'avec cette première impulsion concrète que le parcours expérientiel et relationnel se trouve lancé. L'atelier du dire commence quand l'attention des participants est captée par le dire d'un autre – cet autre est ici le sujet du poème. Cette modalité d'inauguration est *a priori* la même pour les « lectures de bouches » de P. Fontana :

> On prend un poème et on commence à lire. Mais le lire c'est déjà organiser la lecture. Chacune une ligne, par exemple. Rapidement, je commence à organiser les voix. Les réponses. Les vitesses. Je dispose les gens. J'interviens dès le début. Il faut saisir les gens tout de suite. Les saisir au sens de les intéresser. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XVI)

Ici, l'inauguration va de pair avec les premières interventions ciblées de l'animateur – ses premières indications, ses premiers gestes. Dans cette perspective, l'animateur se sert du *faire atelier* pour montrer aux participants non pas ce qu'ils doivent faire, mais ce qu'ils peuvent faire par eux-mêmes. De son côté, M. Depeursinge lie également commencement de l'« atelier de l'illisible » et lecture. Mais l'entrée en matière est plus vigoureuse et suppose visiblement une inauguration plus spectaculaire, un discours davantage performatif une fois le poème distribué aux participants :

> J'installe la situation de départ. J'annonce que ce texte me résiste à moi aussi, radicalement. Le point de départ est d'annoncer honnêtement une communauté de situations. Il y a un côté performatif, mais ce n'est pas de la poudre aux yeux. Ça demande en pratique peu d'explications. Les fois où j'ai peut-être trop expliqué, ça marche moins bien. C'est vite compris à partir du moment où c'est sincère. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXVI)

Une lecture à voix haute magistrale succède au discours d'entrée puis la modalité principale de travail de l'atelier est enclenchée, à savoir la discussion comme lecture chorale. Quel que soit le mode de lecture, il y a une entrée en matière d'ordre expérientielle qui n'est précédée d'aucun travail linguistique. La discussion qui intervient souvent dans un deuxième ou troisième temps est rarement une exploration linguistique mais plutôt un essai d'intersubjectivation à partir du texte. La vérification linguistique est une activité auxiliaire, un moyen d'authentifier la création relationnelle. En s'intéressant à notre « atelier de littératures », il est possible de constater que les trois premiers gestes inauguraux servent à inaugurer le poème comme quelque chose à soi – et non seulement comme une production littéraire et culturelle :

> Lecture à haute voix, par nos soins, du poème […].
> Distribution du poème puis lecture silencieuse par les participants. Le nom de l'auteur n'est pas inscrit sur la feuille. Moins de références il y a, plus le texte est devant les yeux des participants, dans leurs mains. Le poème est donné dans une sorte d'étrangeté brute, d'anonymat, qui fait que les participants vont s'intéresser plus directement au texte. La présentation de l'écrivain ferait diversion d'entrée de jeu.
> Discussion sur le poème. Discussion sur ce qui le rapproche des participants. Sur ce qui l'éloigne. Discussion sur « la langue » du poète. La récurrence des pronoms possessifs. La ponctuation disparue, phénomène que certains participants découvrent pour la première fois dans un texte en langue française. En profiter pour définir les mots qui posent problème. […]
> (O. Mouginot, 2014 : annexe n°4.1 : CXII)

L'inauguration de l'atelier du dire serait en fait l'inauguration d'une première œuvre au sens de reconnaissance de son sujet spécifique. Dans notre « atelier du poème », le second jour débute de la manière suivante :

> Nous glissons aux participants qui s'installent le poème sans titre d'A. Laâbi […]. Pas seulement poème de bienvenue, de bonjour ou de réveil : poème déjà au travail. On le dirait fraichement écrit, tout juste sorti de l'œuf. Distribution silencieuse. Pour l'instant laisser la parole au poème donné. Sa simplicité cueille les lecteurs – certains ont déjà acquis les sortes les automatismes travaillés la veille : lire = trouver quelque chose à *redire* au poème. Le poème ricoche rapidement entre les participants. Chacun semble avoir reconnu quelque chose dans *son* poème. (O. Mouginot, 2016 ; annexe n°7.1 : CLXII)

S'il y a autant de modalités d'inauguration que de programmations différentes, force est de constater que l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) cherche en premier lieu à créer une activité relationnelle qui est supposée mettre en vibration l'ensemble de la programmation expérientielle conçue par l'animateur. Cependant, aussi relationnelle soit-elle, une programmation reste une initiative unilatérale, entendue comme le projet de l'animateur – avec des œuvres qu'il a lui-même choisies et selon un parcours expérientiel qu'il a lui-même imaginé. Cette programmation peut être modifiée au moyen de *négociations* avec les participants.

**Négociation(s) et évaluation(s)**

Selon nous, toute programmation d'atelier rencontre nécessairement des obstacles dans sa mise en œuvre. Tout obstacle donne alors lieu à négociation, laquelle fait partie intégrante de l'atelier du dire et du parcours relationnel qui constitue son programme. Par négociation, nous entendons le besoin exprimé ou constaté d'ajuster l'expérience d'atelier à sa réalisation en cours. La négociation est d'autant plus nécessaire à la bonne marche expérientielle de l'atelier que l'évaluation au sens traditionnel y est une composante absente : l'objet de l'évaluation étant suspendu – l'apprentissage de la langue inscrit dans une progression critériée, les besoins d'évaluation deviennent diffus et réclament à intervalles réguliers que la vitesse de programmation soit renégociée. Ce n'est pas la négociation entre pairs, entre participants qui retiendra notre attention ici – même si c'est une dimension essentielle dans certaines ateliers du dire. La négociation entre pairs est souvent lié à un « essayer dire » collectif ou choral – ce qui caractérise par exemple les « ROC » : « Les élèves négocient entre eux, souvent en langue maternelle. Je les écoute patiemment. Il peut y avoir des compromis, des abandons. C'est parfois violent. Ça négocie continuellement. » (P. Biras, 2017 ; annexe n°3.1 : XXXVIII) La (re)négociation qui retiendra notre attention est celle qui interroge frontalement les conditions du *faire langage*.

Nous avons déjà cité en exemple le cas d'une participante à l'« atelier de pratique théâtrale » exprimant des réserves à l'égard du texte proposé par K. Irubetagoyena. Cette querelle énonciative – qui a le droit d'écrire sur quoi ? – est peut-être ce qui a poussé l'animatrice à intensifier les « exposés documentaires » au cours des premières séances de son atelier. L'exposé tel qu'il est proposé par K. Irubetagoyena comme travail dramaturgique est aussi un moyen pour chaque participant de (re)négocier, au moins en partie, sa place dans une création théâtrale collective entendue comme création discursive et esthétique. La programmation de ces exposés suspend paradoxalement la dynamique réénonciative de l'œuvre théâtrale pour autoriser l'importation de discours autres, plus personnels ou empruntés à d'autres corpus que celui de l'atelier en question. Par ces exposés, chaque participant renégocie en quelque sorte la teneur de sa participation à cet atelier du dire. La négociation peut également intervenir en matière de participation. Tous les participants à un atelier du dire ne se sentent pas forcément à l'aise avec l'idée de lire devant leurs camarades, de lire ou d'interpréter ou simplement de prendre la parole. Dans ces cas, l'animateur peut s'installer provisoirement, voire brièvement, dans une démarche de négociation avec la personne en mettant l'accent sur l'importance que chacun puisse expérimenter les propositions de l'atelier. Toute négociation, à condition d'être légitime et conforme à l'esprit d'expérience de l'atelier du dire, est permise par le fait que l'évaluation n'y est pas soumise au même régime. L'atelier du dire n'est pas un dispositif d'évaluation comme peut l'être une tâche (au sens du CECRL). Il n'est pas non plus une simulation globale. L'atelier du dire ne prévoit pas d'évaluer les participants sur la base d'épreuves calibrées. Les performances sont difficilement comparables d'un *essai de voix* à un autre. L'atelier du dire n'évalue pas ; si nécessaire, il relance l'écoute ou l'*essai de voix*. Dans cette perspective, l'évaluation par l'animateur est remplacée par une écoute de l'écoute.

**Improvisation(s)**

Nous allons associer ici atelier du dire et improvisation. L'improvisation en question est celle de l'animateur, du concepteur et/ou conducteur de la programmation de l'atelier. Elle s'inscrit dans la gestualité tactique développée dans la section suivante. Elle est concrètement une dimension du *faire atelier* mais aussi un paramètre de l'activité langagière. Les comédiens le savent d'expérience : l'improvisation va de pair avec une écoute intense. D'une certaine manière, l'improvisation est même une écoute. En effet, chez P. Fontana, l'improvisation est directement reliée à la nécessité d'une écoute, la sienne. Une écoute des indices, un repérage des possibles. Une évaluation de l'« essayer dire » en cours d'essai de diction. C'est plus généralement l'écoute du groupe de participants qui dit le travail à faire.

En effet, l'improvisation est ce qui permet de s'adapter au groupe. Dans cette perspective, l'improvisation est une adaptation, une saisie du vif, un savoir-faire du présent. Les « lectures de bouches » sont donc une affaire d'improvisation – des « lectures d'oreilles » pourrions-nous dire pour réénoncer P. Fontana réénonçant G. Luca :

> Je cherche surtout à rassembler les gens. J'essaie de les intégrer à cette chose que je leur propose. Non pas d'une façon intrusive du genre « on va faire ça » mais plutôt par petites touches. Ce que j'ai beaucoup aimé dans ces ateliers, c'est l'improvisation. J'improvise tout. Tous les exercices. Comment travailler le poème. J'ai plusieurs poèmes. Je fais avec les gens. « Qu'est-ce que je fais avec celui-là qui est fatigué ou qui ne va pas bien ? ». Je travaille en fonction des gens, de comment ils sont là ou pas là, fatigués ou pas. À force de rencontrer les gens, je les connais ou je connais leurs difficultés. Une séance dure entre une heure trente et deux heures, mais je peux arrêter parfois avant. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XIV)

L'improvisation réalise les espoirs d'imprévisibilité de la programmation d'atelier. C'est elle qui transforme le *faire atelier* en « pratiques de l'étonnement » (M. Ducom, 2015). Contrairement à l'atelier-dispositif dont la progression est planifiée, l'atelier-relation se définit par ses marges de manœuvre, lesquelles naissent dans les marges d'imprévisibilité. Au-delà d'être un sens de l'adaptation, l'improvisation en atelier consisterait aussi à favoriser l'étonnement (É. Dalle, 2001). Notre « atelier du poème » est en partie un parcours imprévisible, pour pouvoir décider à tout moment de variantes, de dérivations, d'essais dans l'essai. L'« essayer dire » ne renvoie pas seulement au groupe de participants : les conditions de l'essai peuvent s'ajuster au fur et à mesure, parfois soudainement. En atelier, il est des décisions qui se prennent à la seconde près. Il y a comme un continu entre intentions et intuitions, notamment en début d'atelier où une sorte d'impression de vague est nécessaire – la trame des improvisations à venir. Il reste que l'improvisation n'est pas seulement pratiques d'écoute et d'étonnement. Il y a tout un dire improvisé dans les ateliers du dire. Nombre de paroles d'atelier sont des paroles improvisées. Cette activité de discours n'est pas réalisée sans difficulté. P. Fontana signale ici un apprentissage – par l'expérience – de ce type de médiations :

> La parole de l'intervenant compte énormément. Je ne peux pas être dans une espèce de mensonge. Je dois être très droit dans tout ce que je dis. Et m'y tenir. C'est un apprentissage d'être très clair dans le dispositif. Ça fait non seulement gagner du temps mais ça crée aussi une confiance envers l'intervenant. Il faut créer l'adhésion. Cette adhésion passe aussi par cette figure d'« intervenant » que je m'amuse à déconstruire par une improvisation permanente qui empêche toute spéculation. Je suis dans un rapport où je ne maitrise pas tout. Je suis balancé par les humeurs, les mouvements, les rythmes. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XVI)

Les propos de P. Fontana renseignent sur le fait que l'improvisation est toujours en quelque sorte une déconstruction pratique. Par exemple, la déconstruction de la figure de l'« intervenant » est aussi une déconstruction de la figure d'expert. L'animateur ne maitrise pas tout, mais il est celui qui a l'expérience des parcours relationnels avec des œuvres de langage. En quelque sorte expert de la relation, il est celui qui maitrise un certain nombre de gestes de nature tactique qui sont nécessaires dans la mise en œuvre de toute programmation d'atelier. C'est ce que nous aborderons dans la troisième section.

## 6.3. Toute une gestualité tactique

« Quels pédagogues nous étions, quand nous n'avions pas le souci de la pédagogie ! », écrit D. Pennac (1992 : 21), parlant de la lecture. D'une certaine manière, le souci évoqué est peut-être celui des stratégies – d'enseignement, d'apprentissage. Dans cette section, nous proposons de nous intéresser de près à la composante tactique des gestes didactiques et des gestes d'atelier – avec l'hypothèse que les deux partagent un même continu tactique. Dans un deuxième temps, nous évoquerons précisément quelques « tours » d'atelier spécifiques d'une gestualité du *faire atelier*.

### 6.3.1. Gestes didactiques, gestes d'atelier : un dialogue à poursuivre

Se focaliser sur les gestes professionnels à ce moment de notre recherche, c'est essayer, avec l'aide des didactiques du FLM et du FLE, de proposer une description plus rigoureuse et homogène des gestes d'atelier. En effet, si les ateliers d'écriture sont assez couramment l'objet de schématisation sous forme de montages d'« invariants » (consigne, contrainte, « retour », socialisation des productions, retravail du texte, etc.), les descriptions portent moins souvent sur les gestes d'accompagnement. En la matière, les dichotomies généralistes du type « faire entrer en écriture » et « faire avancer en écriture » (A. Bellatore, 2014 :142) nous semblent insuffisantes si elles ne sont pas associées à des analyses portant sur les gestes qui portent les activités décrites. Il en va de même pour les ateliers slam où les gestes de bascule entre écriture et diction sont moins commentés que les propositions d'écriture ou les « retours de scène ». Après avoir opposé dans les pages précédentes l'interaction didactique et l'atelier-relation, il faut concéder que les différences tendent peut-être à s'estomper en ce qui concerne les gestes professionnels qui les réalisent. En effet, l'opposition nous semble moins forte en matière gestuelle qu'en terme situationnel. Plus précisément, les descriptions des gestes didactiques en classe de langue fournissent des

éléments pertinents d'analyse des gestes d'atelier. Avant de développer l'idée que ces deux catégories de geste partagent un même continu tactique, il nous semble important de revenir sur ce que sont et font les « gestes didactiques » (D. Bucheton, 2014). Dans un troisième point, nous nous intéresserons plus particulièrement à la didactique du français avec la poésie qui a développé une conceptualisation des ateliers de poésie à l'école accompagnée d'une terminologie des gestes professionnels liés à l'écriture créative suffisamment inspirantes pour éclairer l'analyse des gestes de l'atelier du dire comme atelier-relation.

**Les gestes didactiques comme gestes professionnels**

La didactique de l'écrit en FLM, à laquelle nous avons fait référence de nombreuses fois, s'est beaucoup intéressée aux gestes professoraux, notamment à la suite du développement de travaux sur les gestes du métier d'enseignant – A. Jorro (2002) ; D. Bucheton, O. Dezutter (2008). Il faut avouer au passage que la terminologie est assez fluctuante en la matière :

> […] les gestes professionnels langagiers des enseignants (dans les formes d'interpellation, de feed-back, de reformulation, d'évaluation, etc.) jouent un rôle décisif, notamment pour les élèves les plus en difficulté. L'étude des gestes professionnels langagiers et de leurs effets sur les élèves doit se poursuivre. Elle est prometteuse. Ces gestes de métier, s'ils ont des caractéristiques génériques […], adoptent des colorations différentes selon les niveaux d'enseignement, l'avancée des tâches et la nature des obstacles didactiques rencontrés. (D. Bucheton, 2014 : 15)

La didactique de l'écriture a développé plusieurs axes d'analyse de ces gestes professionnels définis comme « gestes d'ajustement » (2014 : 195) à ce qui déroule en classe. Ils nous semblent intéresser très directement l'étude des gestes d'intervention des ateliers du dire : fusion geste-langage, importance de la précision et de la maitrise des gestes professionnels auprès de « publics » en difficulté, ou encore la grande adaptabilité du geste, qu'il soit langagier ou corporel. D. Bucheton (2014 : 15-16) souligne aussi le rôle important des « logiques d'arrière-plan » (valeurs de l'enseignant, engagement éthique dans le métier, conceptions de l'apprentissage, connaissances sur la discipline enseignée) qui « jouent un rôle essentiel dans l'orientation des gestes professionnels » – cette notion de « logique(s) d'arrière-plan » vient s'ajouter à celles, précédemment mentionnées, de « culture(s) éducative(s) » ou de « théorie(s) personnelle(s) ». Qu'ils renvoient à la classe de langue ou à l'atelier, le problème avec ces gestes professionnels, c'est qu'ils forment un « écheveau complexe » (2014 : 196). D. Bucheton (2014 : 205) identifie notamment quatre types de gestes dont il est intéressant d'évaluer la pertinence pour les gestes d'atelier : les « gestes de pilotage » régulent la situation et organisent le déroulé des activités d'apprentissage ; les « gestes d'atmosphère »

opèrent sur le climat d'apprentissage et les modes relationnels dans la classe ; les « gestes de tissage » aident les élèves à prendre conscience des modalités d'apprentissage et des continuités qui existent entre les activités ; les « gestes d'étayage » considérés comme centraux (2014 : 202) renvoient à toutes les formes d'aide que l'enseignant en tant qu'adulte apporte aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre. Ce qu'il faut surtout relever, c'est que ces quatre gestes visent « l'accentuation subjective de l'action » (D. Bucheton, 2014 : 198 – en référence à Y. Clot, 1999). La différence à opérer avec les gestes d'atelier se situe peut-être du côté du « code de communication supposé partagé avec les élèves » (2014 : 196) en ce qui concerne les gestes professoraux. Cela n'est pas forcément le cas en atelier où les effets de découverte touchent également les gestes de l'animateur. Au final, dans la conception qui en est donnée par D. Bucheton, les « gestes professionnels » évoquent davantage des « gestes didactiques » (2014 : 205) qui aideraient les élèves « à viser, formaliser et conceptualiser des savoirs spécifiques ». Nous repérons une ouverture intéressante quand elle apporte la précision suivante :

> Les gestes didactiques ont besoin d'être encore beaucoup questionnés et mis en relation avec les *gestes d'étude* nécessaires aux élèves comme aux étudiants à l'université. Tout un chantier de recherche s'ouvre sur ces dimensions de la co-activité spécifique : maitre élèves, dans les disciplines. (D. Bucheton, 2014 : 204)

Il faut relever avec intérêt la nécessité de poursuivre les recherches – sur des « terrains » peut-être plus divers qui incluent les ateliers du dire – et l'impératif de relier gestes professionnels et « gestes d'étude » – formule que nous transformons en « gestes vocaux » dans notre troisième partie pour en donner une définition plus large que celle fournie par la didactique :

> Les gestes d'étude des élèves sont les moyens, les petites méthodes cognitives et langagières, efficientes et nécessaires pour résoudre des classes de problèmes dans des contextes didactiques précis. (D. Bucheton, 2014 : 204)

Nous ferons remarquer au passage que la notion de geste n'est peut-être pas totalement stabilisée en didactique du FLM dans la mesure où les « gestes professionnels » sont assez systématiquement juxtaposés aux « postures professionnelles »[106] :

> Les postures de l'enseignant sont des formes diverses d'étayage. Elles sont constituées chacune d'une pelote de gestes de pilotage, de tissage, de gestes spécifiquement didactiques, de gestes d'atmosphère que l'enseignant met en œuvre pour s'ajuster aux élèves. (D. Bucheton, 2014 : 205)

[106] D. Bucheton en donne cinq (2014 : 206-208) : posture d'accompagnement, posture de contrôle, posture de lâcher prise apparent, posture d'enseignement, posture dite « du magicien ».

Quoi qu'il en soit, nous soulignerons avec D. Bucheton que les gestes professionnels sont d'une grande importance pour la formation professionnelle. La remarque vaudrait d'ailleurs aussi pour la formation des professeurs de FLE, notamment non natifs, et des animateurs d'atelier professionnels :

> Les travaux sur les gestes professionnels et postures des enseignants s'avèrent d'ores et déjà des instruments pertinents pour la formation professionnelle et l'analyse de la conduite de la classe. Pour autant, leur description est encore insuffisante notamment concernant les gestes strictement didactiques. […]
> De manière plus nouvelle, des recherches sur les gestes d'étude didactiques et sociaux à faire construire aux élèves pour les rendre autonomes dans leurs conduites d'écriture, de relecture, de réécriture selon les différents cycles d'enseignement pourraient s'avérer intéressantes. L'hypothèse est que les listes infinies d'objets de savoirs, les référentiels jamais suffisamment exhaustifs de compétences ou de procédures d'écriture pourraient être avantageusement remplacés par des gestes d'étude plus fondamentaux et polyvalents à faire construire par les élèves. […] (D. Bucheton, 2014 : 213)

À partir du moment où nous avons reconnu que l'atelier du dire est producteur de sa propre didacticité, les gestes professionnels qui caractérisent l'action de l'animateur doivent être probablement distingués des gestes didactiques. Toutefois, ainsi que nous l'avons déjà signalé, il faut également concéder que les gestes de l'animateur d'atelier et ceux de l'enseignant partagent très probablement un même continu tactique – dont la didactique des langues, avec F. Cicurel (2002), a déjà signalé l'importance pour ce qui est de l'« agir professoral ». C'est cette hypothèse que nous allons travaillée maintenant.

**Gestualité didactique, gestualité tactique**

Comme tout geste d'énonciation, les pratiques de transmission semblent allier stratégies et tactiques. Mais nous pouvons faire l'hypothèse que cette dichotomie n'a pas la même valeur si elle s'applique à une situation d'enseignement-apprentissage ou à une expérience d'atelier du dire. F. Cicurel rappelle les dimensions tactiques à l'œuvre dans la classe de langue à la fois chez l'enseignant :

> […] dans la confrontation avec le dire de l'autre, on découvre qu'il a aussi recours à la ruse, à la nécessité d'inventer sur le champ, de faire avec, d'imaginer des solutions dans l'immédiateté de l'échange. (F. Cicurel, 2002 : 11)

Et chez l'apprenant :

> Les participants-apprenants, eux, peuvent être considérés comme des savants non conscients de l'être […] car ils contribuent à la connaissance des modes d'appropriation qui sont les leurs. Il n'est pas rare qu'au sein de l'interaction ils produisent eux-mêmes des commentaires à propos de leurs manières de faire, de leurs difficultés ou de leurs astuces pour résoudre les problèmes. (F. Cicurel, 2002 : 11)

Ici, la dimension tactique de l'interaction didactique est sollicitée pour décrire un ensemble d'opérations de résolution de problèmes. Il y aurait autant de tactiques qu'il y a de solutions à des problèmes concrets qui se posent pendant l'enseignement-apprentissage. F. Cicurel invite à repérer « les coups » – terme emprunté à M. de Certeau (1980/1990 : 121) – qui, une fois connus pourraient se transformer en stratégies identifiées et reproductibles :

> Ne peut-on […] considérer que la classe de langue donne lieu, de la part de ses usagers, à des pratiques, spontanées ou calculées, inventées ou reproduites, qui sont intermédiaires entre la planification qu'exige une stratégie et la ruse qui est saisie au vol de l'occasion ? (F. Cicurel, 2002 : 12)

F. Cicurel invite à faire le répertoire de ces pratiques – trop rapidement réduites selon nous à des « pratiques discursives qui ont pour visée la transmission de savoir-dire ou de savoir-faire en langue étrangère » (2002 : 12). Il n'est pas sûr que le continu tactique du *faire atelier* soit de même nature ou, plus exactement, relève d'une même intensité d'usage. Dans sa dimension tactique, le *faire atelier* n'est pas seulement dévoué à la création de solutions : il est surtout – et de manière assez stricte – sollicité par la dynamique réénonciative du *faire langage*. Le *faire atelier* est un ensemble de manières de faire destinées à maintenir actif le continu langagier – actif et ouvert à tous les participants. Il ne consiste pas à transmettre un savoir ou un savoir-faire mais à faire vivre une expérience qui est permise et facilitée par la logique réénonciative, c'est-à-dire par l'action des œuvres de langage à l'œuvre dans l'atelier, leur effet multiple sur les participants – comme un effet de souffle, pour utiliser une métaphore physique. Le continu tactique de l'atelier du dire vise à garantir une activité continue, une propagation, une démultiplication, une intensification. Comme le rappelle F. Cicurel, la classe de langue « souffre de bien des maux : elle est talonnée par un extérieur avec lequel elle ne peut jamais rivaliser […] » (2002 ; 12). Cet extérieur, c'est selon nous le continu langagier dont la première contrainte est d'imposer la nécessité d'une subjectivation, y compris en langue(s) étrangère(s). Cet extérieur, c'est l'activité sujet des apprenants, pourrions-nous dire aussi. Un sujet spécifique qui fait pression dans la classe de langue. Un sujet qui pousse à dire, qui voudrait peut-être sortir de la classe de langue – et de la langue de la classe. Nous voyons dans le niveau d'intensité tactique un critère possible de différenciation entre cours de langue et atelier du dire. Prenons l'exemple des « ROC » de P. Biras qui se situent, peut-être plus que tous les autres ateliers de notre corpus, dans un entre-deux situationnel. Par tout un lexique spécialisé, P. Biras attache le « ROC » à un « schéma de communication enseignant-apprenant » (2014 ; annexe n°3.3 : XXXIV), mais il précise dans le même que ce schéma se trouve lui-même questionné par cette pratique. Si nous avons placé le « ROC » dans notre corpus d'atelier du dire, ce n'est pas parce que le « ROC » renverse la perspective didactique en échangeant les rôles ou les attributs. Ce changement de perspective

a l'avantage de produire un passage du dit au dire, un véritable *essai de voix*, voire un trop-plein de voix. Ce passage traduit une intensité dans la subjectivation dans et par la langue étrangère qui, avec ses obstacles et ses limites, renvoie bien à un *faire langage* inédit – même si la limite principale du « ROC » demeure sa faible réénonciativité. Les ateliers du dire mettent en évidence l'émergence systématique de la dynamique réénonciative comme pièce de roulement d'une didacticité spécifique. En classe de langue, corsetées à un canevas interactionnel très rigide, les paroles priment sur le dire, elles disent de justesse. Elles sont d'ailleurs seules à *faire langage* dans la mesure où peu d'œuvres de langage sont introduites dans la perspective précise d'aider à prendre un élan énonciatif. L'intersubjectivation est en mode sourdine car le continu tactique sert principalement à la résolution de problèmes circonstanciels d'apprentissage. Peut-être ce constat ne vaut-il que pour la didactique des langues : nous avons trouvé dans d'autres disciplines voisines des recherches qui montrent des gestualités didactiques particulièrement abouties sur un plan tactique.

**La didactique du français avec la poésie, un exemple de gestualité tactique**

C'est dans la didactique du français avec la littérature, et en particulier dans des recherches ayant trait aux ateliers d'écriture poétique à l'école primaire et secondaire (J. Jolibert *et al.*, 1992 ; M. Favriaud *et al.*, 2009), que nous avons trouvé des signalements précis de gestes professionnels tout à fait pertinents pour interroger la gestualité tactique des ateliers du dire. Il faut ajouter que les gestes en question, qui concernent en particulier l'accompagnement de la production écrite dite littéraire, restent encore en partie mystérieux dans les représentations didactiques dominantes. La problématique posée, qui n'est pas sans évoquer nos interrogations récentes sur les apports théoriques et pratiques de la création littéraire, peut aisément être transportée du côté de l'animateur d'atelier du dire :

> […] le maitre d'école primaire, rarement expert d'écriture poétique, lui-même déterminé par une définition de la poésie plus ou moins implicite, comment peut-il aider à cette écriture plus créative ? Doit-il alors activer un ou des geste(s) d'expertise professionnelle proche(s) de celui du poète, ou peut-il se « contenter » d'un geste éthique, facilitant la construction d'un sujet dans la langue […], dans une langue sans cesse inventée et réappropriée ? (M. Favriaud *et al.*, 2009 : 176)

M. Favriaud *et al.* (2009) rappellent que les gestes professionnels de l'enseignant sont étroitement liés à des activités précises de l'apprenant ou du groupe-classe. Quatre temps d'activité, qui peuvent être chacun pluriels, sont rapportés à l'atelier d'écriture créative : le « nourrissage » – en référence à Montaigne ; l'« amorçage de l'écriture » ; le « dialogue interactif de ressenti et de réflexivité » ; le « passage de l'écriture individuelle à l'œuvre

collective ». Chaque temps serait créateur de la dynamique de l'autre. Sans aller jusqu'à faire nôtre cette terminologie, nous pouvons reconnaitre qu'un tel découpage peut s'avérer utile pour repérer les temps forts de l'atelier du dire. En effet, il y a du « nourrissage » et de l'« amorçage » dans les ateliers du dire – ce que nous avons qualifié à travers le terme unique d'*inauguration*. Dans notre conception des ateliers du dire, le « dialogue interactif de ressenti et de réflexivité » est souvent une activité permanente – parfois principale, comme chez M. Depeursinge – et « le passage de l'écriture individuelle à l'œuvre collective » chez les participants se concrétisent par de nombreux gestes d'écoute et de réénonciation montés en série. Ce qu'il faut plutôt retenir, c'est qu'à chacun de ces temps d'atelier – qui peuvent se répéter ou s'articuler de multiples manières, sont associés des gestes professionnels spécifiques, des interventions ciblées. Ce qui est notamment intéressant dans le regard didactique, c'est la précision avec laquelle les activités sont décrites. Par exemple, M. Favriaud *et al.* (2009 : 177-178) distinguent neuf « variantes de nourrissage » poétique qui vont du « nourrissage d'un seul poème » au « nourrissage de la poésie mise en relation avec la vie, la sensibilité, la perception […] ». Entendus comme des processus d'« acculturation complexe » qui mettent « en œuvre et en rapport une variété de formes culturelles qui cherche à relier l'enfant à sa vie imaginaire » (2009 : 179), ces « nourrissages » peuvent être explicites ou implicites, ponctuels ou permanents, singuliers ou associés, positionnés en amont ou en aval. M. Favriaud *et al.* (2009 : 179) parlent aussi de « puisage profond » – qui appellerait à un usage combiné des arts. Cette activité de « nourrissage » semble solliciter le continu de subjectivation langagière dans la mesure où il pose la question de ce qui active non seulement l'imagination des enfants mais aussi leur prise de parole : « Le nourrissage apparait ainsi comme une acculturation qui fait le lien avec la subjectivité de l'enfant et entraine, ou vise, une motivation à la création. » (2009 : 179) Pour ce qui est des expériences scolaires relatées dans leur étude, M. Favriaud *et al.* vont même jusqu'à remettre en cause l'efficacité supposée du « nourrissage » explicite en éclairant le rôle central d'un environnement d'apprentissage spécifique qualifié d'« éco-poésie » :

> C'est bien le nourrissage implicite, et cette mise en œuvre d'une « éco-poésie » qui préparent l'amorce, au point qu'on peut se demander si (contrairement à l'exercice convenu d'« écriture à la manière de ») ce n'est pas le nourrissage explicite qui pourrait passer pour superflu. (M. Favriaud *et al.*, 2009 : 179)

Dans notre conception, le « nourrissage » comme mode(s) d'appropriation et d'intériorisation seraient ce qui précède et déclenche notre « faire œuvre avec les œuvres », c'est-à-dire des découvertes et des écoutes. Le « nourrissage » serait à associer à toute modalité de mise en relation des participants avec une ou plusieurs œuvres de langage ou de culture. Il serait davantage ce qui prépare et déclenche l'essai de subjectivation langagière,

une première tentative d'« essayer dire » – plus qu'une activation de l'imagination. Car ce qui compte, c'est l'apparition d'un « désir de se construire comme sujet créateur », apparition qui est autant un phénomène psychique que langagier – une sorte de passage à « l'acte de langage » (H. Meschonnic, 2008 : 18). Il reste que le « nourrissage » de l'atelier d'écriture poétique en milieu scolaire est présenté comme une « amorce créative » dont la nature diffère d'un nourrissage plus traditionnel, dévolu aux activités strictement linguistiques :

> […] le nourrissage n'est pas une phase temporelle précise mais s'étend, avec des variantes d'un maître à l'autre, sur tout le projet, voire toute l'année. S'il est implicite autant qu'explicite, éclaté plus souvent que ramassé, c'est le que le rôle du nourrissage n'est pas le même que dans la plupart des classes. Certes, il continue de fournir des formes, de la matière lexicale, mais il est avant tout une amorce créative. (M. Favriaud *et al.*, 2009 : 181)

Intéressons-nous maintenant brièvement à la notion d'« amorçage » de l'écriture créative dans la conceptualisation qui en est proposée par M. Favriaud *et al.* (2009 : 183). Pouvant avoir lieu en classe ou en-dehors, cet amorçage doit être distingué des écritures « à la manière de » – dont nous avons reconnu le rôle à jouer autant que les limites dans l'atelier du dire. S'il peut consister en l'écriture d'un poème, en des propositions énonciatives (phrase, vers, métaphore, etc.) ou en montages visuels ou sonores, l'amorçage spécifique permis par l'atelier d'écriture semble produire une « chaine associative de création » (2009 : 184) qui inclut du collectif comme du personnel. L'atelier d'écriture aurait ses propres modalités d'amorçage.

Toujours selon M. Favriaud *et al.* (2009 : 186), ces deux activités de « nourrissage » et d'« amorçage » – qui sont tout à la fois des occasions d'apprendre, de créer et de réfléchir, seraient accompagnées par deux gestes professionnels spécifiques dont la nature tactique apparait rapidement : la « saisie de l'opportunité » – ou « *kaïros* » (en référence à A. Jorro, 2006) et la « bonification ». La première est une pratique d'usage effectif des opportunités – bonnes ou mauvaises – offertes par les élèves (suggestions, propositions, difficultés rencontrées, questions, commentaires, etc.) à l'enseignant pour réaliser pleinement les activités de « nourrissage » et d'« amorçage » programmées. Il ne s'agit pas de la part de l'élève d'une réponse aux attentes de l'enseignant, mais d'un écho imprévisible – sous forme d'énoncé, de geste ou d'attitude – aux intentions de ce dernier en tant qu'animateur porteur d'une conception sur la création ou sur la transmission littéraire : « […] le *kaïros* saisit la bonne occasion, et par là valorise le travail de l'élève, ouvre dynamiquement une situation nouvelle […] » (M. Favriaud *et al.*, 2009 : 188). Les « agents du *kaïros* » peuvent être l'enseignant mais aussi des intervenants extérieurs ou les autres élèves. Le problème de ce type de geste est de savoir ce qui relève dans sa manifestation d'un savoir disciplinaire et de

l'*ethos* – problème qui semble se poser aussi pour la bonification. Cette dernière est un geste spécifique qui va transformer le niveau de savoir :

> Nous distinguons la bonification de la valorisation, celle-ci prise en tant qu'évaluation positive d'action déjà faite. La bonification serait, au sens où nous la posons, un étayage qui permettrait d'accéder à un niveau plus élevé de savoir et d'être. Les finalités de la didactique de la poésie étant de trois ordres, les bonifications pourraient se conformer aux trois domaines correspondants : la poésie comme genre et comme structuration particulière du langage, la langue comme structuration *standard* du langage, l'image de soi et de son humanité. (M. Favriaud *et al*., 2009 : 193)

Pour tenter de résumer, il y aurait trois sous-gestes de bonification : la bonification générique, la bonification discursive, la bonification éthique qui, toutes, passent par des transénonciations tactiques qui viennent en quelque sorte officialiser ce que nous appellerions dans les ateliers du dire des *essais de voix*. Sont donnés comme exemple les faits suivants, tirés des expériences relatées (M. Favriaud *et al.*, 2009 : 197) : « prendre le texte des élèves comme si c'était un poème d'artiste certifié » ; « l'oraliser […] rythmiquement, en tenant compte des ponctuations noire et blanche » ; « accepter toutes les propositions linguistiques des élèves, si a-normales fussent-elles, mais à une condition expresse : les relier à un effet de sens particulier ». Ce qui est essentiel dans cette analyse, c'est l'activation d'un continu langagier-éthique au cœur même des apprentissages, activation qui produit des gestes spécifiques nettement distincts des « gestes didactiques » conventionnels et stratégiques de l'enseignement-apprentissage de l'écriture ou des langues étrangères. L'une des limites de ce regard est que ces gestes spécifiques sont encore perçus comme didactiques, laissant peut-être de côté ce que M. Favriaud *et al.* (2009 : 180) nomment des « conduites a-didactiques » – soit un ensemble plus large de gestes au sens anthropologique qui nous semblent au cœur des ateliers du dire. Nous noterons également qu'il n'est pas certain que la distinction proposée ici entre temps d'activité et gestes professionnels soit totalement opérante pour analyser la gestualité de l'atelier du dire. Dans notre troisième partie, nous rassemblons les *gestes vocaux* des participants en trois grandes catégories transversales (composition, écoute, réénonciation) qui rendent compte des mouvements énonciatifs plutôt que d'une progression – notion qui nous semble relever d'une logique d'apprentissage. Par ailleurs, à la différence des ateliers d'écriture scolaire, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) supposent aussi une analyse particulière des gestes d'accompagnement de leur oralité plurilingue. Il reste que, malgré les différences conceptuelles et situationnelles signalées dans cette sous-section, l'atelier du dire scolaire ou en langue(s) étrangère(s) partage une même affiliation à un continu tactique. Nous proposons d'en illustrer maintenant quelques segments à travers une présentation de « tours » d'atelier que nous avons nommés *contournements*, *détournements* et *retournements*.

### 6.3.2. Au sujet de quelques « tours » d'atelier

Partant de la dynamique énonciative des contes, M. de Certeau (1980/1990 : 43) évoque plus largement des « pratiques quotidiennes […] définissables comme des manipulations internes à un système – celui de la langue ou celui d'un ordre établi ». Ces pratiques viennent comme jouer des « tours de langage » au fonctionnement normal des institutions du sens et de la forme :

> Des « tours » (ou « tropes ») inscrivent dans la langue ordinaire les ruses, déplacements, ellipses, etc., que la raison scientifique a éliminé des discours opératoires pour constituer des sens « propres ». Mais, dans ces zones littéraires où Freud les a refoulés […], demeure la pratique de ces ruses, mémoire d'une culture. Ces tours caractérisent un *art de dire* populaire. (M. de Certeau, 1980/1990 : 43)

C'est dans cette acception spécifique du mot tour(s) que nous parlerons dans cette sous-section de *tours d'atelier*. Nous les définirons comme les gestes professionnels parmi les plus saillants du *faire atelier*, des gestes qui répondent à un impératif tactique très fort, celui d'être à l'écoute de toutes les occasions d'« essayer dire ». Dans notre conception, les tours d'atelier sont des pratiques opportunistes qui ne font toutefois qu'imiter le processus de transsubjectivation langagier lui-même – toute conversation ordinaire est pleine de « tours de langage » qui sont là pour la prolonger, l'écourter, la relever (au sens culinaire), la faire changer de ton. À chaque tour d'atelier, ses gestes spécifiques, gestes langagiers ou non : nous proposons d'en illustrer quelques-uns en esquissant une typologie de travail. Nous verrons que certains gestes sont là pour permettre de contourner des obstacles. D'autres opèrent des détournements de moyens qui sont tout à fait légitimes en atelier. D'autres enfin vont même jusqu'à entrainer des retournements de situation – qui font faire aux participants de l'atelier du dire comme des tours sur eux-mêmes !

**Contournements (des obstacles)**

Nombre de gestes d'atelier sont faits pour aider les participants à contourner des difficultés, des obstacles – nous parlerons de gestes de *contournement*. Mais les contours de ces gestes sont à préciser. Car il ne s'agit pas seulement de gestes d'étayage – qui permettent des interventions d'ordre didactique. Les gestes de contournements sont plutôt des tours qui se jouent des obstacles. Il y a deux manières de se jouer d'un obstacle : soit le tour est ce qui le fait oublier sinon le déplace ailleurs ; soit le tour propose de tourner autour de l'obstacle, voire de *tourner* l'obstacle – au sens de travailler mécaniquement une pièce métallique. Une première manière d'éloigner un obstacle est de le remplacer par un autre. Ce tour d'atelier est

presque un tour de passe-passe dans la mesure où il joue sur l'attention du participant. P. Fontana emploie ce ressort de remplacer un obstacle par un autre obstacle quand il fait réaliser l'expérience du dos à dos. Nous en rappelons les grands traits :

> L'exercice est simple : deux personnes sont assises, dos à dos. L'une a le texte en main et le dit à haute voix, l'autre doit reprendre la phrase juste en l'écoutant. Un exercice qui révèle les difficultés de chacun, pour celui qui lit, la difficulté à se faire comprendre et pour l'autre personne, sa capacité à restituer la phrase. (P. Fontana, 2009-2011 : 04/11/10)

Ici, la proposition de lecture sert à déporter le sentiment de difficulté de déchiffrage et de compréhension du poème – difficulté matérialisée par la feuille de papier – vers la difficulté partagée de dire et de répéter le texte poétique. Cette seconde difficulté est en quelque sorte moins abrupte dans la mesure où elle est liée à une activité relationnelle qui produit par ailleurs de nombreux échos dans le groupe de participants (rires, encouragements, etc.). Chez M. Depeursinge, il y a comme une poétique de l'obstacle, servie par une réflexivité à même de déplacer des montagnes poétiques. Le geste d'atelier consiste ici à guider les participants dans un procédé de concaténation des obstacles qui se présentent à eux. Nous avons déjà fait écho plusieurs fois aux modalités de lecture écrite proposée dans les « ateliers de l'illisible ». Nous rappellerons simplement ici que l'expérience démarre en faisant tracer aux participants une ligne de démarcation claire entre le lisible et l'illisible du poème. Il y a en quelque sorte un tri sélectif des obstacles qui est opéré par les participants eux-mêmes – nous pourrions parler aussi d'historicité sélective. C'est par ailleurs le lisible qui fait d'abord l'objet de la discussion collective, c'est-à-dire que les participants commencent du côté du plus petit obstacle, du versant facile du poème. L'illisible est travaillé en second et partiellement : il s'agit moins d'interpréter tous les fragments illisibles du poème que de prêter toute son attention à une partie de cet illisible. Ce *faire atelier* produit au fur et à mesure une connaissance sur les participants qui permet à M. Depeursinge de les conduire jusqu'au terme de leur quête de lecteurs critiques. Utiliser les faiblesses et les points forts des participants – dans un présent parfois écrasant – nous semble constituer également un geste d'atelier présent chez P. Fontana :

> Je fais avec les gens. « Qu'est-ce que je fais avec celui-là qui est fatigué ou qui ne va pas bien ? ». Je travaille en fonction des gens, de comment ils sont là ou pas là, fatigués ou pas. À force de rencontrer les gens, je les connais ou je connais leurs difficultés. Une séance dure entre une heure trente et deux heures, mais je peux arrêter parfois avant. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XIV)

Les obstacles ne sont pas seulement des données à contourner ou des niveaux de difficulté à surmonter. Le sentiment d'insécurité linguistique ou d'incommunicabilité concrète peut donner lieu à des expériences spécifiques. Autrement dit, certains obstacles peuvent être intégrés comme expérience à part entière. Par exemple, P. Biras (2017 ; annexe n°3.1 : XXXI) rappelle que, dans le cadre des « ROC », les participants « apprennent aussi des choses sur les difficultés de l'écrivain, peut-être l'exigence de cohérence ». Faire des difficultés de langage une expérience sensorielle est aussi un tour de langage, que nous avons expérimenté dans notre atelier « la plus longue phrase de soi ». Il s'agit d'expérimenter les difficultés pour mieux comprendre comment elles agissent chez les uns et les autres – et de relever également comment les participants réagissent face à un obstacle qui, dans le cadre de l'écriture à deux mains, n'est pas seulement linguistique mais aussi énonciatif et corporel. Revenons brièvement sur cette expérience que nous avons baptisée « qui sommes-nous ? ». Les apprenants font l'expérience silencieuse d'une écriture à deux mains. Ils sont placés aux limites d'une écriture sinon d'une expérience de langage impossible. Les couples tiennent ensemble dans leur main un feutre sans avoir le droit de communiquer oralement. Ils ont par ailleurs l'interdiction de lâcher le feutre jusqu'à la fin de l'expérience. Seuls les échanges de regards et l'écriture sont autorisés. Pour commencer, invités à répondre à la question « qui sommes-nous ? », chaque binôme écrit un nous inaugural sur le haut d'une feuille A3. Il y a à partir de cet instant trois difficultés intéressantes à expérimenter– ce qui demande des « tours de langage » à l'animateur pour conduire l'expérience. Tout d'abord, l'écriture est une activité physique, elle engage le corps tout entier, comme le montrent les difficultés des participants à trouver la bonne position pour faire mouvoir le feutre. Tenir ensemble le feutre signifie ici se tenir l'un près de l'autre, se tenir la main. Une autre difficulté expérientielle est mise au jour : écrire est une activité d'écoute. Une production écrite est le produit d'une écoute, elle-même multiple. Une interaction de conscience à environnement. Ici, une interaction entre consciences dans un environnement très spécifique, l'embarrassant corps-à-corps d'une écriture à deux mains. Un bras-de-fer à pacifier. La troisième difficulté – la plus évidente – est la suivante : comment *co-organiser* l'activité énonciative ? Autant l'écriture du pronom *nous* donné d'avance est assez aisée – opération scripturale qui suppose une coordination, autant la poursuite de la phrase, d'une phrase *rien qu'à nous* s'avère difficile : comment s'entendre à deux mains ? Les mains ne sont pas des voix et l'invitation qui est faite est bien celle de trouver une *troisième voix*. Dans un premier temps, les participants essaient de trouver par eux-mêmes des modalités d'entente pour écrire des phrases à deux mains : alternance énonciative, dialogisme, roue libre. Tricher fait également partie de l'expérience. Certains chuchotent, s'entendent à demi-mots, d'autres dessinent plus qu'ils écrivent. Dans un second

temps, nous demandons à chaque couple de relire silencieusement ce qui a été écrit – c'est peu ou beaucoup. En associant la main de l'autre, chacun sélectionne un fragment de texte – en l'entourant ou en le soulignant. Ces fragments doivent être recopiés au verso de la feuille. En rappelant au préalable la question initiale – « qui sommes-nous ? », nous invitons les participants à trouver des moyens de relier ensemble les deux fragments pour aboutir à une phrase cohérente.

**Détournements (des moyens)**

Détourner est un verbe qui sied à un certain nombre de gestes d'atelier. Il s'agit surtout de détourner les *moyens* de l'atelier du dire (la ou les langues, les objets mis à disposition, les applications technologiques, etc.) par des usages qui sortent de l'ordinaire. Le *détournement* est d'abord un geste de l'animateur. Ce geste peut être préparé ou improvisé. Un tel geste a un fort potentiel de contamination dans la mesure où il incite une partie des participants à faire de même, à prendre davantage de libertés par rapport à un environnement qui présente encore les caractéristiques d'une salle de classe ou de formation. Par exemple, dans ses « lectures de bouches », P. Fontana fait un usage du tableau qui n'est pas scolaire – il n'en a d'ailleurs pas toujours fait usage. Le tableau est là pour mettre les participants debout face au poème. Il devient un auxiliaire du corps-langage :

> L'idée, c'est d'essayer de les sortir de leur feuille. De faire que les corps se relèvent, se redressent. Et de faire la liaison entre la voix et le corps. À un moment donné des ateliers j'ai commencé à écrire au tableau. Mais je n'écris pas au tableau comme un professeur. J'écris au tableau parce que je me suis aperçu que quand les gens lisent au tableau leur voix est dégagée. Il y a un rapport qui se fait entre le corps et la voix. Ça les met tout de suite debout. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XII)

Dans notre « atelier du poème », nous faisons un usage assez similaire des tableaux que nous multiplions volontairement – en l'espèce, quatre tableaux blancs de différentes tailles, mobiles ou fixes. Ces tableaux sont comme de grandes feuilles dont l'accès est libre. Leur usage est partagé entre nos besoins et ceux des participants. Un geste particulier consiste à initier un changement de support qui est en fait un changement d'échelle : en ce sens le tableau permet de faire un agrandissement d'un titre, d'un vers, d'une phrase ou d'un poème. C'est ce que nous faisons au moment de préparer la reponctuation collective du poème *Je t'aime* de P. Éluard (2002 : 130). Nous demandons à chaque participant de venir recopier une « ligne » du poème sur un grand tableau blanc posé debout contre un mur de l'atelier. Celui-ci s'affiche comme une grande page blanche à taille humaine. Les premiers participants à venir au tableau doivent même monter sur une chaise pour hisser le titre et placer les vers initiaux

en haut du tableau. Recopier prend nécessairement un peu de temps, plusieurs tours de table, mais recopier, c'est déjà lire, s'approprier, réénoncer – certaines erreurs de retranscription sont intéressantes et donnent lieu à de vives corrections collectives. Remarques ou questions spontanées naissent de cette lecture écrite qui offre un avantage *de taille* : chacun voit le poème en grand, grandeur nature, en vrai. Un tel changement d'échelle, un tel agrandissement vont permettre non seulement de travailler collectivement sur un seul et même support mais aussi et surtout de partager concrètement une *vision* commune du poème. Dans ses « ateliers d'écriture et d'oralité créatives », C. Vorger essaie de son côté de faire un usage « primaire » des technologies du quotidien. Elle s'inspire d'ailleurs de gestes vus chez des artistes qu'elle propose de réutiliser en atelier. Ce peut être l'usage de *post-it* ou d'un téléphone portable comme supports de bouillonnement :

> Beaucoup de poètes et de slameurs utilisent […] leur téléphone portable pour faire des « brouillons sonores ». Ils enregistrent plusieurs versions successives de leurs textes. […] D'une manière générale, l'utilisation des technologies dans leur forme très primaire peut être une démarche intéressante à transposer en classe. (C. Vorger, 2018 ; annexe n°2.1 : XXXI)

Dans ce domaine, P. Fontana est assez fort en instituant tout un protocole d'enregistrement. Le magnétophone numérique sert à la fois d'outil de travail et d'outil de collecte de matériaux sonores, eux-mêmes utilisés pour des installations, des performances ou des créations sonores. L'atelier lui-même est parfois détourné pour devenir une œuvre d'art comme œuvre de langage. L'un des gestes les plus communs du *faire atelier* est de détourner des propositions faites – et aussi de *se* détourner de propositions qui ne conviennent pas. Détourner les propositions des participants, c'est s'en saisir pour produire des transénonciations ou des réénonciations. Dans notre « atelier du poème », l'une des premières prises de voix proposées consistent – proposition banale – à écrire des listes de « j'aime… » et de « je n'aime pas… ». Ce sont évidemment moins les choses dites qui vont nous intéresser que les choses *à redire*. Très vite, nous proposons de détourner ces écritures. Ce peut être d'abord des lectures monologuées où chacun s'essaie à des rythmes à soi – l'idée étant d'assumer par la lecture à voix l'étendue de ses passions, de ses ambivalences. Mettre en place des faces-à-faces peut être un geste efficace pour effacer l'abrupt ou le monocorde des inventaires : des « j'aime » rencontrent des « je n'aime pas » ; des « je n'aime pas » retournent leur veste à la rencontre de « j'aime » convaincants ; ainsi de suite. Tous ces dialogues requièrent des efforts de concentration, d'articulation, d'écoute ou encore d'incorporation, tous supervisés par des gestes d'orchestration de la part de l'animateur. Pour l'inventaire de l'écriture – une liste de phrase commençant par le module anaphorique « j'écris pour… » (annexe n°7.1 : CLXV), nous faisons jouer le collectif. Chacun glisse ses

phrases dans celles des autres, pour dire et pour s'écouter. Écouter les variations – parfois si légères – d'une phrase à l'autre. Il s'agit de se laisser bercer par des banalités que rien n'empêche toutefois de faire siennes, ou de se laisser surprendre par des vérités aussi simples que soudaines. Détourner les prises de voix, c'est souvent demander aux participants de mieux se faire entendre, voire de détourner eux-mêmes les propositions comme dans l'expérience du « portrait chinois ». Car après tout l'animateur ne dispense pas des gestes de détournement pour son simple plaisir. Un geste de détournement est une historicité à vif, une historicité qui taille dans le vif, faisant changer le cours de l'atelier. Pratiquer le détournement nous semble d'ailleurs constitutif de certaines modalités d'écriture du slam ainsi que le fait remarquer C. Vorger au sujet du détournement des proverbes ou des expressions idiomatiques de la langue maternelle :

> Dans la culture de chaque apprenant, il y a des éléments qui peuvent émerger lors des séances d'atelier qui apportent une nouvelle forme de créativité. Je pense au slameur S. Diamanka qui est d'origine sénégalaise et qui met des proverbes à toutes les sauces en essayant de les traduire en français. C'est une forme de créativité phraséologique, ce jeu de détourner des proverbes, d'utiliser beaucoup de phrasèmes qui construisent une philosophie de vie. De la même façon, selon sa culture d'origine, chaque apprenant peut laisser libre cours à une forme de créativité qui lui est propre. (C. Vorger, 2018 ; annexe n°2.1 : XXXII)

Certains gestes d'atelier sont parfois appelés à se dédoubler, à se répéter, à se démocratiser, à se modifier en se transformant chez les participants en gestes vocaux. Il s'agit là d'une première forme de retournement de situation où un geste d'atelier inspire d'autres gestes – c'est dire qu'il peut y avoir des passages d'un geste d'atelier à un geste vocal et réciproquement. La gestualité tactique des ateliers du dire est aussi une relation de gestes, soit une relation en actes.

**Retournements (de situation)**

Les *retournements* de situation forment comme un troisième ensemble cohérent de gestes d'atelier à forte teneur tactique, c'est-à-dire dévolus à intensifier le nouage du faire *atelier* et du *faire langage*. Ce ne sont pas des gestes plus impressionnants ou plus difficiles à réaliser. Ce qui les caractérise davantage, c'est peut-être une dimension éthique plus prononcée. Revenons sur cette citation de M. Depeursinge à propos du démarrage de son « atelier de l'illisible » (2017 ; annexe n°5.1 : CXXVI) : « J'installe la situation de départ. J'annonce que ce texte me résiste à moi aussi, radicalement. Le point de départ est d'annoncer honnêtement une communauté de situation. » Ce « j'installe la situation de départ » est à prendre au pied de la lettre. Car la situation de départ – en fait l'atelier comme situation nouvelle – n'est pas la vraie situation de départ qui est plutôt une situation d'apprentissage,

d'exclusion scolaire, d'insertion professionnelle, etc. Quand M. Depeursinge dit « installer une situation de départ », il opère en vérité plutôt un retournement de situation inaugural. Il remet à plat la définition situationnelle en faisant de l'atelier un premier plan et en déplaçant les données contextuelles – souvent mises en avant par la didactique – vers l'arrière-plan. Il y a comme une suspension contextuelle – au moins sur un plan symbolique. Le *faire atelier* de M. Depeursinge fait vraiment de l'illisible l'affaire de tous. Un tel retournement de situation est également à relever dans l'atelier de lettres de Ph. Ripoll (2011) déjà évoqué dans notre première partie. D'ordinaire, dans les ateliers du dire, ce sont plutôt les écrivains ou les comédiens de théâtre qui viennent s'adresser aux participants et collaborer avec eux en qualité d'experts *ad doc*. Ph. Ripoll, lui, retourne littéralement la situation en demandant à un groupe de femmes immigrées d'écrire des lettres en français aux acteurs professionnels d'un théâtre des environs. Des lettres qui trouvent *à redire* aux spectacles qu'elles ont vu et aux expériences qu'elles ont vécu à travers et autour de ces sorties au théâtre. De tels retournements modifient profondément le parcours relationnel de l'atelier et les marges de manœuvre de l'animateur. Chez M. Depeursinge, retourner la situation, c'est aussi en quelque sorte la rejouer, différemment, avec une distance et des moyens nouveaux qui viennent relativiser l'âpreté de leur situation réelle :

> L'idée est de travailler le plus possible en français sans exclure les autres langues. Ils discutent en français mais peuvent passer par d'autres langues dans la mesure où l'incompréhensible du texte est une mise en abyme de leur situation de départ. De jeunes migrants qui arrivent dans une nouvelle langue. Ils passent beaucoup par leur langue source. Ce travail fait que s'instaure un dialogue entre leur langue, la langue de scolarisation et la langue du texte. Ils passent beaucoup par la traduction, la recherche de mots. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXVII)

En insistant sur l'accueil de toutes les langues présentes dans l'atelier, P. Fontana se situe également dans cette catégorie d'animateurs dont les ateliers sont marqués par des gestes de retournement de situation à la fois clairs et assumés. Cependant, chez P. Fontana, il n'y a pas vraiment de mise en situation, il n'y a que des rencontres. Ce sont elles qui *font atelier* ou pas. À la différence d'une situation qui peut rester indéfiniment la même, une rencontre situe déjà l'atelier dans une dynamique relationnelle forte :

> Chaque atelier dépend des rencontres. J'ai toujours attendu la rencontre. Dans une rencontre, il peut ne pas y avoir d'objectif. C'est aussi ma façon de travailler en tant qu'artiste. Ne pas avoir d'objectif. Rester dans un rapport où il s'agit de faire quelque chose ensemble. Après on sait que c'est autour de la langue. Mais je construis toujours en même temps que la rencontre. C'est ce qui définirait ma façon de travailler. J'attends la rencontre. Elle se fait ou pas. Par exemple, cet été, dans le cadre d'un atelier mené dans un hôpital, j'ai introduit de l'écriture pour la première fois. Je ne l'avais jamais fait auparavant. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XVII)

Il faut préciser que le retournement de situation n'est pas forcément inaugural et totalisant. Il peut être ciblé et intervenir à des moments particuliers d'un atelier du dire. L'atelier du dire change alors de régime pour une durée plus ou moins longue. Quand, dans notre « atelier du poème », nous proposons soudainement et concrètement de retourner le poème *Les heures* de Diop (1973 : 12), c'est toute la situation d'atelier posée depuis le début qui s'en trouve bouleversée. Ce retournement du poème est une nouvelle étape du détournement critique que nous tentons d'opérer à travers l'atelier lui-même – organisé dans un contexte de formation. Il en va de même quand, au dernier jour de « l'atelier du poème », nous annonçons de but en blanc aux participants qu'un vrai public les attendra quelques heures plus tard pour un « récital » poétique composé des textes travaillés pendant l'atelier. La situation de l'atelier, qui peut s'être installé dans un confort ou une routine, s'en trouve une nouvelle fois modifiée – et la dynamique relationnelle et expérientielle relancée. Nous voyons que les retournements de situation peuvent être très divers. Ils ont cependant en commun d'être provoqués par des gestes – presque des *tours de force* – qui sont autant de réponses tactiques à des impositions préjudiciables à la bonne réalisation des ateliers du dire (contextualité, répétition, routine, blocage, etc.). Nous pourrions aller jusqu'à dire que les *essais de voix*, quand ils sont transformés, sont eux-mêmes des retournements de situation, voire des renversements de situation, c'est-à-dire des évolutions nettement positives : plus de voix à l'œuvre dans la critique et la pratique du langage, c'est aussi plus de voix acquises à un plurilinguisme désintéressé.

*

Nous voici arrivé à la fin d'un sixième chapitre qui nous aura permis d'interroger le fonctionnement interactionnel complexe des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) entendus comme ateliers-relation. L'analyse de notre corpus d'expériences nous a notamment renseigné sur trois aspects solidaires de la logistique relationnelle qui sous-tend l'activité langagière des ateliers du dire. Nous avons appris tout d'abord qu'il ne fallait probablement pas tout attendre des théories littéraires, en particulier celles ayant trait à la création littéraire, pour lever le voile sur le passage à l'écriture ou à l'oralité entendu comme mise en œuvre spécifique de la subjectivation langagière. Passer à l'action de l'œuvre, au présent du langage dans les ateliers du dire est irréductible à une problématique littéraire quand bien même les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) sont aussi des ateliers de littératures, voire des ateliers du poème. En effet, l'activation du mode sujet relève aussi chez les participants d'un atelier du dire d'une ingénierie de la relation qu'illustrent la nature et l'intensité des médiations qui sont programmées. D'une manière générale, les médiations d'atelier s'opposent aux médiations pédagogiques sur un point particulier, le degré de sollicitation du continu tactique. L'expression d'une gestualité tactique passe notamment par un ensemble de tours d'ateliers visant à assurer l'intégrité et l'authenticité des expériences langagières. Un dernier enseignement mis au jour dans ce chapitre concerne le dialogue à poursuivre entre les didactiques du français et des langues et les ateliers du dire à propos des besoins communs en matière d'analyse et de descriptions des gestes professionnels.

***

Cette deuxième partie de notre recherche consacrée aux ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) a pris la forme d'une investigation entièrement dédiée au sujet de l'atelier. La mise en avant d'une activité de subjectivation langagière caractéristique a nécessité de travailler sur une description précise de l'atelier du dire à la fois comme parcours expérientiel, situation interactionnelle et relation en actes. Le parcours expérientiel proposé par les ateliers du dire n'est pas assimilable à une progression d'apprentissage ou à une planification d'« activités langagières ». Il serait plutôt à visualiser comme un passage d'expériences doublé d'un passage de sujet(s) – ce qui explique que l'atelier du dire produit couramment et en continu des transsubjectivations ou *essais de voix*. L'atelier du dire ne s'offre pas comme une situation interactionnelle évidente à décrypter au premier regard. Les représentations et discours didactiques qui conditionnent historiquement ce regard ne fournissent pas forcément des éléments de clarification suffisants – ce que nous avons pu voir jusqu'au cœur des ateliers du dire de notre corpus. Ce que nous avons mis au jour, c'est la primauté de la relation langagière, laquelle définit à la fois la didacticité et la tacticité particulières constituées par le projet réénonciatif. Nous dirons de manière synthétique que tout atelier du dire est normalement porté par une relation en actes – dont nous venons de voir les singularités en termes de gestes professionnels, de dynamique réénonciative et de culture de l'essai.

# 3ème partie. Ateliers de la voix : écoute(s), présence(s), résonance(s)

Le moment est arrivé de basculer du dire à la voix pour tenter de mieux rendre compte des expériences d'atelier rassemblées dans notre corpus. Dans cette troisième et dernière partie, nous essayerons de développer la proposition suivante : les ateliers du dire en français langue étrangère sont assez systématiquement des *ateliers de la voix*. Si le pluriel de la voix retiendra notre intérêt, nous privilégierons toutefois une acception assez stricte de *la* voix. Pour ce faire, il nous faudra notamment sortir la voix de ses multiples représentations contemporaines pour nous focaliser sur une seule voix, une certaine voix à l'essai qui produit une oralité de travail spécifique – sachant que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) peuvent tenir ensemble divers effets de la voix, à l'écoute comme à l'épreuve du langage, en permettant à la fois d'entendre *des* voix et de donner de *la* voix. Mais ces expériences de reconnaissance et de puissance vocale partent et parlent d'une seule voix selon nous, une voix au singulier. H. Meschonnic définit la poésie comme « une aventure qui arrive à une voix, une histoire qui arrive à une voix, et qui transforme cette voix » (2008 : 17). Au moins provisoirement, nous pourrions redéfinir l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) comme tout parcours expérientiel où des histoires arrivent à des voix, et toutes ces voix s'en trouvent transformées.

Il faut toutefois préciser qu'en dehors de notre corpus tous les ateliers du dire ne sont pas forcément des ateliers de la voix. Nous voulons dire par là que la voix n'est pas systématiquement au centre des préoccupations des ateliers du dire et de leurs concepteurs. Poser une analogie de principe serait trompeur. Dans leur conceptualisation même, les ateliers du dire ont longtemps oublié la voix, sinon en ont fait un usage technique – la voix comme médium dans les ateliers théâtre ou slam. Pour preuve, dans le cadre du DU « Formation en ateliers d'écriture » proposé à l'Université d'Aix-Marseille – cursus pourtant précurseur, il aura fallu attendre 2012 pour qu'une composante corporelle soit partie intégrante du programme[107]. En recherche aussi, dans le domaine de la création littéraire numérique, la voix est souvent passée sous silence quand elle n'est pas réduite au versant sonore du langage, voire archaïsée. Aussi est-il difficile d'être tout à fait d'accord avec J.-M. Quaranta (2015) quand il s'en tient à un « paradigme » structuraliste de l'atelier :

[107] « Depuis la rentrée 2012, un nouveau module […] permet le travail de la voix, du corps et de l'espace, notions centrales dans l'animation. Les stagiaires sont invités à travailler la mise en voix et en espace des textes produits dans les différents modules. Ils sont également renvoyés au travail d'autres disciplines, le théâtre et les arts plastiques notamment. » (A. Bellatore, 2014 :141)

> Il en va peut-être de l'atelier comme de toute technologie, son usage est tributaire de nos représentations anciennes : l'usage de la voix pour donner le texte au groupe, le recours aux auteurs tutélaires (fussent-ils contemporains), peuvent apparaitre comme les derniers points de résistance de l'auteur d'avant le structuralisme. Le numérique, la génétique, l'intertextualité, l'écriture créative à l'université sont autant de facteurs qui questionnent ce modèle et le font évoluer. En entrant dans le champ des « humanités numériques », l'atelier d'écriture et l'écriture créative achèvent un changement de paradigme initié il y a plus d'un demi-siècle. (J.-M. Quaranta, 2015 : 46)

Dans une recherche en didactique des langues et des cultures, il nous apparait primordial de savoir de quelle(s) voix nous avons besoin. Pour situer l'atelier du dire comme atelier de la voix, nous proposons d'avancer en trois temps. Nous tenterons d'abord, dans le chapitre 7, d'analyser notre corpus d'expériences d'atelier à la lumière de diverses conceptions de la voix – diversité qui rappelle la nécessité d'une anthropologie critique de la voix. En tant qu'activité d'individuation et de subjectivation dans et par le corps-langage, la voix non seulement engage un rapport entre sujets et langage – objet des deux premières parties de notre thèse – mais nous invite à lui définir une place dans un *faire langage* ordinaire. Sur ce point, elle est la force de résonance langagière de multiples expériences de création ou d'adaptation qui font notre quotidien – comme, peut-être, celui du poète ou de l'écrivain. Nous verrons dans un deuxième temps, au chapitre 8, qu'en théorie comme en pratique, poser la voix aux points de départ et d'arrivée des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) oblige à s'intéresser à l'expérience rythmique comme activité sous-jacente d'un *faire langage* en atelier. Les voix de l'atelier conduisent en effet à des rythmes d'atelier, c'est-à-dire des modes de présence du corps-langage en langue(s) étrangère(s). Dans le chapitre 9, nous tenterons d'esquisser une typologie provisoire des gestes vocaux qui sont autant d'expériences d'« essayer dire » et qui garantissent une oralité faite d'*essais de voix* qui se transforment les uns les autres – soit un projet de résonance comme ambition expérientielle de la voix-relation dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s).

# Chapitre 7. Les voix de l'atelier

> 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. (C. Péguy, 1961 : 530)

Avant d'être écoute(s), présence(s), résonance(s), les voix de l'atelier sont d'abord et avant tout des représentations sur la voix qui forment comme un assemblage notionnel. Ce pluriel des représentations créé nécessairement un pluriel de la voix : il y a d'abord autant de voix qu'il y a de conceptualisations de la voix. Dans ce chapitre, c'est de ce pluriel-là que nous partirons pour évoquer la pluralité des pratiques vocales dans les ateliers du dire et, plus largement, dans les arts du langage qui en constituent l'un des arrière-plans. Puis nous insisterons sur un quotidien des voix qui révèle un continu inconnue-ressource sur lequel il nous semble que les ateliers du dire s'appuient – tant du point de vue du *faire atelier* que de celui du *faire langage*. Enfin, nous resserrerons notre propos en définissant l'*essai de voix* – expression laissée tant de fois comme en suspension depuis les premières pages de cette thèse – comme l'expérience vocale à la base de tout atelier du dire en langue(s) étrangère(s).

## 7.1. Pluriels de la voix

Chaque être humain appose sa signature sonore dès qu'il remue les lèvres. Le timbre de voix comme les éléments de diction (souffle, intonation, prosodie) laissent immédiatement leur empreinte sur la personne qui se tient à proximité d'une bouche. La voix et ses effets balistiques. C'est la voix produite et audible, une réalité acoustique et sonore. Cette matérialité de la voix se confond souvent aussi avec le produit de la voix, la prise de parole, l'énoncé qui va avec la voix. « La vérité ne vient pas d'une seule voix, elle vient de toutes ces voix différentes qui s'expriment », affirme par exemple M. K. Smith (2013), « créateur » du slam aux États-Unis. Par ce propos, il réitère le principe communément admis d'une voix une opinion. Ici, le sens est finalement assez proche de l'acception politique qui fait d'une voix un vote – quand voter ce serait exprimer son opinion. Sans s'en écarter complètement, nous proposons de sortir ici du périmètre autorisé de la voix. Il y a des pluriels de la voix. Ces pluriels sortent la voix d'acceptions rattachées à la fois aux composantes physiques de la linguistique et aux sciences de l'information. Nous allons premièrement nous intéresser ici au

pluriel de la voix – comment la voix est en chacun et en société une donnée plurielle qui n'est pas figée, une composition d'historicités langagières. Les arts du langage et la littérature, à la fois porteurs de clichés et de savoirs spécifiques sur la voix, renseignent sur cette première pluralité. Pluriel de la voix donc, mais aussi pluriel dans la voix : il y a un nombre inconnu dans la voix et de nombreuses modalités d'en faire l'expérience, d'en *faire atelier*. Ce sera l'occasion de nous interroger sur ce que la voix transporte avec elle – et transforme. Deuxièmement, nous verrons aussi que l'atelier du dire est le lieu d'une pluralité vocale assumée, celle des choralités qui le construisent.

### 7.1.1. Voix au pluriel et pluriels dans la voix

Les ars du langage et la littérature proposent des mises en voix théoriques qu'il est important de signaler ici pour pouvoir mieux situer ce que l'atelier du dire doit à la voix. Ces évocations notionnelles nous conduiront ensuite à analyser la voix comme matériau d'atelier avant de la considérer plutôt comme une activité, un élément du *faire langage* qui se révèle notamment à travers les expériences de choralité que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) savent inventer.

#### Arts du langage et *mises en voix* théoriques

Quels apports sur la voix par la littérature et les arts du langage – au cœur de conceptualisations qui intéressent directement les ateliers du dire ? Nous évoquerons ici quelques mises en voix théoriques et pratiques – mise en voix à entendre comme mise en scène de la voix, et parfois métaphorisation. Nous partirons d'une expression courante qui fait parfois dire « la voix d'un écrivain ». H. Meschonnic parle de « métaphore ancienne, stéréotype toujours usage, caractéristique du discours traditionnel sur la littérature, qui fait dire : la *voix* d'un écrivain » (1982/2009 : 275). Entretenant probablement une parenté notionnelle avec le *style*, cette voix-là ne s'entend pas très clairement – en tout cas, ce n'est pas de cette conceptualisation dont il est question quand nous parlons d'atelier de la voix. Des usages profanes existent dans les arts du langage et en didactique. C'est par exemple le jeu sur l'homophonie des mots voie/voix associé à l'expression courante « trouver sa voie » : « Il s'agit aussi, en français langue étrangère et seconde, de trouver sa voie/voix dans une autre langue. D'ailleurs, de nombreux slameurs et slameuses francophones ont le français pour langue seconde […]. », écrivent par exemple C. Vorger, D. Abry et K. Bouchoueva (2016 : 8). La formule est d'ailleurs déclinée chez C. Vorger (2016 : 209) qui écrit au sujet du slameur Nevché : « Sa propre *voix d'écriture*, il l'a dénichée en lui comme une langue

étrangère, s'agissant, à travers cette quête, d'"aller retrouver, par la musicalité et le rythme, des étrangetés". » Faisant usage de la même expression en didactique du français et des langues, S. Martin (2017b) essaie toutefois d'en penser le dépassement à travers le concept de réénonciation : il s'agit « non seulement se trouver, trouver sa voix mais aussi se surprendre, considérer une voix étrange, qui semble ne plus être sienne ».

Dans le slam comme performance et atelier, la voix semble aussi nage entre deux eaux avec le flow qui est aussi une conceptualisation extérieure de la voix dont l'inconvénient est ne pas indiquer à quel fil de la voix elle doit être rattachée. C. Vorger parle du slam comme « une poétique de la voix et du rythme » (2016 : 158), mais dans le détail la voix est rapidement rattachée à une caractérisation technique au moyen du terme flow/flot. Le collectif 129H définit le flow de la manière suivante :

> FLOW : Terme anglais désignant la mise en oralité du texte, en fonction du rythme, du choix des mots et de leur syntaxe. Il existe des scansions lentes ou rapides, saccadées ou fluides, selon les sonorités choisies, la ponctuation, l'articulation et le débit naturel de l'orateur. (Collectif 129H, 2007 : 77)

C. Vorger (2016 : 158) en donne une définition élargie qui relève l'emprunt aux musiques urbaines : « Anglicisme relevant du technolecte du rap ou de la chanson, le terme *flow* est emblématique […] de la manière de rapper ». Son analyse se déplace d'une dimension purement technique à une dimension stylistique et esthétique – focale anthropologique très large avec une référence au « style oral » de M. Jousse (1981) :

> Le *flow* représente […] un espace de liberté et de créativité, voire de stylisation, *a fortiori* dans le slam où il n'est aucunement cadré par la musique : autant de slameurs, autant de *flows*. Il est à la fois signature vocale, style oral, présence rythmique et ponctuation harmonique qui donne vie et souffle au texte. (C. Vorger, 2016 : 158-159)

C. Vorger intègre aussi « les intonations (accents et variations de hauteur) » et les « modulations du timbre » (2016 : 159). Dans cette acception, le *flow* permet de synthétiser les « caractéristiques phonostylistiques du slameur »[108], les « caractéristiques prosodiques émanant de la matière sonore de son texte (allitérations/assonances, accents prosodiques, groupes de souffles, etc.) et des « caractéristiques rythmiques traduisant une recherche d'expressivité et de musication » (2016 : 159). Dit plus simplement, le *flow* correspondrait au *groove* en musique. Il faut signaler l'association *flow* et style qui se retrouve ailleurs, notamment dans le manuel pratique *Jeux de slam, ateliers de poésie orale* : « Le flow, la rythmique propre à chaque texte, se doit d'être libre, dégagé de toute contrainte

[108] C. Vorger (2016 : 159) parle notamment du « phonostyle » aisément identifiable du slameur Grand Corps Malade.

métrique : à chacun son flow, son style ! » (C. Vorger, D. Abry, K. Bouchoueva, 2016 : 6). Nous voyons que le *flow* n'est pas forcément un substitut notionnel très pratique à la voix. Comme la voix, il produit un effet boule de neige au moment d'être défini. Comme la voix dans ses conceptualisations les plus courantes, sa définition s'arrête à ses signes extérieurs de richesse. Le *flow* ou la voix sont peu mentionnés comme activité ou action du sujet dans son discours. Au sujet de la voix, il y a donc du flou dans le *flow*. Le *flow* en dit trop ou pas assez sur la voix. Il sert surtout une conceptualisation qui, comme la « voix de l'écrivain » ou la « voix à trouver », sont des *mises en voix* théoriques, c'est-à-dire des intuitions qui ne sont ni vraies ni fausses mais trop implicites. C'est ainsi que le collectif 129H parle du flow comme « mise en oralité du texte » (2007 : 77) ou que C. Vorger le définit comme « mise en voix du texte » (2016 : 158). Ces *mises en voix* théoriques sont nourries par les pratiques qui deviennent des *mises en espace* de la voix. De telles conceptions s'expliquent en partie par une matérialité plurielle de la voix qui semble en diffracter la connaissance et l'expérience.

**Matérialité(s) de la voix en atelier**

À une pluralité des conceptions sur la voix répond aussi une pluralité des pratiques. Il est vrai que la voix peut être travaillée de différentes manières et toutes ces manières contribuent à attribuer des caractéristiques matérielles à la voix. Ces matérialités constituent autant de données sur la voix. Des données concrètes qu'il nous semble important de passer en revue et d'interroger pour comprendre les rapports à la voix qui sont entretenus dans les ateliers du dire – même si nous verrons plus loin qu'ils privilégient précisément *une* voix. Nous proposons d'évoquer ici un ensemble de rapports concrets à la voix, rapports qui font d'elle tout à la fois un matériau, un produit traçable, un espace. Ces rapports naissent en partie du fait que la voix est du corps – ce que nous avons également rappelé dans la première partie consacrée au langage. Élargir la voix à un matériau, une trace, un espace ouvert, c'est maintenir un rapport métaphorique avec elle qui ne semble pas rendre compte entièrement et avec efficacité des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) comme ateliers de la voix. En attendant de revenir sur ce point, il reste que les ateliers jouent avec ces matérialités, ces dimensions très concrètes qui participent de l'« essayer dire ». Nous rendrons compte ici de trois expériences différentes – à lire aussi comme des représentations sur la voix.

Tout d'abord, la voix peut être expérimentée comme matériau – du corps. Dans cette conception, elle devient une invitation à faire l'expérience de sa matière. Quand P. Fontana emprunte au poète G. Luca le verbe « éructer » pour définir les « lectures de bouches », il fait de la voix un produit du corps, un matériau corporel : « Éructer est un signe fort du vivant : accrocher le mot, en cracher le sens, en cracher la sonorité. » (P. Fontana, 2013 ; annexe n°1.3 : XX) À la fois comme élément de langage et de diction, la voix est un matériau qui circule dans le corps et autour de lui. Les « lectures de bouches » travaillent en particulier le passage du corps au dehors – un (se) faire entendre. Toutes les modalités du lire à voix haute proposées dans les autres ateliers travaillent aussi à leur façon à des circulations de la voix – qui ne sont pas seulement des dictions. Par exemple, dans notre « atelier du poème », la lecture du poème *Je t'aime* de P. Éluard (2002 : 130) est d'abord une lecture pour se mesurer à soi – avant d'être une lecture adressée : les participants qui s'essaient à cette lecture du poème concourent avec leur voix dans une sorte de course d'obstacle où la voix serait la monture. Dans l'« atelier de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena, l'expérience du cri porte à l'extrême la matérialité de la voix.

Deuxièmement, l'atelier du dire propose de faire l'expérience de la voix comme trace. En effet, entendue comme matériau la voix peut laisser en conséquence des traces. Les travaux de ponctuation que nous proposons sur un grand tableau dans notre « atelier du poème » sont l'écriture de traces vocales, d'indications autant graphiques que corporelles – une sorte de pistage du poème. L'utilisation du tableau par P. Fontana va dans ce sens-là : la lecture cherche à ici à laisser des traces dans le corps en mettant ce dernier en mouvement, en le mettant au défi de se mouvoir pour lire le poème. « Lever les yeux du poème » (Y. Bonnefoy : 1988) est une trace d'effraction du poème dans le corps. Il y a prolifération des traces écrites dans « l'atelier de l'illisible » de M. Depeursinge : à chaque séance sa prise de note, ses tableaux de traces et au final une traçabilité de l'*essai de voix* constitué par le double du poème de C. Prigent. L'enregistrement chez P. Fontana est producteur de traces et d'expériences de production de traces : voix enregistrées, voix radiophoniques, pièces ou installations sonores – traces plus ou moins nettes, plus ou moins pérennes. Il faut différencier la trace de l'archive. La trace fait l'objet d'un usage immédiat et pour soi-même (ou pour le groupe) quand l'archive remet une date ultérieure et se réserve à un destinataire tiers. C'est peut-être d'ailleurs un aspect qui manque dans les « ROC » de P. Biras. Remis à la toute dernière séance ou à une occasion spéciale, le livre comme objet ne fait l'objet d'aucune expérience d'élaboration concrète en dehors de sa dictée – qui n'est nullement un essai de diction par ailleurs. La publication du livre est plus un archivage de l'expérience d'atelier qu'une expérience de la trace elle-même.

Troisièmement, la voix permet de faire l'expérience de l'espace dans la mesure où la voix a ce pouvoir de créer des espaces de résonance. Création d'espace(s) mais aussi création d'adresses : les chantiers publics chez P. Fontana ou les « récitals » dans notre « atelier du poème » jouent sur la création de nouveaux rapports entre l'intérieur et l'extérieur de l'atelier. Ils rejouent l'intériorité et l'extériorité de la voix, des voix. La performance théâtrale et le slam codifient l'expérience de l'espace et l'adresse. L'adresse peut s'entendre aussi comme la capacité à faire circuler sa voix dans un espace défini, elle est alors une écoute de l'espace. Ces trois dimensions expérientielles de la voix sont parmi les plus courantes dans les ateliers du dire. Du moins, ce sont elles qui sont apparues les premières au cours de notre analyse. Nous verrons plus loin que l'atelier du dire est un atelier de la voix à partir du moment où l'activité langagière engage les participants dans des *essais de voix*, lesquels sont irréductibles à une expérience de la voix comme matériau, trace ou création d'espace. Les *essais de voix* marquent d'ailleurs un déplacement conceptuel important : un pluriel dans la voix vient s'ajouter à la voix comme objet pluriel.

**Le pluriel dans la voix**

Nous venons de voir que les conceptions et les usages de la voix sont multiples à l'intérieur même des ateliers du dire et des arts du langage – ce que nous avons titré les « voix au pluriel ». Un autre pluriel est à mettre au jour, le pluriel *dans* la voix. Notre hypothèse est que cette pluralité interne serait ce qui permet la diffraction vers l'extérieur. Il faut toutefois ajouter que cette pluralité interne est d'une plus grande cohérence. Il serait peut-être même plus correct de parler de continu vocal. Car il y a de la voix dans la voix, peut-être même des voix dans la voix. C'est ce que nous proposons de voir ici avec les ateliers du dire, avant de le voir avec les poètes dans la prochaine section. Dans ses « lectures de bouches », P. Fontana s'intéresse à « la voix et ce qu'elle transporte » (2017 ; annexe n°1.1 : IX) – et s'agissant de participants aux origines et aux parcours de vie multiples il est possible de dire que chaque voix transporte toute une vie avec elle. En didactique du français, S. Martin et Ph. Païni (2005) – se référant à Aristote – évoquent déjà « ces choses qui sont dans la voix ». En ce sens, tous sont proches du poète J. Ancet (2008) qui écrit sur la voix qui transporte :

> Peu importe ce que tu peux dire
> l'important c'est ce qui dans ta voix
> passe de ce que tu ne sais pas
> mais c'est là parce que tu es là
> […]
> (J. Ancet, 2008 : 121)

« Ce que la voix transporte », « ces choses qui sont dans la voix » ou encore « ce qui passe dans la voix », ce pourrait être encore de la voix, mais une *autre* voix – pour ne pas dire la vraie voix. Il faut (re)signaler d'ailleurs « la voix dans la voix » d'H. Meschonnic (1990 : 7) qui évoque non seulement des mystères de la voix mais aussi, plus concrètement, l'activité réénonciative – qui est au cœur des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Faisons l'hypothèse que c'est elle qui est privilégiée dans les *essais de voix* et que l'« essayer dire » implique cette voix-là, cette voix dans la voix – ce qui tourne à l'intérieur du discours, ce qui le *tourne* au sens mécanique. La voix dans la voix évoque finalement une même oralité dans l'écriture et la lecture, ce qui s'écoute et se fait dans une grande réciprocité – et sans discontinuité aucune. En didactique du français, L. Mourey (2005) évoque « une voix pleine de voix » à laquelle prêter attention permettrait de rénover la lecture comme activité littéraire. Dans cette conception, la voix devient un continu – qui continue aussi avec le silence toujours oublié en didactique.

> Lecture à voix haute ou basse, lecture murmurée ou silencieuse, porter sa voix, maitriser sa voix, faire un travail sur sa voix, travailler sa voix. On peut faire l'anthologie d'un enseignement de et avec la voix. Sans oublier le « bien lire » qui nécessite d'abord de poser sa voix. Mais on ne s'attache pas (ou peu) à la voix et l'écriture, à son continu avec le silence. Ce qui permettrait d'enseigner autrement la voix : pas seulement la voix haute, la « parlée », opposée à l'écriture, ou à l'inverse la voix haute seule révélatrice du poème, mais l'oralité qui met en continu la voix, le silence, qui met la voix du côté de l'écriture : en elle, par elle. (L. Mourey, 2005 : 72)

Cette voix se fait remarquer partout où elle passe – soit une voix toute à son activité, à son oralité. Cette ou ces autres voix au cœur de la lecture et de l'oralité ne sont pas sans évoquer les expériences de P. Fontana qui cherche à créer « un nouveau rapport à la voix » – dans une dimension acoustique-subjective (2017 ; annexe n°1.1 : IX). Dans cette perspective, enregistrer et (ré)écouter sa voix et celles des autres, c'est aussi les « apprivoiser » (2017 ; annexe n°1.1 : IX), voire les « redynamiser » (2017 ; annexe n°1.2 : XI). Dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), « la voix dans la voix », c'est aussi la voix maternelle dans la voix étrangère – et peut-être réciproquement. « Peut-être n'a-t-on pas la même voix dans une autre culture, autrement qu'on n'a pas la même voix dans une autre langue », se demande H. Meschonnic (1982/2009 : 290). Il reste que la voix n'est plus seulement la voix du dehors, l'oralité des apparences. Il y a cette expérience dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), lesquels, comme ateliers de la voix, à la fois informent du pluriel à l'œuvre dans la voix et transforment l'oralité en la déplaçant vers des pratiques dont elle ne connait pas d'avance l'issue. Parmi ces pratiques, il faut noter de nombreuses choralités d'atelier.

## 7.1.2. Choralités d'atelier

Par choralité, nous entendons ici le pluriel des voix comme collectif mais aussi et surtout cette présence de voix dans la voix. Nous proposons ici un passage en revue des choralités d'atelier qui nous semblent relever autant du *faire atelier* – notamment en tant que modalité de travail – que du *faire langage* – c'est le chœur à l'ouvrage, au concert comme dans l'écriture.

**Choralité, modalité de travail**

Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) proposent souvent des expériences de choralité. Selon nous, il y a choralité dès que le collectif joue sur le terrain vocal. Et peut-être plus précisément dès qu'il y a à la fois travail en commun de voix différentes et recherche d'une voix au singulier. Cette choralité peut prendre évidemment des tournures différentes d'un atelier à l'autre. Commençons par P. Fontana qui est celui qui revendique le plus explicitement un travail de choralité dans les « lectures de bouches ». Ici collectif et choralité fusionnent :

> […] ça travaille ensemble dès le début. Ce que j'essaie de construire, c'est un chœur. C'est comme si à chaque fois je reconstitue un orchestre. Les gens doivent se mettre dans un rapport à la voix, aux mots, à la compréhension. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XII)

Ici, la choralité n'est pas seulement vocale mais aussi relationnelle. Les expériences de lecture chorale visent à construire une communauté de voix. Cette recherche semble constituer la visée principale des interventions de l'animateur qui cherche à établir des pratiques de lecture à voix haute où prime la solidarité devant la difficulté, l'écoute devant la performance individuelle. Nous pourrions dire avec P. Fontana que les ateliers du dire sont avant tout des « ateliers de chœur » :

> Les « lecture(s) de bouche(s) » sont un atelier de chœur. Le travail choral existe dès le travail de lecture. Tout le temps. […] Dans l'atelier, les participants lisent toujours à plusieurs et ensemble. Dans le processus même, il y a ce rapport choral. On partage le poème. On lit une ligne chacun. Ensuite je fais des découpes, je crée des duos, des trios, des échos. À chaque fois que je propose un texte, on le lit tous ensemble. Ce qui est important, c'est que chacun ait la parole. Que chacun rentre directement dans le texte avec ses armes. Parfois, les gens qui commencent à prendre le texte ne peuvent pas lire, d'autres sont là pour leur dire « c'est ce mot-là ». […] Si ça se trompe, ce n'est pas grave, on recommence. Jusqu'à ce que tout le monde soit embarqué dans le poème. L'effet choral, c'est ça qui est intéressant dans l'expérience. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.1 : XIV)

Certes, la choralité est ici guidée par des impératifs de gestion de groupe – l'obligation pratique « que chacun ait la parole ». Mais « l'effet choral » recherchée n'est pas seulement un geste d'animation pour constituer un groupe, il apparait plutôt comme l'un des seuls leviers possibles pour produire une historicité collective de nature vocale. À l'opposé des « activités » traditionnelles en phonétique où le principe organisationnel alterne plus ou moins efficacement entre un « chacun à la suite » et un « tous ensemble », les « lectures de bouches » relèvent le défi d'une distribution vocale, d'une répartition des responsabilités confiées par le poème. La lecture devient très vite une activité relationnelle, pas seulement avec l'œuvre à lire, mais entre participants, appelés à être en même temps lecteur et auditeur, en même temps à la tâche et à l'écoute. Cet *ensemble*-là est alors prêt pour un « concert de voix » – la formule est empruntée à S. Martin qui réénonce lui-même C. Péguy (1907 : 659 & 663).

**Choralité, « concert de voix »**

Chez P. Fontana, la choralité n'est pas seulement une modalité de travail, elle est la visée même des *essais de voix* qui sont toujours des essais de chœur. Au montage sonore comme modalité de travail succède alors le montage sonore au sens propre comme matière retravaillée à partir des séances d'atelier enregistrées – nous avons déjà signalé les multiples usages de l'enregistrement dans les « lectures de bouches ». Les montages sonores réalisés à partir des différentes expériences d'atelier cherchent à restituer la sensation de ce travail choral – même si, par ce maniement des archives, P. Fontana occulte peut-être la difficulté concrète des lecteurs au moment de l'atelier :

> Le montage sonore cherche à recréer cet effet choral dans la mesure où il n'y a pas forcément d'enregistrement réussi de la totalité. Je monte les meilleurs moments de chacun. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XIV)

Dans notre « atelier du poème », des travaux de lecture chorale assez similaires à ceux de P. Fontana sont menés du premier au dernier jour. L'atelier trouve sa réalisation finale dans une séquence baptisée « Le poème du dernier jour ». Proposée à l'issue de l'atelier, elle consiste à la fois en l'élaboration d'un recueil provisoire des textes poétiques lus et écrits et en la présentation publique de ce recueil sous forme d'un « récital » poétique. Le recueil est monté en fonction de cette idée d'une lecture par un chœur, c'est-à-dire par un collectif de lecteurs invités à jouer avec la multiplicité des « relations de voix » (S. Martin, 2017a) possibles. Le montage de textes et le « récital » sont facilités par une indifférenciation de l'origine des poèmes. Nous nous appuyons sur l'anonymisation des textes – en l'espèce, ceux de P. Éluard, d'A. Laâbi et des participants à l'atelier – pour favoriser un certain continu

poétique entre les textes. La consigne donnée aux participants est de parvenir à un montage à même de faire que tous les textes travaillent ensemble. Plus précisément, il s'agit de faire cheminer un maximum de voix ensemble – dans une logique de passages de voix. Ce travail très concret nous semble nécessaire pour assurer une dimension chorale au récital dans la mesure où le travail de montage suppose une réflexion parallèle sur les configurations offertes aux lecteurs à l'intérieur d'un texte ou pour passer d'un texte à l'autre. Nous voyons donc une solidarité entre la composition et la mise en voix du recueil. Ce n'est pas simplement un déplacement de l'espace de la page à la voix dans l'espace qui est requis, il s'agit bien plutôt de faire corps avec le recueil. Faire corps, faire chœur. Les solos, duos ou trios sont pensés en fonction des lectures chorales et réciproquement. Les gestes de chaque lecteur sont fixés d'après les mouvements du groupe sur la scène. Cette choralité entendue comme un motif général oblige aussi à poser les voix, les regards et les adresses. Cette choralité suppose aussi beaucoup d'écoute : c'est elle qui fait que les passages de voix sont réussis ou pas.

### Écriture chorale

Tantôt modalité de lecture, tantôt « concert de voix » enregistré ou sur le vif, la choralité est présente d'une troisième manière dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) : par l'écriture elle-même. Elle nous apparait d'ailleurs comme une manière intéressante dans la mesure où elle permet d'anticiper notre réflexion sur l'oralité des ateliers. La choralité ne passe pas seulement par l'oralité entendue au sens courant comme un ensemble de pratiques orales. Au-delà de la dimension délibérative présente dans les ateliers de P. Biras ou de M. Depeursinge, une choralité d'écriture est à relever – c'est-à-dire un chœur à l'écriture. Nous l'avions déjà évoqué dans notre première partie au sujet des lettres écrites par les participantes des ateliers de Ph. Ripoll. Il faut noter que la choralité nait toujours de modalités de travail spécifiques, de consignes et d'interventions qui la façonnent. Regardons de plus près cette (ré)écriture chorale dans l'« atelier de l'illisible » de M. Depeursinge. L'écriture chorale porte à la fois sur les passages difficiles du poème et sur des fragments d'incertitude. Il est intéressant de constater qu'à l'instar de la lecture chorale chez P. Fontana, l'écriture chorale sert ici d'abord à surmonter un obstacle énonciatif, à trouver une solution à un problème de compréhension – qui correspond toujours à une coupure transsubjective. Après s'être mis d'accord sur au moins un passage illisible pour tous les jeunes participants, un travail collectif succède à un travail individuel de définition et d'évocation (images, impressions) des mots difficiles. Le travail en commun est présenté en ces termes par M. Depeursinge dans ses « règles du jeu de lecture » :

> 7) « Armés » de cela, on tente en commun de *créer* ou donner un sens à ce passage illisible, c'est-à-dire de discuter autour des différentes lectures possibles. Cela se fait d'une part, à partir de ce travail de définition, d'autre part à partir de tout ce qu'on a écrit de notre compréhension d'autres lieux du texte auparavant. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.2 : CXXXI)

La choralité transparait à partir du moment où l'écriture chorale remplace le texte initial. En augmentant le fragment de texte au moyen de plusieurs déprises et reprises de voix, l'écriture chorale continue le texte plus qu'elle ne le dévoile, cela sans jamais donner l'impression qu'un auteur repérable vient se mesurer ou se substituer à un autre. La classe continue le poème comme si de rien n'était. La classe sort même de la classe… pour tirer le vers hors du poème ! Avec cet effet particulier de la choralité de mettre tout le monde en accord – plutôt que de mettre tout le monde d'accord. Comme le montre le relevé final des participants, la lecture devient de cette manière une création discursive à part entière – ainsi que le dit H. Meschonnic : « […] en tant qu'acte, et que pratique, [la lecture] a ses créations propres, de sens, et de sens du sens. » (1989/2006 : 135) Prenons l'exemple d'un fragment extrait du dernier vers du poème de C. Prigent – « Mage où est le monde en vrai nunc & ibi ? » :

> Où est le monde en vrai ?
> Le monde en vrai, c'est dans la réalité. Il y a des gens qui vivent « au ciel », « la tête dans les nuages », pas les pieds sur terre. Le monde, c'est pas le rêve. Ou alors, ce n'est pas vivre « dans le futur ». Le monde en vrai, c'est dans le présent.
> Le monde en vrai, c'est ici. Ici, dans la classe ? Non, c'est partout, c'est le monde.
> (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.4 : CXXXXII)

Nous venons de voir dans cette section que les voix de l'atelier renvoient à la fois : sur un plan notionnel, à une pluralité de conceptualisations plus ou moins explicites de la voix ; sur un plan langagier, à une pluralité de voix dans la voix – en ce sens une voix peut en cacher une autre, ou plusieurs ; sur un plan expérientiel, à des *ensembles* vocaux. En quelque sorte, nous avons rappelé ici la complexité du continu vocal qui est un continu singulier-pluriel, d'une composante fixe – la voix au téléphone par exemple – à une résonance interne, celle-là même qui fait peut-être écrire au poète G. Luca (1960/2016 : 91-92) : « Plus que de me situer par rapport à une tradition, je m'applique à dévoiler ma résonance d'être. » Sans pouvoir de résonance, la voix ne passe pas l'envers du discours et tout passage de voix devient impossible à entreprendre. Heureusement, les ateliers du dire semblent faits pour garantir les résonances – interne et externe. Pour ce faire, ils s'appuient sur un autre continu qui intéresse la voix, le rapport de tout un chacun à la voix, à la fois comme inconnue et comme ressource.

## 7.2. La voix au quotidien : une inconnue, une ressource

La voix est ce qui oscille en nous au quotidien : elle est tantôt une inconnue, tantôt une ressource. Comme la vie et comme le poème, l'atelier du dire va d'une dimension à l'autre de la voix. Il est un balancement d'une voix à l'autre dans la voix. Ce que l'atelier ignore, il le découvre. Ce que l'atelier découvre, il en fait aussitôt une ressource. Et les découvertes faites vont se ressourcer auprès de nouvelles inconnues. L'atelier sait d'expérience. Dans cette section, nous nous intéresserons notamment aux « intuitions »[109] des poètes pour penser la voix au quotidien à la fois comme inconnue et ressource dans le langage. Ces intuitions nous semblent essentielles pour penser l'atelier du dire comme atelier de la voix – et repenser au passage certaines composantes didactiques. Dans un deuxième temps, nous tenterons de montrer comment les ateliers du dire font de la voix leur ressource principale en jouant notamment d'un continu inconnue(s)-ressource(s). Nous verrons notamment que la frontière est très poreuse entre ce qui trouble et ce qui révèle, entre ce qui épaissit et ce qui intensifie, entre ce qui freine et ce qui entraine – l'oralité est cette nécessaire improvisation de la voix tendue vers les autres.

### 7.2.1. À la source vocale des ateliers du dire

Un peu comme le poème chez G. Dessons (2015), la voix relève d'une sorte d'équation constituée d'une mise en rapport d'inconnues – autrement dit, de forces internes. Pour illustrer cela, nous proposons de relire ici deux poètes, deux textes, qui signalent des intuitions fortes pour sortir la voix des représentations conventionnelles, voire convenues. Ces intuitions sont autant de mises au jour de ressources vocales dont les ateliers du dire font plus ou moins usage en fonction de leur proposition d'« essayer dire ».

#### Ce qui déborde dans la voix

Nous allons nous intéresser tout d'abord à ce qui déborde dans la voix – et qui justifie les conceptualisations autour d'un pluriel dans la voix. Chez H. Meschonnic, la voix est ce qui déborde le sujet – après l'avoir rassemblé jusque sur un plan métaphorique :

[109] « […] les intuitions théoriques des poètes […], étant un discours de la pratique, le langage d'une activité (plus que d'une expérience) peuvent être des matrices qui valent plus que tous les livres des critiques et des philosophes. » (H. Meschonnic ; 1982/2009 : 55)

> Comme dans le discours, il y a dans la voix plus de signifiant que de signifié : un débordement de la signification par la signifiance. On entend, on connaît, on reconnaît une voix – on ne sait jamais *tout* ce que dit une voix, indépendamment de ce qu'elle dit. C'est peut-être ce perpétuel débordement de signifiance, *comme dans le poème*, qui fait que la voix peut être la métaphore du sujet, le symbole de son originalité la plus « intérieure », tout en étant toujours historicisée. (H. Meschonnic, 1982/2009 : 294)

Comme pour faire exception, c'est le poète, et non le linguiste, qui retiendra notre attention dans cette sous-section. Le recueil *Nous le passage* d'H. Meschonnic (1990) titre fort. L'épigraphe n'est pas en reste, annonçant « la voix dans la voix » (1990 : 7). Cette autre voix dans la voix semble faite d'inconnu(es) invisible(s) à la lumière des lieux communs. H. Meschonnic engage une perception au plus près du continu de l'existence humaine : « on ne voit pas / à l'intérieur du visible » (1990 : 26). Inquiet des apparences qui, comme les savoirs savants, s'imposent souvent par un effet d'évidence ou de transparence. Le poète qui « marche une ville dans la ville » (1990 : 10) semble questionner toute chose : les yeux, la tête, le corps, le regards, le temps, le sol, le ciel. Cette inquiétude générale n'est toutefois pas célébration d'une inintelligibilité du monde. Le poète rend compte d'expériences qui, au final, portent toutes sur des inconnues de la voix – montées en continu : de la nuit, de la matière, de l'intérieur et du dehors, du récit, de l'éveil, de la voix, du silence, du corps, du dire, des voyages, de l'avenir. Laissons parler ces inconnues – signalées en italiques – qui, n'en doutons pas, parlent aussi entre elles – ce qu'H. Meschonnic appelle de « la voix dans la voix » ? L'écoute du poète le conduit à faire un premier détour intuitif : par la nuit. La voix serait avant toute chose une *matière-nuit*, c'est-à-dire qu'il y aurait de la nuit dans la voix, quelque chose qui ne se laisse pas voir instantanément. Regardons de plus près cette dialectique de la nuit et de la voix :

> je ne parle plus de la nuit
> d'elle vient la voix
> je ne parle
> que si elle passe
> par moi
> (1990 : 23)

Voile sur la nuit, « ce qui ressemble à la nuit » (1990 : 15). Voile dans la voix. Moins la situation de l'individu sans voix que de l'être incertain de la voix qui le parle. La nuit d'H. Meschonnic est la nuit en soi et en soi-même. Une nuit incorporée, presque une impuissance avouée. Il écrit aussi : « […] la nuit nous connait par notre nom » (1990 : 15). Mais cette nuit n'est pas figée, elle n'est pas (con)damnation. Encore moins mutisme ou mutilation de la

voix. Peut-être plus généralement un certain état de la conscience. Notre subjectivité moyenne pris dans le courant des confusions quotidiennes ?

> les métamorphoses sont
> tous les moments sur la langue
> où venant d'entre les mots
> nous avons la nuit qui parle
> (1990 : 91)

*Voix-matière du temps*. Pareille à la nuit, la voix chez H. Meschonnic est une matière du temps. La nuit, c'est ce qu'on porte en soi et qui n'a pas été encore dit. Porter attention à la voix, ce serait d'abord prendre conscience de cette nuit intérieure : « […] même après le sommeil nous sommes tout de nuit » (1990 : 15). Ce « tout de nuit », qui conduit à l'aventure du langage, est « une matière d'avant nous et après nous » (1990 : 15). Le poète fait naitre la voix dans ce tout-de-nuit qui est matière de la voix, son premier mouvement. Dire, c'est dire d'une voix qui sort de la nuit – pour peut-être parler contre elle.

> […]
> une matière d'avant nous et après nous
> elle se rassemble ou se disperse
> ce sont ses mouvements
> que nous suivons elle est hors de nous
> ou en nous une voix qui marche ou un rêve qu'on chasse des mains
> […]
> (1990 : 15)

*Voix-dehors.* Cette seconde voix dans la voix, cette voix au carré – plus puissante donc – n'est pas seulement intériorité. Elle n'est pas circonscrite à des éclats de vie mais à l'éclatement du temps et des espaces qui rend impossible le décompte des mondes. « La voix dans la voix » – la seule voix pour le poète – serait comme le produit de l'eau de source et de l'eau de pluie : capacité à tenir « le changement qui se fait / loin » et « ce loin qui est en nous » (1990 : 18). La voix abolit toutes les distances pour les monter en circuit(s) – pas de frontière entre le ciel et ce qui se trame en chacun.

> c'est tous les jours que je toi
> les mots sont courts ou s'allongent
> mais tous se mêlent pour faire
> de nous des récitants
> de notre récit une phrase
> qui nous dérive et nous verbe
> tellement tout bouge et nous prend
> que notre langage est

en avant de nous
car il ne vient que d'entendre
c'est pourquoi nous dormons peu
et nos mots bien moins que nous
(1990 : 25)

*Voix-récit.* La voix chez H. Meschonnic est aussi récit dans la mémoire, mémoire d'un récit qui dedans éclaire ce qui attend depuis. Mais cette voix-récit est assurément ce langage à soi, en avant de chacun, en avance. Et qui parle pour chacun. Parce que la voix est ce qui, en chacun, sait déjà ce que l'être humain veut dire, va dire. La voix est un temps d'avance, un très court avantage. L'absolu court-terme de l'avenir de chaque personne. La voix est un futur proche. Le terme « récitants » nous a beaucoup surpris – il fait du nous collectif la condition non négociable du langage. *Nous* sommes tous des récitants à partir du moment où *nous* répondons au monde fait des uns et des autres – ce qui, au passage, décrit assez bien le projet des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Enseignants, écrivains, médiateurs n'expérimentent-ils pas au quotidien les difficultés de répondre, de s'entrevoir, de faire circuler du dire de corps en corps ? H. Meschonnic insiste : le langage n'est qu'écoute, « il ne vient que d'entendre ».

nuit en travers nuit partout
tremblant entre tant de bruits
faisant du sommeil une offrande
qu'on pose sale de trop de veille
que faut-il pour s'éveiller
de cette veille
(1990 : 28)

*Voix-éveil.* À l'écoute qui est à la fois entendement et entente, le poète oppose l'état de veille que nous pourrions définir comme tout geste de repli : un regard muet, une présence passive, des silences vides, auxquels l'individu ajoute souvent quelques paroles bruyantes ou brutales. Toute situation de fermeté où le passage se voit obstrué.

l'écoute
c'est de toute la voix
nous l'histoire elle le sens
notre naissance
vient après nous
(1990 : 44)

*Voix-écoute.* Chez H. Meschonnic, l'écoute est donc le préalable à toute prise de voix. Une écoute difficile car il s'agit ni plus ni moins de repérer « la voix dans la voix », distinguer la voix de la nuit, dans la nuit. Écouter la voix pour prendre parole – comme prendre pied. Il n'y aurait en fait que des reprises de voix puisqu'il s'agit toujours d'entendre d'autres voix avant toute possibilité de se faire entendre. Mais où écouter cette voix dans la voix – qui, autre difficulté soulevée par le poète, est plurielle ? Peut-être aurait-il dû préciser dès le départ : *les* voix dans la voix.

> peut-être on commence à dire
> ce qui passe de corps en corps
> quand on arrive à entendre
> les voix qui parlent seulement
> dans les silences de notre voix
> (1990 : 31)

*Voix-silence.* Les voix sont à entendre dans nos silences. Quand nous lisons une œuvre littéraire, chacun lit avec son propre silence, qui permet d'entendre la/les voix qui se dégagent de l'œuvre comme discours. Au moment d'écrire, le poète fait de même – mais ce sont de ses propres voix qu'il se préoccupe. Le silence est d'une qualité particulière chez H. Meschonnic. Il est à rapprocher de la notion d'intervalle mais aussi de celle de geste. Les silences sont ce rythme qui perce les voix. Nous voyons ici un rapprochement possible entre la théorie critique du langage de H. Meschonnic et la théorie critique de l'art de J. Dewey :

> les intervalles entre les coups du cœur
> ne sont pas vides
> les intervalles entre les mots ne sont pas des blancs
> ce sont des presque mots des
> presque gestes
> du plus que se taire
> et du moins que dire
> (1990 : 32)

*Voix-corps.* Nous insistons – parce que c'est une dimension transversale des ateliers du dire : l'être humain ne parle qu'avec le corps, il ne parle que *du* corps – pour le dire à la manière du poète. Comme il y a des voix que chacun ignore, il y a des corps multiples qui s'ignorent. À l'intérieur de ce corps qui abrite aussi d'autres corps, la voix serait alors « comme une langue / à chaque moment différente / que nous sommes toujours au commencement d'apprendre » :

à l'intérieur des lettres
d'autres lettres
à l'intérieur du corps
nos autres corps
comme une langue
à chaque moment différente
que nous sommes toujours au commencement d'apprendre
(1990 : 33)

*Voix-dire.* Le corps-langage compose avec des silences, des voix et des corps. L'écoute doit être totale, elle est le commencement de la voix. H. Meschonnic insiste ci-après : il faut écouter de toute sa voix ou, dit autrement, utiliser sa voix pour écouter. Dans le même temps, il rend bien compte de la fragilité d'un tel continu nuit-silence-voix-corps-dire. Les voix disparaissent facilement, se diffusent : « une voix dans la tête / comme un peu de neige / dans la main » (1990 : 49). Peut-être plus vertigineux encore, il y aurait dire et dire. Le seul dire, c'est avant tout entendre ce que l'on dit :

[…]
la lèvre est au bord
de ce qui transforme le langage
ce qu'à travers toute chose
que nous disons
on entend
(1990 : 60)

La voix serait ce dire plus important que le reste, le taire, le faire-taire. Ainsi chacun parlerait par trop-plein de silences et par manque de mots, comme l'indique le poète :

je parle parce que je manque de mots
non qu'il me manque des mots pour mettre des noms aux choses
mais parce qu'au milieu de chaque mot
un silence commence en moi
le manque des mots c'est moi
je parle vers l'oracle qui me trouve
quand je sais trop je me perds
il faut que je n'entende pas pour entendre
que tu te lèves que tu marches dans ce que je dis
et je me tais pour te suivre j'écoute mais tu n'es pas là
je veux couvrir ce silence il traverse le langage
il n'est là que quand je parle
(1990 : 75)

*Voix-voyage.* Chez H. Meschonnic la voix est aussi ce chant silencieux parce que continu en nous. Ce chant est « notre voyage ». L'être humain voyage beaucoup car il voyage double, triple : dans l'espace, dans le temps, par les déplacements de l'âme. Par voyage, il faut peut-entendre ici plus exactement passage – sachant que « ma voix dans ta voix » ne peut procéder que d'un passage de voix :

> on s'entend c'est la lumière
> il y a eu combien de mondes
> ils ont fini
> nous le chant
> silencieusement passe en nous
> c'est lui que nous entendons
> ensemble et qui nous déplace
> d'un lieu à un autre lieu
> ce chant est notre voyage
> nous nous tenons par le temps
> par lui nous sommes à nous-mêmes
> maintenant et
> plus loin que nous n'imaginons
> oui toi ma voix dans ta voix
> (1990 : 78)
>
> nous avons voyagé
> puisque nous ne sommes pas revenus
> les mêmes et
> que nos retours aussi sont des départs
> car ils commencent
> des écritures qui lisent en nous
> plus que nous lisons en elles
> […]
> (1990 : 85)

*Voix-avenir.* La formule est puissante : « […] des écritures qui lisent en nous / plus que nous lisons en elles » pour parler de ces suites d'expérience. Selon le poète, l'après-voyage n'est jamais un retour puisque le voyage n'en finit pas de produire ses conséquences : « […] on ne revient pas des voyages / qu'on ne finit pas » (1990 : 86). Ce qui est vrai des voyages l'est peut-être aussi de certains apprentissages. S'approprier une langue étrangère modifie tant de variables en soi et autour de soi. En classe de langue, nombreux sont les enseignants qui proposent des parcours avec des œuvres littéraires : il y aurait tant à gagner, en préparant ces parcours, à garder à l'esprit la formule reprise ci-dessus pour s'assurer que les activités proposées engagent chaque apprenant à ouvrir « toutes [s]es bouches à venir » (1990 : 68). H. Meschonnic repense l'avenir de la voix en pointant ce que nous éprouvons très souvent par

intuition : il n'y a que des voix-avenirs. Ses poèmes nous font revivre cette expérience première : les mots sont ce passage qui mène à soi-même, qui font se rencontrer ancien et nouveau *je*. Comme chacun, nous voici donc « voyageurs de la voix » – pour faire écho au titre d'un autre recueil d'H. Meschonnic (1995). Puisqu'elle est traversante, la voix est un continu interne et externe. C'est elle qui autorise toutes les expériences de transsubjectivité – dont la littérature et la recherche en sciences humaines et sociales. Les regards, les esthétiques ou les communications, aussi divers soient-il, ne suffiront jamais pour ne pas retourner à la nuit : « je suis de ton avenir / nous vivons de bouche en bouche » (1990 : 57). Nous venons de voir que « la voix dans la voix » d'H. Meschonnic est moins un la mise en scène d'un mystère organique ou métaphysique qu'une mise au jour de connaissances affleurant le continu expérientiel des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Pour ne pas en rester à une vision strictement *meschonnicienne* de la voix, nous proposons maintenant de nous intéresser à la représentation d'un autre continu vocal, celui du poète J. Ancet, dont les termes sont assez approchants de ce que nous venons de voir et d'écouter.

**Une voix, un trouble signé**

Chez J. Ancet, la voix est aussi une inconnue, voire de l'inconnu, qui provoque un trouble et donc un travail spécifique chez le poète pour faire quelque chose de ce trouble. C'est l'une des intuitions mises au jour par le *Journal de l'air* (2008) qui offre à lire une définition de l'oralité fondée sur le trouble de la voix et tout ce qu'elle provoque quand l'attention augmente à son égard. La voix est un trouble à percevoir, à recevoir et cela s'apprend selon le poète – c'est d'ailleurs dans ce sens à peu près unique qu'il est possible de dire que la voix est une voie de l'écriture. Ici, la voix est métaphorisée dès le titre et les premières pages (2008 : 7) : « Quelque chose : on dirait de l'air. » La métaphore continue au-delà mais ce n'est pas elle qui nous intéresse. Notre intérêt se porte plutôt sur le caractère intérieur de la voix. À travers plusieurs variations qui font un poème de la voix, J. Ancet donne une autre définition, un autre pluriel dans la voix – qui est proche de « la voix dans la voix » d'H. Meschonnic. Ici, la voix comme inconnue est autant une voix au travail qu'une voix qui se travaille – ce qui ne peut qu'intéresser un poète et éventuellement la transmission littéraire. Ici le poète est en quelque sorte obligé. Ce n'est pas *sa* voix, mais c'est une voix signée. C'est *la* voix, une voix qu'il faut reconnaitre comme sa voix ou au moins une voix à soi. Il serait important d'apprendre à (re)connaitre. La voix est ici de l'ordre d'une expérience, une accoutumance. Une écoute en soi, autour de soi :

> On écoute on reconnait la voix  elle se cherche dans ce qu'on dit  ce qu'on fait ces images du monde  auxquelles on voudrait croire elle parle  sans bruit c'est un mouvement à peine  comme celui du ventre une sorte  de chaleur de corps un cœur ou un souffle  sous les mots ça respire ça bat  ça s'en va reste un peu d'air qui bouge
> (2008 : 69)

J. Ancet essaie de défaire le trouble dans la voix en ajoutant notamment deux précisions : il s'agit à la fois de reconnaitre « une voix dans ta voix » mais aussi d'écouter une histoire de bouches – qui n'est pas sans évoquer les ateliers de P. Fontana.

> Immobile, ce qui guette en toi comment le reconnaitre ? Une bouche toujours bouge dans ta bouche, une voix dans ta voix, et sous tes yeux des yeux regardent ce que tu ne vois pas. […]
> (2008 : 87)

Une fois reconnue l'inconnue, que faire de la voix ? J. Ancet propose de la laisser faire, de ne pas s'en préoccuper. La voix est alors présentée comme un mode de connaissance. Plus exactement, reconnaitre la voix dans sa propre voix devient un mode de connaissance :

> […] La voix prononce ce que tu ne sais pas dire. Sous ta langue elle est là, elle la fait bouger. Et plus tu voudrais parler, plus ses mots te font taire.
> (2008 : 90)

La voix est parfaite pour dire ce qu'une personne n'a jamais dit. À peine la voix se sent écoutée qu'elle semble se mettre à parler :

> […] et cette voix  qui parle qui n'a jamais fini  même si on ne l'écoute pas  on ouvre la bouche et c'est toujours  elle qui parle ce qu'on entend  ressemble à ce qu'on n'a jamais dit
> (2008 : 100)

Il reste que cette inconnue peut faire peur. Il est vrai qu'elle en impose. Insistante, elle s'impose, toujours là, efficace, bruyante, presque effrayante à se rendre parfois méconnaissable :

> […] c'est une voix toujours que tu veux fuir
> et que tu trouves là dans ta bouche
> quand tu l'ouvres elle murmure ou grince
> tu voudrais la faire taire mais
> elle parle et c'est toi qui te tais
> (2008 : 133)

Dans le même temps, c'est à travers cette relation nouvelle que la voix devient une ressource inépuisable – donc rassurante :

> […] appel de la voix jamais tue
> qui redit le recommencement
> un à un chaque geste du jour […]
> (2008 : 150)

Le poète au travail reconnait la voix dans sa voix. C'est elle qu'il doit laisser entendre dans le poème accompli. Pour que le lecteur à son tour entende cette voix – qui n'est pas exactement la voix du poète, comme nous l'avons déjà signalé, mais une voix dans un poème. Le poète A. Emaz (2012) parle à propos de la voix née de l'intérieur d'une « identité vocale », ou peut-être mieux, d'une « signature interne » – qui est aussi circulation :

> Identité vocale d'un poète, avant l'identité par une thématique. Parler d'un timbre d'écriture ? En tout cas, c'est assez étrange comme une page, un texte écrit, par nature silencieux, garde trace d'une voix qui continue de circuler dedans. Et il n'est pas besoin pour l'entendre d'avoir écouté le poète en lecture publique. Les yeux, lisant, identifient nettement la voix, exactement comme au téléphone, sur un « allo » on sait qu'untel ou untel est au bout de la ligne.
> Entendre cette signature interne demande un peu de temps, un peu de familiarité avec l'œuvre. Mais au fond ce n'est qu'un maniement individuel de la langue, il est peut-être seulement un peu plus sensible en poésie.
> (A. Émaz, 2012 : 9)

Avec J. Ancet – et A. Émaz, la voix a toute liberté pour être ce trouble signé. Une signature qui n'est pas tout à fait celle du poète, même si la responsabilité lui en revient. Quoi qu'il en soit, ce trouble est mobile, il peut se déplacer, se propager, voire se rendre utile – chez le poète ou l'écrivain. C'est dans cette perspective d'une voix en mouvement que l'atelier du dire peut en faire, comme le poète, une ressource pour lui-même. Les troubles ou les mouvements de voix, plus que les textes ou les œuvres, sont ce qui est véritablement fourni par les corpus littéraires d'atelier. Nous allons nous intéresser maintenant à la voix comme ressource d'atelier, une ressource assez originale puisque faite d'inconnues.

### 7.2.2. L'atelier du dire et le continu inconnue-ressource

Dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), la voix est souvent ce qui vient (re)donner confiance, ce à quoi il faut apprendre à faire confiance : sa propre voix, les voix dans la voix, la voix des œuvres – toutes les voix à l'œuvre. Pourquoi faire confiance à la voix ? D'une part, parce que la voix est une ressource principale dans les ateliers du dire en

langue(s) étrangère(s) – dans cette perspective, il n'y a pas de voix étrangère. D'autre part, la voix a cette élasticité expérientielle à laquelle nous nous sommes intéressé dans la précédente sous-section : en tant que modalité et régime de connaissance, la voix est à la fois un ensemble d'inconnues et d'appuis que les ateliers du dire ont montés sous la forme d'un continu expérientiel. Nous illustrerons notre propos en prenant plusieurs exemples d'atelier où ce continu spécifique est sollicité à plein régime pour (re)donner voix aux participants et les conduire à « essayer dire ».

**La voix, une ressource d'atelier**

En didactique comme en atelier, il s'agit presque toujours de faire avec l'inconnu d'une œuvre. Mais l'inconnu d'une œuvre a en grande partie à voir avec les inconnues de la voix. Autrement dit, le trouble suscité par une œuvre est probablement un trouble suscité par les inconnues de la voix – qui choisissent le cours de langue ou l'atelier du dire comme occasions pour se faire connaitre. Au départ d'une autre didactique de la littérature, Ph. Païni (2005) invite à « entendre clairement ce qui nous trouble » dans les œuvres de langage. En effet, il est parfois des sentiments ambivalents à la découverte d'une œuvre – qui ne relève pas seulement d'une expérience esthétique. La découverte d'une œuvre peut créer un trouble comme une stupeur, une joie secrète, un commencement de vertige, ou encore une jubilation – autant de réactions liées à l'expérience d'une exactitude sans véritable objet : « Poème ? Oui, si poème, c'est ne pas savoir, ne pas comprendre et, pourtant, être sûr», écrit J. Ancet (2008 : 7). En réalité, ce phénomène est aussi et surtout un passage de voix et peut-être plus encore de sujet(s). Et ce passage de sujet(s) n'est jamais signalé, du moins il ne peut être planifié. Il reste qu'il est possible d'apprendre à pratiquer cette activité, à en reconnaitre les effets et à s'en servir :

> Apprendre à lire est peut-être apprendre à être troublé, et apprendre à reconnaitre qu'on est troublé, apprendre à entendre clairement ce qui nous trouble. Pas pour se débarrasser du trouble : pour encore plus s'en faire transformer. (Ph. Païni : 2005 : 46)

Cette perspective nous fait revenir à la problématique de la lecture-historicité comme seule expérience valable en situation d'atelier du dire. Quelles que soient ses modalités, l'écoute en atelier est cette recherche de ce qui est le plus à même de transformer – les rapports, les gestes, les essais. En ce sens, l'écoute des inconnus de l'œuvre s'oppose à toutes formes de *lecture interdite* – pour réénoncer A. Émaz (2009) au sujet de la lecture-commentaire :

> Plutôt que de se perdre en suppositions sur ce que l'auteur a voulu faire, regardons simplement ce qu'il a fait. Quel effet cette page a sur moi, et pourquoi, et comment ? Ne pas généraliser. […] Un poème (plus que d'autres formes d'écriture, sans doute) met en jeu des réactions épidermiques, intellectuelles, mémorielles, culturelles… Ce qui est pris par l'un est délaissé par l'autre ; ce qui est admiré ici sera méprisé là… Voilà pourquoi on codifie la lecture, on la bride, on la norme, on l'évalue… et finalement on l'interdit dans sa vérité première pour la réduire au commentaire, pas forcément idiot. Mais prise globalement, dans son intense complexité personnelle, la lecture demanderait, pour être dite, un effort égal à celui dont témoigne le poème. (A. Émaz, 2009 : 144)

Il faut s'attarder sur cette lecture qui « demanderait, pour être dite, un effort égal à celui dont témoigne le poète ». Cet effort n'est toutefois pas une épreuve de force. Écouter signifierait plutôt éprouver – en s'ouvrant à ce que chacun ne peut maitriser : « Analyser, démonter la force d'un poème n'est pas nécessaire ; il suffit de l'éprouver », écrit A. Émaz (2009 : 148). Éprouver, c'est accepter tout ce qu'une œuvre de langage peut nous faire. Ce qui est à éprouver, ce sont tous les passages de voix et de sujet que l'atelier du dire peut procurer. En effet, l'atelier du dire (se) donne les moyens d'éprouver – cette activité est d'ailleurs une composante de l'« essayer dire ». Ce qu'il faut alors constater, c'est que les inconnues de la voix transforment le sujet du langage en même temps qu'ils transforment l'atelier, en influant sur le *faire langage* et le *faire atelier*. La proposition d'éprouver l'inconnu ou le trouble dans la voix est peut-être ce qui crée véritablement en atelier de l'absolu au sens d'une transsubjectivité, voire d'une hypersubjectivité. S'opère en atelier un renversement de la logique de la transmission littéraire. En effet, ce ne sont pas les grandes œuvres qui ont la charge d'influer sur le *sujet-du-dire*. L'arbitraire réside désormais du côté de l'activité des corps-langages, de leurs réactions : ce sont cette activité, ces réactions en chaine qui vont guider le *faire atelier* et les *essais de voix*. En ce sens, l'absolu est en atelier ce qui est absolument nécessaire à l'activité d'« essayer dire » : toute forme de principe actif au moment de l'écoute – qui ne relève pas seulement d'un désir. Nous ne pensons pas qu'il y ait besoin de quelque valeur absolue que ce soit dans les ateliers du dire – et en classe de langue, surtout s'il s'agit de produire des relations et des historicités singulières. Cette position radicale a le mérite de suspendre la problématique culturelle des corpus littéraires d'atelier. N'étant obligés de rien sauf d'être à l'écoute de ce qui pourrait intensifier son parcours relationnel, l'atelier-relation n'a plus à se justifier formellement sur les ressources qui sont les siennes :

> Distinguer entre ce qui est indiscutablement de la grande poésie, des œuvres dont le rôle historique dans l'évolution du genre est reconnu par tous, et puis l'activité présente de ces œuvres pour moi. Ce sont deux niveaux de saisie différents : le premier se situe comme dans l'absolu, le second est relatif à ma conscience historique de lecteur. Ainsi, je peux reconnaitre dans l'absolu le génie de Mallarmé ou de Rimbaud, en même temps que constater que, pour moi, ces œuvres sont devenues inactives. Je ne le relis pas ou très peu, parce qu'elles ne me touchent pas, ou plus. (A. Émaz, 2009 : 118)

Nous aboutissons en quelque sorte à une définition de ce qu'est une – ou devrait être – une ressource dans les ateliers du dire : tout ce qui est à même de susciter chez chaque participant à la fois une expérience vocale nouvelle et une réponse forte permise par un effort d'écoute et de réénonciation. Il va sans dire que toute ressource adéquate est ce qui vient aussi ressourcer la voix en langue(s) étrangère(s).

**Le continu inconnue-ressource dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s)**

L'usage du continu inconnue-ressource peut être illustré à travers différentes expériences d'atelier du dire. Nous proposons de l'expliciter sous la forme de trois cheminements opératoires qui peuvent se combiner dans la pratique : de l'imprononçable à la voix enregistrée ; de l'illisible à l'audible dans le poème ; du brouillonnement à la performance scénique.

Un premier cheminement consiste d'aller de l'imprononçable à l'*essai de voix* enregistré – voire à l'œuvre sonore. Les « lectures de bouches » de P. Fontana nous éclairent sur ce trajet qui peut être effectué au sujet de la voix. P. Fontana fait de la voix comme inconnue une sensation et comme ressource une ambition. Nous avons vu plus haut que le recours à des procédés d'enregistrement permet une relation vocale toujours inédite, quelle que soit la modalité de travail choisie ou le degré de choralité. L'enregistrement pluralise autant qu'il singularise l'écoute et l'*essai de voix*. S. Martin (2005) a déjà signalé cette poétique de l'enregistrement rendue possible par l'usage d'un magnétophone :

> Le magnétophone (et tous ses substituts numériques actuels) est l'instrument essentiel de pratiques multiformes : le poème dans sa voix, dans les voix de sa voix peut être alors écouté tout autrement. Signalons que l'écoute bien postérieure de sa propre voix est une expérience décisive pour penser les « branchements ». D'où la nécessité de confier à chaque participant la réalisation régulière d'enregistrements qui constitueront l'histoire d'une voix. Dans ce domaine, les jeunes ne manquent pas d'idée… (S. Martin, 2005 : 12)

Selon nous, l'enregistrement est intéressant parce qu'il permet aux participants de visualiser et d'évaluer l'effort langagier dont parle A. Émaz au sujet de la lecture – comme réponse à l'effort dont témoigne lui-même tout poème. D'une certaine façon, l'enregistrement est ce qui vient auditionner les efforts de chaque participant en les rendant concrets. Bien sûr, un tel procédé n'est pas systématiquement nécessaire. Nombre d'expériences de lecture organisent à leur manière le balisage de l'effort et du dépassement. Par exemple, dans notre « atelier de littératures », l'effort à consentir porte d'abord sur la durée – d'où le recours à des textes de J.-L. Parant – pour se déplacer ensuite vers la conduite de la signifiance. Le compte rendu de l'activité de lecture suivante donne une idée de l'enchâssement des efforts qui ne

sont pas sans évoquer l'enchâssement des voix elles-mêmes – dans cette perspective, toute réénonciation est un effort énonciatif et vocal :

> Distribution d'un extrait assez long du livre *Les Très hauts* de J.-L. Parant. Essais de lectures individuelles. L'objectif : chercher à lire dans la durée. Un engagement physique et vocal plus important que dans l'activité précédente. Lier les phrases mais en faisant attention de lire phrase après phrase. Ne pas perdre le fil – le rythme ? Ne pas anticiper. Trouver la force vocale, force qui donne confiance au lecteur. De temps en temps regarder les autres participants. Lire non pas comme si on est en train de répéter ce que dit J.-L. Parant, mais essayer de lire ce qu'on pense comprendre. Faire entendre les variations, les changements de direction. Les participants passent, repassent. […] Pour finir, essai d'une lecture collective. Se répartir les phrases, tenter de les lire comme d'une seule voix. (O. Mouginot, 2014 ; annexe n°4.1 : CXIII)

L'effort vocal n'est pas seulement audible ou visible à travers une écoute associée à des modalités de lecture à voix haute. Le continu inconnue-ressource est aussi à l'œuvre dans l'épreuve d'exégèse vocale à laquelle M. Depeursinge soumet les participants à son atelier. C'est le deuxième cheminement qu'il nous semble important d'évoquer : celui qui conduit les participants de l'illisible à l'audible dans le poème. L'« atelier de l'illisible » de M. Depeursinge formalise avec des moyens peu communs le cheminement de l'inconnue à la ressource, c'est-à-dire en l'espèce de l'illisible à l'audible dans le poème, de l'illisible à l'œuvre, ou encore du sens défait au poème réénoncé. Il y a comme un effet recherché d'effacement de l'illisible. Rendre lisible, c'est rendre audible puisque la quête principale de l'atelier porte sur l'écoute et les passages de voix. D'une certaine manière – et à l'échelle d'un texte long, le « ROC » est également un essai de passage de l'illisible au lisible, un *essai de voix* liées. Le troisième cheminement qui peut être mis au jour est celui qui conduit les participants du brouillonnement à la performance scénique. Cela est particulièrement remarquable dans l'« atelier d'écriture et d'oralité créatives » de C. Vorger et l'« atelier de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena, tous deux caractérisés par une intense activité de brouillonnement vocal. Mais cette activité pourrait être relevée dans l'ensemble des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) versés à notre corpus. Signalons que nous empruntons le terme brouillonnement à la fois à D. Bucheton (2014 : 177) et à C. Vorger (2018 ; annexe n°2.1 : XXXI), soit respectivement à la didactique de l'écriture en FLM et à la didactique du FLE avec les arts du langage. Le brouillonnement vocal est loin d'être seulement une forme de préparatifs scolaires. Comme ressourcement de la voix, il est au cœur d'une activité discursive qui renvoie à cette oralité élargie plusieurs fois évoquée : une seule et même voix brouillonne et performe. Et la conclusion souhaitée à ce brouillonnement est ce que nous avons évoqué à plusieurs reprises depuis le début de cette thèse : un *essai de voix*.

## 7.3. *Essais de voix* en langue(s) étrangère(s)

Voici peut-être ce qui caractérise le plus concrètement les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) – ce que s'y fait vraiment d'un point de vue langagier : des *essais de voix*. Nous repartirons d'une proposition de S. Martin qui, avec les œuvres au cœur de la didactique des langues et des cultures, appelle à :

> […] donner de la voix pour qu'apprendre soit une relation où chacun trouve sa voix dans les échos et résonances de la pluralité vocale qui fait une société démocratique et une personne riche de ses expériences plurielles, une relation où projet commun et parcours personnel s'associent. (S. Martin, 2016 : 218)

Ce pourrait être aussi l'une des définitions possibles des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) – à condition de remplacer « apprendre » par « essayer dire ». Pour étudier cette activité d'*essai de voix*, nous cheminerons de la manière qui suit. Dans les deux sections précédentes, nous avons évoqué beaucoup de « voix » en présence dans les ateliers du dire – et autant d'enjeux de la voix. Il nous semble maintenant nécessaire de voir en quoi l'atelier du dire est l'atelier des *essais de voix* – des essais qui transforment les voix autant qu'elles transforment les sujets-du-dire. Dans un premier temps, nous tenterons d'articuler les différentes origines de cette formule qui fait de l'*essai de voix* d'abord un essai notionnel avant d'être une pratique développée de passages de voix. Dans un second temps, recourant à une métaphore rugbylistique, nous verrons qu'il n'y a d'*essai de voix* que *transformé* – et transformant, ce qui supposera de se demander ce que l'essai transforme par lui-même.

### 7.3.1. Origine(s) de l'*essai de voix*

#### L'« essai de voix » comme essai notionnel

Il nous apparait essentiel de rappeler ici que l'*essai de voix* est d'abord un essai notionnel et c'est à ce titre que nous l'empruntons pour le réénoncer dans notre recherche. L'expression « essai de voix » est à relever chez D. Rabaté (2013 : 118) dans sa recherche sur les « gestes lyriques ». Il faut ajouter que la formule – ici placé entre guillemets pour renvoyer directement à D. Rabaté - s'inscrit au centre d'une réflexion sur le poème dont la proximité avec la problématique langagière des ateliers du dire nous semble justifier son intégration dans notre propre essai de conceptualisation. En effet, D. Rabaté s'interroge notamment sur la nature exacte de la subjectivité qui aide à constituer et figurer la poésie, dans le but de « penser l'énonciation poétique comme une forme paradoxale de dépassement de la subjectivité » (2013 : 106). Selon nous, ce « dépassement de la subjectivité » n'est autre que

l'essai de subjectivation lui-même – qui fait de la subjectivité une suite d'états sans cesse interrogés et abandonnés. Ce n'est pas pour rien que l'« essai de voix » apparait chez D. Rabaté en aval d'une différenciation entre poésie et autobiographie (2013 : 117) : « Ce que produit alors le poème est une sorte de kaléidoscope de soi où tout se tient en même temps. On voit combien nous nous sommes éloignés de la temporalisation progressive de l'autobiographie. » Proprement dit, l'« essai de voix » de D. Rabaté peut se définir – notamment sur le plan rythmique – comme l'activité de recherche du poème, une recherche chaque fois renouvelée de son intention et de ses manières de dire :

> Ce que vise la parole, coulée sur le patron rythmique qui tire en avant son dire, c'est la saturation, ou l'accomplissement de sa propre ligne mélodique. À mesure qu'elle avance, elle cherche la résolution musicale de son surgissement. En ce sens, le poème propose, chaque fois de façon nouvelle, une sorte d'essai de ton, ou d'essai de voix […]. (D. Rabaté, 2013 : 118)

Il nous semble important aussi de relever que l'« essai de voix » comme recherche-action du poème est à inscrire d'un point de vue historique dans une évolution des formes poétiques, en particulier la disparition du rituel de la versification et de la tradition de la métrique « qui dicte l'allant de la parole du poème » :

> Ayant rompu avec le rituel de la versification, avec ce que les cadences séculaires dictaient de possibilités rythmiques, le poète moderne doit refonder son entreprise sur une capacité dynamique sans précédent. Il cherche dans la « vie moderne » des grandes villes une énergie que le geste lyrique doit capter et transmettre. Du poème en prose aux essais multiples du vers libre, le discours lyrique explore alors les possibilités formelles de ce que prend la forme indéfinie et changeante d'une énergie […]. (D. Rabaté, 2013 : 19)

Sans aller jusqu'à affirmer que l'*essai de voix* serait à l'atelier du dire – ou à la didactique du français et des langues ! – ce que la prose du poème ou le vers libre est à la poésie, il faut toutefois reconnaitre que cette formule notionnelle sied assez bien aux expériences langagières des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). L'expression est d'ailleurs reprise et réénoncée par S. Martin (2017b) en didactique du français et des langues qui insiste davantage sur la dimension vocale et corporelle – rapprochant davantage encore l'*essai de voix* de nos ateliers du dire : « cette activité essayiste est une subjectivation entièrement corporelle où le corps s'invente comme pleine voix et la voix comme plein corps […] », écrit-il par exemple. Il parle aussi d'un « engagement inventif de corps, d'un maximum de corps, y compris d'un corps ou de qualités corporelles qu'on ne se connaissait pas », soit un « essayer dire » qui est aussi et surtout un essayer vivre avec le langage. Il reste encore à s'interroger sur la ou les voix à l'essai, car l'*essai de voix* apparait n'exclure aucune des nombreuses voix évoquées au début de ce chapitre – même si, de son côté, S. Martin

semble avoir une préférence pour la voix finale, celle qui est d'ailleurs à l'essai par le sujet de l'atelier-relation : « Non seulement se trouver, trouver sa voix mais aussi se surprendre, considérer une voix étrange, qui semble ne plus être sienne. » (2017b).

Il demeure toutefois difficile de penser les *essais de voix* dans l'atelier du dire sans rappeler qu'ils s'appuient sur une dynamique réénonciative. En effet, chaque *essai de voix* n'est pas une invention isolée, une création *ex nihilo*, un cri de langage. L'*essai de voix*, qui est une subjectivation langagière parmi d'autres, inclut une activité de réénonciation qu'une formule notionnelle fréquemment utilisée dans notre recherche nous semble décrire assez bien, celle de « passage de voix » (S. Martin, 2005c). En effet, le passage de voix dit peut-être mieux la double nature de la réénonciation qui est à la fois une écoute et une continuation. D'ailleurs, l'écoute des voix est tout aussi importante que leur continuation concrète. S. Martin (2017c) va même jusqu'à indiquer qu'en matière de réénonciation langagière, tout est écoute : « L'écoute se constitue comme reprise d'une voix dans sa voix ; on ne peut la séparer de l'écriture ou de la lecture qui, en train de se faire, seraient l'écoute de ce qui vient et qu'on ne connait pas. » En résumé, si tout passage de voix ne constitue pas un *essai de voix*, tout *essai de voix* supposerait un passage de voix comme geste à la fois inaugural et procédural. C'est ce que nous allons essayer de vérifier maintenant en nous intéressant à ce qui passe dans les voix à l'essai.

### L'*essai de voix*, d'abord passage de voix

Pour évoquer ici le « passage de voix » d'un point de vue notionnel, nous ne reviendrons pas sur l'écoute comme activité langagière spécifique. Ce point a été déjà abordé à de nombreuses reprises depuis les premières pages de cette thèse. Nous nous contenterons de rappeler, avec S. Martin (2017d), que l'expérience poétique est souvent l'écoute « de ce qui n'a pas encore de voix dans nos vies, ou de ce qu'on ne sait pas qui fait voix ». Dans cette perspective, l'expérience poétique et l'« essayer dire » des ateliers du dire – ou de la didactique des langues – partagent assurément un même paradigme de subjectivation langagière. Ce qui va retenir notre attention ici, c'est ce que provoque ou nourrit l'écoute, l'activité de passage elle-même, à la fois dans sa dimension transsubjective et dans une dimension empirique – le continu prise d'élan-reprise de voix.

Essayons-nous à une prose du transsubjectif. Comme nous l'avons déjà indiqué, tout passage de voix est aussi un passage de sujet(s). C'est pourquoi toute réénonciation n'est pas automatique et ne peut faire l'objet d'aucune planification sérieuse – sachant que, dans l'atelier du dire, la réénonciation obéit plutôt à une programmation d'un « faire œuvre avec les œuvres ». Dans la situation qui est celle de l'atelier du dire, le passage de sujet(s) est assez

spécifique puisqu'il y a un sujet moins expérimenté que l'autre en matière de langage, de discursivité notamment. L'expérience du sujet le plus expérimenté va venir nourrir le passage de voix du second, c'est-à-dire sa prise d'élan énonciative – vers une reprise de voix entendue comme subjectivation pleine et entière. Mais « passage de sujets » (ici au pluriel) ne doit pas être entendu seulement comme un transfert de subjectivités ou une succession d'essais de subjectivation. Il y a aussi passage de sujet (au singulier), et plus précisément passage d'un « transsujet » – que nous pourrions définir comme du singulier qui suscite du collectif qui suscite du singulier, cela *ad libitum*. Nous nous référons ici à l'acception du « transsujet » de G. Dessons (2015 : 107) dont nous rappellerons que la réflexion sur le bref et la « voix juste » constitue une solide conceptualisation de la réénonciation langagière. En effet, chez lui, lecture et écriture convergent ensemble vers la sphère de la transsubjectivité – activité singulière du langage et, plus singulièrement encore, des littératures : « La force du poème produit, par la lecture, un transsujet. Empiriquement, le lecteur fait l'expérience de la co-énonciation, de la connivence créative […] », écrit-il notamment (2015 : 107). Cette « connivence » langagière nous semble constituer la base de tout atelier du dire. G. Dessons revient plus loin sur cette ouverture collective :

> La force qui déplace le sujet lisant, qui le constitue en public, n'est possible que lorsqu'elle réalise ce paradoxe : la capacité de créer du globalement collectif est directement proportionnelle à la charge subjective de l'œuvre. Plus c'est subjectif, plus c'est collectif. (G. Dessons, 2015 : 108)

Dans les ateliers du dire, le sujet à l'écoute n'est pas seulement constitué en « public » ou en « participant », il est un transsujet que la formule « plus c'est subjectif, plus c'est collectif » rend plus palpable – formule d'ailleurs éprouvée tant de fois en atelier. Le plus important selon nous est que cette pensée du bref n'est pas seulement une poétique des œuvres mais aussi une éthique de la (re)prise de voix et donc des passages de voix :

> L'enjeu du bref n'est pas de penser les conditions d'une plénitude de l'être poétique. La spécificité de l'objet de langage demande qu'on reconnaisse sa dimension radicalement éthique, dans la mesure où il est question d'approcher la nécessité historique (empirique, imprédictible) d'une œuvre en tant que suspension tenue entre ce qui est *bref pour moi* et ce qui est *bref pour toi*. La pensée du bref est indissociable de la relation entre individu et société, qu'elle contribue à fonder. (G. Dessons, 2015 : 123)

Il y a comme un tutoiement de la « voix juste », des intensités qu'elle procure. Ce tutoiement des subjectivations en cours créé un dialogisme particulier qui n'est pas seulement un dialogue des pensées mais conduit à des possibilités de transsubjectivation. Par transsubjectivation, nous entendons justement un ensemble d'expériences langagières que nous proposons de monter en continu, des *parties de cache-cache vocal* aux *reprises de voix*

en passant par les *courses d'élan* – toutes ces expériences constituent l'amont d'un *essai de voix*. Reprenons dans le détail ici chacun de ces éléments composant un passage de voix. Nous avons reconfiguré peu à peu l'entrée de nos propres ateliers du dire – « ateliers de littératures » ou « ateliers du poème » – comme des parties de *cache-cache vocal* où chaque participant cherche sa voix avec l'aide d'autres voix, celles des œuvres, des textes, des participants, des intervenants, rassemblées à l'occasion de compagnonnages toujours imprévisibles. Il est possible de voir à l'œuvre de telles parties de cache-cache dans les ateliers de M. Depeursinge et son jeu de l'illisible, et peut-être plus encore dans les « ateliers de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena, dédiés à la présence vocale et scénique. Dans notre « atelier du poème », le travail de mise en recueil proposé aux participants comporte cette dimension de recherche vocale – comment coudre une voix à l'autre, pour au moment de la lecture pouvoir y faire passer sa propre voix. La *course d'élan* renverrait plutôt un court essai de réénonciation, un essai inspiré qui voit un geste vocal reproduire plus ou moins fidèlement un autre geste remarquable par sa force d'énonciation. Cette idée d'élan renvoie à la concrétisation du « faire œuvre avec les œuvres » de S. Martin qui suppose de « trouver un maximum d'élans vers toujours plus de réénonciations pour que le poème ne soit plus une denrée mais une énergie, une énonciation toujours en soulèvement d'air vif » (2017b). La *(re)prise de voix*, qui suppose une prise d'élan, fait basculer le transsujet du côté du nouvel énonciateur. Elle est une réappropriation plus approfondie et plus aboutie. Elle peut être également marquée par une redéfinition des moyens de continuation dans la mesure où tout passage de voix suppose aussi des changements de support de la voix. C'est, par exemple, ce que rapporte C. Vorger (2018 ; annexe 2.1 : XXIX) à propos de cet apprenant qui se dévoile au détour d'un rythme de percussion : « Récemment, j'ai eu un étudiant qui était venu en classe avec des percussions qu'il a sortis spontanément de son sac. Ça a déclenché quelque chose de très fort qui s'est propagé à l'ensemble du groupe. » Cache-cache vocal, course d'élan et (re)prises de voix sont des formulations précaires pour tenter de mieux éclairer l'activité des passages de voix qui sont toute forme de préparation à l'*essai de voix*. D'ailleurs, il ne peut y avoir d'*essai de voix* proprement dit que *transformé* – pour emprunter un terme de rugby, c'est-à-dire abouti d'un point de vue énonciatif. C'est ce que nous allons voir maintenant en s'interrogeant sur ce qui transforme l'*essai de voix* – qui lui-même transforme toutes les voix à l'essai.

## 7.3.2. Ce que transforme un *essai de voix*

Nous partirons tout d'abord de cette formule de W. Benjamin (1972/2015 : 44-45) dans laquelle il évoque la forme la plus achevée et la plus considérée de l'*essai de voix* : « Parmi toutes les façons de se procurer des livres, la plus glorieuse, considère-t-on, est de les écrire soi-même. » Mais tous les *essais de voix* ne donnent pas naissance à des livres ou à des œuvres de langage quelles qu'elles soient. Dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), il y a une diversité des *essais de voix* qui aide à mieux comprendre ce qu'ils sont et comment ils sont toujours le produit d'une transformation énonciative et transsubjective.

**Autant d'*essais de voix* qu'il y a de voix à l'essai**

Pour rendre compte de la diversité des *essais de voix* qui sont à l'œuvre dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), nous proposons ici de prendre deux exemples très différents qui montrent combien le critère premier de l'*essai de voix* n'est pas le degré d'élaboration ou d'achèvement mais bien le niveau d'intensité de subjectivation qu'il opère. Il n'y a donc pas à opposer des éléments de catégorisation (lecture à voix haute *vs.* performance théâtrale, oralité *vs.* écriture, poème *vs.* roman, etc.). L'*essai de voix* est une transénonciation achevée, une réénonciation qui n'est plus seulement une co-énonciation : il est telle lecture qui n'est pas une relecture, telle écriture qui n'est plus une réécriture, telle performance qui n'est pas une interprétation. Il n'est pas non plus question de temps pour rendre compte d'un *essai de voix*, lequel peut survenir au bout de quelques secondes ou au terme de plusieurs mois de travail… Pour illustrer nos propres, commençons par nous intéresser de nouveau aux « lectures de bouches » de P. Fontana. Celles-ci nous semblent produire assez vite des micro-*essais de voix* individuels et collectifs qui se renouvellent à chaque séance d'atelier. En effet, les participants à l'atelier sont rapidement mobilisés dans leur corps-langage pour réénoncer tout ou en partie des poèmes : cette mobilisation peut se faire en l'espace d'une phrase ou d'un mouvement choral. De tels *essais de voix* sont à distinguer de ceux que l'animateur réalise lui-même – P. Fontana, M. Gateau (2008) ; P. Fontana (2013) ; P. Fontana, N. Richard (2016). À l'extrémité d'un continu de diversité, nous pourrions citer les « ROC » de P. Biras qui nous semblent constituer des *romans de voix*. Par romans de voix, nous entendons non seulement des romans polyphoniques nés d'une écriture collective, mais aussi et surtout des romans caractérisés par un déploiement vocal singulier. En effet, l'*essai de voix* se situe peut-être dans un dialogisme des voix non réductible à la forme dialoguée ou au genre théâtral. Ce sont bien les voix qui semblent dialoguer et non les personnages :

Coralie
J'étais un peu stressée, parce que Pierre était le premier homme que j'invite à ma maison et qui rencontre mes parents. Pierre était déprimé, je voulais que mes parents l'aiment. J'avais peur que mes parents disent quelque chose de désagréable comme « tu n'es pas assez riche » ou « tu n'es pas assez intelligent et courtois, on peut trouver un homme plus adapté à notre fille ». Mais j'étais curieuse.

Pierre
J'avais un peu peur parce que je voulais que les parents de Coralie m'aiment. Je voulais leur faire une bonne impression. J'étais nerveux et curieux aussi. Je me demandais ce qu'ils allaient penser de moi, et comment ils allaient réagir. J'ai apporté des gâteaux pour eux, j'avais peur qu'ils me demandent comment on s'est rencontrés. Je ne voudrais pas qu'ils sachent que j'étais sans domicile fixe, que je ne connais pas mes parents, que j'ai abandonné mes grands-parents et que j'ai vécu seul pendant quelques années.

(P. Biras, 2015 : 61)

Une certaine résonance des voix nous semble encore plus perceptible dans cet extrait :

Pierre
Quand je suis arrivé chez les parents de Coralie, c'était frustrant, parce qu'il y avait une distance entre nous. On ne pouvait parler de rien. Quand on rencontre les parents de sa copine, on ne peut parler que de choses banales, moyennes, et ça me frustrait. Mais ils étaient gentils, et m'ont offert un shot de pálinka. C'était assez nouveau pour moi. C'était trop fort parce qu'il y a beaucoup d'alcool. C'était super chaud dans ma bouche et dans ma gorge. Mais après la chaleur, j'ai senti le goût de fruit que j'ai aimé.

Coralie
Nous étions au salon, on parlait de beaucoup de choses, mais exactement de rien. Pierre était sympa pour mes parents parce qu'il a bu beaucoup, il était très drôle et gentil et ce genre de choses. Soudain, le visage de Pierre est devenu tout rouge.

Pierre
Ce visage sur la couverture, sur la table du salon, je l'ai tout de suite reconnu. J'avais sa photo dans ma poche. Elle a un peu changé, mais je l'ai reconnue. Elle était avec une célébrité hongroise, peut-être un chanteur. Je ne pouvais rien faire, j'étais choqué. C'était ma mère

(P. Biras, 2015 : 67)

L'*essai de voix* n'apparait pas nécessairement à la fin d'un atelier – même s'il est possible de dire qu'il en constitue la fin en soi ou la finalité, sinon la proposition majeure. Nous avons vu avec les « lectures de bouches » que l'*essai de voix* peut être un essai filé. Il peut constituer aussi une sorte de début et de fin, par exemple comme dans les « ateliers de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena où les exposés documentaires et les représentations éphémères constituent deux pôles principaux de réénonciation – nous verrons après qu'au théâtre le travail de plateau singularise le défi de réénonciation. Toujours pour prendre la mesure de la diversité des *essais de voix*, il faudrait citer les notes de synthèse poétiques des participants de « l'atelier de l'illisible » de M. Depeursinge, les recueils et les récitals poétiques dans notre « atelier du poème » ou encore l'écriture et la lecture à voix haute de « la plus longue phrase de soi ». En résumé, il est possible de dire qu'il y a autant d'*essais de voix* qu'il y a de voix à l'essai – ou, plus exactement peut-être, de *sujets-du-dire* à l'essai. Il nous reste maintenant à signaler plus spécifiquement ce qui distingue un passage de voix d'un *essai de voix*, c'est-à-dire à interroger les *essais de voix* comme autant de moments de transformation vocale.

**Quelques principes de transformation de l'*essai de voix***

Nous venons de voir que les *essais de voix* n'ont pas la prétention d'être présentés comme des œuvres de langage, mais plutôt de faire comme elles – après avoir appris avec elles. Il s'agit déjà d'une belle ambition. Encore plus ambitieux que les reprises de voix qui sont des passages de voix, les *essais de voix* sont des expériences achevées dans la mesure où ils inscrivent et transforment un sujet dans son discours. C'est dans ce sens que nous parlons d'*essai de voix transformé*, quand l'engagement d'un sujet dans son activité discursive est maximal. Il s'agit ici de regarder d'un peu plus près ces moments de transformation, qui sont très différents d'un atelier à un autre. Au-delà du critère d'une intensité de la subjectivation langagière, leur point commun est cependant de transformer vocalement le sujet du discours. Commençons par K. Irubetagoyena qui, en termes d'*essai de voix*, semble savoir ce qu'elle veut. Concernant le jeu théâtral des participants, l'essai se juge à des détails en matière de présence vocale – par exemple une justesse des intonations :

> Je veux que les étudiants soient rapidement dans le jeu, dans les interactions, dans une justesse des intonations. Juste parce qu'ils ont compris ce qu'ils viennent de dire. […] Ils arrivent à ne pas être dans une reproduction, ils sont dans des variables d'intonation qui montrent qu'ils sont dans une véritable appropriation du texte. (K. Irubetagoyena, 2017 ; annexe n°6.2 : CLII)

Il faudrait ajouter que des *essais de voix* peuvent être transformés avant même le passage à la scène, dans la phase de préparation dramaturgique. Il y a tout un enjeu vocal dans les « exposés documentaires » que K. Irubetagoyena propose aux participants de son atelier : l'exposé n'est pas une présentation d'un objet extérieur, mais une représentation de soi-même dans un environnement référentiel que le participant ne maitrise pas forcément :

> On a […] commencé à travailler sur ce que signifie se glisser dans la voix d'une autre personne. Le fait de présenter des exposés, c'est justement dans cette perspective. Moi, je donne un cadre global à travers une pièce de théâtre qui est traversée par plein de choses. Puis je dis aux étudiants « à vous de choisir sur quoi vous voulez travailler ». Mais c'est leur voix dans ce thème-là que je veux entendre, comment ils s'approprient les choses, les sujets ou convoquent d'autres sujets voisins dont ils veulent parler. (K. Irubetagoyena, 2017 ; annexe n°6.2 : CL)

Dans l'« atelier de l'illisible » de M. Depeursinge, la transformation de l'*essai de voix* – qui est en partie collectif, passe par une phase de solidification du discours critique : « Le but, c'est aussi de travailler là où quelque chose peut se solidifier (ou pas) au sens du commun », explique-t-il (2017 ; annexe 5.1 : CXXX). Ici, il ne s'agit pas de se mettre d'accord sur le sens du poème mais de trouver un accord sur les raisons qui poussent une majorité de lecteurs à remettre à plus tard tels segments du poème. Les *essais de voix* de la dernière séance de l'atelier sont composés de textes individuels ou collectifs qui constituent à la fois une expertise extérieure du poème et une sorte de dialogue de voix entre les participants (annexe n°5.4 : CXXXXIII). Ce dialogue de voix montre combien la lecture est une activité d'écoute plus qu'un rassemblement idéologique autour d'un texte. C'est la diversité des écoutes – d'un point de vue modal autant qu'éthique – qui créé une activité relationnelle autour et à travers le poème, ouvrant la possibilité de réénonciations à fort pouvoir transformant. Cette activité relationnelle, il nous semble que nous la sollicitons beaucoup dans notre « atelier du poème ». Par exemple, s'agissant de la lecture à voix haute du poème *Je t'aime* de P. Éluard (2002 : 130) – qui fait suite à sa ponctuation prosodique, la transformation est ce moment de familiarité qui n'est pas seulement une connaissance pratique du poème, mais aussi et surtout une connivence rythmique installée entre le poème et le participant. Autrement dit, il y a *essai de voix* transformé quand chaque participant parvient à mettre du sien dans une lecture homogène du poème. Nous préciserons que les « promesses rythmiques » en question sont autant celles du poème que celles éventuellement faites spontanément par le lecteur au moment de sa performance :

> Les volontaires doivent lire debout devant le tableau – dans une sorte de face-à-face avec le poème. Cela nécessite d'incorporer rapidement les nombreuses consignes que nous donnons (articulation, prosodie, respiration). Nous cherchons avec le lecteur un dire unifié du poème. […] Chacun peut *y mettre du sien*, en recomposant cet espace poétique à sa manière. Quand bien même la lecture est parfois heurtée, tous relèvent le défi de dire d'un bout à l'autre, cherchant des appuis dans l'agencement proposé par le poète. L'expérience s'arrête quand le poème est devenu familier : de nombreuses promesses rythmiques sont tenues. (O. Mouginot, 2016 ; annexe n°7.1 : CLXXV)

Pour revenir à P. Fontana et les micro-*essais de voix* suscités les « lectures de bouches », il est peut-être possible d'affirmer que la transformation est plus particulièrement intra-vocale du fait notamment de l'accueil de toutes les langues en présence dans l'atelier. Avec la lecture chorale et les procédés d'enregistrement, chaque participant « passe dans une autre dimension de soi » (2017 ; annexe n°1.2 : 9). Cette autre dimension est d'abord et avant tout vocale – et implique des transformations en termes de souffle, de diction et de prosodie.

Pour synthétiser notre conception de l'*essai de voix* en atelier du dire, il est important de rappeler que, tout comme la notion de « passages de voix » (S. Martin, 2005c), la formule elle-même est un apport du domaine littéraire (G. Dessons, 2015 ; S. Martin, 2017b). En ce sens, ces importations constituent autant d'éléments qui entrent en dialogue avec une autre réflexion développée dans la première section du chapitre 6, celle de la conceptualisation littéraire des ateliers du dire. En ce sens, cette conceptualisation est toujours en cours. Ce qui est surtout à retenir ici, c'est l'impossibilité de techniciser outre-mesure l'*essai de voix*, c'est-à-dire d'en planifier mécaniquement la réalisation pratique – réalisation que nous avons aussi appelée *transformation*. L'*essai de voix* dépend bien évidemment de ce qui est à l'essai dans l'atelier du dire, du *faire atelier* et des modalités d'« essayer dire », de la programmation relationnelle avec les œuvres et entre les participants. En revanche, une constante est la nécessité de construire ces *essais de voix* au moyen de passages de voix entendus comme expériences de réénonciation transsubjective dont la qualité est grandement dépendante des choix faits en matière d'écoute et d'exemplarité des œuvres de langage parties prenantes dans tout atelier du dire.

*

Ce court chapitre était nécessaire pour esquisser les fondements conceptuels des pratiques de la voix dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) – avant de pouvoir en développer les enjeux langagiers et didactiques dans les deux prochains chapitres. Avant de continuer, il faut tout d'abord rappeler que la voix de l'atelier du dire en tant qu'oralité transversale dialogue avec une multiplicité de représentations sur la voix – représentations courantes venues de la littérature, des arts du langage et, dans une moindre mesure, des didactiques du français et des langues. Ces représentations nous ont également conduit à signaler un pluriel dans la voix, c'est-à-dire une pluralité spécifique – notamment rythmique – dans la voix qui rend impossible toute conceptualisation univoque, matérialiste ou subjectiviste. La voix de l'atelier-relation fait comme la voix du poème : elle offre un continu expérientiel entre inconnues d'écoute et ressources vives de réénonciation. S'il y a bien une seule voix de l'atelier, c'est parce qu'il y a passages de voix, soit passages d'un *sujet-du-dire* d'un corps-langage à un autre. Dans cette perspective, les *essais de voix* sont des temps forts où le *sujet-du-dire* trouve momentanément sa voix pour se rappeler au souvenir de chaque être de langage.

# Chapitre 8. Rythmes d'atelier, pratiques du rythme

> Je ne suis pas celle que vous croyez. Je ne sais pas pour autant qui je suis, et si je le savais serais-je vraiment celle-là ? Je ne manque pas pourtant d'identité : elle me déborde, elle me jette hors de moi. (B. Noël, 1998 : 7)

Ateliers de la voix, ateliers du rythme : nous allons tenter d'expliciter le passage de l'un à l'autre. Pour ce faire – et avant d'aller plus en avant des pratiques du rythme en atelier, il nous semble important, dans cette introduction, d'articuler quatre conceptions du rythme comme continu, qui interfèrent positivement en faveur de notre analyse des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) : philosophie de l'art ; linguistique et anthropologie du langage ; domaine littéraire ; pratiques d'atelier d'écriture – un ordre à la fois disciplinaire et chronologique.

L'un des apports de la philosophie de l'art de J. Dewey est de lier la notion de rythme à celle d'expérience par le recours à un troisième terme, l'interaction. À certaines conditions, rythme et interaction sont même une seule chose : « Toutes [les] interactions qui amènent l'ordre et la stabilité dans le flux tourbillonnant du changement sont en fait des rythmes. » (1915/2005 : 50) Pour le philosophe américain, le rythme est ce qui permet de repenser la forme (1915/2005 : 250) : « Le premier caractère du monde environnant responsable de l'existence de la forme artistique, c'est le rythme. » Certes, comme toute l'anthropologie du début du XX^e^ siècle, il cible en particulier les rythmes les plus marquants de la nature, du corps humain et de la vie propre de l'homme. Ce n'est toutefois pas la valeur primitiviste du rythme qui intéresse réellement J. Dewey, mais plutôt son activité, précisément « la variation ordonnée des changements » (1915/2005 : 261) – autrement dit ce qui apporte de l'unité dans la diversité – le « dire » langagier, pour ce qui concerne notre recherche. Cette variation est tout l'inverse d'un flux régulier, elle présente surtout une « intensité » et une « allure ». Il précise aussi que le rythme est une récurrence fonctionnelle, voire vitale en tant qu'expression de « relations qui récapitulent et qui anticipent », permettant ainsi l'« interprétation réciproque entre les parties et le tout » (1915/2005 : 286). Ce sont là autant de caractéristiques du rythme qui conduisent J. Dewey à postuler que le rythme est condition première de la forme entendue comme l'« organisation des énergies dans l'œuvre d'art » (1915/2005 : 272). La fusion entre expérience, rythme et forme est totale quand il définit cette dernière comme l'« intégration mouvante d'une expérience » – prenant l'exemple de la musique où « la "forme" musicale devient forme dans le développement de l'écoute » (1915/2005 : 307). Ce rythme va à

l'encontre du postulat esthétique classique selon lequel tout produit artistique est une substance pourvue d'une forme. Chez J. Dewey, le rythme devient ce continu qui produit un double mouvement auquel une étude sur les ateliers du dire ne pouvait être que sensible : « […] il y a du rythme toutes les fois que chaque pas en avant vient en même temps résumer et faire aboutir ce qui précède, et que chaque dénouement recèle une tension anticipant une suite. » (1915/2005 : 289) Il va sans dire que ce rythme-là – pouvant aussi valoir définition de la transsubjectivité, est aussi d'une certaine manière celui des ateliers du dire comme parcours expérientiels et relationnels faits de passages de voix ouvrant eux-mêmes à de *essais de voix*.

Il y a aussi du continu chez H. Meschonnic (2008 : 62) qui caractérise le rythme comme « organisation du continu dans le langage ». Si É. Benveniste a sorti le rythme de sa catégorisation formelle, H. Meschonnic, lui, a « déplatonisé » la notion de rythme pour en donner une définition qui associe langage et sujet : en effet, si le rythme est l'« organisation du mouvement de la parole dans le langage », cette organisation est avant tout une activité, « nécessairement l'activité d'un sujet » (2008 : 39). Le rythme est alors l'« organisation d'un sujet par son discours et d'un discours par un sujet » (2008 : 96). C'est dans la perspective de cette réciprocité active que nous affirmons que les ateliers du dire sont des ateliers du rythme. Mais tous les rythmes n'intéressent pas les ateliers du dire puisque ces derniers ont aussi leur sujet spécifique comme nous l'avons expliqué dans la deuxième partie de notre recherche – nous nous contenterons de rappeler que le *sujet-du-dire* n'est pas seulement « un mode d'organisation du langage » qui serait « propre aux œuvres littéraires » (H. Meschonnic, 2008 : 59). En tant qu'activité logisticienne du *sujet-du-dire*, le rythme est ce qui réunit et ce qui permet de penser et pratiquer ensemble des expériences d'ordinaire séparées. Il devient alors chez H. Meschonnic le levier qui permet de repenser l'oralité en distinguant trois « modes de signifier », l'écrit, le parlé et l'oral. Ce dernier a la primeur du rythme :

> […] si le rythme est l'organisation du mouvement d'un discours par un sujet, avec son accompagnement prosodique, sa signifiance, on peut distinguer trois termes et non plus deux : l'écrit, le parlé, et un troisième mode […] : on peut appeler oral le mode de signifier caractérisé par un primat du rythme et de la prosodie dans le mouvement du sens. Ce primat peut advenir autant dans le parlé que dans l'écrit. (H. Meschonnic, 2008 : 61)

Avec H. Meschonnic, l'oralité devient paradoxale, cela en partie à cause du rythme. Mais ce paradoxe explique pourquoi les ateliers du dire travaillent le continu du langage et des modes de signifier, cela en relation avec des œuvres de langage *exemplaires*. Ils sont à la recherche d'un sujet *de tous les instants*, cela par tous les moyens possibles, ceux du rythme :

> […] l'oralité est alors le mode de signifier où le sujet subjective au maximum sa parole. Le rythme et la prosodie y font ce que la physique et la gestuelle du parlé font dans la parole parlée. Ils sont ce que le langage écrit peut porter du corps, de corporalisation, dans son organisation écrite. Le paradoxe, alors, de l'oralité, ainsi définie, est que le seul lieu où elle se réalise pleinement est la littérature. D'où, immédiatement un critère de la valeur : la valeur en littérature est une réalisation maximale et unique de l'oralité. Ainsi chaque écriture n'est une écriture que si elle est l'invention de sa propre oralité. (H. Meschonnic, 2008 : 61)

Il faut signaler qu'au vu des éléments fournis par H. Meschonnic, cette valeur de l'oralité pourrait être également renommée voix. Dans les domaines des études littéraires et de la didactique de la littérature, les réflexions de G. Dessons (2015) sur le bref et les vitesses de lecture, sont arrimées à une conception du rythme qui poursuit les réflexions d'H. Meschonnic sur la signifiance mais viennent se placer davantage du côté de l'écoute. Il est possible de lire dans cette approche l'idée d'une attention générale non seulement à toutes les composantes du langage mais aussi aux spécificités de la dynamique qui les tient ensemble, notamment dans le discours littéraire :

> Le rythme, comme théorie de la signifiance, ressortit au travail du bref en tant que dynamique organisatrice de la phrase et, au-delà, du discours entier comme système. Cette attention à l'ensemble des composantes du langage prises dans leur interaction, qui fait que la signifiance traverse les signes sans reconnaitre leurs signifiés comme frontières mais installe la prosodie comme passage, génère un traitement de la lenteur de la lecture qui ne relève pas d'un registre temporel, mais participe d'une éthique du langage par l'attention portée à la valeur singulière d'une dynamique signifiante. (G. Dessons, 2015 : 98)

Pour finir cette brève revue des conceptualisations du rythme qui, selon nous, intéressent les ateliers du dire, nous nous réfèrerons une nouvelle fois à P. Laupin (2010) qui fait du rythme un pôle théorique et pratique de ses activités d'animateur d'ateliers d'écriture. Il fait notamment l'hypothèse que chaque personne est porteuse d'un rythme propre qu'il définit comme une « tonalité de langue » qui serait « prompte à s'exercer chez chaque sujet dès lors qu'on la sollicite » (2010 : 14). Nous retiendrons pour aborder ce chapitre que le rythme est une activité spécifique du *sujet-du-dire* en tant que « signifiant majeur » (H. Meschonnic, 1982 : 72) dans le discours. Dans cette perspective, la signifiance est à considérer comme un mode de propagation – à la différence du « style » qui relèverait à certains égards d'une propagande du sujet. Le déploiement rythmique assure une présence maximale au *sujet-du-dire*. Pour illustrer l'association voix et rythme, nous nous intéresserons dans ce chapitre à trois aspects de l'activité rythmique dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Tout d'abord, nous montrerons que le rythme s'expérimente au moyen de l'écoute – qui met sur la voix des œuvres de langage. Ensuite, nous verrons que l'expérience

rythmique est au centre des passages et des *essais de voix* proposés en atelier. Enfin, nous constaterons que les ateliers du dire interrogent en pratique(s) les présences du sujet dans et par le corps-langage.

## 8.1. Pas de rythme sans écoute : sur la voix des œuvres de langage

Nous allons nous intéresser dans cette section à l'association rythme-écoute – tandis qu'à la prochaine section ce sera l'association rythme-production, ou mieux : rythme-débordement, qui retiendra notre attention. Si la pluralité langagière aiguise la conscience linguistique, l'attention au rythme est indissociable de l'activité d'écoute – qui est une saine obsession dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). D'un point de vue méthodologique, le « travail du rythme » permet de dépasser le seul travail de conscientisation linguistique souvent attaché aux activités biographiques-langagières pour expérimenter toutes les modes de signifier propres au langage – d'où la nécessité de passer du concept de conscience (méta-épi)linguistique à celui d'écoute(s). Nous pouvons résumer la proposition en disant qu'il s'agira de poser l'atelier du dire comme « cercle d'écoute » (C. Vorger, 2018 ; annexe n°2.1 : XXXIII). Cela supposera dans un premier temps de s'interroger sur la manière dont les ateliers du dire gèrent la question du « sens » des œuvres de langage en affichant une préférence pour le rythme. Dans un deuxième temps, ce sont les moyens alloués à la prise de conscience rythmique qui nous retiendront notre attention avant une analyse plus détaillée des expérimentations qui peuvent en découler.

### 8.1.1. L'atelier en langue(s) étrangère(s), dire dans quel sens ?

Le « sens » entendu comme la livraison rapide d'un message est mis à rude épreuve dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). L'atelier du dire roule souvent en sens inverse. Et rouler en sens inverse, c'est aller à la rencontre du rythme et de ses savoir-faire. Nous l'avons dit en introduction, les ateliers du dire veillent plutôt à la signifiance. De multiples manières, cette priorité donnée à la signifiance et au rythme – priorité qui est aussi une nécessité – est marquée et marquante. Nous proposons de voir ici comment le sens est remis en jeu et en question par les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s).

**Sens ou rythme ?**

Une question profane est fréquemment posée autour des pratiques d'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) : comment contourner les obstacles du sens, surmonter les problèmes de compréhension ? Cette question légitime cache toutefois un appel à une bonne gestion du sens – tout autant l'accès au sens que sa production. Avec le risque d'un retour immédiat du triptyque compréhension-interprétation-participation. Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) n'évacuent pas la question du sens qui se pose fréquemment, mais cette question est posée autrement, c'est-à-dire dans d'autres termes – le rythme est l'un de ces termes, de ces nouveaux entrants. En effet, le rythme pose une autre question – il est une question posée au sens : la question de l'intégration du sens dans le discours. Pourquoi serait-ce au rythme de s'intégrer comme notion et pratique dans le paradigme de la signification ? Nous proposons de repartir de ce que dit H. Meschonnic à propos du sens dans le rythme :

> Si le rythme est dans le langage, dans un discours, il est une organisation […] du discours. Et comme le discours n'est pas séparable de son sens, le rythme est inséparable du sens de ce discours. Le rythme est organisation du sens dans le discours. […] Le rythme dans un discours peut avoir plus de sens que le sens des mots, ou un autre sens. (H. Meschonnic, 1982/2009 : 70)

Le rythme étant aussi du sujet, le rythme chez H. Meschonnic est alors sens et sujet… Le sujet est ce qui réconcilie le sens et le rythme. Le sujet a le sens du rythme – la signifiance. « Pris dans la paradigmatique et la syntagmatique d'un discours, le rythme sens et sujet fait une sémantique généralisée, fonction de l'ensemble des signifiants, qui est la signifiance », précise H. Meschonnic (1982/2009 : 72) – reprenant le terme à É. Benveniste (1974 : 51) qui lui donne le sens de « propriété de signifier ». Mais ce « sens et rythme » ne peut alors être pensé sans sujet qui constitue le liant entre les deux, la signifiance qui nait de leur activité réciproque : « Le rythme n'est pas le sens, ni redondance ni substitut, mais matière de sens, même la matière du sens. S'il est du sujet, il est un semble de rapports subjectifs-sociaux qui conduisent le discours. » (H. Meschonnic, 1982/2009 : 83) À la question initiale « sens ou rythme », nous donnerons la réponse de la signifiance dans une reprise synthétique d'H. Meschonnic :

> Je définis le rythme dans le langage comme l'organisation des marques par lesquelles les signifiants, linguistiques et extralinguistiques (dans le cas de la communication orale surtout) produisent une sémantique spécifique, distincte du sens lexical, et que j'appelle la signifiance : c'est-à-dire les valeurs propres à un discours et à un seul. Ces marques peuvent se situer à tous les « niveaux » du langage : accentuelles, prosodiques, lexicales, syntaxiques. […] Contre la réduction courante du « sens » au lexical, la signifiance est de tout le discours […]. (H. Meschonnic, 1982/2009 : 217)

Il ne s'agit pas seulement d'une position théorique fournie comme élément d'un cadre conceptuel. Il nous semble que les ateliers du dire, donnant priorité à la signifiance, modifient profondément la nature de leur activité langagière. L'attention portée à une écoute de la signifiance – qui participe d'une spécificité du *faire langage* en atelier – a des conséquences concrètes sur le *faire atelier*. En effet, la suspension de la problématique du sens produit des effets particuliers que nous proposons de repérer.

**De la suspension à la critique de la question du sens : vers des lectures-historicités**

Dans les verbalisations qu'il donne de ses « lecture(s) de bouche(s) », P. Fontana ne sort pas vraiment de la dichotomie traditionnelle sens-son. Il faut y voir probablement des résistances lexicales plus que théoriques. Car une sorte de préférence donnée au second terme constitue déjà un levier pour suspendre toute problématique du sens. Par exemple, le recours aux poèmes de G. Luca lui permet un redéploiement tactique qui produit des effets sur le traitement attendu du sens. Tentons de repérer au moins trois effets qui, suite à cette suspension, deviennent expériences dans l'atelier. Premier effet : il y aurait comme une dispersion du sens (2013 ; annexe n°1.3 : XVI) : « [La poésie de G. Luca] assemble, elle éparpille la langue pour en disperser délibérément le sens. » Le choix du corpus littéraire rend d'emblée impossible toute précipitation dans l'exploitation du texte, toute frontalité dans sa gestion. D'une certaine manière, les causes du conflit linguistique sont clairement données. Cette préférence du son devient une priorité concrète au centre de chaque séance :

> Tout le travail est autour du son. Avant même le sens. Le sens ça se fait au fur et à mesure. G. Luca, même pour un Français, c'est compliqué. Les textes de G. Luca donnent beaucoup de liberté pour abandonner le « tu dois comprendre ». Je mets ça de côté. L'essentiel, c'est de comprendre la musique, une certaine musique. Le sens dans une langue se fait par une certaine musique. Il y a des choses qui apparaissent, qui disparaissent. C'est mouvant une langue. Et multiple. Il ne peut pas y avoir un seul sens. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XII)

Il faudrait également repérer un effet de retardement provoqué par une attention quasi exclusive au son. Rien ne presse, telle est l'expérience proposée par P. Fontana. Suspension de l'injonction à comprendre, abandon provisoire des charges qui pèsent traditionnellement sur le lecteur. Un troisième effet suscité par le corpus choisi par P. Fontana – et qui est déjà une sortie vers l'expérience rythmique – peut être repéré : la pluralisation du sens qui fait de l'interprétation non plus un exercice obligatoire mais un lieu d'écoute critique. Dans son « atelier de l'illisible », M. Depeursinge sembler aller encore plus loin sur le traitement de cette question du sens en proposant de l'interroger. Nous allons voir que questionner la question du sens, c'est engager en pratique les participants vers des lectures-historicités. En

effet, radical dès le seuil de l'atelier, M. Depeursinge adopte une approche du sens intéressante en formulant dès la première séance d'atelier une résistance collective au sens du poème – faisant de l'« illisible » l'affaire de tous :

> J'annonce que ce texte me résiste à moi aussi, radicalement. Le point de départ est d'annoncer honnêtement une communauté de situation. Il y a un côté performatif, mais ce n'est pas de la poudre aux yeux. Ça demande en pratique peu d'explications. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXVI)

M. Depeursinge évoque ici non seulement les conditions d'une écoute mais aussi et surtout les conditions d'une recherche d'égalité énonciative, d'égalité dans l'expérience de reprise des voix. Cette déclaration inaugurale sert aussi à introduire la consigne de son atelier qui relève concrètement d'un parcours à étapes où la compréhension du poème fait elle-même et dans le même temps l'objet d'une déconstruction méthodique sur ce que peut vouloir dire illisible sinon difficile. Une double différenciation global/local et objectif/subjectif permet non seulement une approche du poème mais aussi et surtout son écoute avec des moyens détournés qui ne sont plus seulement ceux de l'analyse de texte :

> Les élèves travaillent par binôme. Tout le monde est perdu. À quoi on s'accroche ? Comment on se débrouille à partir du moment où on arrête de considérer le poème seulement comme un texte, comme une configuration générale ? Dans le cheminement avec le texte, il y a des choses qui nous frappent, nous happent. Des choses tout à fait compréhensibles localement si tu contredis la logique du texte. Ou bien alors il y a d'autres éléments qui te parlent, d'un point de vue subjectif. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXVI)

Au cœur de son activité critique, l'« atelier de l'illisible » produit une lecture chorale qui continue le poème sans cesser d'y retourner – une sorte de *circuit court* réénonciatif et transsubjectif – quand l'*essai de voix* transformé serait plutôt de l'ordre d'un *circuit long*. Cette manière d'appropriation – très directe, contrairement à ce que pourrait laisser suggérer la « méthode » – est d'ordre relationnel et c'est à ce titre qu'elle travaille le régime rythmique de l'œuvre sans rien en laisser paraitre. Nous voulons dire par là que cette proposition de lecture mime l'activité rythmique qui est un frottement de voix à l'intérieur d'un même continu discursif. Ici, l'écoute est un mode de passage de voix croisant l'inédit du poème et l'inédit du à-redire des participants :

> Ce que j'ai observé dans les ateliers que j'ai menés, c'est qu'on récupère des choses qui seraient rejetées dans un cadre scolaire parce que non vérifiables mais qui jouent avec le poème et permettent de dire des choses assez formidables sur la relation entre le lecteur et le poème. Et, au-delà, sur le texte lui-même, en révélant des points de vue inédits sur ses dimensions, aspects ou fragments plus compréhensibles, qui sans cela, sans ce jeu, passeraient à côté du texte. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXVI)

Il n'y a toutefois pas évacuation totale du sens dans cet « atelier de l'illisible », aucun tour de passe-passe qui supprimerait tout traitement du sens ou toute considération de problématiques s'y rapportant. La proposition de M. Depeursinge relèverait plutôt d'un certain *bon sens* attaché à un dosage expérientiel. En effet, son savoir-faire d'atelier consiste à substituer des expériences d'historicité à des cheminements scolaires. Ce qui n'est pas sans évoquer la dichotomie d'H. Meschonnic entre « lecture-mime » et « lecture-historicité » (1989/2006 : 134). Cette seconde est faite d'une pluralité de questions qui ne sont pas connues à l'avance et qui ne sont pas des injonctions, des vérifications ou des attentes. Dans cette perspective, M. Depeursinge teste en atelier la validité de l'hypothèse suivante d'H. Meschonnic :

> Il n'y a que les questions qui lisent. Non pour chercher des réponses, mais pour voir comment sont posées les questions. Dès qu'on lit sans question, on ne lit plus, on est, à l'inverse, dévoré par l'« objet » de la lecture. (H. Meschonnic, 1989/2006 : 134-135)

Permise par un choix de corpus littéraire relativement original, cette déscolarisation du traitement des types de discours et des genres littéraires ouvre à une activité critique plurielle mais qui n'implique pas pour autant un relâchement méthodologique ou éthique :

> Même avec les textes les plus incompréhensibles, par exemple, avec un texte comme celui de C. Prigent, je ne suis pas d'accord avec les a priori du type « c'est de la poésie donc il n'y a rien de clair ». Si on regarde dans la réalité du texte, un texte qui apparait incompréhensible au départ, il est aussi composé localement d'une multitude de fragments tout à fait compréhensibles. Le nier, c'est prêter le flanc à une image de la poésie, une idée que les poèmes débordent toujours, c'est laisser le discours prendre le pas sur les textes à vifs, multiples, toujours neufs. Vouloir réduire l'indéterminé à un signifié unique est certes toujours artificiel et pauvre, mais ne pas reconnaitre ou identifier ce qui de fait est limpide, cela ne me va pas non plus. L'idée est d'avoir les deux possibilités, sans les hiérarchiser. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXVI)

Comme le montre le relevé final des participants (annexe n°5.4 : CXXXXIII), la lecture peut alors devenir une création discursive à part entière – ainsi que le dit H. Meschonnic (1989/2006 : 135) : « […] en tant qu'acte, et que pratique, [la lecture] a ses créations propres, de sens, et de sens du sens. » C'est alors que l'écoute comme activité continue permet de passer de la prise de conscience à l'épreuve du rythme.

### 8.1.2. L'écoute comme continu : de la prise de conscience à l'expérience du rythme

À deux générations d'intervalle, M. Depeursinge et P. Laupin ont peut-être une posture critique similaire devant le maintien du paradigme interprétatif. Évoquant une forme de « violence interprétative » diffusée par l'enseignement de la littérature et rappelant que « la lecture suppose un je et un tu, un toi et un moi […] », P. Laupin insiste sur le fait qu'« aucune interprétation n'épuise la signification de cet acte » (2010 : 215). Notre conceptualisation des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) a substitué la notion d'écoute à celle d'interprétation, mettant temporairement de côté les pratiques de lecture s'y rattachant. Ce qui retiendra notre attention ici, c'est la proposition faite par P. Laupin et certains animateurs des ateliers du dire rassemblés dans notre corpus de placer l'écoute au centre de l'expérience rythme que tout *essai de voix* implique. Dans un premier temps, nous verrons comment l'écoute vient se placer au cœur du continu lecture-écriture. Dans un second temps, nous mettrons au jour dans notre corpus d'expériences diverses *affaires d'écoute* en langue(s) étrangère(s).

**L'écoute au cœur du continu lecture-écriture**

Nous avons dit plusieurs fois que l'écoute comme continu expérientiel est au cœur des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Son rôle doit être ici davantage spécifié en rappelant, notamment avec P. Laupin (2010), que l'écoute est ce qui, en atelier, semble tenir ensemble la lecture et l'écriture d'un point de vue rythmique. Nous nous intéressons à trois aspects de ce continu lecture-écriture qui dévoile combien l'écoute est l'activité continue du rythme : l'effet de « déclenchement subjectif » de la lecture ; l'écriture vue comme une « lecture efficace » ; la relance continuelle opérée par l'écoute entre lecture et écriture.

Selon P. Laupin, la lecture aurait un effet de « déclenchement subjectif » à relier à une découverte du rythme. En effet, dans ses ateliers de lecture-écriture, il travaille particulièrement à cette découverte du rythme qui permet selon lui une prise de conscience plus large, celle du rythme propre à chaque personne. Ce rythme particulier que je n'entends pas forcément chez moi, j'en fais d'abord l'expérience chez les autres, telle est la proposition qui inaugure son atelier du poème. Comme chez M. Depeursinge, cette recherche interroge les conditions et les pratiques de découverte, d'observation, de lecture des œuvres – donc d'écoute. Cette expérience du rythme à travers des gestes d'écoute – et non seulement de compréhension – est d'ailleurs constitutive chez P. Laupin d'un continu rythmique entre lecture et écriture :

> Le matériau sur lequel porte l'expérience est la lecture, le livre, littéraire ou pas, tel qu'il révèle en chacun non pas un langage extérieur à soi mais le livre intérieur de soi-même, soit pour chacun, son propre rythme, sa propre langue, sa propre syntaxe. (P. Laupin, 2010 : 14)

L'atelier du dire voit s'opérer une prise de conscience, une reconnaissance de la multiplicité des rythmes. Dans son anthropologie critique du langage, H. Meschonnic (1982 : 304) affirme une chose assez similaire : « Toute pensée est émise avec un rythme qu'elle ne découvre qu'en s'avançant : son aventure. Se découvrir est peut-être en partie reconnaitre ce rythme. » L'atelier du dire est atelier du rythme parce que son activité principale est l'activité rythmique. Selon P. Laupin, les liens entre lire et écrire seraient même « d'une précision inouïe » (2010 : 257). Ils entourent l'effet de « déclenchement subjectif » de la lecture (2010 : 246). En effet, il fait l'hypothèse que chacun est porteur d'un rythme propre que la lecture peut aider à révéler. La révélation en question, suscitée par l'expérience du rythme, ne sert pas seulement l'individuation ou la subjectivation, elle nourrit aussi l'activité de continuation de la transsubjectivité propre à l'atelier : « Ce pari de convoquer des êtres au lieu même de leur "infirmité" s'appuie sur l'espérance qu'ils viennent à leur tour dans la chaîne parlée, dignes de l'être et de la pensée. » (2010 : 30) La lecture est donc chez P. Laupin « une position de départ » qui implique qu'« il n'y a pas de position d'auteur au sens d'un propriétaire du texte ou du langage » – au contraire, « tout être est traversé par le langage, et il peut devenir dès lors dépositaire de tout rythme qui lui échoit » (2010 : 14). Dans le contexte éducatif qui est celui des ateliers de P. Laupin, la lecture – qui s'appuie sur « la modernité littéraire » – s'envisage de la manière suivante : « La visée de la lecture est […] plus de rythme que de sens. Moins de comprendre que d'être réceptif. Lire c'est ainsi toujours renouer au fil harmonique et disharmonique de soi-même. » (2010 : 15) L'enseignant qu'est aussi l'animateur d'atelier précise : « Il convient que le maitre soit lui-même sensible à cet impact corporel, attentif au rythme de chacun, qui passe par le silence, le rien, l'angoisse et la capacité d'attendre ou pas. » (2010 : 14) Ainsi, selon cette conception, « la lecture est plus une expérience qu'une connaissance » (2010 : 15).

Dans cette perspective – et toujours selon P. Laupin, l'écriture serait une lecture efficace. Il précise d'ailleurs que l'expérience de « ce rapport du rythme et de la signification incluant la biographie ne peut correctement se traiter que dans le champ de l'écriture » – où il s'agit pour l'enseignant de développer une « capacité à ponctuer le rythme et le temps en chacun » (2010 : 15). Lecture et écriture ne font alors plus qu'un « car il n'est *a priori* aucune bonne lecture sauf dès qu'un sujet l'inscrit en son nom propre […]. » C'est à ce moment-là que le sujet « incarne alors littéralement un corps et une voix dans la parole où le langage conquiert son efficace quand il passe à l'écrit » (2010 : 15). En d'autres termes, chacun trouve

son rythme « en prenant appui sur l'effet produit par d'autres écritures » (2010 : 34). Nous retrouvons ici la dynamique réénonciative. Nous invitant à ne pas vouloir être « plus fort que le langage » – automatisme prométhéen qui n'est pas sans évoquer la didactique des langues et du plurilinguisme, P. Laupin rappelle que « l'expérience de l'écriture nous désensorcelle de l'illusion d'une maitrise par les idées pour retrouver le rythme des éprouvés » (2010 : 16-17). Au final, P. Laupin nous donne une définition de l'écriture qui engage ensemble les continus langagier et subjectif et vient éclairer le procédé singulier de subjectivation propre à l'expérience rythmique dans l'écriture :

> L'écriture […] est un corps d'émotion, d'éprouvés, de gestes, d'espace, de mémoire et de temps qui permettent à l'enfant de se poser et de prendre des marques en son temps, jusqu'au fait de sentir la présence impliquée dans le vide lumineux du souffle, s'incarner dans une phrase en laquelle il se retrouve. (P. Laupin, 2010 : 24)

Influencé par l'œuvre de M. Blanchot (1993), P. Laupin essaie d'analyser en quoi le travail d'écriture dérive de la lecture – dans une dynamique qualifiée de « relance lecture-écriture » et apparentée à un dialogue entre des grands textes et sa propre écriture :

> On reconnait qu'on n'est pas à l'origine du langage et on interroge ce reste incompréhensible de l'être jeté dans le monde bien avant toute idée ou projet. L'antérieur et l'intérieur peuvent jouer temporellement sur la ligne du présent. (P. Laupin, 2010 : 43)

L'un des poèmes reproduits ne s'intitule-t-il pas *Tout ce que je dis a une suite* (2010 : 57) ? P. Laupin travaille ici une conception de l'écriture qui rencontre notre réflexion sur la dynamique réénonciative de l'*essai de voix* :

> Dans cet acte où l'on éprouve que l'on n'apprend jamais à parler mais qu'on prend la parole, qu'on la reçoit et qu'on la laisse parler en soi, le mirage de la possibilité que quelqu'un puisse se substituer à un autre dans son acte s'effondre. (P. Laupin, 2010 : 43)

La lecture devient alors médiation censée dénouer l'impossibilité d'écrire : « Lire, écrire, deviennent alors l'espérance de possibles retrouvailles et l'espace rythmé d'un recueillement » (2010 : 44). La réénonciation poursuit le mouvement de réconciliation amorcé avec la lecture. Autant de mouvements que rien ou presque ne saurait arrêter : « Il n'existe pas de signification ultime d'une écriture mais toujours une sollicitation à reprendre et à penser, à devenir soi-même acteur d'existence » (2010 : 226). Lecture et écriture forment alors un circuit réénonciatif – nous évoquerons plus loin avec C. Vorger des « cercles d'écoute » : « Le texte c'est alors le reste dans une durée telle de langage que nul ne peut en venir à bout ». (P. Laupin, 2010 : 226) Et ce continu se révèle au cœur de la subjectivation : « Lisant-écrivant nous sommes en relation. Cherchant aussi dans notre mémoire, nous sommes en état de

traduction, comme d'une langue à l'autre. » (2010 : 158) Avec P. Laupin, lecture et écriture en atelier attisent de nouvelles potentialités qui sont au cœur des ateliers du dire et qui sont aussi susceptibles de modifier intensément les pratiques de classe. Faut-il parler d'une poétique ? Une balistique, pourrions-nous corriger à son invitation :

> Dans la dérive de la lecture et l'aléatoire de l'inscription du rythme de l'écriture – presque une balistique plus qu'une transcription, on sort de l'idéal de la langue bien faite, cette butée de toutes les sciences normatives, pour laisser la voix et le corps recevoir ce qui s'exprime […]. (P. Laupin, 2010 : 255)

**Une affaire d'écoute(s) en langue(s) en étrangère(s)**

Nous avons vu à plusieurs reprises combien l'écoute est une notion essentielle pour penser les ateliers du dire, leurs manières de *faire langage* et *atelier*. L'écoute se dévoile peu à peu ici comme une supervision du rythme. Il reste qu'en pratique, du moins à l'intérieur de notre corpus d'ateliers, toutes les conceptions de l'écoute n'ont pas la cohérence de celle de P. Laupin. Dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), l'écoute souffre d'un léger flou notionnel que nous allons essayer de gommer ici. Ce flou provient probablement des dimensions multiples qui sont parfois prêtées à l'écoute : c'est l'indifférenciation de l'écoute comme pratique, modalité, valeur. Par exemple, l'écoute chez C. Vorger est à la fois « valeur fondamentale » (2012 : 39) et « modalités » (2016 : 91). L'important, pourrions-nous commencer par dire, est que ça écoute. L'écoute est l'expression du cercle vertueux du dire, le caractère vertueux lui-même : à la multitude de pratiques, de modalités ou de valeurs qui sont associés à l'écoute semble répondre une expérience aussi précise qu'unique : l'expérience d'un continu de l'écoute – d'où l'indifférenciation singulier-pluriel. Nous pourrions dire que l'écoute est au cœur de l'activité du dire. Elle n'est pas plus le commencement du dire que l'achèvement. Elle est une constante, un pôle magnétique de l'expérience langagière. Même les travaux phonétiques les plus rudimentaires proposés par P. Fontana sont marqués par l'indissociation écouter-dire – à ne pas confondre avec le couple lire-écouter : l'intérêt porte à la fois sur comment produire les sons, comment les percevoir chez les autres. En ce sens, les « lectures de bouches » ne sont pas qu'un atelier de lecture à voix haute. Elles sont tout autant atelier d'écoute – et cela est certainement vrai pour nombre d'ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). C'est l'écoute de l'œuvre qui programme le *faire atelier* – ce qui est très différent de l'œuvre au programme ou du programme de l'œuvre. C'est d'ailleurs le cœur de l'improvisation en atelier. Dans cette perspective, le terme d'improvisation est en quelque sorte trompeur : animateur et participants n'improvisent pas, ils écoutent peut-être plus et/ou mieux le poème. Les recherches sur le slam et les ateliers d'oralité ont récemment contribué à la production de nouvelles réflexions sur l'écoute, notamment collective. Nous nous

arrêterons notamment sur deux formules notionnelles de C. Vorger, « horizon d'écoute » et « pacte d'écoute » (respectivement, 2016 : 91 et 189) :

> Par *horizon d'écoute* je voulais signaler quelque chose qui m'a impressionnée au début des mes recherches. Quand j'assistais à des scènes slam, j'étais agréablement surprise par la qualité, l'intensité de l'écoute. Du moment que la scène est ouverte, quelle que soit la performance qu'ils ont sous les yeux et sous les oreilles, les gens sont captivés ou ont l'air captivés. Ils respectent entièrement ce qui se déroule devant eux. Ils sont tout ouïs. Cette qualité d'écoute est très rare et mérite d'être soulignée. […]. (C. Vorger, 2018 ; annexe n°2.1 : XXXII)

Cette activité collective est caractérisée par une double centralisation : une « focalisation sur l'action orale-aurale » – C. Vorger emprunte ici la formule à P. Zumthor (1987 : 248) ; « une écoute *discursive*, centrée sur le texte lui-même » (2016 : 91). L'introduction d'une idée de pacte est également intéressante pour penser l'atelier du dire comme un continu d'écoute – par exemple, elle nous semble valoir particulièrement pour les « lectures de bouches » de P. Fontana :

> J'ai parlé plus tard de *pacte d'écoute* parce qu'il me semble que cette écoute est vraiment formalisée par une forme de pacte. Ce sont les règles du slam qu'on retrouve par exemple sur les flyers ou qui sont rappelées en début de session par l'animateur. Ces règles se fondent sur la complicité du public et permettent l'accès de tous à la parole. Le public du slam, c'est l'effondrement du quatrième mur de Diderot. La scène est parfois indifférenciée par rapport au public. Il y a un aspect très horizontal. Dans des articles linguistiques, je parle parfois de *pacte colludique* parce que le public est partie prenante, il est complice dans le décryptage des multiples *jeux de mots* (au sens générique). Certains slameurs parlent de « slams qui fonctionnent » ou « qui ne fonctionnent pas » selon l'implication du spectateur. (C. Vorger, 2018 ; annexe n°2.1 : XXXII)

Nous constatons que l'écoute en atelier relève d'un régime expérientiel – pour ne pas dire expérimental. Cependant, dans certaines circonstances, l'atelier du dire pose la question d'une dimension évaluative de l'activité d'écoute – dans la mesure où l'« essayer dire » peut faire l'objet d'une évaluation. Chaque concepteur peut être amené à se prononcer sur cette question qui renvoie aussi à nos réflexions sur la didacticité spécifique des ateliers du dire. Par exemple, C. Vorger trouve difficile d'évaluer des « performances » singulières. Elle y voit aussi une imposition didactique :

> […] je ne suis pas dans une écoute évaluative. J'y vois un travers. Le slam, c'est aussi un tournoi, ce qu'on appelle un « Grand slam ». L'idée du tournoi, c'est qu'il y a un jury et un système de notation. Certains pédagogues trouvent cet aspect intéressant et ont essayé de mettre ces choses-là en place dans les classes en créant des grilles de co-évaluation. Les élèves sont appelés à noter leurs camarades. Je ne suis pas trop partisane de cette démarche pour l'instant. Je ne l'ai pas mise en œuvre. Je trouve difficile de pouvoir construire des outils de co-évaluation satisfaisant pour mesurer la complexité de la performance, en tenant compte de la multimodalité. J'aimerais y travailler prochainement. (C. Vorger, 2018 ; annexe n°2.1 : XXXIII)

C. Vorger associe aussi la problématique globale de l'évaluation à celle, plus spécifique, des « retours » d'atelier. Sa réserve à l'égard d'une pratique systématique des « retours » est à noter dans la mesure où, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 5, ces derniers sont souvent présentés comme un « invariant » des ateliers du dire. L'activité théâtrale en fait aussi une nécessité, parfois une difficulté – c'est la teneur de l'affirmation de K. Irubetigoyena sur la capacité d'écoute des retours de certains participants. C. Vorger essaie de trouver une porte de sortie en évoquant l'invention de « cercles d'écoute ». Selon elle, les participants sont avant des « écouteurs » et l'atelier du dire est là pour renforcer ce type d'expériences :

> J'essaie de favoriser un climat ouvert à tous les possibles langagiers, à une exploration indépendante de la logique évaluative même si la question de l'évaluation se pose toujours. Ce qui me semble difficile, c'est d'avoir des retours immédiats. Les retours, c'est quelque chose qui se construit, ça dépend de l'expérience de chacun. Il faudrait construire des « cercles d'écoute » pour affiner les compétences d'écouteur et je vais y travailler ! (C. Vorger, 2018 ; annexe n°2.1 : XXXIII)

Nous venons de voir que l'écoute est au cœur des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) à la fois comme problématique et comme pratique(s) – notamment du rythme. L'écoute apparait notamment comme ce qui permet de mettre les participants sur la voix des œuvres de langage qui participent de l'« essayer dire ». Nous allons voir maintenant que la question rythmique tient probablement une place aussi essentielle dans les pratiques réénonciatives.

## 8.2. L'atelier du rythme : sur la voix des débordements de soi

« Débordements » ? Il ne s'agit pas ici d'évoquer un quelconque éloge de la folie – quoique présente dans certains ateliers : en lien avec le concours des *Dix Mots de la Francophonie*, un des « ROC » de P. Biras invitait à « pratiquer le français… *à la folie*. » (2014a : 7). Nous avons rencontré le terme débordement à de multiples reprises – pour des débordements multiples. Tout d'abord, nous faisons référence au débordement du langage chez H. Meschonnic (1986/2006 : 245) – « Empiriquement, le langage ne cesse de déborder le sens, le signe : par le corps, les gestes, l'intonation, le rythme. » – mais aussi à son « débordement de signifiance » (1982/2009 : 294). C'est surtout aux « débordements du sujet » de D. Rabaté (2013) auxquels nous nous affilierons davantage dans cette section. Tout risque de débordement suppose aussi qu'une limite fixée soit presque atteinte. Nous garderons en mémoire ici ces évocations en les rapportant au *sujet-du-dire*. Le débordement de soi sera ici la présence intensifiée et authentifiée du *sujet-du-dire* dans son discours. C'est plus que le

« devenir sujet de sa langue » de P. Laupin (2010 : 43). C'est l'inscription du sujet, son corps-langage, dans son discours – comme unique contrainte du *faire langage* et du *faire atelier* :

> La question du rythme tient l'inséparable d'une théorie du langage et d'une théorie de la littérature. Car si un sujet peut être unité de rythme, si un discours peut être unité de rythme, ce n'est possible que quand un sujet s'inscrit au maximum dans son discours, inscrit au maximum sa situation dans un discours, qui en devient le système, – contrainte maximale. (H. Meschonnic, 1982/2009 : 73)

Deux manières de regarder les débordements de soi seront rapportées ici qui permettront de se faire une idée plus précise de l'expérience rythmique au cœur des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) : il s'agira premièrement de s'intéresser aux débordements du *sujet-du-dire* avant de s'intéresser dans un second temps à l'apparition et au débordement des rythmes.

## 8.2.1. Les débordements du *sujet-du-dire*

Le débordement du sujet évoque l'écoute puis l'apparition de rythmes propres au-delà de cette écoute et de cette apparition. Si l'*essai de voix* est d'abord un embarquement dans le rythme, il faut peut-être le considérer plus sérieusement comme un « débordement de soi » dans le rythme. Bien sûr, il est toujours possible d'être voleur de rythmes – c'est en quelque sorte le principe de la prise d'élan réénonciative. Il est plus difficile d'être imitateurs de voix – tout un métier. Nous allons nous intéresser ici, sur un plan strictement rythmique, au phénomène du débordement du sujet – ou comment le sujet devient du rythme et réciproquement. Pour ce faire, nous referons appel à D. Rabaté (2013) et son « sujet lyrique » – déjà expérimenté en matière de (ré)énonciation poétique. Nous réinterrogerons ensuite l'*essai de voix* à la lumière du débordement rythmique. Enfin, nous évoquerons l'autoréflexivité comme autre projet de débordement du sujet – en écriture – qui peut se rencontrer dans les ateliers du dire.

### Sujet lyrique et (ré)énonciation poétique

Le *sujet-du-dire* est sujet qui déborde, déverse du rythme dans le discours. Un discours qui inonde – voire irradie – est plein du rythme. Nous proposons d'interroger les notions de « geste(s) » et d'« énonciation lyrique(s) » de D. Rabaté (2013) qui nous semblent éclairer les phénomènes de déclenchements rythmiques. Nous reviendrons sur la notion de geste vocal dans le dernier chapitre mais ici c'est le geste de subjectivation qui nous occupera. Chez D. Rabaté, la poésie est comme « force d'affirmation particulière » (2013 : 7), voire même une

« toute-puissance subjective » (2013 : 9) avec au niveau du texte « le pouvoir d'entrainement » d'une séquence, « sa dynamique contagieuse et conquérante » (2013 : 10). Un geste lyrique a lieu « quand la phrase fait ce qu'elle voulait dire » (2013 : 8) – nous en donnerons quelques-unes en exemple dans les pages suivantes. Il y aurait une sorte de performativité de la phrase, D. Rabaté parle aussi d'« opération lyrique » (2013 : 8). Chez lui, le « porteur » du langage (2013 : 9), ce peut être le poète ou le lecteur. Dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), les participants deviennent à leur tour « porteurs » de langage. Tous peuvent être « sujet lyrique », lequel tient sa spécificité de l'activité suivante : l'« énonciation lyrique » (p. 10) – qui doit être distinguée de l'énonciation autobiographique et de la « contextualisation du roman ». La définition du « sujet lyrique » par D. Rabaté ne peut que dire quelque chose à l'atelier de la voix comme expérience d'« essayer-dire » :

> Le sujet lyrique […] semble ainsi à la fois à la source et à l'embouchure du mouvement de parole. Il dit une expérience (à la fois passée et présente) mais c'est dans le processus du dire qu'il se constitue. (D. Rabaté, 2013 : 10)

Finalement, le sujet lyrique serait assez proche du *sujet-du-dire* entendu comme sujet du *faire langage* des ateliers du dire. Tous les deux partagent un même fil conducteur (2013 : 10) : « C'est dans le fil de son discours, dans le mouvement de son dire que le sujet émerge et trouve figuration […]. » Avec D. Rabaté, la réénonciation poétique se rapproche d'une mécanique de précision : c'est parce qu'il y a sujet lyrique qu'il y a possibilité de réénonciation pour un autre sujet, possibilité d'occuper la charge discursive pour un autre « porteur » de langage.

> Cette relative transparence du sujet lyrique favorise un mécanisme fondamental de l'énonciation poétique tout entière : l'auditeur ou le lecteur peut en effet se glisser à la place du sujet de l'énoncé et prendre à son compte, pour ainsi dire, le temps de sa récitation, la charge affective du discours. (D. Rabaté, 2013 : 11)

En matière de réénonciation, l'occasion ferait le larron. La circonstance s'offre au premier venu. Le poème forme une « chaîne » (2013 : 11) : le poète, le « récitant » du poème.

> C'est en re-citant le poème que le lecteur refait le même parcours mental et quasi gestuel, phonétique et rythmique. Il épouse le temps de sa lecture le tempo du poème, ses effets musicaux, son allant et se met lui-même dans un état de participation active qui le rend réceptif au trajet singulier du poème. (D. Rabaté, 2013 : 11)

Ce que dit D. Rabaté sur la lecture et le lecteur vaut pour toute forme de réénonciation vocale permise par un « effet de participation » dont l'un des caractères serait le contagieux rythmique : « Cette réénonciation est à mes yeux un phénomène capital, parce qu'elle explique en partie l'effet particulier de participation que suscite le poème. » (2013 : 11)

**Débordement du *sujet-du-dire* et *essai de voix***

Au-delà de fournir de précieuses précisions sur la mécanique réénonciative – en l'associant à un enchâssement transsubjectif que rejoue le continu écrire-lire, la réflexion de D. Rabaté nous intéresse surtout sur un point particulier, la naissance du *sujet*-du-dire comme intensité énonciative :

> Le poème est donc le lieu étrange de cette « expérience » – si le mot convient encore – du débordement du sujet. Il est donc aussi l'espace où éprouver la naissance à soi du sujet qui doit pourtant mourir à lui, dans un tourniquet paradoxal auquel le poète doit se soumettre, pour faire advenir à sa place, le poème. On comprend alors par quelle nécessité logique la voix qui porte le poème doit être voix mobile et plurielle. (D. Rabaté, 2013 : 65)

Le débordement de soi opéré par le sujet d'un discours fait disparaitre en quelque sorte ce premier sujet pour laisser place au « sujet du poème » – dans le sens d'H. Meschonnic. Nous relèverons ce terme de « tourniquet » (énonciatif) qui dit bien la dynamique des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Dans cette conceptualisation, la voix est alors ce qui a pris nouvellement place – et ce peut être en écriture comme à la verticale. Les *essais de voix* sont alors d'abord des essais de débordement. C'est ainsi que tout atelier du dire est au passage un atelier *du* poème. L'atelier du dire propose « comme » le poème. Il est une proposition du poème. La « sortie hors de soi » est selon D. Rabaté le premier « geste lyrique » par excellence, le geste de donner :

> […] geste premier du lyrisme comme sortie hors de soi, comme adresse toujours destinée à autrui. Ce qui cause le poème dans son élan lyrique, c'est donc toujours le désir d'aller vers autrui, désir qui s'incarne avec encore plus de force quand il est dirigé vers l'être aimé. (D. Rabaté, 2013 : 152)

Cette activité prototypique du poème, nous la retrouvons dans un certain nombre de nos références bibliographiques – à partir d'H. Meschonnic. Ph. Païni (2005) tient à peu près le même discours sur le poème comme premier *essai de voix* – essai toujours originel et toujours prêt à d'autres essais :

> Par l'organisation qu'est le poème, il est un sujet de l'écriture et des sujets – nous – de la lecture : par elle sujet et sujets d'une même activité, celle du sens, sujet du poème et sujets de l'écoute. (Ph. Païni, 2005 : 46)

Le débordement de sujet trouve alors dans le poème une illustration et un lieu d'activité. Le poème devient même atelier du débordement du sujet et de toutes les « opérations » énonciatives qui s'y rapportent. C'est alors un retour à la spécificité des œuvres littéraires évoquée dans notre chapitre 3 quand il s'agissait de comprendre combien la littérature est du langage :

> Parce qu'il est spécifiquement ce qu'il y a de plus langage dans le langage, un maximum, pas un écart, le poème est un laboratoire sensible où se dévoilent pratiquement stratégies et effets de théorie. Parce que, justement, il y a dans le poème cette évidence que ni le contenu ni la forme, ni leur séparation ne suffisent ni pour le faire ni pour le lire. (Ph. Païni, 2005 : 46)

**Autoréflexivité et écriture du sujet**

Une autre manière de faire déborder le *sujet-du-dire* consiste – en littérature comme en atelier – à le faire parler sur lui-même ou sur son activité. Ce que D. Rabaté nomme l'« auto-réflexivité » (2013 : 22) : « L'autorité du poème dépendra alors soit d'un coup de force énonciatif, soit d'une curieuse auto-réflexivité qui fonde spéculairement le discours par lui-même. » Cette réflexivité glisse vers une écriture – poétique ou non – sur le langage, la voix, l'écriture. La proposition est souvent intéressante et accueillie avec enthousiaste par les participants : des voix s'écoutent, des voix essaient. C'est d'ailleurs toute une littérature pour accompagner ces propositions – nous en donnons ici seulement quelques illustrations : P. Laupin (2010) a sous-titré son recueil « essai & poèmes » ; c'est aussi les « affaires d'écriture » de J. Sacré (2012) ; les « poèmes pensifs » de S. Martin (2007) ; ou encore les « poèmes et philosophèmes » de M. Deguy. Dans notre « atelier du poème », une expérience d'écriture de l'écriture a donné ceci :

> ÉCRIRE
> J'écris pour essuyer des larmes
> J'écris pour précipiter la joie
> J'écris pour planter des arbres
> J'écris pour vivre toute une éternité
> J'écris pour me faire plaisir
> J'écris pour exercer mon âme
> J'écris pour être toute heureuse
> J'écris pour les gens qui aiment lire
> J'écris pour éviter l'ennui
> J'écris pour les bons moments passés ensemble
> J'écris pour évoquer notre héritage commun
> J'écris pour les hommes qui n'ont pas d'histoire
> J'écris pour évoquer les héros du passé
> J'écris pour être entendu
> J'écris pour démontrer ma sagesse
> J'écris car un jour je ne pourrai plus le faire
> J'écris pour disperser la fatigue
> J'écris pour faire l'amour
> J'écris pour les femmes de mon âge, les femmes du passé
> J'écris pour faire voir le pouvoir des mots
> J'écris pour avaler l'angoisse

J'écris pour être moi-même
J'écris pour rassurer mon mari et lui dire mon amour
J'écris pour réveiller ma mémoire et reposer mon corps
J'écris pour rendre mon cerveau actif
J'écris pour écrire
J'écris pour apprendre à écrire
J'écris pour savoir penser
J'écris pour agir dans la vie
J'écris pour que ma voix se trouve aux mains des gens, pour que j'écoute les belles voix qui me lisent
J'écris pour le bonheur et pour le malheur du passé
J'écris pour parler à mes enfants pour le jour où je ne serai plus
J'écris pour savoir la raison d'être : les hommes meurent, on se souvient d'eux et on ne les voit plus
J'écris pour supprimer la folie
J'écris pour imiter les anciens
J'écris pour provoquer la révolte
J'écris pour raconter l'histoire de mon peuple
J'écris pour valider mes actions et mes inactions
J'écris pour avoir beaucoup de vocabulaire comme le dictionnaire
J'écris pour briser toutes ces confusions : la vérité qui manque aujourd'hui dans le monde
(2016 ; annexe n°7.1 : CLXVI)

Il serait possible de classer, au moins partiellement, l'« atelier de l'illisible » de M. Depeursinge vers ce pôle réflexif du débordement du sujet dans la mesure où une partie de l'activité langagière suscitée par cet atelier relève d'un « essayer dire » critique, celui des participants, adressé à autre « essayer dire », celui du poème. Nous venons de voir que les *essais de voix* tels qu'initiés dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) sont, du point de vue rythmique, des débordements de sujet dans un discours qui va au-delà des attentes de ce dernier. La réénonciation poétique fournit un modèle de compréhension de ce phénomène de débordement langagier – marqué par une intensification de toutes les historicités du discours, pas seulement rythmiques. Il nous reste à voir maintenant comment les rythmes apparaissent en pratique dans les ateliers du dire de notre corpus.

### 8.2.2. Apparition des rythmes et pratiques de débrayage

Nous avons évoqué dans la partie précédente l'importance de l'expérience rythmique dans le *faire langage* de la poésie et des ateliers du dire. Mais quelle est la nature exacte de cette expérience ? Comment les ateliers du dire l'organisent-ils ? Quand P. Fontana dit qu'au

cours d'une séance d'atelier « les rythmes apparaissent » (2017 ; annexe n°1.1 : IX), que veut-il vraiment dire ?

**« Travailler le rythme » ?**

« Travailler le rythme » est une expression qui revient souvent chez P. Fontana et chez d'autres animateurs – nous l'utilisons nous-mêmes fréquemment. L'expression, qui présente aussi sur les plateaux de théâtre, ne renvoie pas seulement à l'articulation, à la diction ou à la prosodie. Que peut signifier travailler le rythme, à de nouveaux rythmes ? Le rythme serait ce que le sujet-du-dire ne connait pas encore. Un nouveau rythme peut créer une nouvelle voix, ou plutôt un nouveau rythme rencontre une nouvelle voix. Par exemple, chez P. Fontana, il s'agit de travailler le rythme de pair avec la voix :

> Je ressors un des tous premiers poèmes qu'on a travaillé ensemble, un poème de J. Prévert, *cet amour*. Et là on se lâche, on s'amuse à arpenter le poème mais cette fois-ci en travaillant le rythme, ne pas lâcher le rythme même si les syllabes ne sont pas toutes justes.
> *Tremblant de peur comme un enfant dans le noir*
> *Comme un homme tranquille au milieu de la nuit*
> Je choisis ces deux phrases dans le poème et je leur lance un rythme qu'ils doivent reproduire. Ce rythme s'affine avec la durée, se déplace, s'accélère. On expulse le rythme, on joue avec les sonorités, on rit beaucoup. J'en rajoute, je leur propose d'essayer de changer le volume de la voix, du plus bas au plus fort : je commence à entendre des voix nouvelles qui prennent de la force, de l'assurance. Je pousse l'exercice vers l'interprétation en proposant une tonalité : la violence et la colère pour faire ressortir la noirceur de "cet amour".
> Je les surprends en leur montrant qu'on peut jouer sur l'élasticité des mots et des sonorités et que chacun peut s'en emparer.
> (P. Fontana, 2009-2011 : 27/10/2009)

Relever l'importance de « travailler les rythmes » est une chose. Regarder comment apparaissent les rythmes est plus difficile. Nous avons vu avec D. Rabaté (2013) que l'énonciation poétique est le produit soit d'un « coup de force énonciatif », soit d'un *essai de voix* réflexif. Cependant, dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), les choses ne se passent pas tout à fait comme dans un poème. Certes, des débordements s'opèrent et des rythmes apparaissent. Ce qui va retenir plus précisément notre attention ici, c'est le fait de savoir ce qu'il se passe d'un point de vue rythmique dans l'atelier du dire. De la prise d'élan à l'*essai de voix*, que se passe-t-il réellement – au-delà de l'écoute qui créé un antécédent rythmique ? À côté du « coup de force énonciatif » et de l'écriture réflexive, nous allons mettre en rapport ici deux autres pratiques de débrayage du rythme – et leurs modalités d'accompagnement : la « défamiliarisation » langagière et la saturation discursive – tous deux conçues à partir de l'observation des pratiques d'atelier de notre corpus.

**« Défamiliarisation(s) » langagière(s)**

Pousser un cri – ce à quoi invite parfois K. Irubetagoyena dans ses « ateliers de pratique théâtrale » – est une expérience extrême de débordement de soi dans la mesure où la voix devient étranger au corps et le corps étranger à la voix. L'un et l'autre ne se suffisent plus, ne s'entendent plus. En l'espace d'une seconde, le cri fait perdre au corps et à la voix leur familiarité. Le cri verse les présents dans l'inconnu, l'étrange(r). Crier, c'est souvent se rendre étranger à soi-même – à moins que ce ne soit une fâcheuse habitude. L'expression courante parle de *sortir de ses gonds*. C'est en quelque sorte une première logique à l'œuvre dans les modes d'accompagnement proposés par les ateliers du dire concernant l'expérience rythmique : rompre la familiarité du langage, la routine langagière, les us et coutumes que chacun entretient avec la parole, « nos manières de dire habituelles ». Nous prendrons deux exemples tirés de notre corpus d'ateliers. Nous avons vu que l'« atelier de l'illisible » de M. Depeursinge, au cœur de son activité critique, produit une écriture chorale qui répond au poème. Cette pratique est permise par une « défamiliarisation » que nous avons déjà signalée et qui peut se définir comme une expérience d'étrangeté discursive suscitant un geste de réponse, presque un geste-réflexe. À la question de savoir comment les participants « se débrouillent » avec le poème de C. Prigent, M. Depeursinge fait la réponse suivante :

> [Les élèves] produisent des modes de questionnement non seulement sur le texte mais aussi par-delà le texte, sur ce que le texte leur fait dire d'eux-mêmes. Le texte déplace leur propre point de vue. Parce qu'il déstabilise les représentations communes, nos manières de dire habituelles. Le texte envisage ou engage des choses tout à fait communes mais d'une manière stylistique différente qui « étrangéifie » tous nos modes rassurants, habituels. En retour, l'effet qu'il a, c'est de nous pousser à envisager, penser, ressentir autrement des choses assez communes. Je pars de ce point commun-là. Entre l'univers familier du lecteur et une défamiliarisation du texte. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXVIII)

La logique semble assez proche dans les « ateliers d'écriture et d'oralité créatives » de C. Vorger qui évoque la nécessité d'offrir des « points d'écoute » : ceux-ci sont des points de bascule vers l'inconnu, l'inconfort. Ils mettent le participant dans un certain « bain ». Cette logique guide la constitution du corpus des œuvres à l'écoute. Ici, la diversification du corpus cherche à produire un effet de défamiliarisation plus ou moins fort en révélant des pans d'étrangeté de la performance slam :

> Je donne accès à d'autres répertoires que ceux proposés dans les manuels de FLE. Grand Corps Malade est le premier à dire qu'il n'est pas le seul slameur et avoue lui-même qu'il n'est pas forcément représentatif du slam. L'important est que chacun trouve ce qui lui parle (et qui lui parle) – comme quand on lit de la poésie. Je diversifie le corpus mais aussi les formes d'entrée dans le corpus. On peut partir d'un texte écrit, mais on peut tout aussi bien proposer des entrées par la voix et le corps pour éviter l'instrumentalisation. Par exemple, je pars souvent d'exemples vidéo […]. Il m'est même arrivé de montrer des performances sans le son pour illustrer la dimension mimo-gestuelle du slam. C'est une autre appréhension de la performance qui nous oblige à changer de point de vue, de « point d'écoute ». (C. Vorger, 2018 ; annexe n°2.1 : XXX)

**Saturations discursives**

L'embarquement peut être provoqué par une contrainte, une injonction – une impulsion assez traditionnelle. Dans le « ROC » *Langue de chat*, la grande liberté de parole et de ton associée à des contraintes thématiques et lexicales assez fortes créent au final des intensités, des saturations intéressantes – les participants déprogramment le programme de la séance d'écriture, il y a un jeu obéissant sur l'accumulation qui est déjà du rythme. La saturation discursive devient un mode d'embrayage qui produit un effet logorrhéique. Nous en donnons deux extraits :

> Candidat numéro 1
> Bonjour, je m'appelle Bancok.
> J'ai 12 ans. Je viens de Tokyo. J'habite à Paris dans une maison avec ma mère. Je suis une lycéenne. Ma matière préférée est le cours de danse. J'ai un chien qui s'appelle Jean Petit. C'est un Saint-bernard. Je suis célibataire, je déteste tout le monde au lycée.
> Pendant mon temps libre, je chasse les autruches. J'habite à côté du zoo. C'est interdit, mais ça n'intéresse personne parce que j'utilise un lance-pierre. Je mets une chaise sur le balcon. Je n'ai jamais tué d'animal, mais c'est juste parce que c'est drôle.
> Je collectionne les œufs d'autruche.
> Mon talent ? Je peux manger dix baguettes en deux minutes.
> (P. Biras, 204a : 17)
>
> Candidat numéro 3
> Bonjour ! Je m'appelle Madame Frigida Pompadour.
> Je viens de Paris, mais j'ai des origines italiennes par mon père, qui travaille au Vatican. J'ai aussi des origines allemandes par ma mère. J'ai 42 ans. Je suis divorcée, j'attends patiemment l'homme de ma vie qui s'appellera Siegfried. Je suis députée au Parlement européen. J'aime mon travail, je suis très active.
> Pendant mon temps libre, je porte des vêtements du Moyen Âge dans un club de fantaisie où nous faisons tout comme au Moyen Âge, nous mangeons avec les

> mains, et nous prions tout le temps. J'ai parallèlement une collection de films des Monty Python.
> Mon talent ? Je suis cantatrice alternative, j'ai donc une voix très spéciale. Ce soir, je voudrais présenter un aria de mon opéra alternatif favori : Naissance d'un papillon à Bruxelles. C'est un duo, mais je le chante en solo : une voix super soprane, et une voix super basse.
> Quand j'étais petite, je passais un été au Vatican avec mon père, qui était le chauffeur de la papamobile. J'écoutais strictement des chants catholiques parce que mon père était très religieux. Pendant que je pratiquais les chants d'église, mon père a remarqué que je pouvais chanter des notes graves et des notes aiguës en même temps, si je me concentre totalement. C'est un don de pouvoir utiliser mes poumons et mes cordes vocales séparément.
> (P. Biras, 204a : 23-24)

L'embarquement est peut-être plus total quand l'impulsion est suscitée au plus près de l'activité des participants. Le déclenchement du mode rythmique trouve alors sa source dans une impulsion interne, un événement qui ne laisse d'autre choix. Par exemple, P. Fontana exprime le besoin de certains participants de se lancer dans des *essais de voix* plus intenses, plus éprouvants (2009-2011 : 27/10/2009) : « J'ai compris qu'ils avaient envie des fois de lire de plus longues phrases qui leur permettent de faire un point sur leur lecture. » Les pratiques de saturations discursives supposent toutefois un accompagnement particulier, rigoureux. Nous l'avons déjà évoqué avec notre atelier de la « plus longue phrase de soi » où plusieurs étapes d'écriture-lecture intermédiaires sont nécessaires pour approcher une expérience rythmique d'un discours au plus près de sa voix et de son corps. Il faut d'ailleurs relever une parenté en termes de saturation discursive entre cette « plus longue phrase de soi » et certains fragments des « ROC » – les répliques des personnages du ROC constituant autant de « plus longues phrases de soi » :

> Pierre
> Je prends le premier train que je trouve. Un train très cher, comme l'Orient Express. Je paye avec ma carte bancaire. Je m'assois à côté d'une femme et je commence à parler et quand j'arrive, je réalise que ce train va à Venise, et la femme, Alice, m'invite chez elle. Elle habite dans un petit appartement qui se situe sur la place Saint-Marc. Il y a beaucoup de grands oiseaux criards, et beaucoup de gens qui portent des masques dorés de carnaval, avec des plumes et des pierres et beaucoup de couleurs. À cause du brouillard, je ne vois que des ombres. Alice veut sauver les grands oiseaux criards, parce que ce grand carnaval peut leur faire du mal. Elle est irrésistible, je la suis jusqu'à la porte de son appartement. Elle commence à chanter un chant de désespoir. Elle dit : « Venise s'enfonce tout doucement dans l'eau noire. » Elle chante que toutes les choses sont inutiles, parce qu'elle ne sait pas quel est le but de la vie. Elle ne trouve pas son enfant. Elle n'a pas la force de le chercher. Elle entre dans l'appartement. Et

> je deviens elle. Dans la chambre, je vois des photos de moi-même petit avec une femme qui porte un masque de dentelles. Je me concentre sur la photo. Je bois une coupe de champagne et je me parfume, je deviens Pierre une fois encore et l'odeur du parfum me rappelle mon enfance. Et je me transforme en grand oiseau criard, et je vole dans le ciel et je regarde Venise qui est un petit point et je vole, je vole je vole et je me réveille.
> (P. Biras, 2014b : 21)

Nous pourrions mettre aussi en rapport ces deux essais de voix autour de la cigarette, l'un né du « ROC », l'autre de l'atelier « la plus longue phrase de soi » :

> Pierre
> Bob m'a donné ma première cigarette, parce que j'étais très stressé et très triste. On était en discothèque. Je l'ai acceptée et je l'ai allumée parce qu'il y avait une fille qui ne voulait pas parler avec moi, et c'est pour ça que j'étais un peu furieux. J'ai commencé à tousser. Bien sûr, je n'ai pas avalé la fumée, parce que c'était la première fois, et personne n'avale la première fois. J'ai aimé la cigarette. C'est comme ça que j'ai commencé à fumer. J'avais l'air plus cool, je pensais que cette fille me remarquerait. Je pensais que ça m'aiderait à me sentir plus adulte et bad boy. Tous mes amis fumaient, j'étais le seul à ne pas fumer, j'ai voulu faire comme les autres.
> (P. Biras, 2014b : 33)

> Je fume beaucoup de cigarettes plus ou moins trois paquets de cigarettes par jour le matin avant de faire ma toilette après avoir fait ma toilette je fume encore je fume avant de me brosser les dents je fume après mon petit-déjeuner avant d'aller au bureau je fume la cigarette même au bureau je fume quand je suis fatigué quand je suis allé à l'hôpital un médecin m'a dit de laisser tomber la cigarette parce que la cigarette donne une maladie de cœur mais quand on fume ce n'est pas facile de laisser tomber la pratique alors chaque jour mes amis me conseillent de laisser tomber la cigarette comme le médecin a déjà proposé mais l'idée de laisser tomber la cigarette ne me vient pas à l'esprit ●
> (Annexe 8.1 : CXCVII)

Nous avons vu à travers cette section et la précédente que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) sont des ateliers d'écoute du rythme. Cette écoute et ce rythme fournissent en quelque sorte le nécessaire à une troisième activité, la plus importante, qui serait la présence du sujet-du-dire – ce que nous proposons de développer maintenant.

## 8.3. Présence(s) du sujet : sur la voix du corps-langage

Nous passerons ici de l'écoute à la présence. Peut-être le pluriel s'impose-t-il : il y a autant de présences qu'il y a de discours en action. Plus qu'une corporalité systématique dans les ateliers du dire, nous entendons par présence la voix qui n'oublie pas le corps, le passage de la voix par le corps-langage. Il faut constater que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) concentrent des modes de présences tout à fait intéressants pour garantir la présence de la voix dans le corps, du corps dans la voix. D'aucuns pourraient s'étonner que cette notion empruntée aux domaines des arts de la scène soit rapportée ici à celle de la voix. Nous verrons plus loin que toute activité de subjectivation, langagière ou non, est fortement reliée à une activité énonciative complexe qui s'appuie en partie sur le corps-langage – même quand il s'agit d'interpréter des discours d'emprunt. Nous retiendrons dans cette section trois modes de présence qui dessine comme une économie de l'oralité. Leur ordre d'apparition n'obéit à aucune logique d'intensité, il ne s'agit pas d'une typologie de « formes d'expression » mais d'un continu relationnel entre langage et corps où les voix essaient de dire ce qu'elles ne savent pas encore : présence vocale, performance vocale, présence scénique.

### 8.3.1. Présence vocale : miser sur la voix

Nous avons déjà exprimé précédemment quelques réticences à l'égard des procédés de mises en voix dont les ateliers du dire ont contribué à la diffusion jusque dans les ateliers scolaires. Notre réticence portait sur certaines oralisations prévisibles, comptables, comprenant un début et une fin d'exercice. Selon nous, une expression orale peut oublier la voix à partir du moment où elle est son propre sujet de discussion. C'est pourquoi nous proposons ici de faire la différence entre mettre en voix et *miser sur la voix*. Une obligation de résultat incombe à la première tandis que la seconde doit davantage répondre à une obligation de moyens – ceux de la voix. Nous allons voir tout d'abord que miser sur la voix, cela ne signifie pas systématiquement engager des moyens importants pour assurer la présence vocale : dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), toute présence vocale est souhaitable mais non obligatoire. Une des principales modalités pour miser sur la voix consiste à recourir à la lecture à voix haute que nous analyserons ici comme le régime présentiel principal de la voix en atelier. Enfin, nous rappellerons qu'à la différence des arts du langage, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) ne font pas travailler ensemble des

artistes formés à des pratiques langagières spécifiques : les participants à un atelier du dire ne sont pas des experts du corps-langage. Dans cette situation, la voix vient se placer en quelque sorte avant le corps, comme pour assurer ce que P. Fontana appelle une « protection ».

**Présence souhaitée mais non obligatoire**

Il serait erroné d'affirmer que tout atelier du dire en langue(s) étrangère(s) suppose une attention maximale au corps-langage qui obligerait systématiquement à des expériences de fusion. En pratique, la présence vocale est modulée selon les nécessités, les projets, les focalisations de chaque animateur. S'il y a moins de corps-langage dans un atelier, cela ne signifie pas forcément que s'y trouvera moins d'« essayer dire » ni même de corps. Dans la restitution qu'il donne de ses « ateliers de l'illisible », M. Depeursinge affiche une sorte de prudence méthodologique pour éviter de confondre en pratique « essayer dire » et *faire dire* : chaque invitation à faire corps avec les œuvres de langage doit être pensée spécifiquement. Il faut certainement y voir un moyen d'éviter les difficultés qui se présentent parfois en matière d'oralisation ou d'écriture créative en classe de langue étrangère, notamment quand de telles continuations se voient accolées de manière automatique au travail sur un texte littéraire – comme autant d'obligations à tenir vis-à-vis de lui. La notation individuelle et collective proposée par M. Depeursinge, qui se traduit par des réécritures successives, ne conduit pas à une production quelconque qui viendrait avaliser la lecture du poème mais plutôt à une connaissance partagée. Fondamentalement, rien n'oblige à ce que toute étude d'un poème finisse par sa célébration – lecture publique, performance, affichage :

> Ce n'est pas son oralisation, sa mise en voix qui est au cœur [de l'atelier]. Cela ne l'exclut pas […] : la mise en voix est une modalité de lecture de la poésie fondamentale. Mais on en fait parfois la condition de réalisation ou d'apparition du poème. Comme s'il s'agissait d'une modalité propre, essentielle, par opposition à d'autres approches. C'est réducteur (et parfois un peu automatique), d'autant que, face à l'exercice de reprise et de dialogue que je place au cœur, le rapport à l'écrit s'avère nécessaire. Cela dépend aussi de ce que l'on vise, de logiques de représentation distinctes de logiques d'atelier. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXVII)

M. Depeursinge établit même une sorte d'échelle de présence vocale et corporelle en indiquant que les modalités de présence relèvent aussi d'un questionnement éthique, c'est-à-dire portant sur un équilibre expérientiel à trouver entre les pratiques et représentations d'atelier de l'animateur et la situation des participants :

> […] le but de ces activités est de critiquer toutes les réductions à des habitudes, que ce soit du pur analytique (sachant que la signification est mise en difficulté) ou du pur corporel. J'essaie de trouver quelque chose qui réunisse à la fois les modalités et les gens. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe n°5.1 : CXXX)

Nous allons voir maintenant que miser sur la voix en atelier, c'est souvent miser sur la lecture à voix haute, laquelle cache des représentations et des pratiques très hétérogènes mais qui assurent comme une présence minimale de la voix en atelier.

**Présence vocale, lecture vocale**

La lecture à voix haute participe d'un éveil du langage à l'échelle du poème. Dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), avec la lecture à voix haute, c'est la langue étrangère qui s'éveille. Il faut évoquer ici la lecture à voix haute comme un travail spécifique, souvent minutieux. Une grande majorité d'ateliers du dire sont des ateliers de lecture à voix haute. L'oralisation programmée typique – récitation, mise en diction ou en voix, spectacle-synthèse – a des attentes. La lecture vocale n'en a pas, elle attend plutôt de voir – écouter voir ce qu'il se passe. Elle est une lecture suspendue au fil tendu de la voix – alors que l'oralisation est une relecture, une confirmation. Dans cette perspective, la lecture vocale joue un rôle central dans une multitude d'expériences. Pour tenter d'illustrer notre propos, évoquons le jeu des chaises proposé par P. Fontana dans ses « lectures de bouches ». Cela donne à peu près ceci :

> Lire, c'est quelque chose double, à la fois communiquer et écouter. « Tu lances et tu écoutes. » J'ai un petit exercice qui marche très bien, qui est assez connu : placer deux chaises de façon à ce que les personnes soient dos-à-dos. L'une doit lire le texte et l'autre doit le répéter. La difficulté, c'est comment la première personne transmet la langue française et le texte pour que l'autre puisse répéter exactement ce qui est dit. Tout le monde rigole parce qu'il ya des mots qui ne sont pas bien dits et que la deuxième personne essaie tant bien que mal de répéter. Alors il y a des aides qui se font. Ça oblige à une certaine conscience de comment le son passe. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XII)

Dans notre « atelier du poème », nous recourons aussi à des lectures *à la chaise*. Revenons sur un exemple pour montrer combien la lecture vocale en atelier n'est pas un travail de mise en voix mais bien une pratique d'écoute – comme mise en écoute(s). Nous faisons avec un poème sans titre d'A. Laâbi (2000 : 101) :

> Me réveiller auprès de toi
> t'apporter le café
> écouter ensemble la radio
> accueillir ta tête sur mon épaule
> te masser les doigts
> L'amour simple
> Comme bonjour

Ce poème n'est pas seulement un poème de bienvenue, de bonjour ou de réveil : il est un poème déjà au travail – il ressemble d'ailleurs à un poème fraichement écrit. Sa distribution silencieuse sert à laisser la parole au poème donné. Sa simplicité semble cueillir les lecteurs – certains ont déjà acquis les sortes d'automatismes mis au jour dans les précédentes expériences : lire, c'est trouver quelque chose à *redire* au poème. Le poème ricoche rapidement entre les participants. Chacun semble avoir reconnu quelque chose dans *son* poème. Parmi les lectures vocales proposées, nous proposons de travailler ce texte à la chaise de la manière suivante. Nous recourons à un lot de chaises disposées au milieu de l'atelier. Un premier couple de lecteurs – ou plutôt un lecteur et un écouteur – se voit confier plusieurs chaises (quatre au départ) : à eux de décider de l'environnement de leur lecture. Quoi faire avec quatre chaises, deux voix, un poème ? À chaque nouveau couple, nous prenons le soin d'enlever une chaise. Bien sûr, le quatrième couple n'a plus qu'une chaise pour dire le poème : ceci n'empêche pas l'infini des possibles. Le point commun entre ces passages à la chaise est que les corps sont obligés de prendre position non pas par rapport à ce que dit le poème mais comment il avance, il fait, il écrit, il se rythme et rythme la relation entre les deux participants. C'est d'ailleurs seulement à l'issue de ces lectures que nous instaurons un premier échange « sur » le poème, les sensations qu'il procure, ses moyens limités.

**Quand la voix protège**

Chez P. Fontana comme chez d'autres concepteurs d'ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), la lecture à voix haute comme essai de présence n'est pas simplement une incorporation minimale, une expérience esthétique en langue étrangère, une lecture « expressive » (È.-M. Rollinat-Levasseur, 2015 : 232). La lecture vocale constitue plutôt comme une unité de mesure dans l'atelier du dire, unité qu'il est possible d'additionner, de multiplier, d'ordonner selon des fonctions très variées. Comme chez M. Depeursinge, il faut noter de la part de P. Fontana une réserve concernant les oralisations ou les incorporations qui peuvent s'imposer par la force de la situation d'atelier – ou de la situation didactique. Le « vécu corporel dans la pratique d'une langue » – G. Louÿs, D. Leeman (2013) – suppose une prudence méthodologique que les deux animateurs d'atelier semblent trouver dans un travail strictement vocal que le poème autorise :

> Pour moi, ce qui est intéressant dans le travail de la voix, c'est que ce n'est pas intrusif. Contrairement à un atelier théâtre où, d'une certaine façon, je mets les gens en danger. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XI)

Travailler avec la voix, les voix, présenterait ainsi un caractère moins engageant qui siérait mieux à certaines situations d'atelier. Cela ne signifie pas un moindre engagement du sujet du poème : lire à haute voix ce peut être déjà beaucoup de débordement de soi comme nous avons pu le voir. Ne miser que sur la voix, cela ne signifie pas pour autant que les uns et les autres – animateur et participants – se cachent derrière la voix. Se limiter à la voix n'interdit pas un travail sur le corps. Ce peut être même elle qui l'autorise. La voix est du corps, nous l'avons rappelé à plusieurs reprises. Ici, c'est la voix qui peut permettre de travailler un rapport au corps sans que soit donné de but en blanc une injonction à se montrer ou à se mouvoir. Même s'il y a performance scénique, il est possible de relever cet usage protecteur, sinon premier, de la voix dans le slam et les ateliers slam qui s'en inspirent. L'oralité « debout » est ce qui ajoute plus de corps-langage dans la voix.

## 8.3.2. L'oralité debout

Avec C. Vorger, rappelons tout d'abord que le chanteur J. Brel chantait *Vivre debout* (1961). Le poète B. Heidsieck, lui, voulait « mettre le poème debout » (B. Heidseick, A.-L. Chamboissier, G. Coudert, P. Franck, 2014) – ce qu'avait commencé à faire en son temps G. Luca. De son côté, S. Pey choisit notamment de danser ses poèmes. Depuis, bien des voix se sont dressées[110] – ce qui est différent du dressage. Se dresser, adresser : l'oralité « debout » suppose un supplément de corps qui conduit chez certains à la performance. Dans tous les cas, il y a un corps-langage qui s'adresse. C. Vorger (2016 : 146) rappelle que le slam est un « art de l'adresse ». Il y a adresse parce qu'il y a du vivant dans la relation. Il y a parfois du public. Pas un quatrième mur mais une écoute qui relance sans cesse le dire, une écoute qui se lance dans le dire. Nous aborderons trois manières de penser cette oralité « debout » en investissant les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) – et les autres. Nous nous intéresserons tour à tour à : la formule de « posture de l'impudeur » de C. Vorger (2016) ; la notion de performance remarquablement absente des représentations sur les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) ; le continu présence-présent.

**Quelles « postures de l'impudeur » ?**

C. Vorger introduit la formule « posture de l'impudeur » (2016 : 80) pour évoquer cette situation construite et acceptée du slameur et de son auditoire. Peut-être faut-il y voir le

[110] Dans leur quête d'origine, les slameurs aiment bien citer également toute une tradition américaine. C'est le cas par exemple de F. Nevchehirlian (2005 : 19) associant les performances d'A. Ginsberg, des *Last Poets*, de G. Scott-Heron à celles des artistes européens mentionnés ci-dessus et d'autres (A. Artaud, V. Maïakovski).

versant organique du « pacte d'écoute » mentionné plus haut. Elle parle aussi de « pacte de sincérité » (2016 : 80) dans une filiation au rap. D'une certaine façon, c'est un prolongement spécifique de la posture créative et artistique de l'auteur(-compositeur)-interprète dans le domaine de la chanson. Dans ses ateliers, C. Vorger sollicite ces « postures » qui semblent moins des moments de vérité à reproduire que des attitudes à l'essai dans l'écriture et l'oralité « debout ». Il nous semble que cette « posture de l'impudeur » s'applique aussi et d'abord à l'animateur, qu'elle est même une manière pour lui de passer outre toutes les représentations qui pèsent sur lui. Il faut noter aussi que la « posture de l'impudeur » est contagieuse. Une fois qu'une première personne s'est lancée, le reste du groupe suit plus facilement. L'animateur est parfois le premier domino à tomber en avant. Dans son analyse méthodologie des ateliers slam, le collectif 129H (2007 : 37) parle par exemple de « mise en jeu de l'animateur-slameur ». « La place de l'animateur-slameur » est aussi décrite en ces termes :

> Dès la première rencontre, [l'animateur-slameur] va installer un climat avec les participants. Il devra pratiquer la discipline qu'il souhaite transmettre, afin de se mettre en jeu et montrer l'exemple, partageant ainsi son expérience avec tous. Sa mise en jeu complète la présentation de la discipline par une dimension plus spectaculaire et engageante. Il doit être attentif aux blocages qu'entraîne l'expression écrite et orale en présence d'un groupe. (Collectif 129H, 2007 : 40)

Dès la première séance d'atelier – dite « séance de découverte », le guide (2007 : 41) conseille d'« entrer dans le vif du sujet » : « [l'animateur-slameur] déclame un texte achevant ainsi de se présenter lui et l'Art qu'il est venu transmettre (5 min) ». D'une certaine manière, quand M. Depeursinge commence son atelier en affirmant qu'il ne comprend pas lui-même le poème qu'il s'agit de travailler, il y aussi recours à cette forme d'impudeur. Une posture de l'impudeur se retrouve plus facilement et plus démonstrativement dans les activités théâtrales – par exemple chez K. Irubetagoyena. L'investissement de P. Fontana dans le déroulement des voix est aussi sur cette ligne-là, avec toutes les précautions mentionnées auparavant. Il nous semble toutefois important de relever une réserve à l'égard du terme posture qui tend à rendre artificiel ce dont C. Vorger cherche justement à souligner le caractère authentique : une rupture. L'impudeur nous semble renvoyer plus largement à la politique relationnelle de l'atelier. En atelier, la relation ne commence pas avec les œuvres de langage et leur sympathie réénonciative. L'impudeur est cette acceptation mutuelle de l'atelier comme association ou organisation. C'est l'impudeur d'individus sociaux qui consentent provisoirement à se montrer sous un autre jour, précisément comme possibles *sujets-du-dire*. Mais cette acceptation ne tient pas seulement à l'action souterraine de l'animateur et à la programmation du *faire atelier*. Elle est aussi une responsabilité des participants, leur faisabilité en tant que groupe et sujets : c'est eux qui sont au cœur de l'échange, qui font l'échange, qui s'échangent.

*Faire atelier*, c'est aussi « faire échange » ainsi que le suggère P. Fontana en analysant le regard porté par des enseignants sur son atelier « lectures de bouches » :

> Les enseignants étaient surtout étonnés par le rapport que j'installe dans l'atelier. Le fait de casser les barrières. Puisque je ne suis pas professeur. Cette barrière-là est déjà très intéressante. Je fais partie du groupe. Je travaille justement à briser le cercle de l'enseignement. […] Je casse aussi l'idée de classe. À partir de là, l'échange ça devient aussi comment les gens échangent entre eux. En fait, je parle très peu. Les échanges, ce sont surtout entre les gens. (P. Fontana, 2017 ; annexe 1.2 : VII)

La formule « posture de l'impudeur » est intéressante pour mesurer le niveau d'intensité ou de présence vocale de certaines expériences langagières en atelier. En revanche, il nous semble qu'elle ne dit presque rien sur le processus lui-même d'éveil ou de mise en performance du corps-langage en atelier. Pour dérouler entièrement notre hypothèse, nous ne sommes pas sûr que l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) soit le lieu de la performance langagière. La quasi absence du terme dans les représentations des animateurs d'atelier rassemblés dans notre corpus en constitue d'ailleurs peut-être un indice.

**Les ateliers du dire, des ateliers de la performance ?**

La notion de performance est relativement absente des représentations disponibles sur les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Même si nous n'avons pas intégré le terme dans notre conceptualisation des ateliers du dire, son absence est une invitation à réfléchir aux raisons de cette dissociation implicite. S. Martin (2005 : 12) rappelle que la « poésie-performance contemporaine » a été assez longtemps absente des recherches de référence en matière de performance artistique (R. Goldberg, 2001). Les études croisant poésie et performance sont assez récentes – S. Martin (2006) ; O. Penot-Lacassagne, G. Cheval (2018). C'est dans une mise en rapport avec le slam que le terme se rencontre accompagné d'une explicitation, par exemple chez C. Vorger (2016 : 94) : « Si le slam flirte avec le rap et avec la chanson, c'est la notion de performance qui semble le plus apte à rendre compte de cette poésie *vivante* et *mouvante*. » Elle en propose d'ailleurs une double définition. La première est une reprise de la définition de P. Zumthor (1983 : 32) où la performance est « l'action complexe par laquelle un message poétique est simultanément transmis et perçu, ici et maintenant ». La seconde définition est un ajout lui-même plurivoque (2016 : 94) : « […] la performance est jeu, au sens théâtral voire sacral de ce terme, et elle a *du jeu*. » Cette formule « elle a du jeu » est intéressante dans la mesure où elle révèle combien la performance n'est jamais totalement fixée. Quelque chose bouge autour d'un point d'accroche, voire essaie de le déplacer tout en étant dans une sorte de retenue. Ce « jeu » signalé par C. Vorger, ce va-et-

vient, cette tension entre mouvement en avant et retenue, renseigne peut-être sur la nature de la performance : le fait qu'elle soit toujours un essai du corps-langage et donc a fortiori un *essai de voix* – qui trouve ses quartiers en-dehors de l'atelier du dire. En fin de compte, nous pourrions réénoncer notre hypothèse de départ en affirmant que l'atelier du dire n'est pas en soi un atelier de la performance mais que toute performance est un *essai de voix* – d'où aussi cet autre point commun : leur caractère éphémère, leur non-reproductibilité.

Ce qui nous semble peut-être plus important de relayer ici, c'est que les ateliers du dire et les arts de la performance partagent une même donnée : « une économie de moyens scénique » – pour reprendre l'expression de F. Nevchehirlian (2005 : 18). Une scène, un micro pour le slam. Parfois, encore moins pour les ateliers du dire. Parler de leur économie matérielle est une chose. Mais il faudrait rappeler que cette économie de moyens est proportionnelle à une économie langagière, toute une économie des œuvres de langage pour alimenter un « faire œuvre avec les œuvres ». Affirmer qu'*un essai de voix* suppose peu de moyens – un tableau, un poème, une vidéo, une feuille blanche – est en ce sens trompeur. Ce regard logisticien cache la véritable activité langagière des ateliers du dire et ce que cette activité suppose comme moyens énonciatifs. Sans compter le parcours relationnel qui l'organise. L'*essai de voix* dans sa forme transformée (un vers enregistré, un texte écrit, un récital, une pièce de théâtre, etc.) laisse rarement voir l'essayage lui-même, les tâtonnements, les traces, les étapes. Comme dans l'œuvre de langage, l'essai devient illisible, introuvable. Il s'est effacé devant la voix, la réussite du *sujet-du-dire*. Cette disparition de l'essai marque la fin de la performance. Car la véritable performance dans l'*essai de voix*, c'est bien l'essai lui-même, l'« essayer dire ».

**La présence scénique : une construction théorique et pratique au présent**

Pour décrire le slam, C. Vorger (2016 : 277) pose cinq principes qu'elle nomme les « cinq p » : parole, partage, présence/présent, paronomase, passage. Arrêtons-nous sur cette association « présence/présent » : « le slam repose sur la présence scénique en dehors de toute intention de *re-présentation*, se vit et se décline au présent. » Dans la présence scénique il y aurait de la présence et du présent. Peut-être faudrait-il parler plus directement d'une présence maximale du corps-langage dans l'*essai de voix*. Dans tous les cas, l'« essayer dire » croise ici les spécificités de l'activité du comédien. Car la présence scénique nous emmène inévitablement au théâtre. Certains ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) sont d'ailleurs des ateliers de pratique théâtrale et conduisent donc leurs participants à investir un plateau de jeu, voire une scène de théâtre. Faire entrer son corps-langage dans un tel espace, c'est faire assez vite l'expérience de sa propre présence – et de celle des autres. Il faut rappeler que la

présence scénique est un objet d'analyse à part entière dans le champ des études théâtrales. C'est d'ailleurs un des sous-éléments de notre hypothèse : la didactique des langues aurait beaucoup à apprendre des recherches sur la présence scénique. Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) y puisent également des éléments de conceptualisation.

Pour penser la présence scénique, nous nous appuierons ici et dans la prochaine sous-section sur les recherches de K. Irubetagoyena qui font notamment suite aux travaux de G.-D. Farcy et R. Prédal (2001), Y. Butel (2006) et G. Banu (2012) et sont étroitement liées à son activité de pédagogue du jeu théâtral – tout en contribuant à une véritable « anthropologie théâtrale » au sens d'E. Barba et N. Savarese (2008). Auteure d'un « manuel pour acteurs en quête de présence scénique » (2018, à paraitre)[111], K. Irubetagoyena a développé, dans un souci d'expérimentation et de transmission remarquable – jusque dans son « atelier de pratique théâtrale » en français langue étrangère, un ensemble d'« activités » théâtrales explorant la construction de la présence scénique. L'apport principal de ses recherches réside dans l'idée que la présence scénique se construit – et peut donc s'apprendre/s'enseigner, d'où d'ailleurs la validité de parler de « pédagogie de l'acteur ». Dans notre hypothèse de travail, si la présence scénique se construit, elle peut alors faire l'objet d'*essais* – et certains de ces essais seront probablement des *essais de voix*. Cette idée va à l'encontre de l'imaginaire collectif du spectateur profane pour lequel la présence scénique (sur scène ou à l'écran), « précieux corolaire du jeu de l'acteur » (2018 : 16), est souvent entourée de mystères sinon de fantasmes d'autant plus prégnants que le cinéma, la télévision ou le théâtre en tirent maints profits[112]. C'est pourquoi dans un premier temps, K. Irubetagoyena (2018 : 16) formule cette non-définition : « La présence scénique est ce magnétisme qui lie à un acteur au détriment des autres parce qu'un je-ne-sais-quoi dans sa performance attire et retient les regards, attise les fantasmes. » Elle corrige rapidement en précisant que la présence scénique est « davantage l'affaire des individus du bord de scène que de ceux qui l'occupent » (2018 : 16) : elle constituerait même une partie importante du travail du metteur en scène et de son équipe dans la mesure où elle est liée au regard du spectateur. Élément intéressant dans la mesure où, loin d'être un effet unilatéral, la présence scénique engage elle-même immédiatement une relation. Nous garderons à l'esprit ici que la présence scénique *construite* est ce que l'acteur peut obtenir « au terme d'un apprentissage minutieux des différents domaines de l'interprétation dramatique » (2018 : 16). Cette proposition renvoie à l'idée que le jeu de l'acteur est un « art réfléchi » (L. Jouvet, 2009 : 83) – K. Irubetagoyena parle « d'art du jeu » (2018 : 20).

---

[111] L'ouvrage, à paraitre, se présente sous une forme intéressante dans la mesure où il combine réflexions et exercices théâtraux.

[112] K. Irubetagoyena (2018 : 16) passe rapidement sur la présence scénique dite « innée », davantage liée un particularisme physique ou à l'impudeur (qui joue à plein pour les « monstres sacrés »).

### 8.3.3. Présences scéniques et pédagogie de l'acteur

Les interventions de K. Irubetagoyena auprès d'étudiants américains à l'Institut d'Avignon transposent l'hypothèse d'une présence construite jusque dans le champ d'une expérience en français langue étrangère, faisant de la présence scénique une modalité de notre « essayer dire ». Deux pôles de la présence scénique, la présence physique et la présence énonciative, sont travaillés dans ses « ateliers de pratique théâtrale » :

> Il y a deux aspects : la présence physique. Densifier ses gestes. Élargir sa posture, trouver sa place. Toutes ces prises de conscience-là. Il y a aussi le regard. L'autre aspect, c'est l'écoute de l'autre qui inclut le toucher. Faire bouger certaines limites. Après je n'impose rien à personne. Avant chaque exercice de contact, je demande à chaque partenaire de dire ses limites, les zones qu'il ne veut pas voir touchées. Ensuite, il y a la présence par le fait de dire. C'est pourquoi je travaille avec des auteurs qui ont une langue chargée. […] Une langue qui a une présence en soi quand tu la lis. Qui fait qu'un texte tient tout seul. Rien que le fait de le dire, il y a quelque chose qui est là, une présence à faire passer. Ça peut être avec sa part d'humour, sa part poétique. Si tu ajoutes l'acteur, il y a une double présence. (K. Irubetagoyena, 2017 ; annexe 6.2 : CLIV)

K. Irubetagoyena rappelle aussi qu'à un niveau professionnel, le degré d'élaboration de cette construction est très élevé :

> […] une présence scénique peut être construite au moyen d'un usage conscient et maîtrisé de ce qui fait du théâtre un art vivant dont l'acteur est le principal agent. Cet usage touche tous les niveaux de jeu, du muet être-là (capacité à capter l'attention du public alors même que l'on est immobile et silencieux en scène) au projet artistique le plus complet (pondération que confère à certains la conviction d'être mus par un savoir à poursuivre et à transmettre). (K. Irubetagoyena, 2018 : 20-21)

Très concrètement, K. Irubetagoyena distingue trois « modalités de présence scénique construite ». Restituées de façon successive, elles ne correspondent pas à un classement qualitatif mais suivent selon l'auteure une chronologie logique au regard de la formation de l'artiste dramatique. Ces trois modalités sont :

> […] la présence de l'acteur en vie, présence de l'acteur au présent ; la présence de l'acteur rhapsode, présence de l'acteur présent à soi et à autrui ; la présence de l'acteur en intention, présence de l'acteur en présence dans l'œuvre théâtrale. (K. Irubetagoyena, 2018 : 176)

Pour sortir de l'addition corps plus langage, et voir comment travaille le corps-langage de l'acteur, il est important de revenir sur ces trois modalités de présence.

**Présence d'un corps à l'écoute**

La première de ces modalités, « présence de l'acteur en vie », est nommée de la sorte « en vertu de l'impression que dégage l'acteur présent d'être plus vivant en scène que ne l'est l'être humain au quotidien » (2018 : 176). Il y a ici comme un écho aux expériences théâtrales de G. Pierra (2006 : 39-40) qui, en contexte d'enseignement-apprentissage du FLE, évoque la notion de « sur-vie » : « celle qui fait vivre plus intensément les relations intersubjectives par le langage, dans l'espace de la création scénique de paroles et de mouvements où le corps peut se déployer ». L'artiste dramatique (ou chorégraphique) est l'expérimentateur d'un présent spécifique dont K. Irubetagoyena (2018 : 26) tire une analogie avec les animaux qui « sont naturellement, radicalement dans l'instant présent de ce qu'ils sont en train de faire […]. » Et de continuer : « Celui de l'acteur est impur. Il est construit, déformé car conditionné par la partition à accomplir. » Il faudrait ajouter que le présent de l'acteur, à l'opposé de la conscience animale, est un présent du langage. L'acteur doit « chercher un état d'être conscient qui rende possible une pareille spontanéité ». Pour ce faire, K. Irubetagoyena parle du « mode majeur de la scène » (2018 : 26) qu'elle définit comme « une modalité d'être à l'acte dramatique en étant ici et maintenant, centré sur l'actualité de son accomplissement » (2018 : 71). Le présent de l'acteur rencontre le présent de la scène – c'est l'association présence/présent de C. Vorger. Pour chacune de ses performances, l'acteur se doit de « travailler en mode majeur », c'est-à-dire dans « un état d'être aux aguets qui suppose autant qu'il suscite une grande vitalité de celui qui s'y attelle » (2008 : 26). Ce mode de travail du jeu est relié à un « savoir du corps » (2018 : 27), à une « intelligence sensible, physique » qui « ancrerait l'acteur dans l'instant présent du travail scénique ». Cette nécessité d'une « connaissance du et par le corps » (2018 : 31) s'illustre par exemple dans les nombreuses pédagogies du jeu centrées premièrement sur le travail physique, de perception sensible. Sur ce plan, l'art du jeu théâtral nous semble insister sur une certaine forme d'antériorité du corps par rapport au langage – ou faisant du langage du corps avant tout, avant l'heure du langage. Au niveau neurobiologique, une certaine primauté du corps est au cœur même du principe de survie de l'être humain. Émotions et sensations sont des interactions entre l'organisme et l'environnement : « Première source d'inspiration du réel car en contact direct avec celui-ci au moyen de sensations, le corps délivre en permanence des informations au sujet […] » (2018 : 27). Cette présence physique et sensible est conceptualisée chez K. Irubetagoyena au moyen d'une conceptualisation de l'écoute – ici entre partenaires de jeu – qui vient s'ajouter à celle déjà développée dans la présente recherche :

> Dans le jargon des plateaux [de théâtre], la notion d'écoute désigne […] cette aptitude de l'interprète à sentir le monde qui l'entoure au moyen de sa sensibilité extéroceptive (qui recueille les excitations venues du milieu extérieur) autant que de sa sensibilité intéroceptive (dont les stimuli proviennent de l'organisme même). Elle dépasse de beaucoup la simple faculté auditive. (K. Irubetagoyena, 2018 : 31-32)

Au théâtre, comme l'indique K. Irubetagoyena, l'écoute s'oppose aux formes de retrait qui ont cours dans la vie quotidienne et les interactions sociales. Plus important, l'écoute au théâtre est aussi du regard. Un regard spécifique qui, comme l'inscription de tout sujet dans son discours, suppose un je-tu qui tâtonne, se cherche :

> Rares sont les circonstances au cours desquelles l'individu-social agit sans retrait dans la vie quotidienne. En témoignent les réactions confuses des novices à qui l'on demande soudain de regarder vraiment leurs partenaires et de se laisser vraiment regarder en retour, à l'abord ou à l'issue d'un exercice. La consigne est alors double : prêter une attention sensible à autrui pour ne pas seulement le voir mais le sentir à ce moment précis du travail ; accepter d'être vu sans rien surajouter à son attitude qui rendrait une dimension sociale à ce rapport humain, quand bien même l'impudeur d'une pareille relation puisse effrayer ou troubler. Regarder vraiment, c'est ajouter à l'apparence d'autrui, qui saute à la vue, le sentiment que l'on a de son état physique et psychique sur le moment, et leurs évolutions au cours du travail (d'un jour, d'un mois, d'une année). (K. Irubetagoyena, 2018 : 35)

Sans ce regard à l'écoute, le travail d'interprétation semble impossible, sinon réduit au mimétisme, cela en formation comme en répétition :

> Cela permet de rendre à chaque interaction sa spécificité : les êtres humains rencontrés sont différents, différents même ceux rencontrés à plusieurs reprises. Ce sont des corpulences, des carnations et des rythmes respiratoires divers, des états d'âme variés. Ils induisent en celui qui les constate des réactions tout aussi dissemblables. Ainsi, lorsque l'acteur en scène prête attention à la singularité de chaque échange, s'attache à sentir toute nouvelle expérience pour ce qu'elle est en travaillant en mode majeur, il s'ancre dans l'instant présent de son travail scénique. (K. Irubetagoyena, 2018 : 35)

Différents exercices proposés par K. Irubetagoyena participent du travail de l'écoute. À noter qu'ils ne s'adressent pas seulement aux comédiens professionnels et sont proposés dans l'atelier de pratique théâtrale avec des apprenants étrangers. La proposition « Marches en rythme » (2018 : 32) « forme les interprètes à la mise aux aguets qui définit le mode majeur de la scène ». La proposition « Attachement » (2018 : 33) « rappelle les participants à l'indispensable individualité qui doit être la leur : être à l'écoute, c'est être avec soi avant d'être avec autrui – être avec soi pour être avec autrui. » La problématique de la « position de travail »[113] de l'acteur renvoie également au « mode majeur de la scène » et à une écoute

[113] K. Irubetagoyena évoque les formules données à cette posture de travail par différents metteurs en scène : « moment zéro » (A. Vitez), « position zéro » (D. Elier), etc.

incorporée – K. Irubetagoyena parle notamment de « prise d'élan » (2018 : 41). Travailler en mode majeur suppose aussi selon elle d'être capable de « lâcher prise », autre expression empruntée au jargon du théâtre – il faut noter de nombreuses analogies jusque dans le lexique entre le jeu théâtral et l'atelier d'écriture dans leurs dimensions empiriques. L'expression est liée à une certaine peur de l'acteur, de passage à l'acte. C'est un trac de travail. « C'est qu'il est compliqué d'être regardé » (2018 : 47), rappelle K. Irubetagoyena, alors que le travail d'interprétation réclame des acteurs « une impudeur pudique » (2018 : 51) – qui n'est pas sans rappeler la « posture de l'impudeur » de C. Vorger – voire et, plus encore, un « abandon paradoxal » (2018 : 60) : « Alors même qu'ils (se) maitrisent, ils lâchent prise. » (2018 : 61)

**Présence et interprétation**

La deuxième modalité de présence construite, évoquée par K. Irubetagoyena dans les termes de « présence de l'acteur rhapsode »[114], renvoie à la présence du texte et de l'acteur disant ce texte, soit la « présence à soi de l'interprète alors présent à autrui » (2018 : 130). Cette modalité touche au plus près la fonction d'interprète de l'acteur, à son activité de dire, en invitant à :

> […] valoriser une simplicité trop souvent dénigrée dans les classes d'interprétation comme dans le cadre social et quotidien. Elle touche la nécessité qui s'impose à l'artiste dramatique de savoir (s')exprimer : ne pas seulement sentir, recevoir mais donner, qui plus est donner juste, simplement, sans afféterie. Elle n'est plus seulement la présence d'un être en vie mais celle d'un être traversé du désir d'être entendu. (K. Irubetagoyena, 2018 : 72)

Cette présence se voit associée à la notion de justesse dans une acception qui n'est guère éloignée de celle de G. Dessons (2015). L'acteur rhapsode sait être juste. Selon K. Irubetagoyena, la justesse est de l'ordre d'une relation, elle est partageable :

> Pour aussi paradoxal que celui puisse paraitre, si la justesse est subjective […], elle est également perceptible par autrui, entraînant chez l'ensemble des individus en présence une même expérience d'évidence. (K. Irubetagoyena, 2018 : 88)

Cette deuxième modalité de présence est de nature double dans la mesure où elle renvoie à « la capacité de l'acteur à être intime en public, à être présent à soi » (2018 : 95). « Présent à soi car appliqué à la réalisation immédiate de son geste, l'acteur ouvre : il se fait présent à autrui. » (2018 : 108) Cette relation se concrétise dans le dire. Il y a passage d'une

[114] Le terme rhapsode – emprunté en autres à L. Jouvet qui parlait de « rhapsode » ou d'« interprétateur » comme le souligne K. Irubetagoyena (2018 : 129) – est ici presque synonyme d'interprète : « L'acteur se fait rhapsode : porteur sensible et généreux d'un geste qui n'est pas nécessaire le sien. Il se fait interprète. »

présence silencieuse à une présence matérialisée par l'activité du dire théâtral. Un dire valorisé par l'activité théâtrale elle-même[115]. K. Irubetagoyena paraphrase d'ailleurs une formule de L. Jouvet : « Retrouver le POUVOIR DE DIRE la réplique, c'est rendre cette parole à sa puissance sonore et rythmique avant toute quête d'un sens. » (2018 : 120) Le dire conduit très vite à la voix – fluidité notionnelle permise par l'activité théâtrale qui conjugue par nécessité ce que la didactique des langues a tant de mal à tenir ensemble ne serait-ce par principe... La voix est d'ailleurs rapidement passage de voix au théâtre sous l'effet du travail d'acteur qui relève d'une adresse. Adresser un texte est la tâche principale de l'acteur : « C'est être présent à soi pour l'être à son texte, présent à l'auteur pour l'être au public. » (2018 : 127) C'est alors une réflexion précieuse sur le métier sinon la fonction d'interprète qui consiste en des passages de voix :

> La seconde modalité de présence scénique que l'acteur est à même de construire en tant qu'artiste dramatique est celle qui se manifeste lorsqu'il se fait vecteur : lorsqu'il est traversé, travaillé par un désir d'être entendu. Elle est cette présence de qui souhaite (s')exprimer […]. L'acteur n'y est plus seulement présent en soi parce qu'au présent ; il est présent à soi dans sa relation à autrui, partenaire ou spectateur. (K. Irubetagoyena, 2018 : 129)

La notion d'interprétation doit être regardée ici comme essentielle : elle est prototypique des passages de voix et des *essais de voix* qui sont les activités principales des autres ateliers du dire qui tous ne relèvent pas formellement de l'art théâtral. L'interprétation est une forme de (trans)subjectivation particulière où énonciation et réénonciation doivent trouver un creuset de fusion. Ce qui suppose, en termes d'apprentissage, de ne pas être au garde-à-vous des textes à jouer mais bien de chercher des passages de voix dans les œuvres de langage :

> Il faut à l'interprète s'éduquer puis se déséduquer : trouver la justesse d'une présence à soi. En celle-ci s'origine la troisième modalité de présence scénique construite comme impertinence d'un acteur créateur, non simple exécutant des consignes d'une instance directrice : présence d'un acteur en présence dans le geste artistique proposé à la scène. (K. Irubetagoyena, 2018 : 132)

**Présence et intentions**

La troisième modalité de présence scénique *construite* formulée par K. Irubetagoyena renvoie au travail d'intention(s) qui est celui de l'acteur. L'acteur est ce sujet qui n'a de cesse d'avoir de nouvelles intentions. Cette intentionnalité est constitutive du travail dramatique. Il s'agit ici pour K. Irubetagoyena de « défendre l'idée d'un acteur autonome et responsable, capable de prendre des décisions et de proposer avec précision […] » (2018 : 155). Sans

[115] K. Irubetagoyena fait de nombreuses références au metteur en scène P. Brook qui considère le dire humain comme « le mode d'expression suprême » (M. Croyden, 2007 : 11).

intention, pas de création théâtrale : « Fuir l'ennui demande à l'artiste dramatique de toujours être mû par un discours personnel, que celui-ci concerne le propos du spectacle ou son travail d'interprète […] » (2018 : 156). L'intention relève d'une énonciation paradoxale : la répétition théâtrale est tout sauf la répétition d'une même intention. Il y a autant d'intentions qu'il y a d'essais possibles ou souhaités :

> Loin de figer son jeu, l'artiste dramatique qui s'attache à respecter scrupuleusement une partition imposée en sentant néanmoins l'émotion présente qu'induisent en lui les mots et les situations qui la composent, découvre que la représentation n'est jamais qu'une tentative, qu'un essai – une intention – lui permettant de rencontrer son rôle de façon toujours plus intime, d'en déceler de nouvelles facettes qui l'aident d'autant à nuancer son jeu au sein de la forme établie. (K. Irubetagoyena, 2018 : 158)

Cette troisième modalité de présence scénique est une forme de discursivité élaborée par l'acteur lui-même, une réénonciation permanente qu'il travaille, « un discours personnel sur les projets auxquels il participe et sur la façon qu'il a de les travailler » (2018 : 171). Un tel discours a des répercussions sur le jeu de l'acteur :

> Ce discours procède des nécessités artistiques qui sont les siennes, nécessités qui nourrissent ses propositions en répétition, les nuances et les improvisations grâce auxquelles il module sa partition en représentation. (K. Irubetagoyena, 2018 : 171)

Remarquons que cette modalité de présence scénique n'intervient pas seulement dans le présent de la « performance » (répétition ou représentation), elle inclut également la présence de l'acteur dans la construction dramaturgique, voire matérielle de la pièce. C'est cette présence particulière que nous semble travailler K. Irubetagoyena avec ses apprenants américains lors des travaux dramaturgiques.

Pour résumer, nous retiendrons que, comme tout participant à un atelier du dire, les acteurs doivent élaborer leur propre présence. Au théâtre, il en va de l'existence même de la représentation. Cette présence scénique à construire correspondrait à divers « procédés de saisissement du public par l'acteur » que K. Irubetagoyena définit à travers trois formes d'engagement de l'acteur : « son goût du risque, sa force évocatrice, son insolente jubilation » (2018 : 20). Il n'est pas sûr qu'il faille en demander autant aux participants des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) qui ne sont pas des professionnels de l'art théâtral. Cependant, tout *essai de voix* en atelier suppose une présence accrue des corps-langage.

Nous venons d'envisager dans cette section les *essais de voix* comme des essais de présence du *sujet-du-dire* sur un continu qui fusionne voix et corps-langage. Toutefois, tous les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) ne travaillent pas cette présence dans le langage de la même manière et selon les mêmes attentes. Certains ateliers du dire, comme les « lectures de bouches », les « ROC » ou encore l'« atelier de l'illisible », misent principalement sur la voix pour des raisons d'historicité – et c'est déjà beaucoup de présence à faire advenir pour des *essais de voix* qui n'ont rien à envier à l'activité des œuvres de langage. D'autres expériences d'atelier engagent davantage de corps-langage pour une oralité « debout » : les « ateliers d'écriture et d'oralité créatives » de C. Vorger ou notre « atelier du poème » s'inscrivent dans cette démarche. Plus rares semblent les ateliers qui construisent cette présence du corps-langage avec des moyens théoriques et pratiques qui sont ceux des arts du langage. À l'« atelier de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena, nous pourrions associer par exemple les expériences de J. Aden (2013) déjà évoquées dans notre recherche. Nous considérons que c'est probablement sur ces niveaux d'intensité énonciative relativement extrêmes – car techniques – que les apports des arts du langage s'avèrent les plus précieux pour mieux asseoir théoriquement les ateliers du dire et développer des pratiques spécifiques susceptibles de répondre au plus vif des situations d'atelier.

*

Dans ce huitième chapitre, il s'agissait de spécifier les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) sous l'angle du rythme strictement défini comme l'organisation de la signifiance de l'« essayer dire » à la fois dans le continu de chaque expérience d'atelier et à l'intérieur même d'un *essai de voix* – d'où le sous-titre « rythmes d'atelier, pratiques du rythme ». Dans un premier mouvement, nous avons souhaité souligner combien le rythme, comme marqueur de la présence du corps-langage dans un discours, pouvait s'apparenter à l'activité même de la voix. Nous avons surtout indiqué que, pour « essayer dire » les voix des œuvres, l'atelier du dire a développé toute une poétique de l'écoute. Cette attention particulière suscite en quelque sorte l'imposition d'un nouveau paradigme rythmique qui autorise, à l'intérieur de chaque expérience d'atelier, des débordements et des passages de sujet(s). Ces débordements des participants ne sont nullement menaçants : ce sont des essais de réénonciation comme autant de présences à l'essai à travers la langue en apprentissage ou en acquisition. Chacune de ces présences spontanées ou construites permettent des réconciliations empiriques – et probablement théoriques, à condition de poursuivre la recherche – avec ce corps-langage plurilingue qui se dévoile aujourd'hui comme celui d'une majorité d'êtres humains.

# Chapitre 9. Oralité des ateliers, ateliers d'une seule voix

> Dans presque un geste pas prévu / Qu'est-ce qui s'est dit de possible ? / Et pourquoi j'étais, entre la peur et la confiance / Comme davantage avec toi et comme aussi / Plus entièrement dans mon corps ? […] (J. Sacré, 2007 : 83)

« Un fil invisible relie les formes d'oralités contemporaines aux œuvres les plus riches qui sont aux origines de notre civilisation. Nous voudrions rendre ce fil visible. » Telle est l'ambition affichée par le Collectif 129H en introduction de leur *Guide* (2007 : 1). Ce « fil » qui relierait les oralités devient plus loin « fil d'oralité » (2007 : 6). À partir d'ici, nous allons nous-mêmes considérer l'oralité au singulier. Comme celle de G. Dessons et H. Meschonnic (1998 : 46) : « L'oralité est […] le mode de signifier où le sujet rythme, c'est-à-dire subjective au maximum sa parole. » Soit une oralité de tout le langage et de tout le corps, une oralité à l'écoute de la physique du langage, une oralité de la parole comme de l'écriture, une oralité qui n'est plus seulement la voix haute, mais aussi la voix de l'écriture. Cette oralité-là ne semble voir qu'une seule et même voix. Ce qui apporte du pluriel à l'oralité, ce serait plutôt sa gestualité. En effet, l'oralité des ateliers du dire renvoie à une multiplicité de gestes vocaux. *Faire atelier*, c'est favoriser les passages de geste en geste jusqu'à créer une activité de résonance en chaque participant et entre les participants. Précisons dès maintenant qu'associer geste et voix n'est pas nouveau dans le champ de la création littéraire – nous avons déjà évoqué D. Rabaté (2013) et ses « gestes lyriques ». L'exergue du présent chapitre rappelle aussi l'intérêt déjà signalé du poète J. Sacré pour le geste. Plus généralement, la notion de geste est remise au goût du jour dans les sciences sociales et humaines depuis les années 2000. Ce qui nous retiendra dans le champ de la création littéraire, c'est surtout la relation entre geste et voix. Pourquoi parler de l'oralité comme d'une gestualité ? Cette association permet de définir plus concrètement ce que fait le *sujet-du-dire* dans l'atelier du dire. Nous avons rappelé à plusieurs reprises au cours de cette recherche que la subjectivation langagière n'est pas une opération abstraite mais bien une opération concrète dont les gestes énonciatifs constitueraient les marqueurs les plus visibles. D. Rabaté rappelle le déplacement « stratégique » dans sa réflexion sur le poème « de la question du lyrisme comme genre à celle du sujet lyrique », puis plus récemment le passage « du sujet lyrique aux gestes lyriques » (2013 : 13). Que signifie un tel passage ?

> Il s'agit moins de décrire le sujet lui-même que d'indiquer les modes de subjectivation et de désubjectivation où il est pris et par lesquels il se constitue comme tel, dans une dynamique où le plus personnel n'est jamais dissociable d'une puissance plus impersonnelle, puisqu'elle lui vient du langage. (D. Rabaté, 2013 : 14)

Cette puissance impersonnelle est en même temps « toute-puissance subjective » (2013 : 9) comme nous l'avons déjà évoqué à propos de la spécificité de l'énonciation poétique. D. Rabaté nous donne une définition du geste lyrique comme geste énonciatif, geste de subjectivation et non seulement d'écriture : « Le "geste" qu'accomplit le texte poétique n'est pas seulement celui que décrit, s'il réussit, l'écrivain. Il devient aussi celui du lecteur ou de l'auditeur. » (2013 : 11-12) Dans cette perspective, tout geste est relation : « L'accent est alors plutôt mis sur la capacité dynamique du poème que sur des places subjectives fixes. » (2013 : 13) D. Rabaté donne l'exemple du poète H. Michaux[116] :

> Toute l'œuvre, tout le travail de Michaux peuvent se lire comme la recherche de ces gestes nouveaux, de ces gestes purs, dérangeants et réconciliateurs. Saisissant l'impulsion dans ce qu'elle a d'indiscernablement extérieur et intérieur, l'écrivain excelle justement à dire cet « espace du dedans » soumis aux métamorphoses dynamiques les plus étonnantes. (D. Rabaté, 2013 : 17)

Ce qui ramène à l'atelier du dire, c'est que le geste « se travaille » – tout comme la présence vocale ou scénique « se construit » selon K. Irubetagoyena :

> Produit par un sujet, le geste se lie à une impulsion qui peut aussi bien venir du dedans que du dehors. Plus ou moins volontaire, plus ou moins éloquent, le geste se travaille, à la façon des peintres ou des maitres des arts martiaux qui insistent, les uns comme les autres, sur l'étrange dessaisissement de soi auquel il faut parvenir pour l'exécuter de la façon la plus parfaite. (D. Rabaté, 2013 : 14)

L'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) devient alors un atelier où tout peut se travailler. C'est revenir à notre premier chapitre et ce « tout un langage à tenir ». L'atelier du dire est tout le contraire de la mise en forme d'un projet où les gestes et les tâches seraient planifiés. Essayer d'associer geste et discours pose au passage la question de « la performativité du geste lyrique » (2013 : 21). En effet, pourquoi finalement « le poème entendu comme geste » (2013 : 21) ?

> […] le souhait d'auto-réalisation que porte avec lui le poème entendu comme geste dépend de la possibilité que le langage accomplisse réellement quelque chose. Pour moi, la poésie est en un certain sens le nom de cette performativité de la parole, à laquelle nous aspirons tous. (D. Rabaté, 2013 : 21)

---

[116] Et plus largement de la modernité poétique qui a été occupée par de nouveaux gestes permis par l'évolution des conditions de production poétique : « Depuis Rimbaud jusqu'à Michaux, la poésie moderne rêve de ce pouvoir d'effraction, de réalisation, qui peut aller du pouvoir prophétique, dont Breton cherche les conditions, à l'idée du poème comme performance dans la poésie sonore, notamment depuis les années 1950. » (D. Rabaté, 2013 : 21)

Cette performativité du geste lyrique ou de la parole est à rapprocher de la « performativité du dire » :

> Quelque chose se dit et advient par ce dire, selon un registre très large qui peut aller de la consolation au maintien d'une promesse, de la compagnie qu'on se crée avec à soi à la création d'un monde plus riche, plus vivant, plus dynamique. (D. Rabaté, 2013 : 23)

Le geste poétique redéfinit alors la poésie dans une continuité avec H. Meschonnic :

> La poésie est peut-être le régime de discours où le niveau d'intensité de cette performativité diffuse de la parole (celle qui m'oblige aussi bien à être là où je parle, là où la parole me parle) est le plus élevé. Elle est un rappel à la responsabilité du langage puisqu'il y a bien des actes que seul le discours accomplit, du remerciement à l'excuse, de la promesse au pardon. (D. Rabaté, 2013 : 23)

Nous noterons que D. Rabaté (2013 : 24) décrit plusieurs gestes lyriques au travers de verbes à l'infinitif, pour indiquer les actions : « Chaque verbe, explicite ou implicite, nomme une des actions que la poésie me paraît propre à accomplir. C'est ce geste que le poème s'assigne comme l'un de ses buts. » Ces gestes sont ouvrir, interroger, donner, promettre, maintenir, chercher la sortie, etc. La liste n'est pas exhaustive. Il y aurait tant « d'autres verbes d'action dans et par le langage » (2013 : 227) – puisque la poésie est un « mode d'intervention sur le langage » (2013 : 231). D. Rabaté ajoute que l'intérêt pour lui d'écrire un verbe ou une formule à l'infinitif vient « de ce que le verbe reste alors en attente d'un sujet […] » (2013 : 24). C'est d'ailleurs exactement en ce sens et dans cette optique que nous avons associé atelier et dire dans la présente recherche.

Dans ce dernier chapitre, en nous appuyant sur notre corpus d'ateliers, nous tenterons de passer en revue les gestes vocaux parmi les plus courants ou les plus repérables. Des gestes qu'il nous faudra ordonner selon leur activité – composition(s), écoute(s), réénonciation(s). Mais chaque geste étant relation, ce sont les passages de gestes, voire les relations de gestes, qui autorisent la réénonciation et donc les *essais de voix*. Nous terminerons en rappelant que ces *essais de voix* qui font les ateliers du dire sont toujours des essais de résonance. Dans cette perspective, *faire atelier* serait aussi faire résonner au-delà de l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s).

## 9.1. Multiplicité des gestes vocaux : composition(s), écoute(s), réénonciation(s)

Au plus près, au plus concret de l'atelier du dire il y a la voix et le discours qui essaient ensemble, les gestes de la voix, les gestes qui font l'essai. Un vaste ensemble de gestes plus ou moins accomplis mais qui participent tous de l'expérience du continu langagier. Un geste n'est jamais réductible à un message corporel, il en va de même du geste vocal dans l'atelier du dire. Un geste vocal, c'est déjà un essai de langage. Un *essai de voix* suppose une multiplicité de gestes vocaux montés en continu et/ou tenus en résonance. Il ne s'agit pas ici d'établir une quelconque typologie de ces gestes vocaux, mais d'analyser à la fois la spécificité de chacun et leur force d'association. Il n'y a pas d'ordre spécifique – au contraire, il y a peut-être disparition de l'ordre ancien : parler, lire, écrire ne signifient plus rien ici. Relevons en effet que tout atelier du dire ne commence pas nécessairement par un geste de composition, lequel peut intervenir à l'issue d'un geste d'écoute ou après un essai de réénonciation.

### 9.1.1. Composition(s)

Il y a des gestes de composition dans à peu près tous les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Les gestes de composition ne sont pas seulement des héritages d'habitus scolaires. Ils sont des gestes vocaux à part entière. Ils constituent même des manières de détourner les injonctions de vérification (compréhension, interprétation) en étant à la fois des déprises et des reprises. Ce sont déjà des pratiques avec la voix dans la mesure où il s'agit de préparer, voire de construire différentes manières de lectures. La composition n'est pas seulement un entour de l'œuvre, une contextualisation, une découverte. C'est déjà se mettre à chercher les voix et y mettre un peu de la sienne. Le premier geste de composition de l'atelier du dire, c'est bien sûr l'édification d'un corpus – geste vocal inaugural réalisé par le concepteur ou l'animateur de l'atelier. Nous allons étudier ici trois catégories de gestes de composition – catégorisation de notre propre chef : (se) documenter ; délibérer ; monter (dans le sens de réaliser un montage)-éditer.

**(Se) Documenter**

Chez K. Irubetagoyena, l'atelier inclut un travail dramaturgique – travail à la table – assez comparable à celui fait avec des comédiens professionnels. Ce travail dramaturgique va beaucoup plus loin qu'une analyse de type compréhension écrite. Il inclut une dimension documentaire qui permet aux participants de travailler eux-mêmes le cadre référentiel de la pièce. Il offre ainsi la possibilité de situer, critiquer, déplacer l'œuvre – loin ou près de soi – par l'intermédiaire d'« exposés documentaires » auxquels nous avons déjà fait référence :

> Je double [le] travail de base en compréhension écrite avec un travail dramaturgique davantage lié au thème ou aux problématiques soulevés par le texte. Ce travail dramaturgique est un travail de commentaires. Il s'agit de faire des liens avec leur actualité. L'année dernière [en 2016], j'ai poussé le processus assez loin. J'ai demandé à chaque étudiant de faire des exposés. Chacun devait apporter des documents sur l'actualité puis par groupe de trois préparer un exposé sur un thème donné en lien avec les questions soulevées par le texte. Un travail de recherche documentaire en français – avec possibilité de traduire pour tout le monde des documents en anglais. (K. Irubetagoyena, 2017 ; annexe n°6.2 : CXLIX)

Comme nous l'avons déjà signalé, le travail documentaire se veut approche des voix de l'œuvre et à l'œuvre :

> On a donc commencé à travailler sur ce que signifie se glisser dans la voix d'une autre personne. Le fait de présenter des exposés, c'est justement dans cette perspective. Moi, je donne un cadre global à travers une pièce de théâtre qui est traversée par plein de choses. Puis je dis aux étudiants « à vous de choisir sur quoi vous voulez travailler ». Mais c'est leur voix dans ce thème-là que je veux entendre, comment ils s'approprient les choses, les sujets ou convoquent d'autres sujets voisins dont ils veulent parler. (K. Irubetagoyena, 2017 ; annexe n°6.2 : CL)

Dans cette perspective, les participants sont invités à constituer « une documentation très variée mais qui leur appartient ». Dans les « ROC » de P. Biras, ce travail de documentation est réalisé en partie par l'animateur lui-même – ce geste de composition se confondant alors à un geste de programmation. Dans l'« atelier de l'illisible » de M. Depeursinge, il s'agit en partie aussi de documenter le poème par ses propres questionnements – en documentant notamment les parties lisibles du poème par des repérages et des balises paraphrastiques. En ce sens, M. Depeursinge mêle composition et écoute critique à l'intérieur d'un geste vocal – qui devient pluriel comme nombre de gestes vocaux d'atelier.

**Délibérer**

Par délibérer, il faut entendre discuter, prendre partie – voire à partie, amender, trouver des choses à redire. Délibérer fait partie de ces gestes collectifs. Mais ce geste-là ne renvoie pas forcément à une interaction orale. Les délibérations d'atelier sont parfois également associées à des prises de notes, des écritures (sur tableau, sur écran, sur tout support de texte), des compositions de recueil – dans leur phase de mise en ordre. Les délibérations sont alors des dispositions plus que des dispositifs. Chez M. Depeursinge, le mode délibératif remplace la lecture vocale. La discussion est étroitement associée à une prise de notes :

> J'ai mis en place le dispositif suivant : pour éviter d'être tout le temps dans l'écrit, je me mets dans une posture où je demande à chaque groupe de dire ce qu'ils ont trouvé. Et je fais le secrétaire. J'utilise une fonction technologique toute simple et très ergonomique : la zone de texte dans *Word*. On peut voir en parallèle les traductions de chacun. Dans un deuxième temps, on fait la synthèse en commun. (M. Depeursinge, 2017 ; annexe 5.1 : CXXVII)

C'est ce dispositif qui fait notamment dire à M. Depeursinge que la lecture est « écrite » dans ses « ateliers de l'illisible ». La discussion est dans l'écriture collective, elle est une écriture – et donc déjà une réénonciation. Le poème mis en discussion aboutit à un double de lui-même qui apparait moins comme un poème amendé qu'une recension du moindre détail. Les « ROC » sont construits sur un modèle approchant. Ici, il ne s'agit pas de délibérer sur l'avenir d'un poème, sur le devenir de sa compréhension. La délibération est chez P. Biras geste de création ou, peut-être plus exactement, prise de voix. .

**Monter, éditer**

Monter renvoie ici à la composition de discours. Cette composition peut comporter des mises au propre dont la dimension réénonciative est à signaler. C'est par exemple le cas de la constitution du recueil de poèmes dans notre « atelier du poème », recueil qui rassemble les poèmes écrits par les participants et les poèmes sources. Ce montage permet de travailler dans un second temps à une lecture scénique du recueil poétique. Le recueil lui-même est un « essayer dire ». Il faut noter que le jour d'avant, pour préparer ce travail de composition, nous sélectionnons nous-mêmes certains poèmes écrits par les participants et les mettons en page au moyen d'un logiciel de traitement de texte. Nous les faisons découvrir le jour suivant aux participants qui reconnaissent leurs propres travaux ou ceux de leurs collègues. L'édition, sinon la mise au propre de ces poèmes, permet d'en renouveler la lecture. Cette édition peut être faite par les auteurs eux-mêmes si le temps est suffisant : elle devient alors réécriture. En

comptant ceux mis en page par nos soins et les poèmes travaillés pendant l'atelier, environ une douzaine de textes au total sont à ordonner. Une première relecture silencieuse permet à chacun de refaire la traversée des textes. À noter que l'anonymisation de tous les textes – ceux de P. Éluard, d'A. Laâbi et des participants à l'atelier – favorise un certain continu poétique. Tous les textes semblent travailler ensemble – ce qui ne veut pas dire qu'ils se ressemblent. Par groupes de deux, les participants vont ensuite réfléchir à un montage de textes. Il faut trouver ensemble les règles du dire, la logique de progression et de variation des douze poèmes retenus. Il faut peu à peu s'apercevoir que certains poèmes s'aimantent, d'autres nécessitent d'être mis à distance. Certains groupes utilisent les tableaux blancs pour composer manuellement le recueil – avec des aimants ils font circuler les poèmes sur la surface glissante. La première difficulté consiste à trouver le poème d'ouverture. Nous attirons l'attention sur les titres, les premières et dernières phrases des poèmes, les appariements lexicaux, la force rythmique de chaque poème. La discussion collective permet de se mettre d'accord sur un continu poétique dans lequel chaque texte finit par trouver sa place. L'ordre du recueil est définitivement affiché au tableau. Le travail au plateau va permettre de tester ce montage, de signaler les passages difficiles d'un sujet du poème à l'autre.

### 9.1.2. Écoute(s)

Nous avons vu dans le chapitre 8 toute la nécessité de conceptualiser l'écoute dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) dans la mesure où chaque atelier du dire semble avoir sa propre manière d'écouter. En passer par un repérage des *gestes* d'écoute constitue peut-être une autre approche possible pour mieux dégager l'unité et le pluriel de l'activité d'écoute. Cependant, il n'est pas si facile d'isoler un geste parmi une séquence d'atelier. Le lecteur nous pardonnera ici d'être un peu long et/ou d'entrer dans les détails. Mais l'écoute, à regarder de près les ateliers du dire, se niche aussi dans les détails.

#### Écouter-dire

Les lectures forment en atelier un ensemble à la fois complexe et très divers de gestes qui peuvent être des compositions, des écoutes et des réénonciations. Lire n'est pas une seule activité dans les ateliers. Lire est dans le dire, à plusieurs moments du dire. Nous allons nous intéresser ici précisément aux lectures qui sont des écoutes, qui font l'écoute du dire – ce que nous appellerons, peut-être provisoirement, un geste *d'écouter-dire*. Il y a plusieurs possibilités d'*écouter-dire* que nous proposons de développer maintenant.

*Écouter-dire*, ce peut être premièrement *écouter-faire* : écouter une lecture à voix haute ou assister à une performance scénique ou théâtrale est une modalité très courante dans les ateliers du dire. Par exemple, dans les ateliers slam, dans une phase de découverte, l'animateur offre à voir et à entendre un de ses slams aux participants. Ce peut être aussi à l'issue d'une séquence ou d'un atelier pour remontrer un geste ou pour en donner une autre vision distanciée. Dans une autre perspective, M. Depeursinge donne lui-même une lecture magistrale du poème au début de son « atelier de l'illisible ». Il ne faudrait pas oublier non plus que lire silencieusement et individuellement un poème est aussi une forme d'*écouter-faire* – où il s'agit de laisser faire le poème. Par exemple, au premier jour de notre « atelier du poème », nous distribuons un extrait de *L'Ecclésiaste* qui commence par cette formule bien connue : « Il y a un temps pour tout, sur la terre et sous les cieux […] »[117]. Certains participants lisent déjà en profondeur, d'autres font le tour rapide de la page. Dans ce premier silence, nous percevons déjà une variété d'écoutes, de manières d'écouter, de capacités de concentration, de faire avec ce qui se présente à soi. Il s'agit aussi laisser faire et de faire attention : ne pas vouloir conduire trop vite l'atelier – en posant des questions si nécessaire à l'attention de ceux qui ne feraient encore qu'affleurer le texte. Plutôt que toucher du doigt une impossible vérité du poème, il s'agit alors de les inciter à chercher des prises dans le poème d'autrui.

*Écouter-dire*, ce peut être aussi lire à haute voix – étant entendu qu'ici c'est le participant qui s'adonne à la lecture. Comme le dire scénique, la lecture à voix haute a une longue histoire. L'atelier du dire comme la classe font lire à voix haute, mais ils semblent le faire de manières différentes. En atelier, la lecture à voix haute est plutôt une lecture interrogative. Il s'agit même d'interrogations concrètes – comme autant de prises de voix individuelles et collectives. Lire, c'est ici (re)chercher des prises d'écoute. Pour continuer à propos de notre lecture de *L'Ecclésiaste*, un deuxième temps est consacré à des lectures à voix haute, tantôt libres, tantôt minutieusement guidées. Rapidement, certains participants s'interrogent sur l'emprise du rythme. Un lecteur propose d'aller de table en table distribuer les vers du poème comme on distribuerait du temps qui passe. La découverte du texte s'achève sur une épreuve d'écoute collective. Chaque participant se voit confier un extrait. À chaque raté, temps mort ou bafouille, nous faisons recommencer la lecture à zéro et donc le tour de table. Nous avons relevé l'importance de ces premières lectures qui posent une modalité commune d'écoute comme une donnée centrale. Ces lectures permettent justement de ne pas en rester aux représentations conventionnelles de la lecture à voix haute – nous

[117] Nous empruntons cette proposition d'écriture à S. Bara, A.-M. Bonvallet et C. Rodier (2011 : 15).

entendons par là les oralisations scolaires qui ne seraient pas des prises d'écoute mais des postures de lecteur. Dans notre « atelier du poème », nous jouons aussi à faire sentir la distinction aux participants, à faire expérimenter qu'il y a des oralisations qui confisquent la parole au poème. Quand certains volontaires le déclament, le jouent, l'interprètent, leurs intentions/intonations tendent à doubler la voix du poème : c'est le poème en tant que poésie qui se fait entendre. À l'inverse, il y a des lectures qui redonnent la parole au poème – comme par exemple l'exercice de lecture à la chaise décrit par P. Fontana. Ces lectures à voix haute à l'écoute du poème sont avant tout des lectures qui s'oublient en tant que telles. Des lectures qui écoutent plus qu'elles ne lisent. Cela ne veut pas dire que l'atelier du dire réinvente la lecture à voix haute, il en modifie simplement les tenants et les aboutissants.

*Écouter-dire*, ce peut être enfin écrire sa lecture comme dans « l'atelier de l'illisible » de M. Depeursinge dans lequel tout un ensemble de « principes » se combinent pour déclencher des lectures écrites. Il s'agit aussi de lectures interrogatives comme à voix haute, mais cette fois-ci la voix haute est remplacée par une prise de note interactive.

**Mémoriser**

La mémorisation est un geste d'intériorisation orale, d'incorporation vocale. Il se rencontre aussi dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), par exemple dans les « ateliers de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena ou les « ateliers d'écriture et d'oralité créatives » de C. Vorger. La mémorisation est d'ailleurs un processus commun au théâtre et au slam en tant que textes performés. Mais la mémorisation n'est pas réservée seulement au passage scénique. Elle est une modalité de travail présente dans des travaux de diction très simples proposés par P. Fontana par exemple :

> Il y a parfois des gens qui « débarquent » dans l'atelier sans connaitre le français ou sans savoir écrire. Dans ces cas-là, il y a un travail préalable de visualisation du texte. On regarde de quoi les mots sont faits. Ensuite, c'est tout un travail de répétition, d'oreille, de mémorisation. Se souvenir d'un mot pour le redire au moment où il le faut. Je demande beaucoup aux participants. Mais c'est toujours joyeux. (P. Fontana, 2017 ; annexe 2.1 : XIV)

Dans notre « atelier du poème », nous recourrons aussi à des mémorisations. Il faut se souvenir de la lecture du poème *Air vif* de P. Éluard (2002 : 128) évoqué dans le chapitre 3. La lecture de la « plus longue phrase de soi » peut également faire l'objet d'une mémorisation pour un dire « debout » plus appuyé, une expulsion plus physique encore.

**Titrer, ponctuer**

Titrer et/ou ponctuer ne sont pas seulement des opérations sur un texte que les participants sont invités à réaliser. Il s'agit là de deux gestes d'écoute de l'œuvre à part entière qui donnent lieu à une multitude de travaux possibles. Titrer et ponctuer ont ceci de particulier qu'ils sont un tiraillement entre une écoute et une réénonciation – cela étant, ce sont au moins deux moyens offerts d'inscrire sa voix dans un texte d'origine étrangère. Commençons par nous intéresser aux travaux de ponctuation – à l'écrit et/ou à l'oral, la ponctuation dans les ateliers du dire est toujours vocale, préparatoire à l'*essai de voix*. La ponctuation est un repérage vocal. Ponctuer, c'est toujours ponctuer à nouveau, reponctuer après quelqu'un d'autre – le lecteur pose ses appuis. Chez P. Fontana où l'enjeu est une lecture mot à mot, pas à pas, la mise au jour de la ponctuation introduit une attention nouvelle au souffle. Les enjeux de ponctuation vocale sont peut-être encore plus visibles quand les textes ne sont pas ponctués – comme dans « l'atelier de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena (2017 ; annexe n°6.2 : CXXXVII) : « Les textes de B. Métais-Chastanier et M. Vinaver ne sont pas ponctués, ou très peu. Ce qui est très intéressant pour travailler la langue française. On est obligé de re-ponctuer, de se poser des questions du type "qu'est-ce que veut dire cette phrase ?" » Mais la ponctuation est moins chez elle une modalité de compréhension qu'une lecture à la loupe, donc située, une lecture-historicité, voire une lecture des historicités puisque la metteuse en scène introduit ses propres gestes de ponctuation :

> Ce qui m'intéresse avec eux, c'est la re-ponctuation. Même si ce travail est moins rythmique qu'avec mes acteurs. Il est davantage grammatical, même s'il s'agit toujours de jouer avec l'arbitraire de la ponctuation. On regarde comment la phrase est construite. Ça dépend aussi du niveau des étudiants. Quand les étudiants sont très à l'aise et en français et sur scène, on entre davantage dans l'écriture. […] Je demande aux étudiants de me dire la ponctuation. Je corrige l'intonation. Ce que j'ai fait beaucoup avec les textes de B. Métais-Chastanier (des vers libres) : je leur donne le choix de la ponctuation. Je leur dis ce que moi je vois, les références […]. Ils sont libres de prendre ce qu'ils veulent. (K. Irubetagoyena, 2017 ; annexe n°6.2 : CLI)

Dans notre « atelier du poème », l'expérience déjà mentionnée de la « leçon de conduite vocale » – à partir du poème *Je t'aime* de P. Éluard (2002 : 130) – inclut aussi une série de gestes de ponctuation. Pour des enseignants de français en formation, la ponctuation est souvent d'abord affaire de grammaire et de syntaxe – une sorte de code de la route pour arriver sain et sauf jusqu'au sens d'un texte... Nous signalons à chaque fois aux participants que la ponctuation a une historicité qui couvre jusqu'à sa disparition en poésie. Comme K. Irubetigoyena, nous proposons de ponctuer un poème qui ne possède pas de ponctuation.

Affaire de grammaire ou pas, la question n'est pas là : il s'agit d'attirer l'attention des participants sur un besoin d'appuis, de marques de prosodie, de respirations, de pauses, de regards. Le défi est de mettre au jour une ponctuation de travail pour préparer la lecture du poème. Ce qui fait sens dans tout poème, c'est justement la conduite vocale à tenir – tenir le rythme, dit aussi le langage courant, non pas les règles de circulation routière du texte. Nous proposons aux participants de ponctuer les « phrases » de manière à baliser le texte. Bien sûr, les « phrases » ne se dévoilent pas si facilement – entre les intentions du poète et les tentations du lecteur. Les participants découvrent ainsi la présence d'une phrase interrogative cachée au milieu d'un « vers ». À l'intérieur même des « phrases », de nombreuses possibilités s'offrent aux lecteurs – sachant qu'« essayer dire » en lisant suppose aussi de devoir souvent trancher.

Évoquons maintenant les travaux de titrage en atelier – lire, écrire les titres. Nombreuses sont les modalités de travail autour du titrage qui sont souvent des gestes d'écoute. Par exemple, titrer un poème est une manière de (mieux) l'écouter. Titrer, ce n'est pas coller une étiquette dessus. Notre « atelier du poème » fait une grande place à ce geste-là. Revenons brièvement par exemple sur l'expérience avec le poème suivant de P. Éluard. Nous le distribuons aux participants comme il est présenté en annexe (n°7.1 : CLXXI) : sans titre, comme nu.

J'ai regardé devant moi
Dans la foule je t'ai vue
Parmi les blés je t'ai vue
Sous un arbre je t'ai vue

Au bout de tous mes voyages
Au bout de tous mes tourments
Au tournant de tous les rires
Sortant de l'eau et du feu

L'été l'hiver je t'ai vue
Dans ma maison je t'ai vue
Entre mes bras je t'ai vue
Dans mes rêves je t'ai vue

Je ne te quitterai plus.

Il faut noter que l'activité de titrage intervient après des étapes de lectures à voix haute et de discussions. Nous commençons par demander à quoi ressemble d'ordinaire un titre et à quoi ça sert. La variété des réponses forme une ligne de départ intéressante pour entamer la phase d'écriture. Nous invitons les participants à prendre le temps de relire silencieusement le poème. Puis nous leur demandons d'élaborer dans leur cahier une liste de titres possibles pour

ce poème que nous avons momentanément débaptisé. Le nombre ne compte pas : autant de titres que possible. Nous passons de cahier en cahier pour « interdire » un certain nombre de formules trop prévisibles ou trop génériques : « Je t'ai vue », « Tu me manques », « Promesse », etc. Chercher un titre pour ce poème-là : en fonction de lui seul, en ignorant scrupuleusement tout le reste. Titre qui serait comme une porte d'entrée (la porte pouvant être ouverte, entrebâillée ou fermée). Nous demandons ensuite à chaque participant de réduire sa liste à cinq propositions de titres, puis d'en choisir une seule. La proposition retenue doit être retravaillée – titrer, c'est aussi réécrire : le titre gagne-t-il à être raccourci – par exemple en supprimant un déterminant ou un adjectif qualificatif – ou amplifié – en qualifiant un nom ou en déplaçant le centre de gravité du titre ? Chaque participant vient écrire au tableau sa proposition de titre. On découvre alors la grande hétérogénéité des propositions : ce qui se joue à travers elles, c'est la diversité des lectures du poème et donc l'intensité des écoutes – diversité des compréhensions, des perceptions, des sensations, des appropriations.

Tu me fais craquer
Ensemble à jamais
Le revenant
Promesse
Lamentation
Un sentiment
L'amitié intime
La saison de ne pas oublier
Tu es partout
Mon bon Dieu
Mon espérance
Femme imaginaire
Un bijou caché
Victoire après des conquêtes acharnées

Tous les titres proposés ne valent pas pour le poème en question. Certains retiennent l'attention : ils sont le fruit d'un geste d'écoute affirmé, une réponse possible au poème de P. Éluard, voire deux voix qui se confondent. À la toute fin de cette expérience nous révélons le titre original du poème : *Air vif*. L'étonnement est souvent général. Dans un silence de confirmation, le poème est lu une dernière fois, avec l'écho du titre dans l'oreille.

**(S'essayer à ou faire) traduire**

En tant que geste de rapprochement, traduire peut être, séparément ou tout à la fois, un geste de composition, une écoute ou une réénonciation – comme par exemple chez P. Fontana qui, sur la longue durée de réalisation des « lectures de bouches » a pu faire varier ses usages

de la traduction. M. Depeursinge et P. Biras indiquent également que les participants à leur atelier passent beaucoup par la traduction, qu'il s'agisse de recherche de mots, de discussions ou de délibérations en langues étrangères. Pour illustrer une traduction-écoute, nous pouvons nous référer aux « lectures de bouches » qui proposent des traductions dans les langues maternelles pour augmenter les écoutes des poèmes ainsi que l'écoute collective :

> Une chose intéressante qui se produit […] cette année, est l'apparition des traductions dans les langues maternelles des participants, qui a véritablement fait faire un bond à tout le monde, pas seulement pour le sens du poème rendu compréhensible pour tous, mais par la création d'une sorte d'union dans le groupe, d'une façon à s'intéresser à l'autre – il y a une dizaine de nationalités différentes. Un nouveau rapport s'est installé soudainement entre le français et son apprentissage. Comme si, ayant laissé de la place à la voix « maternelle » la voix « en français » trouvait son chemin petit à petit. Un élargissement s'est produit. (P. Fontana, 2009-2011 : 29/04/2010)

Ce qui est à découvrir ici à travers la traduction dans les langues maternelles, ce n'est pas seulement le poème initial en langue française, ce sont les langues maternelles des participants elles-mêmes. Chaque participant est alors porté par la traduction de son poème. La traduction produit une curiosité, une envie de comparaison. Dans le même temps, elle produit des temps de retrouvailles dans la langue française qui n'étaient pas imaginables auparavant.

### 9.1.3. Réénonciation(s) et passages de geste(s)

Nous allons nous intéresser maintenant aux gestes de réénonciation. Ces gestes vocaux ne sont pas les plus faciles à expliciter, cela au moins pour deux raisons. Premièrement, ce sont des gestes difficilement dissociables en pratique des autres gestes étudiés précédemment. Un geste de réénonciation n'est jamais un geste pur. Un geste fait toujours plusieurs choses à la fois – ce peut être écouter et réénoncer par exemple. Deuxièmement, un geste vocal n'est jamais un geste isolé – dans un tel cas, sa puissance est faible. Tout atelier du dire est un atelier des passages de geste en geste.

**Réénoncer**

Avant de s'intéresser au geste de réénoncer – en fait, une grande pluralité de gestes déjà amorcés dans les gestes d'écoute évoqués juste avant, il nous semble important de rappeler que le concept même d'énonciation contient en son sein la dynamique réénonciative à partir du moment où É. Benveniste associe l'énonciation à « l'inclusion du parlant dans le

discours » (1974 : 99) et la conditionne à un dialogisme *je-tu*. H. Meschonnic poursuit en insistant sur le sujet de réénonciation – qui n'est autre que son « sujet du poème » :

> Le sujet est un universel linguistique ahistorique : il y a toujours eu sujet, partout où il y a eu langage [...]. Mais il n'y a de sujet de l'écriture que quand il y a transformation du sujet de l'écriture en sujet de réénonciation. (H. Meschonnic, 1982/2009 : 72)

Pour situer exactement notre réflexion sur la dynamique réénonciative en atelier, nous partirons, avec G. Dessons (2015 : 41), de l'exemple éclairant du proverbe qui, « acte de discours » plus que figure discursive, « signifie non par le savoir qu'il délivre en tant qu'énoncé, mais par l'activité qu'il déploie en tant que modalité discursive […] ». Aussi le proverbe tient-il sa valeur de son agrégation au discours du locuteur, lequel en assume « la responsabilité auctoriale le temps de l'énonciation ». G. Dessons évoque une facilité naturelle du proverbe à être sujet de réénonciation :

> Radicalement trans-subjectif […] le proverbe se trouve alors défini au mieux, en tant que forme, par cette capacité, qui le fait vivre, d'être constamment réénoncé, et de l'être chaque fois à neuf. (G. Dessons, 2015 : 41)

Le proverbe est peut-être l'un des *essais de voix* le plus court – quand nous essayons de notre côté d'« essayer dire » « la plus longue phrase de soi » ! En atelier, à partir d'une œuvre de langage, la réénonciation obéit à un continu d'intensités plus ou moins grandes que nous avons déjà évoquées au moyen des formules notionnelles suivantes : course d'élan, reprise de voix, passage de voix, *essai de voix*. La didactique a aussi ses formules qui pourraient évoquer une dynamique réénonciative – laquelle mêle des processus de subjectivation comme de transsubjectivation : appropriation, actualisation, contextualisation, réécriture, oralisation, etc. Mais il est important de rappeler que, dans un atelier comme dans une classe de langue, tout n'est pas réénonciation. Peut-être fautdrait-il même penser la réénonciation et la transsubjectivation ensemble pour être certain de décrire le plus précisément les gestes qui les accompagnent. Pour ce faire, il n'est pas inutile de se référer brièvement à la réflexion de C. Joubert (2015) – à partir des notions d'« interférence » ou d'« intercesseurs » chez G. Deleuze (1990) :

> Son faire philosophique montre partout cette exigence du milieu discursif et démontre partout sa résistance au mode objectif qui confirme le discontinu du monde et du langage. Ses choix méthodologiques sont clairs : il s'agit de se prêter à tous les modes d'agencement collectif d'énonciation, pour entrer en travail dans une transénonciation, une « interférence » – écrire à plusieurs ; n'écrire jamais qu'à partir, qu'avec, d'autres discours, philosophiques ou non. Non pas le dialogue, la communication, l'échange. Mais le désir : celui de se laisser transformer dans le langage […]. (C. Joubert, 2015 : 77)

Les dernières lignes nous semblent offrir une définition possible de la réénonciation : « se laisser transformer dans le langage » – qui rappelle aussi le « faire œuvre avec les œuvres » de S. Martin. Il faut d'ailleurs noter chez G. Deleuze une dimension tactique dans l'« interférence » ou dans le besoin d'« intercesseurs » – qui n'est pas sans évoquer M. de Certeau (1980/1990) :

> L'important n'a jamais été d'accompagner le mouvement du voisin, mais de faire son propre mouvement. Si personne ne commence, personne ne bouge. Les interférences ce n'est pas non plus de l'échange : tout se fait par don ou capture.
> Ce qui est essentiel, c'est les intercesseurs. La création, c'est les intercesseurs. Sans eux, il n'y a pas d'œuvre. Ca peut être des gens – pour un philosophe, des artistes ou des savants, pour un savant, des philosophes ou des artistes – mais aussi des choses, des plantes, des animaux même […]. Fictifs ou réels, animés ou inanimés, il faut fabriquer ses intercesseurs. C'est une série. Si on ne forme pas une série, même complètement imaginaire, on est perdu. J'ai besoin de mes intercesseurs pour m'exprimer, et eux ne s'exprimeraient jamais sans moi : on travaille toujours à plusieurs, même quand ça ne se voit pas. À plus forte raison quand c'est visible : Félix Guattari et moi, nous sommes intercesseurs l'un de l'autre. (G. Deleuze, 1990 : 171)

La critique de C. Joubert porte sur le fait que G. Deleuze redeviendrait en quelque sorte philosophe aux abords du poème. De son côté, réénonçant H. Meschonnic, elle reprend le sens de poème « comme lieu où le langage est maximalement dans le faire énonciatif et en cela distinct de la poésie » (2015 : 80). Dans cette perspective, la réénonciation peut opérer entre les langues aussi bien qu'entre les modes artistiques – dimension qui intéresse tout recherche sur les ateliers du dire. C. Joubert voit notamment dans l'œuvre de S. Beckett « un certain nombre de nouages entre langues […] et modes artistiques », soit « chaque fois un nœud de "malfaçon" » (2015 : 116). Toujours à propos de S. Beckett, C. Joubert parle même de « malfaçon du langage entre les langues et entre les arts, pour un dire un homme post-impérial » (2015 : 134). Il faut constater chez C. Joubert que la réénonciation n'est pas une esquisse de geste. Il y a une puissance du geste de réénonciation qu'elle relie à une « poétique de la mondialisation » dans laquelle la « criticité du poème » est une « ressource du langage au-delà de la seule sphère littéraire » (2015 : 275). La réénonciation consiste alors à « faire travailler la puissance des œuvres sur les nœuds énonciatifs où elle peut en effet venir troubler un ordre discursif » (2015 : 298) – ou du moins renégocier des « positions de discours » : « Les territorialisations sociales sont rendues à leur mobilité historique, et les rapports de force qui doublent les rapports de sens trouvent l'espace du présent pour se rejouer », ajoute-t-elle (2015 : 298-299). Aussi la réénonciation comme poétique contribuerait-elle même à une politique de la réénonciation – les deux participant peut-être à ce que C. Joubert appelle « une force contre-hégémonique de réénonciation » (2015 : 304) :

> C'est parce que les œuvres […] sont des multiplicateurs d'historicité, c'est-à-dire de socialité, des déictiques du peuple, qu'une poétique de la mondialisation est envisageable. (C. Joubert, 2015 : 302-303)

À une échelle locale, l'atelier du dire est le lieu d'essais de réénonciation. Chaque essai, chaque œuvre, chaque *faire atelier* viennent interroger les conditions de la dynamique réénonciative – ce qui revient à se demander où commence et où finit une réénonciation, en particulier en langue étrangère et entre langues étrangères. Nous allons nous intéresser ici plus particulièrement au seuil de la réénonciation, c'est-à-dire aux gestes inauguraux qui, sans s'annoncer, peuvent déclencher une dynamique réénonciatif. L'atelier du dire permet certainement d'en expérimenter et d'en valider une multitude – une des nombreuses zones de recherche qu'il faudrait cependant continuer à fouiller. Revenons sur ce que nous avons appelé précédemment *course d'élan* et *reprise de voix* qui sont deux gestes réénonciatifs que nous tenons à distinguer. Permise par une prise de conscience de la force et/ou de la multiplicité des voix d'une œuvre de langage, la prise d'élan peut s'imaginer comme une expérience de recherche vocale qui prend appui sur l'effet produit par une écoute – c'est-à-dire par d'autres lectures ou écritures. La reprise de voix relève moins d'un suivisme, elle est plutôt une réaction ou une réponse – voire une incise dans une énonciation qu'elle n'a pas forcément vocation à réénoncer dans son intégralité. Ces deux gestes réénonciatifs, qui se rencontrent à l'écrit comme à l'oral, peuvent se rencontrer dans une même expérience d'atelier. Par exemple, dans notre « atelier du poème », nous proposons aux participants à un moment donné d'écrire *dans* un poème – à l'intérieur d'un poème. L'objectif visé, mais non communiqué, est d'« essayer dire » avec le sujet du poème dans l'optique de le réénoncer. Bien sûr, cette proposition de réécriture partielle n'est pas un *essai de voix*, mais il est assurément un premier essai de réénonciation – et au passage, un premier « faire œuvre avec l'œuvre », voire un « faire œuvre » *dans* l'œuvre. En l'espèce, par une série d'« opérations », il s'agit de faire autre, c'est-à-dire de faire sien, le poème d'A. Laâbi reproduit précédemment. Partager la proposition est une première difficulté : quelle consigne transmettre aux participants ? « Personnaliser » le poème ? Pas exactement. « Le transformer » ? Insuffisant. Le « réécrire », oui mais encore ? Nous l'avons vu plus haut, il ne s'agit nullement d'écrire comme le poète. En fin de compte, nous optons provisoirement pour ne rien dire et informons les participants qu'il s'agir de suivre les « opérations » proposées :

> Un. Remplacez les mots suivants par ce que vous voulez : « le café », « la radio », « mon épaule », « les doigts », « bonjour ».
> Deux. Remplacez trois verbes par d'autres verbes de votre choix.
> Trois. Ajoutez une première ligne au poème (une ligne, pas un titre)
> Quatre. Ajoutez un adverbe en *-ment*.
> Cinq. Supprimez un mot de votre choix.
> (Annexe n°7.1 : CLXVIII)

Ces propositions ne sont pas seulement d'ordre linguistique : il y a comme un fil invisible à maintenir tendu du premier au dernier mot du poème – dernier mot que le lecteur doit lui-même trouver. Loin de se réduire à une banale activité lexicale ou syntaxique, cette réécriture à partir du poème d'A. Laâbi – en apparence simple – permet d'expérimenter le poème comme organisme vivant, le discours comme microcosme fragile, le rythme comme organisation précaire. À chaque modification du texte, même mineure, son auteur est amené à procéder à des relectures du sujet du poème : chaque prise de décision relative au poème modifie son allure, sa portée, sa direction, son avenir. Nous partageons la proposition suivante :

> Mon rêve pour nous deux
> Me réveiller auprès de toi
> Chaque jour t'apporter mon tout
> Te masser légèrement le dos
> Accueillir tes caresses
> Le long de l'avenir de la plage
> L'amour comme il faut
> (Annexe n°7.1 : CLXIX)

Sur la base des expériences d'atelier de notre corpus, nous avons essayé de rendre compte, au moins partiellement, de la grande diversité des gestes vocaux que les participants d'un atelier du dire en langue(s) étrangère(s) sont amenés à réaliser pour « essayer dire ». Toutefois, malgré des focalisations très concrètes sur certains gestes, le lecteur s'est probablement rendu compte que les gestes vocaux catégorisés ici sont souvent enchâssés les uns dans les autres. À dire vrai, un seul geste vocal ne peut rien, quand bien même il serait percutant. Chaque geste a une longue portée qui le rend difficilement assignable à une tâche, une fonction, un objectif, un résultat. Nous l'avons évoqué au début de cette section : entre la (re)composition, l'écoute et la réénonciation, la frontière n'est pas toujours si simple, si formelle : un geste vocal est souvent pluriel, dans ses intentions comme dans ses conséquences. L'*essai de voix* est toujours le résultat d'une pluralité de gestes vocaux, ou plus précisément d'un passage de geste en geste.

**Des passages de geste en geste**

Nous allons voir ici qu'un geste vocal appelle un autre geste, et que la difficulté des *essais de voix* réside dans le passage d'un geste à un autre. Dans cette perspective, le *faire atelier* est ce qui programme des passages de geste en geste. Une fois dans l'atelier, la fluidité de ces passages peut grandement varier. L'*essai de voix* sera à temps donné le résultat d'un ou

plusieurs passages de gestes dont la trame ne peut être connue d'avance. Ces passages de gestes peuvent être individuels et/ou collectifs. Par exemple, le slam est le produit de gestes vocaux individuels sur le plan de la performance scénique comme *essai de voix* – une écriture passée à la scène, pour simplifier, mais un Grand Slam est un passage de gestes vocaux collectifs. Dans les deux cas, les passages de gestes sont en fait des passages de sujet(s). Nous avons vu tout au long de cette étude que l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) peut se concevoir comme lieu de passages : passages d'une langue à une autre, passages d'une expérience à l'autre, passages d'un transsujet, passages de voix, etc. Les passages de geste en geste constituent peut-être la plus petite unité du continu relationnel à l'œuvre dans les ateliers du dire, sinon la plus petite unité visible ou repérable. Chaque passage de gestes semble indivisible dans la mesure où l'atelier du dire ne peut commencer réellement qu'à partir d'un premier passage d'un geste vocal à un autre. En quelque sorte, au commencement de l'atelier du dire, il y a toujours un passage de gestes inaugural. En effet, une vision traditionnelle de l'atelier consisterait à dire qu'il démarre avec les premières consignes, les premières propositions fournies par l'animateur. Nous pensons qu'il n'en est rien. Il ne suffit pas de réunir des individus dans un espace clos et leur confier quelque chose à faire pour lancer un atelier du dire. Un tel atelier démarre à partir du moment où il y a quelque chose à « essayer dire ». Mais tout « essayer dire » est conditionné à un premier passage de gestes. En d'autres termes, le travail d'atelier commence véritablement avec un premier passage de gestes. Aussi les passages de gestes font-ils la spécificité des ateliers du dire. Alors qu'il relate la mise en place d'une succession de tâches, P. Fontana insère soudain dans son compte rendu une formule aussi intrigante qu'intéressante : « Le travail peut commencer. » Nous restituons la séance en question – et soulignons en gras le commentaire qui a retenu notre attention :

> Je propose de lire *L'énigme du retour* de D. Laferrière […] que j'avais fait découvrir l'année dernière à l'atelier. Le texte court et simple touche beaucoup les personnes et est une bonne introduction à la lecture à voix haute.
> J'écris le texte sur le tableau. On l'arpente à voix haute. Je mets en place tout de suite une circulation entre les personnes. Les voix, timides, se font entendre pour la première fois.
> Je jette, dans une valise, deux ou trois jeans, trois chemises, deux paires de chaussures, quelques sous-vêtements, un tube de dentifrice, deux brosses à dent, une boite d'aspirine et mon passeport. Un dernier verre d'eau que je bois debout au milieu de la cuisine avant d'éteindre, pour une dernière fois, les lumières.
> Je propose ensuite de travailler sur un poème de G. Luca qui les plonge dans un autre rythme, plus compliqué, où le sens se dérobe. **Le travail peut commencer.** L'exercice est simple : deux personnes sont assises, dos à dos. L'une a le texte en main et le dit à haute voix, l'autre doit reprendre la phrase juste en l'écoutant. Un exercice qui révèle les difficultés de chacun, pour celui qui lit, la difficulté à se faire comprendre et pour l'autre personne, sa capacité à restituer la phrase.
> (P. Fontana, 2009-2011 : 04/11/10)

Il est étonnant que, dans la vision de l'animateur, dans sa représentation de la séance, le travail commence seulement avec le passage au texte de G. Luca, c'est-à-dire aussi et surtout avec ce qu'il appelle un « exercice », cette singulière expérience de lecture dos-à-dos. Dans la lecture du texte de D. Laferrière, chaque participant lit à son tour. Chacun s'essaie à la lecture de la liste. Chacun écoute son voisin sans trop écouter. Il y a passage d'un lecteur à un autre. Mais un passage de geste en geste n'est pas un passage de témoin. Si P. Fontana estime que quelque chose démarre vraiment avec le jeu de la lecture à la chaise, c'est parce qu'il sait que la proposition va produire la nécessité d'un premier passage de gestes. Le dos-à-dos provoque une alternance entre gestes d'écoute et gestes de réénonciation – et non pas une répétition du même geste de lecture : le participant qui lit doit aussi écouter celui qui écoute et qui répète pour avancer lui-même dans la lecture du poème. Passage d'écoute à écoute et de réénonciation à réénonciation. Dans le premier cas, un « arpentage » introductif, un *écouter-dire* à voix haute où chacun s'essaie à lire – soit une succession de gestes individuels. Dans le second temps, non pas une lecture collective, mais un passage de lecteur à lecteur. Ce qu'il faut découvrir, c'est que ce premier passage de gestes est aussi et surtout un passage de voix. L'atelier du dire commencerait toujours avec un passage de voix et ce sont ces passages de voix qui entretiendraient la dynamique réénonciative et transsubjective de l'atelier. Toute la difficulté de *faire atelier* est d'assurer en permanence la possibilité de ces passages continus.

Tout passage de gestes n'est pas forcément spectaculaire – ni même formalisé ou balisé en tant que tel. Les passages de gestes ne relèvent pas systématiquement d'une logistique lourde ou complexe. Les savoir-faire d'atelier – que nous avons évoqué au travers de « tours d'atelier » – consistent justement en cette capacité à susciter et conduire les passages de gestes. Il peut y avoir des passages de gestes très simples et très localisés à l'occasion de séquences de travail très courtes. Par exemple, les « lectures de bouches » de P. Fontana (2017 ; annexe nº1.2 : XII) sont souvent des lectures mot à mot du poème : « Le groupe travaille *le* texte. Mot à mot. La phrase est coupée et chacun prend un mot ou un bout de la phrase. Chacun devient alors responsable de la phrase. » Cela veut dire que la phrase du poème ou du texte devient le lieu d'une multitude de passages de gestes individuels et collectifs. Cette densité des gestes vocaux est particulièrement remarquable dans l'expérience de P. Fontana. Quoi qu'il en soit, ce sont ces relations de gestes qui tiennent en haleine l'atelier du dire : leur grande imprévisibilité rend l'activité langagière presque toujours inédite. C'est dans cette perspective que tout atelier du dire en langue(s) étrangère(s) est pleinement un atelier des surprises du langage et de la voix.

Nous venons de voir dans cette section que la multiplicité des gestes vocaux qui constituent l'activité langagière des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) peut difficilement s'accommoder d'une typologie descriptive trop rigide dans la mesure où, comme tout geste anthropologique, un geste vocal ne peut se concevoir qu'en fonction d'un ou plusieurs autres gestes. En ce sens, il n'y a pas véritablement de gestes vocaux, mais seulement des passages de geste en geste, des gestes qui composent, écoutent et/ou réénoncent dans l'indifférence générale du *faire langage*. Geste après geste, des *essais de voix* en langue étrangère se font entendre, tantôt inachevés, tantôt transformés. Mais il serait incomplet de cantonner les ateliers du dire à quelques *essais de voix*, aussi exemplaires soient-ils. Ce serait laisser penser que les ateliers du dire n'ont pour seul objectif que d'« essayer dire » – en l'espèce, en français langue étrangère. Nous allons voir dans cette section finale que chaque atelier du dire met au jour une triple activité de résonance : une résonance de voix ; une résonance langagière ; une résonance de pratiques.

## 9.2. Faire atelier, faire résonance

Il y a toute une concrétude du *faire atelier* que nous avons tenté d'exposer jusqu'à maintenant. Mais il est important de se demander à un moment donné pourquoi tant de moyens déployés par cette relation langagière en actes. Au-delà des objectifs conjoncturels qui sont les leurs – souvent enchâssés dans une logique d'atelier-projet, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) produisent leurs propres conséquences. C'est la promesse toujours renouvelée d'un atelier du dire : il s'y produit de l'inattendu, des relations et des résonances particulières et particulièrement fortes. Nous allons voir ici que *faire atelier*, c'est faire résonance, c'est-à-dire faire résonner par-delà l'éclat des *essais de voix*. Cette dernière démonstration supposera de prendre le temps d'ébaucher théoriquement des « résonances de voix » avant d'analyser comment les *essais de voix* rencontrés dans notre corpus d'ateliers en langue(s) étrangère(s) retournent au langage et à la vie des œuvres – renouvelant ainsi la transmission littéraire. Enfin, nous tenterons d'imaginer une suite aux ateliers du dire de notre corpus pour concevoir également une suite à ces essais de relation.

### 9.2.1. Résonance(s) de voix

Dans un premier temps, nous reviendrons sur le terme résonance lui-même qui réclame des clarifications. Nous justifierons une préférence pour son acception poétique qui transfert la résonance du côté d'une activité vocale. Les « résonance(s) de voix » – formule empruntée

à S. Martin (2017c) – nous semblent caractériser assez bien l'activité réénonciative des ateliers du dire. Puis nous interrogerons une formule voisine venue des ateliers de slam, le « lyrisme de la résonance », qui évoque une résonance interrogative et prospective du langage. Elle nous conduira à regarder l'atelier lui-même comme un essai de résonance.

**Vie des œuvres et résonance(s) de voix**

Évoquons rapidement, mais avec précision, quelques conceptualisations de la résonance en littérature ou avec la littérature – elles parlent d'elles-mêmes assez bien des ateliers du dire. Nous partirons des théories de la réception littéraire qui donnent dans la métaphorisation de la partition musicale. La résonance est ce qui est éveillée chez le lecteur, une actualisation par la lecture :

> L'œuvre littéraire n'est pas un objet existant en soi et qui présenterait en tout temps à tout observateur la même apparence ; un monument qui révélerait à l'observateur passif son essence intemporelle. Elle est bien plutôt faite, comme une partition, pour éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence. (H. R. Jauss, 1978 : 47 – cité notamment par C. Poslaniec, 2002 : 67)

Ici, la résonance s'entend comme un produit de lecture. Elle est une résonance interne. Cette résonance-là nous maintient dans le sens, elle est le produit d'un dialogue voire d'une dialectique entre le sens de l'œuvre et le sens du lecteur. Une telle activité intersubjective est-elle vraiment de l'ordre d'une résonance ? En fin de compte, la théorie de H. R. Jauss repose sur la distinction entre effet produit par l'œuvre et réception proprement dite. Aussi reste-t-elle dans un rapport au texte et dans une potentialité appartenant à l'œuvre. Autre théoricien de la réception littéraire, W. Iser (1985 : 297) suppose des possibilités de communication entre le texte et le lecteur, une communication liée aux « lieux d'indétermination » du texte. Il faut relever au passage que ces théories portent principalement sur le texte de fiction et sa discontinuité présupposée. Elles relèvent en conséquence d'une acception de la résonance comme interprétation liée au caractère supposément ouvert et indéterminé de toute œuvre vue comme structure. Nous sommes partisan d'une résonance qui viendrait d'ailleurs et irait au-delà. Et c'est peut-être chez les poètes, c'est-à-dire dans les littératures, qu'il est possible de trouver les associations les plus pertinentes entre résonance et voix. Par exemple, la résonance de G. Luca est à la fois intérieure et relationnelle, c'est une « résonance d'être » (1960/2016) : « Plus que de me situer par rapport à une tradition, je m'applique à dévoiler ma résonance d'être. » Réénonçant C. Péguy (1907/2000 : 661), S. Martin (2017c) reconceptualise et synthétise la « résonance de voix » en visant « à la fois l'activité même de la voix et de tout ce qui s'en suit : écoute, réénonciation et donc essais [de voix] ». Cette association active est

déclinée chez lui en plusieurs entrées, plusieurs formules qui font de la résonance poétique une activité relationnelle forte. Par exemple, cette résonance vocale peut se concevoir comme « une conceptualisation de la voix-relation », « une rime généralisée dès que poème » – en écho à l'expression de « sonorité générale » de C. Péguy (1913/2000 : 1048), « une voix continuée », « un racontage »[118] – en écho à W. Benjamin (1936/2014), « une réénonciation infinie » – en écho à H. Meschonnic (1988/2005 : 114), ou encore une reprise « vers des points de voix inouïs ». C'est indiquer que la résonance n'est pas qu'une histoire de voix – puisque les voix ne sont pas que des voix. Comme l'atelier du dire, la résonance relèverait d'« un continu expérientiel, un vivre continué » – S. Martin (2017c) réénoncant R. M. Rilke[119] (1910/1996). Lecteur de P. P. Pasolini, S. Martin (2017c) ajoute aussi : « La résonance est bel et bien une résonance intime et politique, où toutes les expériences se soulèvent en même temps […] ». Selon ces termes, au-delà d'un atelier de la voix, l'atelier du dire pourrait alors se concevoir comme un *atelier de la résonance*. C'est peut-être d'ailleurs la résonance qui introduit un vrai pluriel de la voix – et pas seulement des conceptions plurielles sur la voix.

**D'un « lyrisme » à un essai de la résonance :**

Pour évoquer le slam et l'activité spécifique à laquelle il peut donner lieu en classe ou en atelier, C. Vorger parle de « lyrisme de la résonance » (2010 : 83 et 94). La session de slam met en scène ce lyrisme de la résonance qui fait de la performance slamée une œuvre en résonance :

> Au sein de cette mise en scène d'un *lyrisme de la résonance* qui s'appuie sur l'énergie du public, l'interaction fondamentale se joue pour qu'advienne une œuvre collective amenée à évoluer selon les actions/réactions de cette *communauté éphémère*. (C. Vorger, 2016 : 94)

Un tel « lyrisme de la résonance » est résonance d'une question posée par la parole slamée et à laquelle C. Vorger attribue une certaine force de propagation :

> Le slam m'a fait réfléchir à la notion de lyrisme. Au-delà du jeu sur la musicalité de la langue, l'un des aspects importants, c'est ce qu'il permet d'exprimer, son impact : à l'inverse de P. Valéry [1941] qui définissait le lyrisme comme « développement d'une exclamation », je définis de mon côté le slam comme « développement d'une interrogation ». […] le slam vise d'une certaine façon à interroger. L'interrogation porte d'abord sur la langue, la façon dont les

[118] « Considérer cette activité, le racontage (et non le contage !), c'est-à-dire la relation dans et par la voix (d'où l'inclusion de la lecture silencieuse) d'une transmission d'expériences comme un faire société et donc un faire relation vocale, un faire voix, un faire résonance […]. » (S. Martin, 2017c)

[119] « […] les vers ne sont pas, comme certains croient, des sentiments […], ce sont des expériences. » (R. M. Rilke, 1910/1996 : 559-560).

> mots sont mis en jeu dans le travail de création poétique. Il y a aussi ce que j'appelle parfois une esthétique du ricochet. J'ai l'impression que le slameur nous lance une balle, à la fois pour affirmer que n'importe qui peut monter sur scène et slamer, et pour dire le rebond : le slam suscite quelque chose en nous, un choc, un écho qui prend des formes très diverses, une question qui continue à nous interroger. (C. Vorger, 2018 ; annexe 2.1 : XXIX)

Ce lyrisme de la résonance pourrait d'ailleurs prendre des formes inattendues - résonances « de voix » mais aussi résonances de corps. Rien n'empêche un passage de voix de devenir aussi passage de corps. C. Vorger (2016 : 94) évoque par exemple une proposition faite originellement par R. Shusterman (1991) : « Afin que cette interaction s'accomplisse pleinement, et rythmiquement, il faudrait aller jusqu'à *danser* ces textes pour mieux les écouter, de tout son corps […]. ». À considérer « le poème comme essai de relation » (S. Martin, 2017 : 204), il serait possible de regarder l'atelier du dire comme un essai de résonance. Car les *essais de voix*, ceux qui échouent comme ceux qui réussissent, n'ont pour finalité que de promettre davantage de relation et de résonance. Parfois, ils y parviennent à merveille – par exemple quand les *essais de voix* retournent à la case langage.

## 9.2.2. Retours à la case langage

Si problématique des « retours » il y a à propos des ateliers du dire, c'est selon nous dans une perspective précise : les retours à la case langage entendus comme reprises du langage. Quand l'*essai de voix* transformé produit aussi une résonance à l'intérieur ou à l'extérieur de l'atelier du dire, il retourne au langage. Et ce retour est le sujet d'une expérience dont il est possible de rendre compte. Au-delà des *essais de voix*, certaines expériences se transforment en œuvres de langage, au sens d'une œuvre matérielle qui prend au passage valeur de témoignage et/ou d'archive. De geste en geste, de passage en passage, des relations de voix aboutissent à leur tour et à leur gré à une œuvre de langage exemplaire sinon spécifique. Des œuvres communes. Des œuvres vocales – voire « ultravocales » (Frankétienne, 1972/2004). Notre corpus d'ateliers du dire fournit des illustrations remarquables de ces reprises de langage qui élargissent l'activité de résonance.

**Les « lectures de bouches » : trois œuvres sonores en relation et en résonance**

S'étalant sur plusieurs années, les « lecture(s) de bouche(s) » de P. Fontana ont notamment donné naissance à de multiples œuvres de langage. Il faut y voir autant de réalisations transversales, prolongements, déplacements, résonances : des installations visuelles et sonores (en collaboration avec l'artiste P.-Y. Favre et le musicien Aelters), des expositions, des créations, toutes accompagnées de rencontres. Trois « essais » sonores

s'ajoutent à cette liste qui donnent la possibilité de découvrir les voix des participants, leurs *essais de voix* : *L'Amour Noir* (2008), *Luca Babel* (2013), *Hymnes* (2016). *L'Amour Noir* est une pièce radiophonique produite par France Culture et réalisée par M. Gateau à partir d'un montage de poèmes de G. Luca. Au-delà de l'hommage au poète roumain, il y a ici une volonté de mettre en résonance des voix venues de tous les côtés :

> J'avais rencontré M. Gateau lors d'un stage AFDAS pour comédiens et lui avais raconté mon histoire avec les gens des ateliers « lecture(s) de bouche(s) ». Je lui ai proposé de faire quelque chose sur G. Luca. On a créé ce projet de rencontres avec, d'un côté, le milieu de France Culture et ses comédiens professionnels et, de l'autre, les participants à mon atelier. C'est un projet mixte. J'ai proposé le montage des textes, puis c'est elle qui a mis en scène la rencontre sonore. Elle est venue faire des enregistrements à l'atelier – c'est ce qu'on entend au début de *L'Amour Noir*. C'était la première année des « lecture(s) de bouche(s) » à Emmaüs. (P. Fontana, 2017 ; annexe n°1.2 : XIII)

*Luca Babel* est un parcours sonore dans l'œuvre de G. Luca, sous la forme d'un CD avec livret (voir annexe 1.3 : XVIII). Il présente l'intérêt d'être plus parlant sur le travail d'atelier conduit par P. Fontana. Les enregistrements des participants – qui s'échelonnent de 2007 à 2014 – croisent ceux d'une comédienne professionnelle qui est intervenue dans l'atelier. Déjà évoqué précédemment, *Hymnes* est une pièce sonore créée en 2016 avec les participants de l'atelier « lectures de bouches » et présentée dans le cadre du festival *Relectures 17*, organisé à l'Espace Khiasma (Les Lilas) en 2016. Pour la création de ce poème sonore, P. Fontana a invité un auteur de théâtre, N. Richard, à intervenir dans l'atelier dans le cadre d'une commande d'écriture. Ces trois œuvres vocales ont pour dénominateur commun d'être des montages (de textes, de voix, de musique). En ce sens, elles rejouent en quelque sorte ce qui se passe dans les « lectures de bouches » qui s'appuient sur des choralités et des procédés de montage vocal.

**Se voir, se lire : résonances en scène et en livres**

De leur côté, les participants des « ateliers de pratique théâtrale » de K. Irubetagoyena se quittent sur scène, à l'occasion d'un *essai de voix* final, d'une représentation doublement éphémère. Il ne s'agit ni du spectacle *de* l'atelier, ni de sa restitution publique – que faudrait-il redonner et à qui ? Ce qui se joue sur scène est bien la résonance théâtrale d'une œuvre travaillée pendant six semaines. La sortie de l'atelier est pour ses participants une entrée en scène. Cette représentation serait à situer entre la répétition générale et la « première », une première qui n'aurait jamais lieu en l'absence de toute représentation ultérieure. Il faut surtout noter que les participants jouent d'abord pour eux, pour expérimenter la qualité d'interprète et la présence du public. Sans enjeu démesuré qui viendrait figer ce rendez-vous. K.

Irubetagoyena rappelle que cette représentation n'est pas une fin en soi. D'ailleurs, cette représentation ne marque pas exactement la fin de l'atelier :

> Même si c'est privé, ils jouent devant une centaine de personnes, des personnels de l'institut, des familles d'accueil, etc. La présentation a lieu l'avant-veille du départ. Il y a une autre séance pour se dire au revoir. On profite du dernier jour pour aller voir ensemble un spectacle choisi en fonction du thème de notre travail et dont je connais l'équipe. Ce qui me permet d'organiser une rencontre. (K. Irubetagoyena, 2017 ; annexe n°6.2 : CLIII)

Quant aux « ROC » de P. Biras, il ne s'agit pas de matérialisation sonore ou de performance scénique. Les « ROC » se transforment en livres – six livres pour ce qui concerne l'expérience hongroise. Ces livres sont pleins de voix, comme nous l'avons déjà expliqué. À chaque « ROC » son livre de voix. Un livre donné au dernier jour de l'atelier. Pour que les participants puissent se relire. Se relire, cela signifie lire le chemin parcouru mais aussi et surtout se chercher dans le texte, chercher ce qui lui appartient, ce qui appartient aux camarades de classe, ce qui n'appartient à personne. Avant de découvrir que ce qui semblait appartenir à un participant – une idée, un mot, une phrase – est énoncé loin de lui. Une livraison joyeuse aussi pour des apprenants qui ne pensaient pas possible d'écrire un livre. Cet *essai de voix* matérialisé en livre, c'est aussi des souvenirs à l'essai. Une année scolaire, de travail. Le livre se souvient pour eux. Le relire, c'est aussi faire émerger des souvenirs de gestes vocaux – ou plus largement de langage. Une fois imprimés, les livres, eux aussi, peuvent commencer leur propre vie.

**Des « récitals » poétiques comme résonances d'atelier : une vie après le poème**

Chaque « atelier du poème » s'achève avec une sorte d'*impromptu* – dont la préparation a été décrite précédemment : un récital poétique donné collectivement devant un public d'apprenants de français. Pour une fois, ce sont les enseignants ou les formateurs qui sont sur scène et les apprenants qui les regardent *faire langage* en français langue étrangère – spectaculaire classe inversée. Les participants de l'atelier ne sont informés qu'au dernier jour de cette ultime réénonciation, de ce coup d'essai final. Cet *essai de voix* final engage les récitants à tenir entre dix et quinze minutes le continu expérientiel en langue étrangère. Certains poèmes sont lus, d'autres sont appris par cœur. Une expérience du bref, de la vitesse du langage, de la voix juste. Chaque lecture, individuelle ou collective, s'essaie au poème-relation. C'est de l'inconnu pour tout le monde. « Essayer dire », ici c'est faire entendre sa voix dans celle des autres. C'est « essayer dire » aussi qu'il y a une vie après le poème, un autre poème à vivre.

### 9.2.3. Réseau, résonance : éléments pour un hyper-atelier du dire en langue(s) étrangère(s)

Nous avons évoqué dans notre introduction générale l'expérience au long cours des « lectures de bouches » de P. Fontana qui forme selon lui et nous un seul et même « atelier » déployé d'une année à l'autre, d'un groupe de participants à un autre, d'un contexte à l'autre, d'une œuvre à l'autre… Pourquoi ne pas étendre l'hypothèse d'un atelier du dire à un autre ? Ce ne serait pas seulement les mettre en réseau – ce qui est nécessaire selon nous, au moins pour des raisons de recherche, mais aussi mettre en résonance leur *faire atelier*. Ce serait imaginer l'existence d'un hyper-atelier, voire d'un trans-atelier. Quelque chose d'assez grand pour faire de l'ombre au mythe coriace de la Tour de Babel… Pour évoquer cet entour de l'atelier du dire, nous partirons de l'association proposée par C. Vorger entre résonance et réseau. L'absence de limites aux résonances d'atelier nous permettra ensuite d'évoquer cette hyperactivité particulière à laquelle H. Meschonnic (1982/2009 : 87) a donné le nom d'hypersubjectivité. Enfin, nous proposerons de mettre en rapport cette problématique réseau-résonance avec les défis de la recherche à poursuivre sur les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s).

**Réseau et résonance**

Jouant sur l'homophonie entre les deux termes, avant toute « résonance » – en association avec la notion de lyrisme, C. Vorger parle d'abord d'une « mise en réseau », celle-là même qui aurait permis le développement d'une « *slam family* » :

> […] il faut entendre non seulement résonance des mots mais aussi l'homophone *réseau*. Le projet du slam était à l'origine de construire un réseau mondial, une famille internationale de poètes. Et sur ce point c'est déjà très réussi. Le pouvoir de résonance du slam, il est aussi dans ce réseau qui dépasse les frontières, dans l'espace francophone, dans l'espace anglophone, voire au-delà. (C. Vorger, 2018 ; annexe n°2.1 : XXIX-XXX)

Il faut noter que cette mise en réseau est assez spécifique dans la mesure où c'est peut-être dans le slam que l'indifférenciation entre pratiques originelles et pratiques d'atelier est la plus grande. Nous l'avons évoqué dans notre introduction : le slam s'est diffusé en France autant à travers des événements et des personnes ressources, voire des artistes renommés, que par le biais d'une intense pratique d'ateliers. Cette mise en réseau s'est fait par ailleurs sur un temps assez court. Le slam comme pratique langagière est contemporain de « ses » ateliers – ce qui n'est pas historiquement le cas pour le théâtre, la chanson ou la création littéraire. Au-

delà de ses forces vives, la « *slam family* » a donc été un mouvement centrifuge et intégrateur de pratiques dont l'analyse reste à faire sur le plan d'une anthropologie culturelle. Il reste que le slam, en se représentant comme une « famille », délimite autant son action que son devenir. C'est l'inconvénient de s'imposer *une* discipline. Nous avons pourtant vu qu'en pratique les ateliers slam se différencient assez peu d'autres ateliers du dire. De leur côté, nombre d'ateliers du dire empruntent eux-mêmes des manières de *faire langage* au continu expérientiel dégagé par le slam. Cela pour dire que les ateliers du dire gagneraient à être pensés comme réseau(x) de pratiques pour se rendre plus visibles et plus lisibles. Des pratiques communes et semblables avec les arts du langage. Pour le moment, les ateliers du dire souffrent de leur diversité. Aujourd'hui encore, leur mise en résonance bute sur une faible conscience de constituer un continu cohérent de pratiques. Arrimés chacun à une initiative originelle, les ateliers du dire ne savent pas comment se dire, se présenter, s'identifier, s'authentifier comme un tout. C'est à nos yeux une problématique majeure pour accéder à un statut de champ de recherche à part entière.

**Hyperactivité, hypersubjectivité des ateliers du dire**

Nous avons vu tout au long de cette recherche que les ateliers du dire produisent une sorte d'*hyperactivité* du langage – tout un langage tenu en pratique(s) et permis par une relation en actes, tout un continu vocal dynamisé par la logique réénonciative. Cherchant à associer les expériences d'intersubjectivation et de transsubjectivation au continu langagier – présentes à ce titre dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), H. Meschonnic invente un troisième terme qui ouvre d'étonnantes possibilités en termes d'analyses et de pratiques :

> Si une écriture produit une reprise peut-être indéfinie de la lecture, sa subjectivité est une *intersubjectivité*, une *trans-subjectivité*. Non une intra-subjectivité, qu'on feint de confondre avec le subjectivisme, l'individualisme. Cette écriture est une énonciation qui n'aboutit pas seulement à un énoncé, mais à une chaîne de ré-énonciation. C'est une énonciation trans-historique, trans-idéologique. Une *hypersubjectivité*. Un langage qui en sait plus long sur nous que nous-mêmes. (H. Meschonnic, 1982/2009 : 86-87)

Toute réénonciation serait aussi une hypersubjectivation. Tout *essai de voix* produirait une hypersubjectivité dont l'activité et les effets exacts restent à circonscrire ou à imaginer. Quel peut être ce « langage qui en sait plus long sur nous que nous-mêmes » ? Notons que c'est d'abord un sentiment ou une sensation assez couramment ressentis dans les ateliers du dire – y compris en langue(s) étrangère(s). L'hypersubjectivité, ce n'est pas seulement avoir rendez-vous avec un texte, un discours, une œuvre. Ce n'est pas seulement un contact saisissant des imaginaires – comme la sociolinguistique parle de contacts de langues.

L'hypersubjectivation est une expérience au cours de laquelle *je* se rend compte qu'*un* discours peut avoir une longueur d'avance sur lui. Une expérience, voire un événement : le *sujet-du-dire* n'est pas à la traine de son propre discours, mais ce dernier actualise dans tout le corps-langage un état des connaissances que le *sujet-du-dire* pensait stabilisé. Tout « acte de langage » (H. Meschonnic, 2008 : 18) serait alors un geste de connaissance. Un geste qui peut être brutal, déstabilisant. La langue étrangère peut d'ailleurs augmenter ce saisissement. Mais selon nous l'hypersubjectivation n'est pas seulement une expérience intime ou interne, une sorte de redéfinition des liens avec soi-même ou une interaction psychique. La connaissance dans et par le langage porte sur une relation nouvelle avec un environnement qui se voit également redéfini. L'hypersubjectivation est parlante. Elle est un discours adressé. Un discours dans lequel ce n'est pas un sujet qui s'inscrit au maximum, mais une résonance de voix. Dans cette perspective, elle est peut-être aussi et surtout un événement vocal – précisément l'expérience de l'écho de la résonance qui revient sur nous sans prévenir.

**Quel réseau des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) pour quelle recherche ?**

Avant d'en arriver à la conclusion de notre thèse, nous souhaiterions terminer cette section en lançant une invitation : réfléchir dans les meilleurs délais à un réseau des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Le terme réseau serait lui-même à interroger dans la mesure où le défi consisterait en l'élaboration d'un continu d'expériences très diverses. Certains réseaux, notamment dans la recherche universitaire, existent déjà qui demandent à se déployer en dehors de leur champ disciplinaire : nous pensons au Réseau des écritures créatives à l'université initié par V. Houdart-Mérot et A.-M. Petitjean ou encore le REDILA initié à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. L'enjeu est d'être à l'écoute d'initiatives et de pratiques d'ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) qui restent inconnues d'un champ à l'autre, invisibles d'un regard à l'autre, non reportées d'une langue dans une autre. Nous sommes surpris de constater le nombre de projets artistiques ou culturels en (français) langue(s) étrangère(s) relayés par certains médias généralistes ou spécialisés – nous pensons notamment à la chaine de télévision TV5 Monde. Un travail cohérent de recensement, de mise en contact, d'observation et d'analyse des pratiques restent à engager. La constitution d'un réseau plurilingue faciliterait sans aucun doute l'accès de la recherche à des pratiques dans différentes langues étrangères, voire à des pratiques plurilingues. C'est le sens donné à ce pluriel que nous avons laissé ouvert dans le titre de notre recherche : « en langue(s) étrangère(s) ». Il nous semble toutefois nécessaire de se demander s'il incombe à la didactique des langues et du plurilinguisme d'assurer seule la mise en œuvre d'un tel chantier. Ne faudrait-il pas élargir l'écoute en élargissant à la fois la zone de recherche et les moyens

d'analyse d'un continu de pratiques qui ne saurait se satisfaire de discours séparés (anthropologie, sociolinguistique, sciences de l'éducation) ?

*

Ce dernier chapitre a posé les termes – encore précaires, nous le concédons aisément – d'une oralité des ateliers qui, si elle repose sur des fondements théoriques que nous avons souhaités le plus large possible (anthropologie du langage, critique littéraire, arts du langage), trouve sa spécificité dans le déploiement d'une multiplicité de gestes vocaux qu'aucune autre institution sociale ne semble garantir à des individus-sujets. Par exemple, il semble difficile de décrire les interactions langagières en classe de langue comme un ensemble de passages de gestes vocaux. Ces gestes fusionnels produisent des résonances de voix que l'atelier du dire – comme atelier de la voix, ignorant les contingences didactiques ou langagières qui ne l'intéresse pas, nous semble le seul à même de pouvoir écouter, accompagner et relayer. Par résonance de voix, il faut entendre selon nous les prémices d'une vie du langage soudainement à hauteur des intensités subjectives-subjectivantes qui secouent les littératures et les arts du langage. Comme il n'est pas de geste vocal isolé, il ne saurait y avoir de *sujet-du-dire* esseulé : sa seule raison de résonner est celle de se joindre à l'aventure d'autres *sujets-du-dire* qui peuplent le langage.

# Conclusion. Pour des *essais de voix* au cœur des apprentissages et des formations en langue étrangère

> L'Humanité aime à penser par contrastes. Volontiers, elle donne à ses croyances la forme d'une alternative sans apercevoir jamais les intermédiaires. (J. Dewey, 1938/2011 : 459)

D'une certaine manière, à travers notre recherche sur les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), il nous a parfois semblé travailler à mettre au jour de ces éléments « intermédiaires », de ces chainons manquants entre théorie et pratique, entre pratiques elles-mêmes, entre champs disciplinaires – et, peut-être plus largement, entre savoirs savants et savoirs d'expérience. J.-L. Chiss parle de « savoirs ordinaires et circulants »[120], ce qui dit assez bien la nature des apports à la fois pratiques et conceptuels que nous avons essayé de tirer des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), lesquels ont assurément une place à prendre dans une anthropologie du langage. Dans cette conclusion, nous aimerions rendre compte de ces savoirs *intermédiaires* à travers trois points principaux : tout d'abord, nous ferons la synthèse des apports de notre recherche au moyen d'une réénonciation des variations notionnelles et expérientielles développées tout au long de notre thèse ; ensuite, nous confronterons ces apports aux enjeux spécifiques posés par la formation des enseignants de langue et des animateurs d'atelier – enjeux qui ont motivé dès l'origine notre recherche doctorale ; enfin, nous proposerons d'ouvrir notre recherche sur les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) à d'autres « enjeux du langage » (C. Joubert, 2015 : 11), ce qui nous permettra d'expliciter les axes de recherche sur lesquels nous aimerions travailler à l'avenir.

# 1. Une conceptualisation *intermédiaire* des *essais de voix* en langue(s) étrangère(s) à destination de la didactique des langues

Malgré les difficultés liées à un tel exercice, cette recherche se voulait un double essai, c'est-à-dire à la fois une proposition d'analyse des représentations et pratiques attachées à un corpus nécessairement limité d'expériences d'atelier et un essai de conceptualisation des ateliers du dire, notamment au moyen d'appariements avec des champs contributoires très divers – mais dans un dialogue toujours étroit avec la didactique du FLE. Dans le premier chapitre, nous avons proposé de situer les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) en termes de pratiques langagières. Pour ce faire, nous avons essayé de mettre au jour certaines

[120] Nous donnons ici la citation complète : « La didactique des langues, des littératures et des cultures peut être considérée comme une contribution à une anthropologie du langage au sens où elle est, avec d'autres, un lieu où s'éprouvent la consistance et l'historicité des savoirs réputés savants et des savoirs ordinaires et circulants. » (J.-L. Chiss, 2010 : 18)

spécificités de l'activité langagière proposée par ces expériences d'atelier. Cette activité, nous l'avons nommée assez vite *faire langage* dans sa dimension anthropologique et « essayer dire » en français langue étrangère dans sa dimension expérientielle. L'inscription des ateliers du dire sur un continu langagier implique une prise en compte très rigoureuse des historicités qui traversent tout être humain comme individu social et sujet de langage. Cette prise en compte permet d'ouvrir en atelier autant de chantiers de langage qu'il y a de situations du *sujet-du-dire*. L'affiliation discutée des ateliers du dire aux arts du langage a principalement servi à mettre au jour la dimension expérientielle du continu langagier et l'impératif d'une participation du corps-langage. Dans le chapitre 2, nous avons tenté de nous mettre à l'écoute du plurilinguisme qui constitue la tectonique contextuelle des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Nous avons notamment signalé que de tels ateliers présentent des configurations variées qui combinent un *faire langage* avec des langues « étrangères » : atelier d'accueil en langue française et/ou d'accueil de toutes les langues en présence ; atelier d'écoute de la pluralité langagière et culturelle ; atelier du dire en français langue étrangère ; atelier du dire plurilingue. Dans le chapitre 3, nous nous sommes intéressé plus particulièrement aux dynamiques énonciatives à l'œuvre dans les ateliers du dire. Ces dynamiques associent le *faire langage* à un *faire atelier* avec des œuvres de langage, *faire atelier* qui ne saurait être réduit à une didactique des littératures ou des cultures. Le continu transsubjectif spécifique aux littératures et, plus généralement, à la transmission littéraire ouvre des potentialités en termes de parcours relationnels avec les œuvres de langage dont l'exemplarité en matière de modalités et d'intensités de subjectivation constitue la condition première de l'« essayer dire » en langue étrangère. C'est tout un « faire œuvre avec les œuvres » qui caractérise les ateliers du dire, depuis la composition des corpus littéraires jusqu'aux modalités d'*essais de voix*. Par un détour qui est celui de toute odyssée, les ateliers du dire comme ateliers du « mode poème » viennent finalement rappeler que les œuvres de langage *exemplaires* sont celles qui font lire, écrire, dire – autrement dit, qui font l'être humain à la fois plus critique et davantage partie prenante de la vie du langage. Le chapitre 4 a introduit la problématique du sujet de l'atelier du dire. À un sujet didactique comme acteur social nous avons préféré nous intéresser à un *sujet-du-dire*, sujet d'un parcours expérientiel qui est celui programmé par tout atelier du dire. Ce parcours privilégie les passages d'expériences de subjectivation aux « activités » passagères de la subjectivité. En ce sens, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) offrent à vivre autant des passages d'expériences que des passages de sujet(s). Le chapitre 5 a creusé cette mise en relation des *sujets-du-dire* en atelier au moyen d'une réflexion sur la nature interactionnelle des pratiques langagières. Nous avons mis au jour une didacticité particulière des ateliers du dire dans leur dynamique réénonciative qui oblige paradoxalement à les

distinguer, sur un plan interactionnel, de la classe de langue. L'atelier-relation est cet atelier du dire qui refuse les conditions du dispositif didactique (planification, stratégie, paradigme communicationnel) pour privilégier les zones franches d'une éthique et d'une poétique du langage avec les œuvres. Dans le chapitre 6, nous avons souhaité rendre compte de la concrétude des parcours relationnels proposés par les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Par une réflexion préalable sur la création littéraire, nous nous sommes rendu compte que les ateliers du dire ne sont pas assimilables directement à des ateliers de création littéraire, ni sur un plan pratique, ni sur un plan théorique – lui-même insuffisamment pourvu en synthèses pour être susceptible de servir efficacement de cadre de référence. Nous nous sommes surtout attaché à repérer les médiations dans l'atelier du dire – médiations entendues à la fois comme mises en situation, programmations, interventions et improvisations. Nous avons indiqué que c'est toute une gestualité tactique, incluant des « tours » d'atelier, qui constitue un champ d'investigation à creuser et à relier aux recherches sur les gestes professionnels, notamment en sciences de l'éducation. Dans la dernière partie, les chapitres 7 et 8 ont permis de développer une conceptualisation de l'*essai de voix* comme expérience centrale des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) – et seule injonction programmatique qui leur est attachée. Tout *essai de voix* transforme le *sujet-du-dire* jusque dans son corps-langage dans la mesure où il est une expérience qui tient ensemble l'écoute, la présence et la résonance. L'*essai de voix* n'est jamais un acte isolé, il est un passage de sujet(s) qui transforme l'oralité des ateliers du dire en « résonance générale » (S. Martin, 2001). Dans le neuvième et dernier chapitre, nous sommes revenu en particulier sur les gestes vocaux (composition, écoute, réénonciation) qui permettent l'expérience de ces *essais de voix* et leur mise en résonance au-delà même des murs de l'atelier.

En résumé, trois dimensions expérientielles – esquissées en introduction – de l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s) défini comme essai de subjectivation peuvent être synthétisées ici comme apports à la conceptualisation d'un enseignement-apprentissage des langues étrangères arrimé non seulement à une didactique des réénonciations, mais aussi et surtout à une didactique plurielle de pratiques langagières toujours situées. En tant qu'atelier du langage, l'atelier du dire *retourne* en quelque sorte la situation d'appropriation linguistique des participants pour monter en continu l'activité langagière et les nombreuses historicités qui s'y rapportent (cultures langagières, corps-langage, plurilinguisme, littératures, didactiques). Comme atelier d'un *sujet-du-dire* en langue(s) étrangère(s), l'atelier du dire programme d'imprévisibles parcours relationnels avec des œuvres de langage exemplaires en termes d'intensité énonciative : la transsubjectivité littéraire ou poétique est mise au service d'un projet de *faire langage* arrimé à une dynamique réénonciative. Comme atelier de la voix,

l'atelier du dire engage précisément les participants dans des *essais de voix* qui semblent relever autant d'une écoute et d'une présence ordinaires que d'une créativité formelle ou disciplinaire. Dans cette perspective, il nous semble que l'atelier du dire en langue étrangère, en produisant et en garantissant des continuités notionnelles et expérientielles fortes (apprentissage-subjectivation, langues-langage, corps-langage, écriture-oralité, arts du langage-vie quotidienne), constitue un levier critique des injonctions à communiquer et/ou à agir adressées aux apprenants étroitement considérés comme « acteurs sociaux ». La tacite reconduction de nombre d'expériences d'ateliers du dire sur des périodes relativement longues révèle que ces pratiques sont parvenues à prendre une place singulière à côté d'interactions ou d'environnements didactiques plus conventionnels. Il faut souhaiter que les recherches s'intensifient pour accompagner ces pratiques, voire les amplifier dans chaque direction.

## 2. Ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) et enjeux de formation

Le *faire atelier* spécifique de l'atelier du dire constitue probablement un apport pour une didactique des langues plus consciente des savoir-faire propres aux arts du langage. Il ouvre aussi et surtout des pistes de recherche pour interroger la formation des enseignants de FLE en termes de répertoire expérientiel, de culture de l'essai, de gestualité tactique ou encore d'expertise vocale. En effet, les ateliers du dire évoqués dans cette recherche nous semblent intéresser autant la didactique du FLE que questionner plus largement la formation initiale et continue des enseignants de français. D'une manière générale, il y aurait probablement beaucoup à gagner de « penser poème » non seulement pour concevoir des ateliers du dire qui durent au-delà du temps réglementaire, mais aussi pour transformer la formation des enseignants au moyen d'*essais de voix* en langue étrangère favorisés par des parcours relationnels avec les œuvres de langage. Certains cursus de licence FLE contiennent dans leur curriculum l'expérience de découverte d'une langue étrangère – si possible éloignée de la langue maternelle de l'étudiant. Ce qu'il faudrait peut-être davantage viser sinon garantir, c'est l'expérience d'un véritable essai de subjectivation en langue étrangère – un essai transformé, et non pas seulement une initiation. Dans cette perspective, il ne s'agirait pas seulement d'« élargir le répertoire méthodologique des enseignants de langue » (J.-C. Beacco, 2007 : 284) mais aussi et surtout de constituer un répertoire expérientiel fait d'*essais de voix*,

même très brefs ou minimalistes – l'expérience la plus importante à vivre étant davantage celle de leur *transformation*, c'est-à-dire leur inscription dans la mémoire du corps-langage.

Si les ateliers du dire questionnent à leur manière un langage qui « sert à vivre » (É. Benveniste, 1966 : 217) comme enjeu d'enseignement et de formation, ils participent d'un signal émis déjà de longue date par la recherche. En linguistique, R. Jakobson (1963 : 248) appelait à associer sur un plan théorique linguistes et littéraires. H. Meschonnic (1999 et 2008) a de nombreuses fois réaffirmé la nécessité d'un enseignement généralisé d'une « théorie du langage » qui permette d'ouvrir tous les acteurs de l'éducation à une pensée du langage incluant une poétique des œuvres littéraires :

> Il faudrait inscrire dans l'enseignement à tous les niveaux, du primaire au supérieur, un enseignement qui n'existe pas : l'enseignement de la théorie du langage comme apprentissage de rapports nouveaux à penser entre identité et altérité, entre le corps et le langage, entre la modernité et l'historicité des valeurs. (H. Meschonnic, 2008 : 47)

Même si le « Plan d'urgence pour enseigner la théorie du langage » (H. Meschonnic, 1999) n'a guère produit de prise de conscience collective dans le champ éducatif, il faut toutefois signaler que l'idée est régulièrement remise en chantier par la recherche : nous prendrons comme exemple l'initiative de ces professeurs du secondaire, formateurs et enseignants-chercheurs rassemblés à l'initiative de la revue *Résonance générale : Essais pour la poétique* (S. Martin, 2010) pour « *penser le langage penser l'enseignement avec H. Meschonnic* ». J.-L. Chiss (2010 : 18) y rappelle notamment l'importance de l'option d'H. Meschonnic d'« une conception culturelle et non techniciste de la didactique, inscrite dans l'histoire des conceptions du langage et des langues et plus largement dans le devenir politique et idéologique des sociétés. » Ainsi que le résume P. Païni – pour le collège, il n'est « jamais trop tôt et toujours trop tard » pour « enseigner la théorie du langage » (2010 : 47). Il ne s'agirait plus seulement de « penser poème » mais bien de penser langage, théorie du langage, et peut-être surtout poétique du langage. Il faut noter que les appels à transformer la formation se sont longtemps faits dans l'idée d'une meilleure diffusion de certaines pratiques plus ou moins nouvelles, considérées comme vertueuses, sinon comme vecteur d'évolutions. Ce faisant, ces efforts présentaient peut-être l'inconvénient de réduire la problématique des pratiques langagières à un enjeu de méthodologie. Ce discours a notamment été prégnant en matière de généralisation des pratiques d'ateliers d'écriture créative, généralisation marquée par une importation assez massive des pratiques existantes en FLM vers la didactique du FLE. Il faut constater au passage combien le temps a passé depuis les premiers appels en la matière :

> La mise en place d'ateliers d'écriture dans les classes suppose une formation méthodologique à la conception, réalisation, gestion d'écrits fédérés en projet, impliquant donc définition et maitrise d'objectifs, différenciation des activités… (J.-A. Huynh, 1994 : 105)

Ces appels ne concernent pas seulement l'écriture créative. À la suite de Ph. Meirieu (2002) en FLM, G. Pierra (2006) plaide en didactique du FLE pour une formation théâtrale des enseignants avec des comédiens :

> Afin de maitriser ce type de travail [de théâtre en langue étrangère], les formateurs devront avoir eux-mêmes expérimenté la scène pour comprendre les rudiments qu'ils enseignent, ce qui peut se faire aisément par des stages de théâtre avec des professionnels susceptibles de compléter leur formation didactique. Ainsi, la situation d'apprentissage du théâtre en langue étrangère doit-elle être fondée sur une double formation de l'enseignant, à savoir didactique et théâtrale. Cette double formation permettra de répondre à la réalité du nouage dans le sujet lui-même des diverses dimensions langagières et culturelles qu'il s'approprie subjectivement pour devenir le créateur de ses expressions à la fois *artistique* dans le cadre des textes travaillés scéniquement, et *ordinaire* dans le cadre de ses mouvements de paroles en langue cible dans le contact des langues et des cultures en présence. (G. Pierra, 2006 : 31)

Du côté des ateliers slam, le collectif 129H (2007) dresse un constat similaire en insistant sur le nombre limité d'animateurs qualifiés :

> Alors que l'intérêt de la mise en place d'ateliers d'écriture et d'expression slam est de plus en plus reconnu et promu (par les collectivités locales, les services culturels et jeunesse des municipalités, les associations d'insertion et l'éducation nationale par l'intermédiaire du corps enseignant), le nombre d'intervenants expérimentés à même d'animer des ateliers reste limité… (Collectif 129H, 2007 : 33)

Parmi les échos les plus récents, nous pouvons citer également, avec A. Belhadj Hacen et I. Delcambre (2015 : 18), le « défi de la professionnalisation des enseignants dans le domaine de la lecture-écriture, selon une perspective bi-plurilingue ». Bref, les appels sont nombreux à poser la formation des enseignants ou de personnes ressources spécifiques comme problématique majeure de l'évolution des pratiques langagières dans le domaine éducatif. Même s'il faudrait critiquer dans certains de ces discours des logiques contre-productives (spécialisation disciplinaire des arts du langage, séparation des temps d'apprentissage et de création, logique de l'intervenant extérieur), il faut cependant y lire l'expression d'un manque préjudiciable que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) tentent de combler de manière souvent radicale : la réciprocité toujours à travailler entre langage et sujet(s) – que ce soit d'ailleurs sur un plan théorique ou pratique. Dans notre conceptualisation, l'atelier du dire est l'un de ces lieux de langage où chaque *sujet-du-dire* travaille à son historicité – ce qui explique pourquoi aucun atelier ne ressemble à aucun autre. Au-delà des propositions et des situations d'atelier, il y a donc cette inquiétude d'une

présence des sujets à l'écoute et à l'œuvre dans l'atelier, présence qui va jusqu'à travailler l'animateur lui-même :

> […] je dois penser à une autre forme à l'atelier pour ne pas figer les choses, pour ne pas être absorbé par l'institution (le temps y contribue, je crois), continuer à produire du désir, à poursuivre entre les lignes, à trouver des chemins dérobés et à explorer la poésie de la langue, des langues. (P. Fontana, 2009-2011 : 11/06/2010)

Quand P. Fontana se demande comment « continuer à produire du désir » au profit de son atelier de la voix, il est possible d'entendre comment susciter toujours plus d'« essayer dire » avec des œuvres littéraires qui sont faits de et pour ça. Cette question en cache d'ailleurs une autre : comment initier en atelier des essais de subjectivation langagière au moyen d'œuvres de langage, c'est-à-dire comment faire pour qu'un atelier du dire soit bien un atelier du *sujet-du-dire* ? La question s'adresse également aux didactiques et aux didacticiens du français – qui s'en emparent progressivement. Certaines recherches en FLM, notamment en didactique de la poésie à l'école comme nous l'avons déjà indiqué, s'intéressent avec profit à la spécificité de gestes professionnels – gestes didactiques et/ou conduites d'atelier – dont la force est d'ouvrir à de nouvelles situations relationnelles entre élèves, œuvres de langage et environnement d'apprentissage. Toutefois, il ne s'agit pas de dire ici comment transformer la formation des enseignants de FLE, mais de faire l'hypothèse que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), au-delà des apports réflexifs et pratiques synthétisés précédemment, ont sans doute quelque chose à enseigner comme atelier de savoirs et d'enjeux du langage spécifiques. Déplacés en contexte de formation, peut-être ces ateliers permettraient-ils d'enseigner à leur manière quelque chose approchant une « théorie du langage » tout en permettant aux futurs enseignants de français, de langues vivantes ou de langues étrangères, d'expérimenter plus largement des pratiques de *faire langage* au moyen d'*essais de voix* au plus près de la pluralité langagière et culturelle.

## 3. Vers des ateliers des savoirs et enjeux du langage

Depuis longtemps, la philosophie a fait sienne « le problème du langage » (J. Derrida, 1969 : 15). De son côté, É. Benveniste (1966) pose des « problèmes de linguistique ». Encouragée par ses disciplines contributoires, la didactique des langues, elle, est occupée à résoudre des problèmes de langue et d'apprentissage. De leur côté, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) se penchent sur « la diversité des langues, comme historicité radicale du sens » (C. Joubert, 2015 : 70). Dans une filiation à H. Meschonnic, C. Joubert revendique une poétique comme « pratique critique du sens : comme activité de savoir ; articulation du

savoir qui vient par le poème » (2015 : 70). Elle déplace d'ailleurs dans le champ des sciences du langage la proposition de G. Deleuze pour la philosophie :

> La recherche de nouveaux moyens d'expression philosophiques fut inaugurée par Nietzsche et doit être aujourd'hui poursuivie en rapport avec le renouvellement de certains autres arts, par exemple le théâtre et le cinéma. (G. Deleuze, 1968 : 4 – cité par C. Joubert, 2015 : 71)

Cet apport, peut-être principal, des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) – au moins dans le signalement de pistes de recherche – se situe dans un repérage de pratiques de mises au jour de « savoirs des langues » et d'« enjeux de langage ». H. Wismann (2012) signale déjà combien la traduction produit de nouveaux savoirs des langues, mais ce à quoi invite C. Joubert (2015 : 19) – et qui nous semble exister empiriquement dans les ateliers du dire, c'est de continuer en quelque sorte le projet saussurien, celui de reprendre la « pensée du langage, en mettant en question le savoir du linguiste ». Les ateliers du dire aident à penser le langage dans la mesure où ils questionnent eux-mêmes une grande diversité de représentations et de pratiques langagières – partageant un même but avec la recherche de C. Joubert :

> […] cerner la singularité épistémologique du langage, seul objet parmi les institutions humaines qui ne soit saisissable que comme rapport ; qui ne soit par là connaissable que comme point de vue. Parce qu'il situe ses locuteurs (et ses savants) en même temps et autant qu'il signifie, le langage est à la fois un fonctionnement et un questionnement des systèmes du sens ; c'est à cette dualité, cette relationnalité, que se ressource la qualité critique qu'il ne cesse de renvoyer aux discours qui le saisissent. (C. Joubert, 2015 : 19-20)

Ce qui intéresse C. Joubert (2015 : 11), c'est d'ailleurs peut-être davantage les « enjeux de langage » que les « savoirs des langues », invitant « à commencer par ce que la différence des langues fait savoir des enjeux du langage : de tout ce qui se charge dans cette transaction permanente entre le culturel et le politique, entre le rapport de sens et le rapport de force ». L'« enjeu de langage » principal se situe certainement chez C. Joubert dans la « criticité propre au langage » qu'elle « cherche à mesurer et à faire agir » (2015 : 19). Remplaçons anglais par français et nous aurons au moyen de la citation suivante non seulement un projet pour la didactique du FLE mais aussi une description scientifique de tout un empirique des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) :

> La préoccupation de la nature du savoir qui se compose autour d'une langue étrangère et qui fait d'elle un objet d'enseignement et de recherche est la motivation commune des études et essais qui composent ce volume : il s'agit toujours de ce qu'il y a à savoir de l'anglais, en posant plus spécifiquement la question de ce qu'il y a à savoir *par* l'étude de l'anglais, de ses discours et de ses poèmes. Il s'agit, donc, de la force critique que dégage une langue, comme vivante et comme étrangère. (C. Joubert, 2015 : 11)

Comme la traduction ou la poétique, il nous semble que les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) « puise[nt] au radical de la langue » et constituent à leur manière des « zones de discursivité maximale du langage » (C. Joubert, 2015 : 23). Ce faisant, ils constituent spécifiquement un « savoir du langage » (2015 : 90) doté d'une force critique, celle-là même qu'il nous semble avoir essayé de tester dans la présente recherche. Mise au jour par une lecture de S. Beckett, cette criticité comme enjeu de langage est une historicité, d'où la relation possible avec les ateliers du dire : « Reproblématiser le rapport entre les arts par la question de l'historicité […], l'historicité du langage dans le poème – est une chance de bousculer "l'esthétique générale" qui rend possible et même favorise l'oubli de la question du langage. », écrit C. Joubert (2015 : 92). L'œuvre de S. Beckett est alors à reconsidérer dans cette perspective – et notre formule notionnelle « essayer dire » empruntée à l'une de ses œuvres n'est pas un signe du hasard :

> Quitter l'anglais officiel pour le « mal dit » poétique (et par le français ici), comme se tourner vers la peinture, n'aura pas été pour Beckett, comme on l'a beaucoup dit, une sortie du langage chargé de la faillite humaine vers un silence essentiel et re-sacralisant – mais une entrée dans l'efficacité critique du travail de l'inconnu, de l'étranger, dans le langage. (C. Joubert, 2015 : 107)

Il se joue dans la lecture de l'œuvre de S. Beckett un « savoir sur le langage […] par l'invention poétique et par la diversité des langues » que C. Joubert synthétise en un seul processus, celui de la « malfaçon » (2015 : 114) – mot également emprunté à S. Beckett (1984 : 122). Cette pratique de la « malfaçon » se transforme dans les ateliers du dire en un « essayer dire » ouvert à la fois au pluriel des langues et à la multiplicité des interlangues. Le dénominateur commun de la « malfaçon » littéraire et de l'« essayer dire » en atelier serait celui d'une « pensée du littéraire comme affirmation du continu dans le langage » (C. Joubert, 2015 : 76), autre « enjeu du langage » que les ateliers du dire nous semblent également mettre à jour. Cette écoute, voire cette pratique des « enjeux du langage » – dont la liste est à poursuivre – qu'il est possible de trouver dans les ateliers du dire constitue en quelque sorte autant un enseignement du langage qu'une compréhension. Cette remise en jeu du langage nous semble renvoyer à l'expression de « sens du langage » (*Sprachsinn* en allemand) qu'H. Meschonnic (2008 : 187) emprunte à A. von Humboldt quand il formule que « l'avenir est au sens du langage » :

> […] avec le sens du langage il s'agit de la pensée des rapports entre la langue et le discours. Entre la langue et la société. Pour ne plus penser le discours avec les concepts de la langue, comme dans le logicisme de la pragmatique. Il s'agit des rapports entre la langue et la pensée pour voir ce qu'une pensée *fait* à une langue, et peut faire dans une langue et pas dans une autre. Il s'agit de penser les rapports entre un corps et son langage, entre une langue et une littérature, entre le langage et l'éthique, entre le langage et *le* politique et *la* politique, une politique des sujets autant que des langues. C'est tout cela que porte la notion de sens du langage. (H. Meschonnic, 2008 : 189)

Rapporté à notre problématique de la formation des enseignants de langues – mais aussi des animateurs d'atelier du dire quels qu'ils soient, le « sens du langage » ne peut que relever d'un projet d'ordre expérientiel. Comme nous l'avons déjà indiqué, il n'y a que l'expérience qui semble pouvoir monter en continu la multiplicité des *rapports à*, c'est-à-dire les historicités. L'enseignement d'une « théorie du langage » doit se voir compléter par une criticité pratique du langage au moyen d'expériences dont les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) rassemblées dans notre corpus ont fourni une première description.

À ces trois dénominations – *atelier du langage*, *atelier du sujet-du-dire en langue(s) étrangère(s)*, *atelier de la voix*, nous pourrions donc ajouter un quatrième qualificatif, celui d'*atelier des enjeux du langage*, pour compléter notre proposition de définition de l'atelier du dire en langue(s) étrangère(s). Il reste que ces descriptions et cette définition sont provisoires et ne signifient nullement la fin de notre recherche – dans la mesure où l'enjeu de cette thèse aura consisté davantage à *situer* les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). Nous souhaitons signaler que de nombreux aspects – principaux ou secondaires – n'ont pu être analysés au cours de notre recherche doctorale – notamment dans les conditions qui étaient celles de sa réalisation. Continuer cette recherche signifierait notamment reprendre, poursuivre, voire peut-être contredire, un certain nombre d'éléments « intermédiaires » présentés dans cette thèse. Les priorités pourraient être les suivantes. Pour en rester à des ateliers en langue française, il s'agirait tout d'abord d'élargir le corpus des expériences – sans oublier de rationaliser la collecte des matériaux afférents à chaque atelier du dire. Cet élargissement permettrait d'obtenir un corpus relationnel dont l'analyse constituerait un pas décisif dans la compréhension de ces pratiques langagières. Il ne s'agirait pas d'analyser en détails seulement des interactions verbales et des processus de création langagière, mais aussi et surtout de considérer en une seule prise la combinatoire des « tours » d'atelier et des gestes vocaux au cœur du parcours relationnel que chaque atelier du dire compose. En d'autres termes, regarder d'encore plus près l'expérience de fusion entre *faire atelier* et *faire langage* serait une étape importante à programmer. Un deuxième chantier à poursuivre viserait à compléter la mise au jour théorique et pratique de la *tacticité* des gestes d'atelier – tacticité qui nous semble devoir

être reliée à la « criticité » expérientielle, propre au langage ou aux littératures évoquée par C. Joubert (2015). Dans cette perspective, d'autres appariements théoriques – au-delà de ceux offerts par les œuvres, déjà anciennes, de J. Dewey et de M. de Certeau – seraient probablement nécessaires. Enfin, un troisième axe de recherche à développer, notamment dans l'objectif d'arrimer l'analyse des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) à des considérations sur la formation professionnelle, consisterait peut-être en une plus grande explicitation de l'expertise vocale fournie par ces pratiques langagières. L'atelier du dire comme atelier des *essais de voix* est certainement producteur d'une expertise spécifique qui, selon nous, demanderait de faire l'objet d'une conceptualisation plus aboutie, sinon davantage unifiée. Dans cette perspective, l'analyse des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) supposent probablement une épistémologie qui ne peut être entièrement apparentée à celle des arts du langage. En effet, en termes de dynamique de recherche, les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) comme expériences langagières spécifiques nous semblent plutôt portés par une préoccupation vis-à-vis des « enjeux du langage » tandis que les arts du langage renvoient davantage à des pratiques disciplinaires dépositaires de « savoirs du langage » déjà installés et légitimés – quoique de moins en moins valorisés dans la période contemporaine.

# Bibliographie

## 1. Corpus des ateliers du dire (littératures, arts de la scène, musique, cinéma)


ANCET J. (2008) *Journal de l'air*. Paris-Orbey : Arfuyen.

ARTHUR H (2011) *Baba love* [CD]. Universal Music.

ARTHUR H, REPAC N. (2014) *L'Or d'Éros* [CD]. Naïve.

BAUDELAIRE C. (1869/2003) *L'étranger* Dans *Le Spleen de Paris. Petits Poèmes en prose*. Paris : Le Livre de Poche.

BERNABÉ J. (2013) *S'lame de fond* [CD]. Eïa production.

BECKETT S. (1982/1991) *Cap au pire*. Trad. : É. Fournier. Paris : Minuit.

BECKETT S., COHN R. (éd.) (1984) *Disjecta. Miscellaneous Writings and a Dramatic Fragment*. New York : Grove Press.

BESSON P. (2015) *Vivre vite*. Paris : Julliard.

BIRAS P. (coord.) (2013) *Points de vue.* Budapest : autoédition.

BIRAS P. (coord.) (2014a) *Langue de chat.* Budapest : autoédition.

BIRAS P. (coord.) (2014b) *Kôr de pierre.* Budapest : autoédition.

BON F. (2004) *Daewoo*. Paris : Fayard.

BORGES L. (1983) *La Bibliothèque de Babel*. Dans *Fictions*. Coll. « Folio ». Paris : Gallimard.

CAMILLE (2005) *Le Fil* (CD). Virgin/EMI.

CHAPLINKSY J., KOLSCH K., WIDMYER D. (réal.) (2003) *Postcards from the Future: The Chuck Palahniuk Documentary* [DVD]. États-Unis.

CHRAÏBI D. (1998) *Vu, lu, entendu*. Paris : Denoël.

DANIS D. (2000) *Le Chant du Dire-Dire*. Coll. « Scène ouverte ». Paris : L'Arche.

DEBORD G. (1959) *Sur le passage de quelques personnes à travers une assez courte unité de temps* [film].

DESPLECHIN M. (1997) *La prédiction de Nadia*. Paris : l'école des loisirs.

DIAMANKA S. (2007) *L'Hiver peul* [CD]. Barclay-Universal.

DIOP D. (1973). « Les heures » Dans *Coups de pilon*. Paris : Présence africaine Poésie. p. 12

DJEBAR A. (1999) *Ces voix qui m'assiègent*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

*Ecclésiaste (L')* (2012). Paris : Arléa.

ÉLUARD P. (2002). *Derniers poèmes d'amour*. Paris : Seghers.

ÉMAZ A. (2009) *Cambouis.* Paris : Le Seuil.

FONTANA P. (2013) *Luca Babel. Parcours dans l'œuvre de Ghérasim Luca* [CD-livre]. Production : Khiasma, Patrick Fontana, Association Emmaüs Solidarité.

FONTANA P., GATEAU M. (2008) *L'amour noir* [pièce radiophonique]. Paris : Radio France Culture. En libre écoute sur : https://www.franceculture.fr/emissions/l-atelier-fiction-archives/l-amour-noir [page consultée le 01/09/2018]

FONTANA P., RICHARD N. (2016) *Hymnes* [poème sonore]. Les Lilas : Espace Khiasma. En libre écoute sur : http://www.khiasma.net/rdv/hymnes/?lang=en [page consultée le 01/09/2018]

FRANKÉTIENNE (1972/2004) *Ultravocal*. Coll. « Étonnants voyageurs ». Paris : Hoëbeke.

GRAND CORPS MALADE (2006) *Midi 20* [CD]. Universal Music.

GRAND CORPS MALADE (2008) *Enfant de la ville* [CD]. Universal Music.

HUSTON N. (1999) *Nord perdu* (suivi de *Douze France*). Arles : Actes Sud.

HUSTON N., SEBBAR L. (1986) *Lettres parisiennes – Histoires d'exil.* Paris : J'ai lu.

KEROUAC J. (2006) *Mexico City Blues*. Trad. Pierre Joris. Coll. « Points poésie ». Paris : Points

KOLTÈS B.-M. (1988) *La Nuit juste avant les forêts*. Paris : Minuit.

KOLTÈS B.-M. (1999) *Une part de ma vie, entretiens (1983-1989)*. Paris : Minuit.

LAÂBI A. (2000). *Poèmes périssables*. Paris : ELA La différence.

LAFERRIÈRE D. (2009) *L'Énigme du retour*. Paris : Grasset.

LAUPIN P. (2010) *Le Courage des Oiseaux. Étude & Poèmes. Une expérience d'écriture et de lecture avec des enfants en échec scolaire*. Sainte-Colombe-sur-Gand : La rumeur libre.

LUCA G (1960/2016) « *Je m'oralise*. Introduction à une lecture de *Passionnément* ». Dans *Europe* n° 1045. pp. 91-92

LUCA G. (1985) *Héros-limite.* Paris : José Corti.

LUCA G. (1985) *Le chant de la carpe.* Paris : José Corti.

LUCA G. (1985/2001) *Héros-Limite* suivi de *Le Chant de la carpe* et de *Paralipomènes*. Paris : NRF, Poésie/Gallimard.

LUCA G. (1986) *Paralipomènes.* Paris : José Corti.

LUCA G. (1987) *Théâtre de bouche.* Paris : José Corti.

LUCA G., SANGLA. R. (1989) *Comment s'en sortir sans sortir* [Film]. Réal. Raoul Sangla. Arte, CND, FR3.

LUCA G. (1991) *La proie s'ombre.* Paris : José Corti.

LUCA G. (2001) *Introduction à un récital.* Dans VELTER A. (2001) « Parler apatride. Préface d'André Velter » Dans LUCA G. (1985/2001) *Héros-Limite* suivi de *Le Chant de la carpe* et de *Paralipomènes*. Paris : NRF, Poésie/Gallimard. pp. XI-XIII

MARIVAUX (1750/2000) *La colonie*. Dans *Théâtre complet*. Coll. « La pochothèque/Classiques Garnier ». Paris : Le Livre de Poche.

MESCHONNIC H. (1990) *Nous le passage.* Lagrasse : Verdier.

MESCHONNIC H. (1995) *Voyageurs de la voix.* Lagrasse : Verdier.

MÉTAIS-CHASTANIER B. (2018) *Il n'y a pas de certitude*, suivi de *La Femme® n'existe pas*. Publie.net.

MONTAIGNE M. de (2005) *Les Essais*. Édition Villey-Saulnier. Coll. « Quadrige ». Paris : PUF

MOUAWAD W. (2008) *Seuls. Chemin, texte et peintures*. Arles : Actes Sud.

NOEL B (1998) *La Langue d'Anna.* Paris : P.O.L.

NOIRET G. (2011) *Autoportrait au soleil couchant*. Bussy-le-Repos : Obsidiane.

PALAHNIUK C. (2008) *Peste*. Trad. A. Defossé. Paris : Denoël.

PALAHNIUK C. (2010) *Pigmy*. Trad. B. Cohen. Paris : Denoël.

PALAHNIUK C. (2012) *Snuf.* Trad. C. Claro. Paris : Sonatine

PARANT J.-L. (2012) *Les Très Hauts*. Coll. « Locus solus ». Paris : Argol. pp.187-197

PÉGUY C. (2000) *Œuvres en prose complète*. Coll. « La Pléiade ». Paris : Gallimard.

PENNAC D. (1992) *Comme un roman*. Paris : Gallimard.

PRÉVERT J. (1946) *Paroles*. Paris : Le point du jour.

PRIGENT C. (2012) « (du neuf sur la schize) ». Dans *La Vie moderne*. *Un journal.* Paris : P.O.L. p. 43

PRIGENT C. (2014) « Hiéroglyphe des différences. Explication de texte ». Dans BONHOMME B., HORDÉ T. *Jude Stéphan, le festoyant français. Actes du colloque de Cerisy. 5-12 septembre 2012*. Coll. « Poétiques et Esthétiques XX$^{e}$-XXI$^{e}$ siècles » (n°22). Paris : Honoré Champion. pp. 127-136

RULLIER C. (2004) *Annabelle et Zina* suivi de *Le fils*. Montreuil : Théâtrales.

SACRÉ J. (2007) *Un Paradis de poussière.* Marseille : André Dimanche Editeur.

SACRÉ J. (2013) *Parler avec le poème.* Genève (Suisse) : La Baconnière.

SACRÉ J. (2014) *Donne-moi ton enfance.* Saint Benoit du Sault : Tarabuste Éditeur.

SCIASCIA L. (2017) *Les Fables de la dictature*. Trad. J.-N. Schifano. Paris : Ypsilon.

VINAVER M. (2002). *À la renverse*. Dans *Théâtre complet 1.* Paris : L'Arche.

VINAVER M. (2010). *Par-dessus bord. Version intégrale* suivi de *son adaptation japonaise*. Paris : L'Arche.

WABERI A. A. (2013) « Petit discours à la manière d'Edmond Jabès ». Dans *Les nomades, mes frères, vont boire à la grande ourse.* Montréal : Mémoire d'encrier. p. 32

# 2. Ouvrages de référence

ABID N. (2016) *Les ateliers d'écriture : une expérience sociale diversifiée*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris Est.

ADAMI H., ANDRÉ V. (éds.) (2012) *Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation.* Coll. « Les savoirs mieux ». Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

AGAMBEN G. (2014) *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Rivages.

ANDERSON P. (1999) *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

ANDRÉ A. (1989) *Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Paris : Syros.

ANOKHINA O., RASTIER F. (dir.) (2015) *Écrire en langues. Littératures et plurilinguisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

ANZIEU D. (1981) *Le corps de l'œuvre.* Paris : Gallimard.

AURBACH S. (1998) *Dimensions et espaces de l'atelier d'écriture.* Thèse de doctorat en littérature française. Université Paris 8.

BAKHTINE M. (1984) *Esthétique de la création verbale.* Paris : Gallimard.

BANU G. (2012) *Les voyages du comédien*. Coll. « Pratique du théâtre ». Paris : NRF, Gallimard.

BARA. S, BONVALLET A.-M., RODIER C. (2011) *Écritures créatives*, coll. « Des outils pratiques pour animer la classe ». Grenoble : PUG.

BARBA E., SAVARESE N. (2008) *L'Énergie qui danse. Dictionnaire d'anthropologie théâtrale*. Paris : L'Entretemps.

BARONI R. (2007) *La Tension narrative*. Paris : Le Seuil.

BARRÉ-DE MINIAC C. (2000) *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques.* Coll. « Les savoirs mieux ». Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

BARRÉ-DE MINIAC C., BRISSAUD C., RISPAIL M. (dir.) (2004) *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.

BARRÉ-DE MINIAC C., POSLANIEC C. (dir.) (1999) *Écrire en atelier. Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture.* Coll. « Documents et travaux de recherche en éducation ». Paris : INRP.

BARTHES R. (1970) *S/Z*. Paris : Le Seuil.

BARTHES R. (1973) *Le Plaisir du texte*. Paris : Le Seuil.

BATAILLE G. (1941) *L'expérience intérieure.* Coll. « Les essais ». Paris : Gallimard-NRF.

BAUTIER É. (dir.) (2005) *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Coll. « Pédagogie Formation ». Lyon : Chronique Sociale.

BEACCO J.-C. (2000) *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.

BEACCO J.-C. (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du CECRL*. Coll. « Langues et didactique ». Paris : Didier.

BEACCO J.-C. (2010) *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.

BEACCO J.-C., BYRAM M. (2003/2007) *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingüe.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

BEACCO J.-C., CHISS J.-L., CICUREL F., VÉRONIQUE D. (dir.) (2005) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

BELHADJ HACEN A., DELCAMBRE I. (dir.) (2015) *Littéracies et plurilinguismes. Quelles pratiques ? Quels liens ?* Paris : L'Harmattan.

BELHADJ HACEN A., MARIN B. (dir.) (2015) *Approches pluridisciplinaires de la lecture et de l'écriture*. Paris : L'Harmattan.

BELLATORE A., CHEMINÉE P., MAFFRE A., MOLINA S, ROBET C., VOLTZ N. (2014) *Devenir animateur d'atelier d'écriture. (Se) former à l'animation.* Lyon : Chronique sociale.

BELLOUR R. (2012) *La querelle des dispositifs. Cinéma – installations, expositions*. Paris : P.O.L.

BENIAMINO M., GAUVIN L. (2005) *Vocabulaire des études francophones. Les concepts de base.* Limoges : Presses universitaires de Limoges.

BENJAMIN W. (1972/2015) *Je déballe ma bibliothèque. Une pratique de la collection*. Coll. « Rivage poche. Petite Bibliothèque ». Paris : Payot & Rivages.

BENJAMIN W. (1936/2014) *Le raconteur.* Suivi d'un *Commentaire* de Daniel Payot. Trad. : Sybille Muller. Belval : Circé.

BENSA A., POUILLON F. (dir.) (2012) *Terrains d'écrivains. Littérature et ethnographie*. Toulouse : Anarcharsis.

BENVENISTE É. (1966) *Problèmes de linguistique générale I*. Coll. « Tel ». Paris : Gallimard.

BENVENISTE É. (1974) *Problèmes de linguistique générale II*. Coll. « Tel ». Paris : Gallimard.

BERTAUX D. (1997/2010) *Le récit de vie – L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.

BERTHAUT P. (2005) *La chaufferie de langue. Dispositifs pour ateliers d'écriture*. Toulouse : Érès.

BERTHELOT R. (2011) *Littératures francophones en classe de FLE. Pourquoi et comment les enseigner*. Paris : L'Harmattan.

BILLIEZ J. (dir.) (1998) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Grenoble : CDL-LIDILEM.

BING É. (1993) *Et je nageai jusqu'à la page : vers un atelier d'écriture*. Paris : Éditions des femmes.

BLANCHET Ph. (1998) *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*. Louvain : Peeters.

BLANCHET Ph., CHARDENET P. (dir.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées.* Montréal, Paris : AUF, Éditions des Archives Contemporaines.

BLANCHET Ph., COSTE D. (dir.) (2010) *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.

BLANCHET Ph., MOORE D., ASSELAH-RAHAL S. (dir.) (2008) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : AUF, Éditions des Archives Contemporaines.

BLANCHOT M. (1980) *L'écriture du désastre.* Paris : Gallimard.

BLANCHOT M (1993) *La part du feu*. Paris : Gallimard.

BOBILLOT J.-P. (2009) *Poésie sonore. Éléments de typologie historique.* Reims : Le clou dans le fer.

BON F. (2001) *Tous les mots sont adultes*. Paris : Fayard.

BONIFACE C. (dir.) (1994) *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture : interventions et actes (Aix-en-Provence, février 1993)*. Paris : Retz.

BOUCHARDON S., BROUDOUX E, DESEILLIGNY O., GHITALLA F. (2007) *Un laboratoire de littératures. Littérature numérique et Internet.* Paris : BPI, Éditions du Centre Georges Pompidou.

BOUCHARDON S. (2014) *La valeur heuristique de la littérature numérique*. Coll. « Cultures numériques ». Paris : Hermann.

BOURGAIN D., PAPO E. (1989) *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*. Paris : Hatier-CREDIF-LAL.

BUTEL Y. (2006) *Essai sur la présence au théâtre – L'effet de cerne*. Coll. « Univers théâtral ». Paris : L'Harmattan.

BUTOR M. (1982) *Répertoire V*. Paris : Minuit.

BRÉANT F. (2014) *Écrire en atelier. Pour une clinique poétique de la reconnaissance*. Paris : L'Harmattan.

BRETON A. (1985) *Manifestes du surréalisme.* Coll. « Folio essais ». Paris : Gallimard.

BUCHETON D., DEZUTTER O. (dir.) (2008) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du françai*s. Bruxelles : De Boeck.

BUCHETON D. (2014) *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Coll. « Forum Éducation Culture ». Paris : Retz.

CAMBRA-GINÉ M. (2003) *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Coll. « LAL ». Paris : Didier.

CANDELIER M. (dir) (2007) *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Strasbourg, Graz : Conseil de l'Europe, CELV.

CANUT C., VON MÜNCHOW P. (dir.) (2015) *Le langage en sciences humaines et sociales*. Limoges : Lambert-Lucas.

CARÉ J.-M, DEBYSER F. (1978) *Jeux, langage, créativité : les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette-Larousse, BELC.

CAVALLI M. (2005) *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Coll. « LAL ». Paris : Didier.

CERTEAU M. de (1980/1990) *L'invention du quotidien. 1. arts de faire.* Paris : Gallimard.

CHATEIGNER F. (2007) *Une société littéraire. Sociologie d'un atelier d'écriture*. Coll. « Champ social ». Bellecombe-en-Bauges : Éditions du Croquant.

CHAUVET A., ERLICH S., NORMAND I. (2008) *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe (À l'usage des enseignants de FLE)*. Paris : Alliance Française de Paris-Ile de France et CLE international.

CHAUVIER É. (2006) *Anthropologie*. Paris : Allia.

CHAUVIER É. (2009a) *Que du bonheur*. Paris : Allia.

CHAUVIER É. (2009b) *La Crise commence où finit le langage*. Paris : Allia.

CHAUVIER É. (2011) *Anthropologie de l'ordinaire, une conversion du regard*. Paris : Anacharsis.

CHAUVIER É. (2014) *Les mots sans les choses*. Paris : Allia.

CHERVEL A. (1977) *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.

CHISS J.-L. (2012) *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*. Coll. « Enfance et langages ». Paris : L'Harmattan.

CHISS J.-L. (2018) *La culture de langage et les idéologies linguistiques*. Coll. « Linguistique et sociolinguistique ». Paris : Lambert-Lucas.

CHISS J.-L., PUECH C. (1999) *Le langage et ses disciplines.* Paris, Bruxelles : Éditions Duculot.

CHISS J.-L., DAVID J., REUTER Y. (2005) *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

CICUREL F. (1991) *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.

CICUREL F. (2011) *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Coll. « Langues et didactique ». Paris : Didier.

CITTON Y (2007) *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : Éditions Amsterdam.

CITTON Y. (2010) *L'Avenir des humanités. Économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?* Paris : La Découverte.

CLERC S. (2011) *Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique*. Mémoire d'HDR sous la direction de M. Rispail et C. Springer. Université de Provence.

COLLECTIF 129 H (2007) *Écrire et dire. Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam*. Paris : 129H productions.

COLLÈS L. (1994) *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle : pistes de lecture pour les classes à plus ou moins forte présence d'adolescents issus de l'immigration*. Bruxelles-Paris : De Boeck-Duculot.

COMBE D. (1995) *Poétiques francophones*. Paris : Hachette.

COMMISSION EUROPÉENNE (2009) *Étude sur la contribution du multilinguisme à la créativité. Rapport final*. Bruxelles : Commission européenne, Direction générale Éducation et Culture.

COMPAGNON A. (2007) *La littérature, pour quoi faire ?* Paris : Collège de France, Fayard.

CONFIANT R., CHAMOISEAU P. (1999) *Lettres créoles*. Paris : Gallimard.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Conseil de l'Europe-Didier.

CORNAIRE C., RAYMOND P. M. (1999) *La production écrite*. Coll. « Didactique des langues étrangères ». Paris : CLE International.

COSTE D., CAVALLI M. (2015) *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

COSTE D., MOORE D., ZARATE G. (1997-2009) *Compétence plurilingue et pluriculturelle.* Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

CROYDEN M. (2007) *Conversations avec Peter Brook*. Paris : Le Seuil.

CUMMINS J., EARLY M. (2001) *Identity Texts – The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Londres : Institute of Education Press.

CUQ J.-P., GRUCA I. (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Coll. « Français langue étrangère ». Grenoble : PUG.

DALLE É. (2001) *Une pratique de l'étonnement : récit d'une transmission dans un atelier d'écriture poétique à l'école*. Paris : L'Harmattan.

DANAN J., SARRAZAC J.-P. (2012) *L'atelier d'écriture théâtrale*. Paris : Actes Sud Papiers.

DAUTRY C.-L. (1996) *Atelier d'écriture, écriture créative et productions d'écrits dans une formation d'enseignements de FLE*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris 3.

DEFAYS J.-M., DELBART A.-R., HAMMAMI S., SAENEN F. (2014) *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Coll. « F ». Paris : Hachette FLE.

DELEUZE G. (1968) *Différence et Répétition*. Paris : PUF.

DELEUZE G. (1990) *Pourparlers. 1972-1990*. Paris : Minuit.

DELEUZE G. (1991) *Qu'est-ce que la philosophie ?* Coll. « Critique ». Paris : Minuit.

DELEUZE G. (1993) *Critique et clinique*. Paris : Minuit.

DENKER-BERCOFF B., FIX F., TOUDOIRE-SURLAPIERRE F., SCHNYDER P. (dir.) (2015) *Poésie en scène*. Coll. « Universités/Comparaisons ». Paris : Orizons.

DERRIDA J. (1969) *De la grammatologie*. Paris : Minuit.

DESCOMBES V. (1996) Les institutions de sens. Paris : Minuit.

DESSONS G. (2015) *La voix juste. Essai sur le bref.* Paris : Éditions Manucius.

DESSONS G., MESCHONNIC H. (1998) *Traité du rythme. Des vers et des proses*. Coll. « Lettres sup ». Paris : Dunod.

DESVIGNES M.-J. (2000) *La littérature à la portée des enfants : enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

DEWEY J. (1934/2005) *L'art comme expérience*. Coll. « Folio essais ». Paris : Gallimard.

DEWEY J. (1916 et 1938/2011) *Démocratie et Éducation* suivi de *Expérience et Éducation*. Paris : Armand Colin.

DIDI-HUBERMAN G. (2011) *Atlas ou le gai savoir inquiet.* Paris : Minuit.

DILLARD A. (1989/1996) *En vivant, en écrivant.* Trad. Brice Matthieussent. Coll. « Fictives ». Paris : C. Bourgeois.

DION R., H.-J. LÜSEBRINK, J. RIESZ (dir.) (2002) *Écrire en langue étrangère. Interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*. Coll. « Les Cahiers du Centre de Recherche en Littérature Québécoise » (n°28). Québec : Éditions Nota Bene.

DOUËNEL L., JACKSON G., RAOUL S. (1994) *Si tu t'imagines, Atelier de littérature, lecture, écriture*. Coll. « Libre échange ». Paris : Hatier-Didier.

DUCHESNE A., LEGUAY Th. (1984) *La Petite Fabrique de littérature.* Paris : Magnard.

ESTÉOULE-EXEL M.-H., RÉGNAT RAVIER S. (2008) *Livres ouverts.* Coll. « Français langue étrangère ». Grenoble : PUG.

FARCY G.-D., PRÉDAL R. (dir.) (2001) *Brûler les planches, Crever l'écran – La présence scénique de l'acteur.* Coll. « Les voies de l'acteur ». Paris : L'Entretemps.

FAVRIAUD M., VINSONNEAU M., POLETTO M. (2017) *Les chemins de poésie d'Alep : Poétique et didactique du dire-lire-écrire.* Coll. « Didactique du français ». Limoges : Lambert-Lucas.

FAYNER T. (2015) *Transmettre l'art d'écrire pour le théâtre : les apprentissages de l'écriture théâtrale en France (1984-2015) : histoire, méthodes et enjeux*. Thèse de doctorat. Lyon : Université Lumière-Lyon 2.

FOREST Ph. (1999) *Le roman, le réel.* Coll. « Auteurs en questions ». Nantes : Pleins Feux.

FOUCAULT J. (dir.) (2007) *Ateliers d'écriture. Journée d'étude de Lomé (Togo)*. Coll. « Lignes d'écriture ». Paris : L'Harmattan.

FOUCAULT M (1975) *Surveiller et punir*. Coll. « Tel ». Paris : Gallimard.

FOUCAULT M. (2001) *Dits et écrits*. Coll. « Quarto ». Paris : Gallimard.

FOUCAULT M. (2009) *Le Courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France, 1983-1984*. Coll. « Hautes Études ». Paris : EHESS, Gallimard, Le Seuil.

FRAISSE E., HOUDART-MÉROT V. (dir.) (2004). *Les enseignants et la littérature : la transmission en question*. *Actes du colloque de Cergy-Pontoise*. Coll. « Argos Références ». Créteil : CRDP – Académie de Créteil.

FRAISSE E. (2012) *Littérature et mondialisation.* Coll. « Essais ». Paris : Honoré Champion.

FRENKIEL P. (2005) *90 jeux d'écriture. Faire écrire un groupe*. Coll. « Savoir communiquer ». Lyon : Chronique Sociale.

GAJO L., MONDADA L. (2000) *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Éditions universitaires.

GARDNER J. (1983) *The Art of Fiction. Notes on Craft for young writers*. États-Unis : Vintage.

GENETTE G. (1972) *Figures III*. Paris : Le Seuil.

GENETTE G. (1996) *Figures 1*. Coll. « Tel Quel ». Paris : Seuil.

GENETTE G. (2004) *Métalepse*. Paris : Le Seuil.

GLISSANT É. (1981) *Le Discours antillais*. Paris : Le Seuil.

GLISSANT É. (1996) *Introduction à une poétique du divers*. Paris : Gallimard.

GODARD A., HAVARD A.-M., ROLLINAT-LEVASSEUR E.-M. (dir.) (2011) *L'expérience de lecture et ses médiations*. *Réflexions pour une didactique*. Coll. « Actes académiques ». Paris : Riveneuve.

GODARD A. (dir.) (2015) *La littérature dans l'enseignement du français langue étrangère*. Coll. « Langues et didactique ». Paris : Didier.

GOLDBERG R. (2001) *Performance Art from Futurism to the Present*. Londres : Thames & Hudson.

GOODY J. (1979) *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Trad. J. Bazin et A. Bensa. Coll. « Le sens commun ». Paris : Minuit.

GRACQ J. (1980) *En lisant en écrivant.* Paris : José Corti.

HADDAD H. (2000) *Théorie de l'espoir*. *À propos des ateliers d'écriture*. Coll. « Pas de ville sans visages ». Creil : Dumerchez.

HAGÈGE C. (1987) *L'Homme de parole. Contribution linguistique aux sciences-humaines*. Paris : Fayard.

HALTÉ J.-F., RISPAIL M. (Eds) (2005) *L'oral dans la classe ; compétences, enseignement, activités.* Paris : L'Harmattan.

HAMDANI KADRI D., ELGHAZI L. (2016). *Voies multiples de la didactique du français. Entretiens avec S.-G. Chartrand, J.-L. Chiss et C. Germain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

HEIDSIECK B., CHAMBOISSIER A.-L., COUDERT G., PHILIPPE F. (2014) *Bernard Heidsieck, la poésie en action* [film documentaire]. Production : a.p.r.e.s. production, Solang Production Paris Brussels.

HOUDART-MÉROT V. (2004) *Réécriture et écriture d'invention au lycée*. Coll. « Profession enseignant ». Paris : Hachette.

HOUDART-MÉROT V., MONGENOT C. (dir.) (2013) *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Coll. « Didactique des Lettres et des Cultures ». Paris : Honoré Champion.

HUVER E., MOLINIÉ M. (dir.) (2009) *Praticiens – chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et didactique*. Amiens : L'Harmattan.

IRUBETAGOYENA K. (2013) *Peut-on enseigner la présence scénique ?* Thèse de doctorat sous la direction de Jean-Loup Rivière. École normale supérieure de Lyon.

IRUBETAGOYENA K. (2018, à paraitre) *Je ne sais pas quoi te dire… Joue ! Manuel pour acteurs en quête de présence scénique*. Paris : L'Entretemps.

ISER W. (1985) *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique.* Trad. E. Sznycer. Coll. « Philosophie et langage ». Mardaga : Bruxelles.

JABLONKA I. (2014) *L'Histoire est une littérature contemporaine. Manifeste pour les sciences sociales*. Paris : Le Seuil.

JANOPOULOS M. (1986) *The Relationship of Pleasure Reading and Second Language Writing Proficiency*. États-Unis : Ohio State University.

JAUBERT M., REBIÈRE M., BERNIÉ J.-P. (2007) *Langage et construction de savoirs à l'école : un exemple en sciences*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

JAUSS H. R. (1978) *Pour une esthétique de la réception*. Trad. C. Maillard. Coll. « Bibliothèques des idées ». Paris : Gallimard.

JOLIBERT J. et Groupe de recherche d'Ecouen (1992) *Former des enfants lecteurs et producteurs de poème*. Paris : Hachette.

JORRO A. (2002) *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

JOUBERT C. (2015) *Critiques de l'anglais. Poétique et politique d'une langue mondialisée*. Limoges : Lambert-Lucas.

JOUSSE M. (1981) *Le Style oral, rythmique et mnémotechnique*. Paris : Le Centurion.

JOUVET L. (2009) *Le comédien désincarné*. Coll. « Champs Arts ». Paris : Flammarion.

KAVIAN E. (2009) *Écrire et faire écrire. Manuel pratique d'écriture.* Coll. « Entre guillemets ». Bruxelles : Duculot.

KERBRAT-ORECHCHIONI C. (1980) *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Paris : A. Colin.

KRAMSCH C. (1984) *Interaction et discours dans la classe de langue.* Coll. « LAL ». Paris : Hatier-Crédif.

KRASHEN S. (1984) *Writing: Research, theory and applications*. Oxford : Pergamon Institute of English.

LAFONT J. (1999) *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. Thèse de doctorat. Université François Rabelais de Tours.

LAFONT-TERRANOVA J. (2009) *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivant : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur (Belgique) : Presses Universitaires de Namur.

LAHIRE B. (2001) *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action.* Paris : Hachette Littératures.

LAHIRE B. (2008) *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir.* Coll. « Paideia ». Rennes : Presses universitaires de Rennes.

LALLIAS J.-C, Jacques LASSALLE J., LORIOL J.-P. (dir.) (2002) *Le théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée.* Coll. « Cahiers théâtre éducation ». Arles : Actes-Sud Papiers. Montreuil : ANRAT.

LAPLANE D. (1997) *La Pensée d'outre-mots. La pensée sans langage et la relation pensée-langage.* Coll. « Les Empêcheurs de penser en rond ». Paris : Institut d'Édition Sanofi-Synthélabo.

LATOUR B. (2006) *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : La découverte.

LAUPIN P. (2010) *Le Courage des Oiseaux. Étude & Poèmes. Une expérience d'écriture et de lecture avec des enfants en échec scolaire*. Sainte-Colombe-sur-Gand : La rumeur libre.

LEEHNARDT C., SAVINE F. (2003) *Littératures et langages*. Versailles : CRDP de l'Académie de Versailles.

LEJEUNE C. (1979) *L'Atelier.* Bruxelles : Le Cormier.

LEJEUNE Ph. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris : Le Seuil.

LÉVI-STRAUSS (2016) *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

LÉVI-STRAUSS (2016) *De Montaigne à Montaigne*. Coll. « Audiographie ». Paris : Éditions de l'EHESS.

MAALOUF A. (1998) *Les Identités meurtrières*. Paris : Grasset/Fasquelle.

MACÉ M. (2006) *Le temps de l'essai. Histoire d'un genre en France au XXe siècle*. Coll. « L'Extrême contemporain ». Paris : Belin.

MACÉ M. (2011) *Façons de lire, manières d'être*. Coll. « nrf essais ». Paris : Gallimard.

MARTIN S. (2006a) *Langage et relation. Poétique de l'amour*. Coll. « Anthropologie du monde occidental ». Paris : L'Harmattan.

MARTIN S. (dir.) (2009) *Émile Benveniste. Pour vivre langage*. Coll. « Résonance générale. Essais pour la poétique ». Mont-de-Laval : L'Atelier du grand tétras.

MARTIN S. (dir.) (2010) *Penser le langage, Penser l'enseignement avec Henri Meschonnic*. Coll. « Résonance générale. Essais pour la poétique ». Mont-de-Laval : L'Atelier du grand tétras.

MARTIN S. (2014) *Poétique de la voix en littérature de jeunesse. Le racontage de la maternelle à l'université*. Coll. « Enfance et langages ». Paris : L'Harmattan.

MARTIN S. (2017a) *Voix et relation. Une poétique de l'art littéraire où tout se rattache.* Coll. « Théories ». Taulignan : Marie Delarbre Éditions.

MARTY L. (2003) *La Boîte à mots. Ateliers d'écriture épistolaire entre enfants et adultes. Quelques lettres… et refaire le monde !* Paris : L'Harmattan.

MATHIS M. (2013) *Identités plurilingues et création textuelle en français langue étrangère : une approche sociolinguistique d'ateliers d'écriture plurielle*. Thèse de doctorat. Université d'Avignon et Simon Fraser University.

MATHIS-MOSER U., MERTZ-BAUMGARTNER B. (2012) *Passages et ancrages en France. Dictionnaire des écrivains migrants de langue française (1981-2011)*. Paris : Honoré Champion.

MAURER B. (2007) *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines-langue française*. Paris : L'Harmattan.

MC KEE R. (1997) *Story: Subtance, Structures, Style and the Principles of Screenwriting*. États-Unis : Regan Books.

MÉNARD P. (2018) *Comment écrire au quotidien. 365 ateliers d'écriture.* Pierre Ménard et les éditions Publie.net.

MERLEAU-PONTY M. (1964) *Le visible et l'invisible*. Coll. « Tel ». Paris : Gallimard.

MESCHONNIC H. (1982/2009) *Critique du rythme. Une anthropologie historique du langage*. Paris : Verdier, « Poche ».

MESCHONNIC H. (1988/2005) *Modernité Modernité.* Coll. « Folio/Essais ». Paris : Gallimard.

MESCHONNIC H. (1989/2006) *La rime et la vie*. Paris : Verdier.

MESCHONNIC H. (2008) *Dans le bois de la langue*. Paris : Éditions Laurence Teper.

MOIRAND S. (1979) *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*. Paris : CLE International.

MOLINIÉ M., BISHOP M.-F. (2006) *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise : CRTF, Université de Cergy-Pontoise.

MOORE D. (2006) *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.

MORINET C. (2016) *Ce que l'écrit fait au sujet parlant. Un cheminement intellectuel*. Paris : L'Harmattan.

MOUGINOT O. (2014) *L'atelier d'écriture créative en didactique du FLE.* Mémoire de recherche (Master 2) en didactique du français et des langues. Université Sorbonne nouvelle Paris 3.

MOURA J.-M. (1999) *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. Coll. « Quadridge ». Paris : PUF.

NARCY-COMBES J.-P. (2005) *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable.* Coll. « Autoformation et Enseignement Multimédia ». Paris : Ophrys Éditions.

NATUREL M. (1995) *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre.* Paris : CLE International.

NEPVEU P. (1988) *L'écologie du réel. Mort et naissance de la littérature québécoise contemporaine*. Montréal : Boréal.

NORMAND C., ESTANISLAO S. (2012) *Espaces théoriques du langage, des parallèles floues*. Coll. « Sciences du langage. Carrefours et points de vue ». Louvain-la-Neuve (Belgique) : Academia

NOVARINA V. (1999) *Devant la parole.* Paris : P.O.L.

NEUMAYER O. et M. (2003) *Animer un atelier d'écriture. Faire de l'écriture un bien partagé*. Coll. « Didactique du français ». Paris : ESF éditeurs.

ORIOL-BOYER C., BILOUS D. (2013) *Ateliers d'écriture littéraire*. Paris : Hermann.

OLSON D. R. (1994) *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge : University Press.

PASSERON R. (1974) *L'œuvre picturale et les fonctions de l'apparence*. Paris : Vrin

PASSERON R. (2000) *Pour une philosophie de la création*. Coll. « Esthétique ». Paris : Klincksieck.

PAYET A. (2010) *Activités théâtrales en classe de langue.* Coll. « Techniques et pratiques de classe ». Paris : CLE international.

PENOT-LACASSAGNE O., CHEVAL G. (dir.) (2018) *Poésie & performance*. Lormont : Éditions nouvelles Cécile Defaut.

PÉRY-WOODLEY M.-P. (1993) *Les écrits dans l'apprentissage : clés pour analyser les productions des apprenants*. Vanves : Hachette FLE.

PETITJEAN A.-M. (2013) *La littérature sur le métier : Étude comparée des pratiques créatives d'écriture littéraire dans les universités, en France, aux États-Unis et au Québec*. Thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise.

PETITJEAN A.-M., HOUDART-MÉROT V. (dir.) (2015) *Numérique et écriture littéraire : mutations des pratiques*. Paris : Hermann.

PEYTARD J. (dir.) (1982) *Littérature et classe de langue (français langue étrangère)*. Paris : Hatier-CREDIF.

PICARD M. (1986) *La lecture comme jeu – Essai sur la littérature*. Paris : Minuit.

PIERRA G. (2003) *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.

PIERRA G. (2006) *Le corps, la voix, le texte. Arts du langage en langue étrangère*. Coll. « Espaces littéraires ». Paris : L'Harmattan.

PIERRÉ M., TREFFANDIER F. (2012) *Jeux de théâtre*. Coll. « Les outils malins du FLE ». Grenoble : PUG.

PIMET O., BONIFACE C. (1999/2008) *Ateliers d'écriture*, *mode d'emploi. Guide pratique de l'animateur*. Coll. « Didactique du français ». Issy-les-Moulineaux : ESF.

POLLET M.-C. (2014) *L'écrit scientifique à l'aune des littératies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Namur (Belgique) : Presses Universitaires de Namur.

POSLANIEC C. (2002) *Vous avez dit « littérature » ?* Coll. « Questions d'éducation ». Paris : Hachette Éducation.

POUY J.-B. (1995) *La petite écuyère a cafté*. Paris : Baleine.

PROUST M. (1954/1971) *Contre Sainte-Beuve*. « Bibliothèque de la Pléiade ». Paris : Gallimard.

RABATÉ D. (2013) *Gestes lyriques*. Coll. « Les essais ». Paris : José Corti.

RANCIÈRE J. (1987) *Le maître ignorant*. Paris : Librairie Arthème Fayard.

REUTER Y. (dir.) (2007) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

RICŒUR P. (1983-1985) *Temps et récit.* Paris : Le Seuil.

RIPOLL P. (2011) *Prendre la langue avec la vôtre. Lettres aux acteurs*. Paris : L'Harmattan.

RISPAIL M. (2005) *Plurilinguisme, Pratiques langagières, Enseignement : pour une Socio-Didactique des Langues*. Mémoire d'HDR sous la direction de Ph. Blanchet. Université Rennes 2.

RIST C. (dir.) (2000) *Écriture créative et maitrise de l'écriture : de l'école primaire à l'université : actes du colloque, Orléans, 8-9-10 novembre 1999*. Orléans : Inspection académique du Loiret, IUFM du Centre.

RODARI G. (1997) *Grammaire de l'imagination (Introduction à l'art d'inventer des histoires)*.Voisins-le-Bretonneux : Rue du monde.

ROSSIGNOL I. (1996) *L'invention des ateliers d'écriture en France. Analyse comparative de sept courants clés*. Paris : L'Harmattan.

SACRÉ J. (2012) *Affaires d'écriture (Ancrits divers)*. Saint Benoit du Sault : Tarabuste.

SCHÜTZ A. (1998) *Éléments de sociologie phénoménologique.* Trad. Paris : L'Harmattan.

SELINKER L. (1992) *Rediscovering Interlanguage*. London et New York : Longman.

SÉOUD A. (1997) *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier-CREDIF-HAL.

SERNER W. (1918/2008) *Dernier relâchement. Manifeste dada.* Coll. « Brule pourpoint ». Montpellier : Coup d'encre.

SHUSTERMAN R. (1991) *L'Art à l'état vif*. Paris : Minuit.

SOMMERS-WILLETT S. (2009) *The Cultural Politics of Slam Poetry, Race, Identity and the Performance of Popular Verse in America*. États-Unis : University of Michigan Press.

STEIN G. (1931) *How to write*. États-Unis : Dover publications.

THIVIN-KOJIMA V. (2015) *Expériences littéraires de la créativité et créativité en didactique du français enseigné comme langue étrangère. Un printemps du FLE*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.

TZARA T. (1978) *Lampisteries* (précédées des) *Sept manifestes Dada*. Paris : Fayard.

VALÉRY P. (1941/1996) *Tel Quel*. Coll. « Folio essais ». Paris : Gallimard.

VANIER V. (2002) *Aventures d'écriture, pratiques d'ateliers : un nouveau rapport à l'écriture*. Paris : ADAPT.

VERMEERSCH G. (1994) *La petite fabrique d'écriture*. Paris : Magnard.

VIGNER G. (1979) *Lire : du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris : CLE International.

VION R. (1992) *La communication verbale, analyse des interactions*. Paris : Hachette supérieur.

VORGER C. (éd.) (2015) *Slam, des origines aux horizons*. Lausanne : Éditions d'en bas.

VORGER C. (2016) *Slam une poétique. De Grand Corps Malade à Boutchou*. Coll. « Cantologie ». Paris : Les Belles Lettres / Presses universitaires de Valenciennes.

VORGER C., ABRY D., BOUCHOUEVA K. (2016) *Jeux de slam. Ateliers de poésie orale.* Coll. « Les Outils malins du FLE ». Fontaine : Presses universitaires de Grenoble.

WEBER C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Coll. « Langues et didactique ». Paris : Didier.

WISMANN H. (2012) *Penser entre les langues.* Coll. « Champs ». Paris : Flammarion.

ZARATE G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

ZARATE G. (coord.), GOHARD-RADENKOVIC A., LUSSIER D., PENZ H. (2003) *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe/CELV.

ZOURÉ A. (2010) *L'atelier d'écriture, une « voix » vers l'interculturel*. Mémoire de master en didactique du FLES et éducation interculturelle. Université d'Avignon.

ZUMTHOR P. (1983) *Introduction à la poésie orale*. Paris : Éditions du Seuil.

ZUMTHOR P. (1987) *La Lettre et la Voix. De la « littérature » médiévale*. Coll. « Poétique ». Paris : Éditions du Seuil.

# 3. Numéros de revues

*Contextes et Didactiques* n°8 (« Accompagnement sociobiographique en contexte post-colonial : Plurilinguisme, Émancipation, Formation », coord. MOLINIÉ M.), 2016. Université des Antilles, ESPE Académie de Guadeloupe.

*Europe* n°1945 (« Ghérasim Luca »), 2016.

*Études de Lettres* n°301 (« Les voies contemporaines de l'oralité », éd. C. VORGER), 2016. Lausanne : UNIL.

*Français aujourd'hui (Le)* n°98 (« Le point de vue »), 1992. Paris : Armand Colin.

*Français aujourd'hui (Le)* n°127 (« Écritures créatives »), 1999. Paris : Armand Colin.

*Français aujourd'hui (Le)* n°150 (« Voix. Oralité de l'écriture »), 2005. Paris : Armand Colin.

*Français aujourd'hui (Le)* n°153 (« Enseigner l'écriture littéraire »), 2006. Paris : Armand Colin.

*Français aujourd'hui (Le)* n°157 (« Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? »), 2007. Paris : Armand Colin.

*Français aujourd'hui (Le)* n°168 (« Continuités et ruptures dans l'enseignement de la littérature »), 2010. Paris : Armand Colin.

*Français aujourd'hui (Le)* n°172 (« Corpus littéraires en question »), 2011. Paris : Armand Colin.

*Français dans le monde (Le). Recherches et applications* n°39 (« Biographie langagière et apprentissage plurilingue », dir. MOLINIÉ M.), 2006. Paris : FIPF - CLE International.

*Français dans le monde (Le)* n°411 (dossier « français langue d'accueil »), 2017. Paris : FIPF – CLE International.

*Français dans le monde (Le). Recherches et applications* n°41 (« Quel oral enseigner, cinquante ans après le français fondamental ? », dir. CORTIER C., BOUCHARD R.), 2008. Paris : FIPF - CLE International.

*Français dans le monde (Le). Recherches et applications* n°48 (« Interrogations épistémologiques en didactique des langues », dir. MACAIRE C., NARCY-COMBES J.-P., PORTINE H.), 2010. Paris : FIPF - CLE International.

*Langages* n°192 (« Le vécu corporel dans la pratique d'une langue », Coord. G. LOUŸS et D. LEEMAN), 2013. Paris : Armand Colin.

*Lecture Jeune* n°115 (« De la Poésie au Slam »), 2005. Paris : association Lecture Jeunesse.

*Pratiques* n°89 (« Écriture et créativité »), 1996. CRESEF.

*Pratiques* n°161-162 (« Écrire, faire écrire »), 2014. Metz : CREM.

*Pratiques* n°173-174 (« Le déjà-là dans l'écriture »), 2017. Metz : CREM.

*Recherches & Travaux* n°73 (« Écriture d'invention et ateliers d'écriture »), 2006. Grenoble : Éditions littéraires et linguistiques de l'Université de Grenoble.

*Repères* n°43 (« Parler et écrire avec les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels »), 2011. Paris : IFE.

*Repères* n°40 (« Ecrire avec, sur, de la littérature »), 2009. Paris : IFE.

*Repères* n°34 (« L'écriture de soi et l'école », dir. M.-F. BISHOP et M.-C. PENLOUP M.-C.), 2006. Paris : INRP.

*Skene&Graphie*, *coulisses des arts du spectacle et des scènes émergentes* n°1 (« Des écritures et des plateaux »), 2013. Besançon : Université de Franche-Comté.

*Synergies Europe n°4* (« La Créativité dans tous ses états : enjeux et potentialité en éducation », dir. ADEN J. et PICCARDO E.), 2009. Paris : GERFLINT.

*TEM – texte en main* n°7 (« Arts, ateliers »), 1988-1989. Grenoble : L'Atelier du Texte.

*TEM – texte en main* n°10-11 (« Lis tes ratures »), 1992. Grenoble : L'Atelier du Texte.

*Perspective* n°1 (« L'atelier »), 2014. Paris : INHA.

# 4. Chapitres d'ouvrages ou articles de revues

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1986) « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations ». Dans PORCHER L. (dir.) *La Civilisation*. Paris : CLE International. pp. 71-78

ADEN J. (2013) « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues ». Dans *Langages* n°192. Paris : Armand Colin. pp. 101-110

ADORNO T. W. (1984/2009) « L'essai comme forme » (1954-1958). Dans *Notes sur la littérature*. Paris : Flammarion. pp. 5-29

ALI-BENCHERIF M. Z. (2015) « Un cas de pratiques littéraciées plurilingues : le clavardage des jeunes internautes algériens ». Dans BELHADJ HACEN A., DELCAMBRE I. (dir.) *Littéracies et plurilinguismes. Quelles pratiques ? Quels liens ?* Paris : L'Harmattan. pp. 97-120

ANOKHINA O. (2015) « Étudier les écrivains plurilingues grâce aux manuscrits ». Dans ANOKHINA O., RASTIER F. (dir.) *Écrire en langues. Littératures et plurilinguisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines. pp. 31-43

AUGER N. (2006) « Le sujet et son texte dans les ateliers d'écriture filmique : entre subjectivité et prêt-à-écrire ». Dans *Traverses*, n°8 (« Les Arts du langage, quelles transversalités »). Montpellier, PULM. pp. 119-131

AUGER N. (2007) « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion ». Dans *Le Français aujourd'hui* n°158 (« Enseigner les langues d'origine »). Paris : Armand Colin. pp. 79-88

AUGER N., KERVAN M. (2010) « Construction identitaire et compétence plurilingue/pluriculturelle : des principes à la mise en œuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen Conbat+) ». Dans *Tréma* n°33-34. pp. 34-43

BAPTISTE A. (2015) « Le rôle de la littérature dans les apprentissages langagiers : de l'écriture créative à la conscience de la langue ». Dans GODARD A. (dir.) *La littérature dans l'enseignement du français langue étrangère*. Coll. « Langues et didactique ». Paris : Didier. pp. 169-219

BARONI R., BEMPORAD C. (2011) « Exploitation de la démarche biographique en classe de langue ». Dans *A contrario* n°15. BSN Press. pp. 117-133

BARRÉ-DE MINIAC (2007) « Écrire en atelier, pourquoi et comment ». Dans FOUCAULT J. (dir.) *Ateliers d'écriture. Journée d'étude de Lomé (Togo)*. Coll. « Lignes d'écriture ». Paris : L'Harmattan. pp. 33-52

BEAUBRUN F. (2016) « Vers un accompagnement sociobiographique contextualisé du français langue d'intégration en Guadeloupe : retour d'expérience ». Dans *Contextes et didactiques* n°8 (« Accompagnement sociobiographique en contexte post-colonial : plurilinguisme, émancipation, formation »). pp. 45-63

BELLATORE A. (2014) « Découvrir un opérateur de fiction : la métalepse narrative » et « Conclusion ». Dans BELLATORE A., CHEMINÉE P., MAFFRE A., MOLINA S, ROBET C., VOLTZ N. *Devenir animateur d'atelier d'écriture. (Se) former à l'animation.* Lyon : Chronique sociale. pp. 37-54 et pp. 139-142

BERNIE J.-P. (2002) « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? ». Dans *Revue française de pédagogie* n°141. pp. 77-88

BERTRAND D., PLOQUIN F. (1988) « Introduction ». Dans *Le français dans le monde – Recherches et applications* numéro spécial (« Littérature et enseignement. La perspective du lecteur »). Paris : Hachette.

BERTUCCI M.-M. (2006) « La fonction du récit de vie dans la constitution de l'identité plurilingue chez les migrants : quelques hypothèses ». Dans MOLINIÉ M., BISHOP M.-F. *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise : CRTF, Université de Cergy-Pontoise. pp. 127-140

BESSE H. (1982) « Éléments pour une didactique des documents littéraires ». Dans PEYTARD J. (dir.) *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-CREDIF. pp. 13-34

BIAGOLI-BILOUS N. (1999) « École, écrit et créativité ». Dans *Le Français aujourd'hui* n°127 (« Écritures créatives »). Paris : Armand Colin. pp. 7-16

BISHOP M.-F., PENLOUP M.-C. (2006) « L'écriture de soi et l'école, une relation singulière ». Dans BISHOP M.-F., PENLOUP M.-C (dir.) *L'écriture de soi et l'école*. Revue *Repères* n°34. Paris : INRP. pp. 5-11

BISHOP M.-F. (2006) « Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire ». Dans BISHOP M.-F., PENLOUP M.-C (dir.) *L'écriture de soi et l'école*. Dans *Repères* n°34. Paris : INRP. pp. 21-40

BLANCHET Ph. (2010) « Postface en forme de coup de gueule : pour une didactique de l'hétérogénéité linguistique — contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes ». Dans V. FEUSSI, M. EYQUEM-LEON, A. MOUSSIROU-MOUYAMA, PH. BLANCHET (dir) *Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues*. *Cahiers de Linguistique* n°35. pp. 165-183

BLANCHET Ph., RISPAIL M. (2011) « Principes transversaux pour une sociodidactique dite de "terrain" ». Dans BLANCHET Ph., CHARDENET P. (dir.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées.* Montréal, Paris : Agence Universitaire de la Francophonie, Éditions des Archives Contemporaines. pp. 65-69

BOBILLOT J.-P., VORGER C. (2015) « Des Hydropathes au slam : les poésies scéniques modernes. Éléments pour une médiopoétique intégrée ». Dans DENKER-BERCOFF B., FIX F., TOUDOIRE-SURLAPIERRE F., SCHNYDER P. (dir.) *Poésie en scène*. Coll. « Universités/Comparaisons ». Paris : Orizons. pp. 81-94

BOKILO-BOURSIER H., LEROY D., LEROY M., SPIRE A. (2013) « Chronique d'un colloque : "Écritures en Migration(s). Histoires d'écrits, histoires d'exil" ». Dans *Diasporas* n°22. pp. 210-214

BONNEFOY Y. (1988) « Lever les yeux de son livre ». Dans *Nouvelle Revue de Psychanalyse* n°37. Paris : Gallimard. pp. 9-19

BOURDIEU P. (2003) « L'objectivation participante ». Dans *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 150. pp. 43-58

BOYER H. (2010) « Diversité et pluralité linguistiques : les chantiers de la sociolinguistique ». Dans *Culture et recherche* n°124. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication. pp. 13-14

BRETEGNIER A. (2009) « Histoire de langue en formation. Construire une démarche de recherche-intervention alter-réflexive ». Dans HUVER E., MOLINIÉ M. (dir.) *Praticiens – chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et didactique*. Amiens : L'Harmattan. pp. 35-63

BROHY C. (2002) « Raconte-moi tes langues… Les biographies langagières en tant qu'outils d'enseignement et de recherche ». Dans *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n°76. pp. 183-193

BRONCKART J.-P. (1995) « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre ». Dans BAUDOIN J.-M., FRIEDRICH J. (eds.) *Théories de l'action et éducation*. Coll. « Raisons éducatives ». Paris-Bruxelles : De Boeck.

CANDELIER M. (2008) « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». Dans *Recherche en Didactique des Langues et des Cultures. Les cahiers de l'ACEDLE* n°5. pp. 65-90

CANDELIER M., CASTELLOTI V. (2008) « didactique(s) du (des) plurilinguismes ». Dans SIMONIN J., WHARTON S. (éds) *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon : ENS-Éditions. pp. 179-221

CASTELLOTI V. (2010) « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre : enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». Dans *Recherche en Didactique des Langues et des Cultures. Les Cahiers de l'ACEDLE* n°7-1. pp. 181-207

CASTELLOTI V. (2015) « Diversité(s), histoire(s), compréhension… Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues ». Dans *Recherche en Didactique des Langues et des Cultures. Les Cahiers de l'ACEDLE* n°12-1.

CHAUVIER É. (2012) « Anthropologie de l'ordinaire. Pour retrouver la voix des déclassés ». Dans *Journal des anthropologues* n°128-129. Association française des anthropologues. pp. 209-221

CHISS J.-L. (2006) « Les cultures du langage : représentations et savoirs sur la langue et les discours ». Dans *Traverses* n° 8. pp. 13-22

CHISS J.-L. (2008) « Littératie et didactique de la culture écrite ». Dans *Pratiques* n° 137-138 (« La didactique français. Hommage à J.-F. Halté »). pp. 165-178

CHISS J.-L. (2009) « Les humanités entre langue, littérature et culture ». Dans *Le français aujourd'hui* n° 167 (« Culture humaniste : textes et pratiques »). Paris : Armand Colin. pp. 27-33

CHISS J.-L. (2012) « De la littératie aux littératies : conceptions et frontières ». Dans *Recherche en Didactique des Langues et des Cultures. Les Cahiers de l'ACEDLE* n°9-2. pp. 143-146

CICUREL F. (2002) « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». Dans *Acquisition et interaction en langue étrangère* n°16. pp. 145-164

CLOT Y. (1999) « De Vygotski à Léontiev via Bakhtine ». Dans *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute. pp. 165-185

COSTE D. (1982) « Étudier la langue par la littérature ». Dans PEYTARDJ. (dir.) *Littérature et classe de langue*. Hatier : CREDIF. pp. 59-74

COSTE D. (2007) « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. Dans *Cahiers de l'ACEDLE*, n°7-1. pp. 141-167

CROZAT S., BACHIMONT B., CAILLEAU I., BOUCHARDON S., GAILLARD L. (2011) « Éléments pour une théorie opérationnelle de l'écriture numérique ». Dans *Document numérique* n°3. Lavoisier. pp. 9-33

DABÈNE L. (1983) « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue ». Dans *Études de linguistique appliquée* n°55. pp. 39-46

DABÈNE M. (1991) « La notion d'écrit ou le continuum scriptural ». Dans *Le Français aujourd'hui* n°93 (« Concevoir Écrire »). pp. 25-35

DABÈNE M., RISPAIL M. (2008) « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France ». Dans *La lettre de l'AIRDF* n°42. pp. 10-13

DALL'ARMELLINA L. (2015) « Pourquoi des écritures créatives… numériques ? ». Dans PETITJEAN A.-M., HOUDART-MÉROT V. (dir.) *Numérique et écriture littéraire : mutations des pratiques*. Paris : Hermann. pp. 97-117

DAUNAY B., DENIZOT N. (2003) « Construction d'un objet didactique : l'écriture d'invention au collège et au lycée. Compte-rendu d'une recherche en cours. » Dans *Les Cahiers Théodile* n°4.

DELBART A.-R. (2002) « Changement de langue et polyphonie romanesque ». Dans DION R., LÜSEBRINK H.-J., J. RIESZ J. (dir.) *Écrire en langue étrangère. Interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*. Coll. « Les Cahiers du Centre de Recherche en Littérature Québécoise » (n°28). Québec : Éditions Nota Bene. pp. 43-63

DELCAMBRE I., LAHANIER-REUTER D. (2012) « Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit ». Dans *Diptyque* n°18. pp. 11-42

DE PIETRO J.-F., MATTHEY M., PY B. (1989) « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue » Dans WEIL D., FOUGIER H. (éds.) *Actes du 3e Colloque régional de linguistique* (Strasbourg, 28-29 avril 1988).

DEPREZ C. (2000) « Histoires de langue, histoires de vie. » Dans *Cahiers de Sociolinguistique* n°5. Rennes : PUR. pp. 167-174

DION R., LÜSEBRINK H.-J. (2002) « Introduction ». Dans DION R., H.-J. LÜSEBRINK, J. RIESZ (dir.) *Écrire en langue étrangère. Interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*. Coll. « Les Cahiers du Centre de Recherche en Littérature Québécoise » (n°28). Québec : Éditions Nota Bene. pp. 5-20

DOS SANTOS G. (2013) « "Je est un autre". L'expérience du bilinguisme et du théâtre pour enseigner et apprendre une langue ». Dans *Langages* n°192. Paris : Armand Colin. pp. 111-117

EMAZ A. (2012) « Notes : facettes, éclats de lire, échardes, erres de vivre, marges ». Dans *Résonance générale. Cahiers pour la poétique* n°6. Mont-de-Laval : L'Atelier du Grand Tétras. pp. n. c.

FAUVRIAUD M., PLÉGAT-SOUTJIS F., VINSONNEAU M., ESCUILLIÉ C., MIOSSEC A., POLETTO M. KAYSER E., PANISSAT N., DUTRAIT C. (2009) « Nourrissage, amorçage et gestes professionnels dans la production poétique au cycle 2 de l'école primaire ». Dans *Repères* n°40. pp. 175-199

FISKE J. (1989/1997) « Understanding Popular Culture ». Dans *Reading the Popular*. London : Routledge.

FONTANA P., S. MARTIN (2016) « Lectures de bouches. Entretien avec Patrick Fontana ». Dans *Europe* n°1045 (« Ghérasim Luca »). pp. 151-158

GAJO L. (2000) « Interaction en classe de langue : spécificités, contraintes, limitations ». Dans GAJO L., MONDADA L. *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Éditions universitaires. pp. 49-71

GARCIA-DEBANC C. (1986) « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture ». Dans *Pratiques* n°49 (« Les activités rédactionnelles »). pp. 23-49

GARCIA-DEBANC C. (1989) « De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français ». Dans *Pratiques* n°61 (« Ateliers d'écriture »). pp. 29-56

GARCIA-DEBANC C., DELCAMBRE I. (2001-2002) « Enseigner l'oral ? ». Dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25 (« Enseigner l'oral »). Paris : INRP. pp. 3-21

GAUVIN L. (2002) « Passages de langues ». Dans DION R., LÜSEBRINK H.-J., J. RIESZ J. (dir.) *Écrire en langue étrangère. Interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*.

Coll. « Les Cahiers du Centre de Recherche en Littérature Québécoise » (n°28). Québec : Éditions Nota Bene. pp. 23-42

GLORIEUX C. (2015) « Du concept de littératie au champ des littératies universitaires ». Dans BELHADJ HACEN A., DELCAMBRE I. (dir.) (2015) *Littéracies et plurilinguismes. Quelles pratiques ? Quels liens ?* Paris : L'Harmattan. pp. 37-59

GODARD A. (2015) « La littérature dans la didactique du français et des langues : histoire et théories » et « Enjeux de la formation littéraire aujourd'hui ». Dans *La littérature dans l'enseignement du français langue étrangère*. Coll. « Langues et didactique ». Paris : Didier. pp. 13-55 et pp. 56-90

GRABE W., KAPLAN R. B. (1989) « Writing in a second language: Contrastive rhetoric ». Dans D. JOHNSON M., ROEN D. H. (Eds.) *Richness in writing: Empowering ESL students*. New York : Longman. pp. 263-283

GRUCA I. (1996) « Didactique du texte littéraire, un parcours à étapes ». Dans *Le Français dans le monde* n°285. FIPF. pp. 56-59

HALEN P. (2001) « Notes pour une typologie institutionnelle du système littéraire francophone ». Dans DIOP P. S., LÜSEBRINK H.-J. (éds.) Littératures et sociétés africaines. Regards comparatistes et perspectives interculturelles. Tübingen : Narr. pp. 169-177

HALTÉ J.-F. (2005) « Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière ». Dans HALTÉ J.-F., RISPAIL M. (Eds) *L'oral dans la classe ; compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan. pp. 11-23

HUBAT A.-M. (1992) « La notion de point de vue. Entretien avec Henri Meschonnic ». Dans *Le Français aujourd'hui* n°98 (« Le Point de vue »). pp. 20-27

HUYNH J.-A. (1994) « Les enjeux des ateliers d'écriture dans les pratiques et la formation des étudiants ». Dans *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture*. Paris : Retz. pp. 98-106

IDT G. (1975) « Petites recettes pour un atelier d'artisanat romanesque au lycée ». Dans *Littérature* n°19 (« Enseigner le français »). pp. 78-86

JAFFRÉ J.-P. (2004) « La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept ». Dans BARRÉ-DE MINIAC C., BRISSAUD C., RISPAIL M. (dir.) *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan. pp. 21-41

JORIS P. (2006) « Introduction ». Dans KEROUAC J. *Mexico City Blues*. Coll. « Points poésie ». Paris : Points

JORRO A. (2006) « L'Agir professionnel de l'enseignant ». Conférence au séminaire de Recherche du Centre de Recherche sur la Formation (28 février 2006). Paris : CNAM.

KASSAB-CHARFI S. (2015) « De Glissant à Chamoiseau, "écrire en présence de toutes les langues du monde" ». Dans ANOKHINA O., RASTIER F. (dir.) *Écrire en langues. Littératures et plurilinguisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines. pp. 105-112

LEVY D., ZARATE G. (2003) « La médiation et la didactique des langues ». Dans *Le Français dans le monde. Recherche & application* numéro spécial. Paris : CLE International.

LHOTE É. (2001). « Pour une didactologie de l'oralité ». Dans *Études de Linguistique Appliquée* n° 123-124. pp. 445-453.

LUDWIG R., POULLET H. (2002) « Langues en contact et hétéroglossie littéraire : l'écriture de la créolité ». Dans DION R., LÜSEBRINK H.-J., J. RIESZ J. (dir.) *Écrire en langue étrangère. Interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*. Coll. « Les Cahiers du Centre de Recherche en Littérature Québécoise » (n°28). Québec : Éditions Nota Bene. pp. 155-183

LYOR Th. (2005) « Les enjeux d'un atelier de slam ». Dans *Lecture Jeune* n°115 (« De la Poésie au Slam »). Paris : association Lecture Jeunesse. pp. 24-25

MATHIS-MOSER U. (2015) « "Écrire entre deux territoires, entre deux langues, […] entre deux mémoires" (A. Djebar). Capital et défi du pluriel ». Dans ANOKHINA O., RASTIER F. (dir.) *Écrire en langues. Littératures et plurilinguisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines. pp. 3-14

MARTIN S. (2001) « Lire le mouvement. Vers une poétique de la relation au cœur du langage. » Dans Les Actes de Lecture n°76. pp. 71-82

MARTIN S. (2005a) « La rime et la vie pour trouver sa voix » Dans *Lecture Jeune* n°115 (« De la Poésie au Slam »). Paris : association Lecture Jeunesse. pp. 8-13

MARTIN S. (2005b) « Faire œuvre avec les œuvres ». Dans *Le Français aujourd'hui* n°149 (« La littérature de jeunesse : repères, enjeux et pratiques »). Paris : Armand Colin. pp. 67-73

MARTIN S. (2005c) « Donner la parole aux sans-voix ». Dans *Le français aujourd'hui* n°150 (« Voix. Oralité de l'écriture »). Paris : Armand Colin. pp. 79-89

MARTIN S. (2006b) « Pour une poétique relationnelle des lectures-performances ». Dans *Traverses* n°8 (« Arts du langage, construire une transversalité »). Montpellier : LACIS – Université Paul Valéry – Montpellier III. pp. 51-68

MARTIN S. (2007) « Chronique "poésie". Alexis Pelletier ou les résonances du poème ». Dans *Le Français aujourd'hui* n°156 (« Enseignement de la langue. Crise, tension ? »). pp. 107-114

MARTIN S. (2011). « La voix comme sujet-relation. De la transmission des modèles de langue aux relations de voix ». Dans *Modernités* n°37 (« Sens de la langue, sens du langage. Poésie, grammaire, traduction »). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, mai 2011. p. 127-138.

MARTIN S., PAÏNI Ph. (2005) « Ces choses qui sont dans la voix ». Dans *Le Français aujourd'hui*, n°150 (« Voix. Oralité de l'écriture »). Paris : Armand Colin. pp. 5-6

MEIRIEU Ph. (2002) « Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir… Entretien avec Philippe Meirieu recueilli par J.-C. Lallias et J.-P. Loriol ». Dans LALLIAS J.-C, LASSALLE J., LORIOL J.-P. (dir.) *Le théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée.* Coll. « Cahiers théâtre éducation ». Arles : Actes-Sud Papiers. Montreuil : ANRAT. pp. n. c.

MENDY G. (2008) « Le slam et la poésie ». Dans *Aux passeurs de poèmes*. Chasseneuil-du-Poitou : Sceren-CRDP. pp. 123-131

MESCHONNIC H. (1999) « Plan d'urgence pour enseigner la théorie du langage ». Dans *Le français aujourd'hui* n°130 (« Les manuels dans la classe de français »). Paris : Armand Colin. pp. 100-107

MIALARET G. (1996) « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation ». Dans BARBIER J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris : PUF. pp. 161-187

MOIRAND S. (1992) « Autour de la notion de didacticité ». Dans *Les Carnets du Cediscor* n°1 ; Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle. pp. 9-20

MOLINIÉ M. (2008) « Retracer son apprentissage : pour quoi faire ? ». Dans *Acquisition et interaction en langue étrangère* n°23. pp. 137-152

MOLINIÉ M. (2011) « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant à l'herméneutique du sujet plurilingue ». Dans BLANCHET P., CHARDENET P. (éds) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées.* Paris : Éditions des archives contemporaines. pp. 144-155

MOLINIÉ M., MOORE D. (2012) « Les littératies : une Notion en Questions en didactique des langues ». Dans *Les Cahiers de l'ACEDLE* n°9-2. pp. n. c.

MONTE M. (2012) « Théories linguistiques et littéraires et ateliers d'écriture ». Dans *Pratiques* n°155-156 (« Lexique et écriture »). pp. 205-222

MOORE D., BROHY C. (2013) « Identités plurilingues et pluriculturelles ». Dans SIMONIN J., WHARTON S. (éds) *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts.* Lyon : ENS-Éditions. pp. 289-315

MOUREY L. (2005) « Une voix pleine de voix ». Dans *Le Français aujourd'hui* n°150 (« Voix. Oralité de l'écriture »). Paris : Armand Colin. pp. 71-78

NEVCHEHIRLIAN F. (2005) « Slam : les mots à la bouche » Dans *Lecture Jeune* n°115 (« De la Poésie au Slam »). Paris : association Lecture Jeunesse. pp. 18-22

NONNON É. (2011) « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français ». Dans *Pratiques* n°149-150. pp. 184-206

PAÏNI Ph. (2005) « Entendre clairement ce qui nous trouble » Dans *Le Français aujourd'hui* n°150 (« Voix. Oralité de l'écriture »). pp. 45-53

PAÏNI Ph. (2010) « Enseigner la théorie du langage : jamais trop tôt et toujours trop tard ». Dans MARTIN S. (dir.) (2010) *Penser le langage, Penser l'enseignement avec Henri Meschonnic*. Coll. « Résonance générale. Essais pour la poétique ». Mont-de-Laval : L'Atelier du grand tétras. pp. 47-59

PAVLENKO A. (2005) « *Bilingualism and thought* ». Dans KROLL J., DE GROOT A. M. (orgs.) *Handbook of Bilingualism - Psycholinguistic Approaches*. Oxford : Oxford University Press.

PENLOUP M-C. (1992) « Des ateliers d'écriture… Approche historique, ouvertures didactiques ». Dans *Cahiers de linguistique sociale*. Rouen : CNRS-CRDP. pp.11-38

PENLOUP M.-C (2007) « Place et rôle de l'oral dans les ateliers d'écriture ». Dans FOUCAULT J. (dir) *Ateliers d'écriture. Journée d'étude de Lomé* (Togo). Coll. « Lignes d'écriture ». Paris : L'Harmattan. pp. 53-64

PERREGAUX C. (2002) « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues ». Dans *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n°76. pp. 81-94

PIEKARSKI H. (2001) « Un récit que notre joie empêche », entretien avec T. Guichard. Dans *Le Matricule des anges*, n°35. p. 60

PORRA V. (2007) « De l'hybridité à la conformité, de la transgression à l'intégration. Sur quelques ambigüités de la représentation identitaire dans les littératures de la migration en France à la fin du XX^e^ siècle ». Dans MATHIS-MOSER U., MERTZ-BAUMGARTNER B. (éds.) *La littérature « française » contemporaine. Contact de cultures et créativité*. Tübingen : Gunter Narr. pp.21-36

PORTINE H. (2008) « Activités langagières, énonciation et cognition. La centration sur les apprentissages ». Dans *Les Cahiers de l'Acedle* 1/2008. pp. 233-254

PORTINE H. (2010) « La notion de "position énonciative" : sur la question du sujet-apprenant ». Dans *Le français dans le monde, Recherches et applications* n°48. pp. 123-134.

PUREN C. (2002) « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». Dans *Les Langues modernes* n°2 (« L'interculturel »). Paris : APLV. pp. 55-71

PUREN C. (2009) « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ». Dans *Le Français dans le monde* n°45 (« La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue »). Paris : FIPF - CLE international. pp. 154-167

PY B. (1991) « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 ». Dans *TRANEL* n°17. pp. 147-161.

RICARDOU J. (1978) « Écrire en classe ». Dans *Pratiques* n°20 (« Les mots ont la parole… »). pp. 23-70

RICARDOU J. (1986) « Dédoubler la recouverte ». Dans *Texte en main*, n°5. Grenoble. pp. 91-94

RILKE R. M. (1910/1996) *Les Cahiers de Malte Laurids Brigge*. Trad. de Maurice Betz. Dans *Œuvres tom 1 - Prose*. Paris : Le Seuil. pp. 559-560

ROBET C. (2014) « Écrire. Faire écrire : Atelier d'écriture didactique ». Dans BELLATORE A., CHEMINÉE P., MAFFRE A., MOLINA S, ROBET C., VOLTZ N. *Devenir animateur d'atelier d'écriture. (Se) former à l'animation.* Lyon : Chronique sociale. pp. 11-35

ROLLINAT-LEVASSEUR È.-M. (2003) « Le théâtre : un support privilégié de l'enseignement du français langue étrangère ». Dans PLAGNOL-DIEVAL M.-E. (dir.) (2003) *Théâtre et enseignement : XVII-XXème siècles*. Paris : SCÉRÉN. pp. 53-65

ROLLINAT-LEVASSEUR È.-M. (2009) « Pratiques du théâtre contemporain en classe de Français Langue Étrangère ». Dans BRILLANT-ANNEQUIN A., BERNADOCE M. (coord.) *Enseigner le théâtre contemporain*. Grenoble : CNDP. pp. n. c.

ROLLINAT-LEVASSEUR È.-M. (2014) « La formation au texte de théâtre en didactique des langues : un enjeu pour l'enseignement ». Dans CAUSA M., GALLIGANI S., VLAD M. (dir.) *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris : Riveneuve. Pp. n. c.

ROLLINAT-LEVASSEUR È.-M. (2015) « La littérature en acte : voir, entendre, ressentir ». Dans GODARD A. (dir.) (2015) *La littérature dans l'enseignement du français langue étrangère*. Coll. « Langues et didactique ». Paris : Didier. pp. 222-264

SCIARRINO E. (2015) « Poésies plurilingues en Italie : de la genèse à la réception (Rosselli, Sanguineti) ». Dans ANOKHINA O., RASTIER F. (dir.) (2015) *Écrire en langues. Littératures et plurilinguisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines. pp. 45-57

SIOUFFI G. (2007) « Du sentiment de la langue aux arts du langage » Dans *Ela. Études de linguistique appliquée* n°147. pp. 265-276

TERRADES O., TALAGRAND R., AUGER N. (2007) « Ateliers littérature et arts pour entrer dans le français langue seconde ». Dans *Ela. Études de linguistique appliquée* n° 147. pp. 339-348.

TRAIMOND B. (2012) « Montaigne enquêteur : Lahontan en Gascogne ». Dans BENSA A., POUILLON F. (dir.) (2012) *Terrains d'écrivains. Littérature et ethnographie*. Toulouse : Anarcharsis. pp. 381-405

VAN DEN AVENNE C. (2013) « Écrits plurilingues ». Dans SIMONIN J., WHARTON S. (éds.) *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon : ENS-Éditions. pp. 245-262

VELTER A. (2001) « Parler apatride. Préface d'André Velter » Dans LUCA G. (1985/2001) *Héros-Limite* suivi de *Le Chant de la carpe* et de *Paralipomènes*. Paris : NRF, Poésie/Gallimard. pp. I-XVI

VORGER C. (2012a) « Vous récitiez ? Eh bien, slamez maintenant ! ». Dans *Recherche en didactique des langues et des cultures. Cahiers de l'ACEDLE* n°9-1. pp. n. c.

VORGER C. (2012b) « De la page au partage, du livre au *live* ». Dans *Genesis* n°35. pp. 235-246.

VRINAT-NIKOLOV M., MAURUS P. (2015) « Traduire le colinguisme à l'œuvre dans la littérature ». Dans ANOKHINA O., RASTIER F. (dir.) (2015) *Écrire en langues. Littératures et plurilinguisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines. pp. 77-81

WEISSMANN D. (2015) « La création translingue dans les relations littéraires franco-allemandes aujourd'hui ». Dans ANOKHINA O., RASTIER F. (dir.) (2015) *Écrire en langues. Littératures et plurilinguisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines. pp. 19-28

# 5. Revues en ligne, carnets de recherche numériques et autres sites Internet

BEACCO J.-C. (2005) « Langues et répertoires de langues : le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe ». Site Internet du *Conseil de l'Europe* : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_FR.pdf [Page consultée le 13/08/2017]

BERNARDET A. (2012) « L'inconnaissance du littéraire. De l'indiscipline méthodologique à l'*ethos* critique ». Blog *Polartnet* : http://polartnet.free.fr/textes/textes_polart/inconnaissance.pdf [Page consultée le 15/07/2018]

BIRAS P. (2016) « ROC : l'écriture créative selon Pascal Biras ». Site de *L'Inventoire*, *revue littéraire d'Aleph-Écriture* : http://www.inventoire.com/roc-lecriture-creative-selon-pascal-biras/ [Page consultée le 20/02/2017]

BOIRON M. (2008) « Pour une pédagogie créative de l'écrit : du texte court au roman collectif ». Site ressources *Le plaisir d'apprendre*. CAVILAM-Alliance française de Vichy : www.leplaisirdapprendre.com/media/articles/pedagogie_ecrit.pdf [Page consultée le 20/05/2014]

BREYER V. (2000a) « Pour une autre pédagogique de l'écriture » Site Internet de *Libération* : http://www.liberation.fr/tribune/2000/12/25/pour-une-autre-pedagogie-de-l-ecriture_348966 [Page consultée le 01/05/2017]

BREYER V. (2000b) « Quelle écriture d'invention ? ». Site Internet *Remue.net* : http://remue.net/atel/breyer02 [Page consultée le 01/05/2017]

CAMPOS-CASCALES C. (2016) « Sujet à confusion ? ». Carnet numérique *Lectures du sujet* : https://lectures.hypotheses.org/117 [Page consultée le 01/09/2018]

« *Charte mondiale des migrants* » (2011) : http://charte-migrants.net/charte-mondiale-des-migrants/ [Page consultée le 01/09/2018]

CHAUVIER É. (2015) « Entretien – Écrire l'expérience ordinaire de l'enquête – avec Éric Chauvier ». Site Internet *Nonfiction.fr* : https://www.nonfiction.fr/article-7462-entretien-ecrire-lexperience-ordinaire-de-lenquete-avec-eric-chauvier.htm [Page consultée le 01/09/2018]

CHEVRIER M. (2013) « La langue interrompue ». Site Internet *Argument* : http://www.revueargument.ca/article/2013-09-13/583-la-langue-interrompue.html [Page consultée le 01/09/2018]

CLÉMENT G. (2004) « Manifeste du Tiers Paysage ». Site Internet personnel : http://www.gillesclement.com/index.php [Page consultée le 01/09/2018]

CRID, CIEP (2017) « L'enseignement du français langue d'accueil : ressources pédagogiques ». Dans *Focus, ressources documentaires d'actualité* : http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/focus-enseignement-francais-langue-accueil-ressources-pedagogiques.pdf [Page consultée le 30/05/2018]

DESROCHERS J.-S. (2012) « Qu'est-ce qu'une théorie de la création et que peut-elle nous apprendre ? ». Blog *Le Crachoir de Flaubert* : http://www.lecrachoirdeflaubert.ulaval.ca/2012/12/quest-ce-quune-theorie-de-la-creation-et-que-peut-elle-nous-apprendre/ [Page consultée le 09/04/2017]

DOMPMARTIN-NORMAND C. (2016) « Écrivains plurilingues et étudiants de FLE ». Dans *Carnets* n°7. APEF : http://carnets.revues.org/1070 [Page consultée le 29/04/2017]

DUCOM M. (2015) « Travailler l'étonnement dans les ateliers d'écriture en milieu scolaire ». Site Internet du GFEN : http://www.gfen.asso.fr/fr/ateliers_d_ecriture_en_milieu_scolaire [Page consultée le 09/04/2017]

DUMAS I. (2014) « Initier, stimuler, former, évaluer : les "missions" de l'animateur d'atelier d'écriture ». Blog *Les 20 ans du DU de formation d'animateurs d'ateliers d'écriture d'Aix-Marseille* : http://duecriture.canalblog.com/archives/2014/07/25/30304035.html [Page consultée le 09/04/2017]

DUMORTIER J.-L. (2009) « Formation littéraire et compétences ». Notes pour un débat initié par l'INRP. Site Internet de l'IFÉ : http://litterature.inrp.fr/litterature [Page consultée le 01/09/2018]

FONTANA P. (2004) « Atelier lecture(s) de bouche(s) ». Site personnel de l'artiste : http://fofana.free.fr/wp/?page_id=64 [Page consultée le 10/09/2016]

HOUDART-MEROT V. (2014) « L'écriture créative à l'université et ses nouveaux enjeux ». Blog *Les 20 ans du DU de formation d'animateurs d'ateliers d'écriture d'Aix-Marseille* : http://duecriture.canalblog.com/archives/2014/07/14/30247548.html [Page consultée le 06/04/2017]

JOQUEVIEL-BOURJEA M. (2014) « "Accueillir l'intensité" ». Blog *Les 20 ans du DU de formation d'animateurs d'ateliers d'écriture d'Aix-Marseille* : http://duecriture.canalblog.com/archives/2014/07/15/30249073.html [Page consultée le 09/04/2017]

KUNSTFACTOR – Institut néerlandais des arts amateurs, Utrecht, Pays-Bas (2011) « Study Creative writing in Europe. An introduction: Teaching creative writing in 11 European countries ». Site Internet de *Aleph-ecriture* : http://www.aleph-ecriture.fr/IMG/pdf/Creative_Writing_in_Europe_-__DEF2.pdf [Page consultée le 09/04/2017]

MARTIN S. (2012) « Enseigner la littérature à l'école : ni expliquer, ni simplifier, faire œuvre(s) ». Carnet de recherche *La littérature à l'école* : http://littecol.hypotheses.org/98 [Page consultée le 09/04/2017]

MARTIN S. (2014b) « “Faire carnet” pour plus de voix dans et par la recherche ». Carnet de recherche *Voix et relation* : https://ver.hypotheses.org/1157 [Page consultée le 01/09/2018]

MARTIN S. (2016) « *Je n’enseigne point, je raconte*. La voix, la relation : réflexions théoriques et didactiques ». Dans *Carnets* n°8. APEF : http://carnets.revues.org/1926 [Page consultée le 09/04/2017]

MARTIN S. (2017b) « Séminaire “Sens du langage” - 1. Dire/écouter : vers des essais de voix ». Carnet de recherche *Voix et relation* : https://ver.hypotheses.org/2370 [Page consultée le 19/04/2017]

MARTIN S. (2017c) « Séminaire “Sens du langage” - 2. Relier/relater : des résonances de voix ». Carnet de recherche *Voix et relation* : https://ver.hypotheses.org/2403 [Page consultée le 19/04/2017]

MARTIN S. (2017d) « Séminaire “Sens du langage” - 3. Énoncer/réénoncer : vers des points de voix ». Carnet de recherche *Voix et relation* : https://ver.hypotheses.org/2431 [Page consultée le 19/04/2017]

MATHIS N. (2014) « Quand le multiple s'y mêle : récit et réflexivité d'une animatrice d'ateliers d'écriture entre plusieurs langues ». Blog *Les 20 ans du DU de formation d’animateurs d’ateliers d’écriture d’Aix-Marseille* : http://duecriture.canalblog.com/archives/2014/07/23/30301488.html [Page consultée le 09/04/2017]

MATHIS N. (2016) « Écrire (entre) ses langues en atelier d’écriture. Une approche plurilingue des textes de Driss Chraïbi, Wajdi Mouawad et Nancy Huston ». Dans *Carnets* n°7. APEF : http://carnets.revues.org/1080 [Page consultée le 25/03/2017]

MOLINA S. (2014) « L’hétérogène et les marges : une chance pour l’écriture créative ? ». Blog *Les 20 ans du DU de formation d’animateurs d’ateliers d’écriture d’Aix-Marseille* : http://duecriture.canalblog.com/archives/2014/07/13/30234076.html [Page consultée le 09/04/2017]

MONDINI-TRIVIDIC S. (2014) « Une pratique buissonnière des ateliers d’écriture à l’école ? ». Blog *Les 20 ans du DU de formation d’animateurs d’ateliers d’écriture d’Aix-Marseille* : http://duecriture.canalblog.com/archives/2014/07/23/30301488.html [Page consultée le 09/04/2017]

MONTE M., GAUDIN-BORDES L. (2014) « La créativité dans les ateliers d’écriture à l’université ? ». Blog *Les 20 ans du DU de formation d’animateurs d’ateliers d’écriture d’Aix-Marseille* : http://duecriture.canalblog.com/archives/2015/02/02/31447351.html [Page consultée le 09/04/2017]

MOUGINOT O. (2015) « Essais de voix en langue étrangère : s’élancer vers de plus longues phrases de soi », communication proposée lors de la journée d’étude « Passages de paroles, paroles de passages » (07/10/2015), Université Sorbonne nouvelle Paris 3. Carnet de recherche *Atelit* : http://atelit.hypotheses.org/919 [Page consultée le 11/10/2015]

NOIRET G. (date non disponible) « Le mot atelier » suivi de « D’une obstination » Site de *Remuet.net* : http://remue.net/spip.php?article3225 [Page consultée le 09/04/2017]

PETITJEAN A.-M. (2014) « Former à l’écriture créative à la française, quelles perspectives sur l’échiquier international ? ». Blog *Les 20 ans du DU de formation d’animateurs d’ateliers d’écriture d’Aix-Marseille* : http://duecriture.canalblog.com/archives/2014/09/23/30643214.html [Page consultée le 09/04/2017]

REDILA, carnet de recherche numérique en didactique des langues. Rubrique « Atelier » : https://redila.hypotheses.org/category/atelier [Page consultée le 09/04/2017]

*Remue.net*, revue littéraire en ligne depuis 2000. Dossier « Ateliers d’écriture » : http://remue.net/spip.php?rubrique9 [Page consultée le 01/09/2018]

RISPAIL M. (2011) « Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques » : http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Rispail.pdf [Page consultée le 01/09/2018]

QUARANTA J.-M. (2014) « Écrire ensemble pour trouver l’auteur : outils numériques pour écrire et recherche en création littéraire ». Blog *Les 20 ans du DU de formation d’animateurs d’ateliers d’écriture d’Aix-Marseille* : http://duecriture.canalblog.com/archives/2014/09/24/30643255.html [Page consultée le 09/04/2017]

SCHULTZE M.-L. (2014) « Ateliers universitaires d’écriture plurilingue – qui (d’où), comment, pourquoi et vers quoi ? Pour une nouvelle didactique ». Carnet de recherche *L’auto-entretien infini* :

https://reflecrire.hypotheses.org/files/2016/11/MLSchultze_Ateliers-universitaires-décriture-plurilingue_WRAB3_fevrier2014.pdf [Page consultée le 01/05/2017]

SCHULTZE M.-L. (2015) « La création de “consignes” d’écriture pour un atelier plurilingue : réflexions ». Carnet de recherche *L’auto-entretien infini* : https://reflecrire.hypotheses.org/files/2016/11/MLSchultze_Grenoble_mai2015.pdf [Page consultée le 01/05/2017]

SCHULTZE M.-L. (2016) « Écrire avec les mots qui viennent : des ateliers d’écriture plurilingue à l’université ». Carnet de recherche *L’auto-entretien infini*. https://reflecrire.hypotheses.org/files/2016/11/MLSchultze_Montpellier_27mai2016.pdf [Page consultée le 01/05/2017]

SMITH M. K. (2013) « Le slam en totale immersion ». Blog *Slam Tribu* : http://slam-tribu.over-blog.com/article-semaine-avec-marc-kelly-smith-articles-118113566.html [Page consultée le 01/09/2018]

*Tiers livre (Le)*, « web & littérature » par F. Bon. Dossier « Ateliers d’écriture » : http://www.tierslivre.net/spip/spip.php?rubrique135 [Page consultée le 01/09/2018]

ZITTOUN Ph. (2013) « Dispositif ». Dans CASILLO I. avec BARBIER R., BLONDIAUX L., CHATEAURAYNAUD F., FOURNIAU J-M., LEFEBVRE R., NEVEU C. et SALLES D. (dir.) *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation* Paris : GIS Démocratie et Participation. Site Internet : http://www.dicopart.fr/fr/dico/dispositif [Page consultée le 01/09/2018]

# Tables des matières

**REMERCIEMENTS** ..... **9**

**SOMMAIRE** ..... **11**

**AVANT-PROPOS** ..... **15**

**LISTE DES SIGLES** ..... **17**

**INTRODUCTION. LES ATELIERS DU DIRE, CINQUANTE ANS DE PRATIQUES LANGAGIERES EN FRANCE : UN CONTINU D'EXPERIENCES EXEMPLAIRE POUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES** ..... **21**

*1. Précisions terminologiques* ..... *23*

*2. Les ateliers du dire, des années 2000 à aujourd'hui* ..... *24*

*3. Didactique de l'écriture et « ateliers » en milieu scolaire* ..... *31*

*4. Le statut ambivalent des ateliers du dire dans l'enseignement-apprentissage du FLE* ..... *39*

*5. Apprendre des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) : quels types d'apport pour la didactique des langues et des cultures ?* ..... *47*

*6. Ancrage(s) méthodologique(s) : cinq gestes de recherche pour une conceptualisation des essais de voix en atelier* ..... *51*

6.1. Se déplacer : du « terrain » au *continu expérientiel* ..... 51

6.2. Sélectionner : un corpus d'ateliers en langue(s) étrangère(s) ..... 52

6.3. Enquêter au singulier comme au pluriel : du carnet à l'atlas ..... 56

6.4. Raconter : comment dire les ateliers du dire ? ..... 59

6.5. Prêter attention : écouter toutes les voix ..... 62

**1ERE PARTIE. ATELIERS DU LANGAGE : DIDACTIQUE(S), PRATIQUE(S), TACTIQUE(S)** ..... **65**

CHAPITRE 1. TOUT UN LANGAGE A TENIR EN PRATIQUE(S) ..... 69

*1.1. Le langage des ateliers, des historicités à tenir ensemble* ..... *70*

1.1.1. Langage donné, coordonnées du langage ..... 73

Les ateliers du dire, une contre-culture langagière ? ..... 74

La culture langagière française en « déficit » d'oralité et d'écriture ? ..... 77

1.1.2. Écoute(s) des historicités individuelles : s'exposer, se mobiliser, « prendre corps » ..... 82

(S')exposer : à l'écoute des historicités référentielles ..... 83

(Se) mobiliser : à l'écoute des historicités énonciatives ..... 85

« Prendre corps » dans le langage ..... 86

1.1.3. « Un langage à *faire* et non plus seulement à *entendre* » ..... 89

Arts du langage ou arts du *faire langage* ? ..... 89

Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), entre didactique des langues et arts du langage ? ..... 91

Vers des « arts nouveaux du langage » en atelier ? ..... 94

*1.2. « Essayer dire » en langue(s) étrangère(s) pour ouvrir des chantiers de langage ..... 95*

1.2.1. Atelier du dire, atelier du continu langagier ..... 96

Représentations théoriques, didactiques et artistiques autour du dire ..... 97

Ce que dit une suite de verbes ..... 102

Continu langage-hors langage ..... 103

1.2.2. Essayer en atelier : action continue et continu tactique ..... 104

Essayer, l'action de continuer ..... 105

Essayer, se situer sur un continu tactique ..... 107

Atelier du dire, atelier des « tours de langage » ? ..... 110

1.2.3. « Essayer dire » ..... 112

Dire et déjà-dit ..... 114

Jusqu'où chercher à dire ..... 118

Des ateliers de l'interlangue : problèmes et non-problèmes ..... 121

*1.3. L'atelier du dire comme les arts du langage, un continu expérientiel ..... 127*

1.3.1. Continu éducationnel, continu existentiel ..... 127

Ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) et curriculum éducationnel ..... 128

Éducation nouvelle et nouvelle philosophie de l'expérience ..... 129

Ce que les discours sur la marge ne disent pas des expériences d'atelier ..... 131

1.3.2. *Faire langage*, faire l'expérience du continu corps-langage ..... 134

Une « affaire de langues et de bouches » ..... 135

Des expériences originelles du corps-langage ..... 136

Quels corps-à-corps dans les ateliers du dire ? ..... 139

1.3.3. *Faire atelier*, faire durer le dire ..... 140

L'écoute au cœur de l'activité du dire ..... 141

*Faire atelier* n'est pas faire dire ..... 142

Quand dire est un « arpentage » ..... 144

CHAPITRE 2. ATELIERS DES LANGUES ET DU PLURILINGUISME ..... 147

*2.1. Des ateliers de l'ordinaire : faire avec les expériences de vie plurilingues ..... 151*

2.1.1. Les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s), des pratiques littératiées plurilingues parmi d'autres ? ..... 152

Littératie(s) et ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) ..... 152

Un plurilinguisme ordinaire ? ..... 154

Les pratiques d'« ateliers plurilingues » ..... 157

2.1.2. Ateliers du dire en français langue étrangère avec les autres langues ..... 162

Ateliers d'écoute de la pluralité langagière et culturelle ..... 162

« Essayer dire » en français langue étrangère ..... 164

Un co-travail des langues en présence ..... 165

*2.2. La langue « étrangère » en littérature et en atelier ..... 167*

2.2.1. Dire en langue(s) étrangère(s) et plurilinguisme littéraire ..... 167

Les limites d'une pensée « entre les langues » ..... 168

Une pluralité de transferts langagiers ..... 173

La mise au jour d'une surconscience linguistique ..... 176

2.2.2. *Faire langage* à l'aube d'un avenir « translangue » ..... 179

Ateliers du dire et discours sur une langue étrangère à soi ..... 180

Des « stratégies » scripturales plurilingues en atelier ? ..... 181

*2.3. Un accueil de/dans la langue ..... 183*

2.3.1. L'atelier du dire comme « dispositif hospitalier » ..... 184

Un « poème de l'hospitalité » ..... 185

Le slam, un « dispositif hospitalier » ..... 187

Faire tomber les « murs » de l'illisible ..... 187

2.3.2. Un accueil en langue française, un accueil de toutes les langues en présence ..... 188

Un accueil dans toutes les dimensions de la langue française ..... 189

Une langue française pour/par tous ..... 189

Un accueil de toutes les langues en présence ..... 190

CHAPITRE 3. FAIRE ATELIER AVEC LES ŒUVRES DE LANGAGE ..... 195

*3.1. Changer la vie des œuvres en classe de langue ? ..... 196*

3.1.1. Représentations didactiques et « pratiques » de la littérature en classe de FLE ..... 197

Panorama des représentations didactiques et littéraires en classe de langue ..... 198

Le paradigme utilitariste de la *littérature associée* ..... 201

Pratiques littéraires ou littérature *pratique* pour la didactique du FLE ? ..... 202

3.1.2. La littérature en circuit fermé (compréhension, interprétation, participation) ..... 206

Interprétation(s) ..... 206

Exploitation(s), imitation(s), participation(s) ..... 207

La participation comme expérience esthétique, un paradigme de bonne volonté ? ..... 210

3.1.3. L'ouverture de la didactique des langues aux arts du langage ..... 213

Quelques écueils de la créativité comme notion ..... 213

L'acceptation préalable d'une nécessaire « inconnaissance du littéraire » ..... 215

Vers un accompagnement des voix à l'œuvre ..... 218

*3.2. Faire atelier, « faire œuvre avec les œuvres »* ..... *220*

3.2.1. Faire comme une œuvre, comme un écrivain ? ..... 221

Le texte littéraire comme modèle d'écriture parmi d'autres ? ..... 221

Ce qu'écrire « à la façon de » veut dire ..... 224

Faire comme : à condition de se défaire du déjà-dit ..... 226

3.2.2. « Faire œuvre avec les œuvres » ..... 227

Avec quelle *œuvre* ? ..... 228

« Penser poème » pour écouter-dire ..... 229

Faire qu'une œuvre continue ..... 231

*3.3. Les corpus littéraires d'atelier : des figures imposées aux manières de composer* ..... *236*

3.3.1. Un refus des figures imposées ..... 237

Un large spectre d'impositions ..... 238

L'« atelier de l'illisible » ou l'art du contrepied ..... 240

Des corpus littéraires pour *faire atelier* et *langage* ..... 241

3.3.2. Une recherche d'œuvres de langage exemplaires ..... 243

À la recherche d'une force du sujet dans l'œuvre de langage ..... 244

À la recherche d'une expérience de vitesse du langage ..... 246

À la recherche de la « voix juste » ..... 249

3.3.3. Une pluralité de manières de composer des corpus d'œuvres de langage ..... 252

Manières de composer, manies de lecteurs ..... 252

Corpus vivants, corpus expérientiels ..... 254

**2EME PARTIE. ATELIERS DU SUJET : DEPLACEMENT(S), RELATION(S), GESTE(S) .....261**

CHAPITRE 4. SUJET(S) D'UN PARCOURS EXPERIENTIEL ..... 265

*4.1. Apprentissages hors-sujet vs. expériences de subjectivation* ..... *266*

4.1.1. Subjectivité, subjectivation : le poids de la langue dans la balance théorique ..... 267

De la subjectivité à la subjectivation : conditions théoriques et pratiques d'une dialectique du je-tu ..... 267

Individuation, subjectivation : une hésitation épistémologique en didactique des langues ? ..... 269

Un poème à trous, ou l'écueil d'un atelier *hors-sujet* ..... 271

4.1.2. La subjectivation langagière comme continu expérientiel ..... 274

De la difficulté générale d'être sujet dans et par le langage ..... 275

De la difficulté d'être aussi le sujet de son apprentissage ..... 277

Il n'y a que des (é)preuves de subjectivation ..... 278

*4.2. Activités passagères vs. passages d'expériences* ..... *280*

4.2.1. Aux frontières de la notion d'activité langagière ..... 281

Activités d'apprentissage, activité(s) langagière(s) : éléments de distinction ..... 281

Activité d'apprentissage et expérience « rudimentaire » ..... 283

Le « ROC » : une succession de *tâches d'atelier* ? ..... 285

4.2.2. Les ateliers du dire : des compositions et des passages d'expériences ..... 286

Ce qui compose une expérience : perception, action, relation ..... 287

Une pluralité de passages d'expériences ..... 290

*4.3. Sujets partagés vs. passages de sujet(s) ..... 294*

4.3.1. Une collection de sujets ..... 295

Un individu-sujet en partage dans les recherches en éducation ..... 295

Quand tout est rapport à, plus difficile est le raccord ..... 297

Discours didactiques et discontinuités expérientielles dans les ateliers du dire ..... 299

4.3.2. Assemblages et passages de sujet(s) dans les ateliers du dire ..... 301

Ce qui assemble le *sujet-du-dire* en pratique ..... 301

L'atelier du dire comme communauté vocale ..... 303

L'atelier des passages de sujet(s) ..... 304

CHAPITRE 5. UN ATELIER, DES SUJETS EN RELATION ..... 309

*5.1. État des conceptualisations de l'atelier du dire dans sa dimension interactionnelle ..... 309*

5.1.1. Atelier du dire et représentations didactiques de l'interaction ..... 310

Atelier et méthodologie d'enseignement (des langues) ..... 310

Une « pédagogie de l'atelier » ? ..... 312

Une permanence des critiques didactiques à l'égard des ateliers du dire ..... 314

5.1.2. Un décalque du discours didactique : l'atelier d'écriture comme dispositif d'animation ..... 317

Les « fonctions » prêtées à l'animateur ..... 318

Des « invariants » de l'atelier d'écriture ? ..... 319

5.1.3. Un discours didactique prégnant au cœur des arts du langage et des ateliers du dire ..... 321

Ateliers du dire et vocabulaire didactique ..... 321

Ateliers du dire et pédagogie de projet ..... 324

Ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) et positionnement didactique ..... 326

*5.2. La classe de langue, l'atelier du dire : de l'interaction à la relation ..... 328*

5.2.1. Situation, interaction, communication didactiques ..... 329

La classe de langue comme situation didactique ..... 329

La classe de langue, paradis et enfer interactionnels ? ..... 330

Communication(s) didactique(s) et *faire langage* ..... 332

5.2.2. L'atelier du dire, un parcours relationnel ..... 334

Didacticité acquisitionnelle, didacticité réénonciative ..... 334

Planification discursive et dynamique réénonciative ..... 336

Primauté de la « relation langagière » ..... 337

*5.3. De l'atelier-dispositif à l'atelier-relation* ..... *339*

5.3.1. Dispositif et (dé)subjectivation ..... 339

Dispositif et risques de « dissémination » subjective ..... 339

Contre-dispositif et resubjectivation ..... 342

Dispositif et « retours » d'atelier ..... 343

5.3.2. L'atelier du dire comme atelier-relation ..... 345

Des conceptions intermédiaires de l'atelier du dire ..... 345

L'atelier du dire entre « projet démopoétique » et « réseau interdiscursif » ..... 346

Un « hymne » à l'atelier-relation ..... 348

CHAPITRE 6. L'ATELIER DU DIRE COMME RELATION EN ACTES ..... 351

*6.1. Apprendre de la création littéraire ?* ..... *352*

6.1.1. Ce que les conceptualisations des ateliers du dire empruntent au domaine littéraire ..... 353

Les références « classiques » des ateliers d'écriture ..... 354

L'atelier de littératures : de F. Bon à P. Ménard ..... 356

« Essayer dire » et non-savoir : quel chainon manquant entre *faire atelier* et *faire langage* ? ..... 359

6.1.2. Atelier du dire et création littéraire ..... 360

Théorie(s) de la création littéraire : quel « imaginaire » pour les ateliers du dire ? ..... 360

Sortir (de) la « boite à outils » ? ..... 363

Passer à l'« action de l'œuvre » ? ..... 365

*6.2. Les médiations dans l'atelier du dire* ..... *366*

6.2.1. Situations(s) et programmation(s) ..... 367

*Faire atelier* et agir professoral : une délimitation nécessaire ..... 367

Horizontalités d'atelier ..... 370

L'atelier dans le temps : programmation et vitesses ..... 373

6.2.2. Intervention(s) et improvisation(s) ..... 376

Inauguration(s) : premiers mots, premiers gestes ..... 377

Négociation(s) et évaluation(s) ..... 379

Improvisation(s) ..... 380

*6.3. Toute une gestualité tactique* ..... *382*

6.3.1. Gestes didactiques, gestes d'atelier : un dialogue à poursuivre ..... 382

Les gestes didactiques comme gestes professionnels ..... 383

Gestualité didactique, gestualité tactique ..... 385

La didactique du français avec la poésie, un exemple de gestualité tactique ..... 387

6.3.2. Au sujet de quelques « tours » d'atelier ..... 391

Contournements (des obstacles) ..... 391

Détournements (des moyens) ..... 394

Retournements (de situation) ..... 396

**3EME PARTIE. ATELIERS DE LA VOIX : ECOUTE(S), PRESENCE(S), RESONANCE(S).....401**

CHAPITRE 7. LES VOIX DE L'ATELIER ..... 405

*7.1. Pluriels de la voix ..... 405*

7.1.1. Voix au pluriel et pluriels dans la voix ..... 406

Arts du langage et *mises en voix* théoriques ..... 406

Matérialité(s) de la voix en atelier ..... 408

Le pluriel dans la voix ..... 410

7.1.2. Choralités d'atelier ..... 412

Choralité, modalité de travail ..... 412

Choralité, « concert de voix » ..... 413

Écriture chorale ..... 414

*7.2. La voix au quotidien : une inconnue, une ressource ..... 416*

7.2.1. À la source vocale des ateliers du dire ..... 416

Ce qui déborde dans la voix ..... 416

Une voix, un trouble signé ..... 423

7.2.2. L'atelier du dire et le continu inconnue-ressource ..... 425

La voix, une ressource d'atelier ..... 426

Le continu inconnue-ressource dans les ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) ..... 428

*7.3. Essais de voix en langue(s) étrangère(s) ..... 430*

7.3.1. Origine(s) de l'*essai de voix* ..... 430

L'« essai de voix » comme essai notionnel ..... 430

L'*essai de voix*, d'abord passage de voix ..... 432

7.3.2. Ce que transforme un *essai de voix* ..... 435

Autant d'*essais de voix* qu'il y a de voix à l'essai ..... 435

Quelques principes de transformation de l'*essai de voix* ..... 437

CHAPITRE 8. RYTHMES D'ATELIER, PRATIQUES DU RYTHME ..... 441

*8.1. Pas de rythme sans écoute : sur la voix des œuvres de langage ..... 444*

8.1.1. L'atelier en langue(s) étrangère(s), dire dans quel sens ? ..... 444

Sens ou rythme ? ..... 445

De la suspension à la critique de la question du sens : vers des lectures-historicités ..... 446

8.1.2. L'écoute comme continu : de la prise de conscience à l'expérience du rythme ..... 449

L'écoute au cœur du continu lecture-écriture ..... 449

Une affaire d'écoute(s) en langue(s) en étrangère(s) ..... 452

*8.2. L'atelier du rythme : sur la voix des débordements de soi* ..... *454*

8.2.1. Les débordements du *sujet-du-dire* ..... 455

Sujet lyrique et (ré)énonciation poétique ..... 455

Débordement du *sujet-du-dire* et *essai de voix* ..... 457

Autoréflexivité et écriture du sujet ..... 458

8.2.2. Apparition des rythmes et pratiques de débrayage ..... 459

« Travailler le rythme » ? ..... 460

« Défamiliarisation(s) » langagière(s) ..... 461

Saturations discursives ..... 462

*8.3. Présence(s) du sujet : sur la voix du corps-langage* ..... *465*

8.3.1. Présence vocale : miser sur la voix ..... 465

Présence souhaitée mais non obligatoire ..... 466

Présence vocale, lecture vocale ..... 467

Quand la voix protège ..... 468

8.3.2. L'oralité debout ..... 469

Quelles « postures de l'impudeur » ? ..... 469

Les ateliers du dire, des ateliers de la performance ? ..... 471

La présence scénique : une construction théorique et pratique au présent ..... 472

8.3.3. Présences scéniques et pédagogie de l'acteur ..... 474

Présence d'un corps à l'écoute ..... 475

Présence et interprétation ..... 477

Présence et intentions ..... 478

CHAPITRE 9. ORALITE DES ATELIERS, ATELIERS D'UNE SEULE VOIX ..... 481

*9.1. Multiplicité des gestes vocaux : composition(s), écoute(s), réénonciation(s)* ..... *484*

9.1.1. Composition(s) ..... 484

(Se) Documenter ..... 485

Délibérer ..... 486

Monter, éditer ..... 486

9.1.2. Écoute(s) ..... 487

Écouter-dire ..... 487

Mémoriser ..... 489

Titrer, ponctuer ..... 490

(S'essayer à ou faire) traduire ..... 492

9.1.3. Réénonciation(s) et passages de geste(s) ..... 493

Réénoncer ..... 493

Des passages de geste en geste ..... 497

*9.2. Faire atelier, faire résonance* ..... *500*

9.2.1. Résonance(s) de voix ..... 500

Vie des œuvres et résonance(s) de voix ..... 501

D'un « lyrisme » à un essai de la résonance : ..... 502

9.2.2. Retours à la case langage ..... 503

Les « lectures de bouches » : trois œuvres sonores en relation et en résonance ..... 503

Se voir, se lire : résonances en scène et en livres ..... 504

Des « récitals » poétiques comme résonances d'atelier : une vie après le poème ..... 505

9.2.3. Réseau, résonance : éléments pour un hyper-atelier du dire en langue(s) étrangère(s) ..... 506

Réseau et résonance ..... 506

Hyperactivité, hypersubjectivité des ateliers du dire ..... 507

Quel réseau des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) pour quelle recherche ? ..... 508

**CONCLUSION. POUR DES *ESSAIS DE VOIX* AU CŒUR DES APPRENTISSAGES ET DES FORMATIONS EN LANGUE ETRANGERE** ..... **511**

*1. Une conceptualisation intermédiaire des essais de voix en langue(s) étrangère(s) à destination de la didactique des langues* ..... *513*

*2. Ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) et enjeux de formation* ..... *516*

*3. Vers des ateliers des savoirs et enjeux du langage* ..... *519*

**BIBLIOGRAPHIE** ..... **525**

*1. Corpus des ateliers du dire (littératures, arts de la scène, musique, cinéma)* ..... *525*

*2. Ouvrages de référence* ..... *527*

*3. Numéros de revues* ..... *537*

*4. Chapitres d'ouvrages ou articles de revues* ..... *538*

*5. Revues en ligne, carnets de recherche numériques et autres sites Internet* ..... *545*

**TABLES DES MATIERES** ..... **549**

**INDEX DES NOMS PROPRES** ..... **559**

# Index des noms propres

Abd al Malik, 227, 237
Abdallah-Pretceille M., 199
Abid N., 42
Abry D., 54, 58, 187, 205, 209, 227, 322, 406, 408
Adami H., 184
Aden J., 40, 44, 55, 92, 103, 104, 137, 214, 480
Adorno T. W., 60
Aelters, 503
Agamben A., 339, 340, 341, 342, 343
Ali-Bencherif M. Z., 156, 162
Ancet J., 410, 423, 424, 425, 426
Anderson P., 75, 295
André V., 184, 545
Anokhina O., 31, 181, 182
Anzieu D., 361
Arthur H, 89, 237
Arthur Ribo, 227
Asselah-Rahal S., 150
Auger N., 40, 55, 92, 203, 204, 324, 326, 327, 337, 338
Aurbach S., 37
Azam E., 240
Bakhtine M., 361
Banu G., 473
Baptiste A., 40, 41, 42, 43, 134, 214
Bara S., 205, 222, 223, 224, 322, 354, 488
Barba E., 473
Barbieri-Maftouh O., 55
Baroni R., 40, 355
Barré-de Miniac C., 26, 36, 38, 153, 297
Barthes R., 355, 361
Baudelaire C., 136, 137, 161, 192, 236
Bautier E., 315
Beacco J.-C., 70, 71, 74, 150, 310, 311, 312, 334, 336, 337, 368, 517, 545
Beaubrun F., 40
Beck Ph., 240
Beckett S., 5, 19, 95, 236, 495, 522, 566
Belhadj Hacen A., 26, 31, 155, 519
Bellatore A., 24, 141, 355, 382, 403
Bellour R., 339
Bemporad C., 40
Beniamino M., 176
Benjamin W., 61, 77, 236, 237, 435, 502
Benveniste E., 73, 96, 103, 120, 171, 172, 193, 247, 262, 267, 268, 269, 276, 375, 442, 445, 493, 518, 520
Bernabé J., 89
Bernadet A., 213, 215, 216, 217, 218, 238, 240, 354, 365
Bernié J.-P., 304
Bertaux D., 40
Berthaut Ph., 86, 123, 133
Bertrand D., 199, 200
Bertucci M.-M., 40
Besse H., 199
Biagioli-Bilous N., 45, 314
Bing E., 24, 25, 299, 313
Biolay B., 237
Biras P., 9, 54, 58, 69, 79, 94, 99, 103, 104, 105, 106, 112, 143, 144, 155, 164, 165, 192, 201, 225, 228, 239, 266, 285, 294, 299, 300, 304, 320, 322, 323, 325, 326, 327, 328, 332, 346, 353, 354, 355, 371,

372, 375, 379, 386, 393, 409, 414, 435, 436, 454, 462, 463, 464, 485, 486, 493, 505
Bishop M.-F., 32, 33, 34, 83
Blanchet Ph., 47, 48, 71, 148, 149, 150, 152, 283, 536
Blanchot M., 361, 451
Bobillot J.-P., 28
Bon F., 236, 318, 356, 357
Boniface C., 24, 39, 215
Bonnefoy Y., 219, 409
Bonvallet A.-M., 205, 222, 223, 224, 322, 354, 488
Bouchard R., 70
Bouchoueva K., 28, 54, 58, 187, 190, 205, 209, 227, 322, 406, 408
Bourdieu P., 62
Bourgain D., 199
Boyer H., 24, 258, 313
Bréant F., 85, 299
Bretegnier A., 40
Breyer V., 35, 39
Brohy C., 40
Bronckart J.-P., 368
Brook P., 210, 478
Bucheton D., 26, 32, 35, 37, 38, 39, 122, 271, 295, 296, 297, 298, 304, 312, 313, 314, 315, 319, 329, 335, 336, 383, 384, 385, 429
Butel Y., 473
Butor M., 359
Byram M., 150
Cambra-Giné M., 52
Campos-Cascales C., 295
Candelier M., 150, 158, 351
Caré J.-M., 41, 205, 336
Castelloti V., 150
Cavalli M., 150, 351
Certeau M. (de), 46, 60, 61, 83, 86, 89, 90, 107, 108, 109, 110, 111, 132, 148, 287, 342, 369, 386, 391, 495, 524
Chamboissier A.-L., 469
Chamoiseau P., 101, 174, 175
Chardenet P., 150
Chateigner F., 24
Chauvier E., 60, 61, 62, 63, 64, 265
Chervel A., 298
Cheval G., 471
Chiss J.-L., 47, 50, 70, 73, 153, 154, 329, 514, 518, 532
Chraïbi D., 242
Cicurel F., 52, 108, 199, 277, 278, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 341, 367, 368, 369, 370, 385, 386
Citton Y., 23, 198, 207, 217
Clément G., 132
Clerc S., 150
Clot Y., 384
Collectif 129H, 29, 30, 94, 99, 300, 321, 323, 407, 470, 481, 519
Collès L., 199
Compagnon A., 365
Confiant R., 101, 175
Cornaire C., 123, 199
Cortier C., 70
Coste D., 70, 71, 124, 126, 128, 147, 148, 149, 150, 199, 351
Coudert G., 469
Coulon B., 55
Cummins J., 160
Dabène L., 278, 319
Dabène M., 150, 271
Dall'Armellina L., 35, 36, 345
Dalle E., 381

Danis D., 97
Daunay B., 217, 324
Dautry C.-L., 37, 42
David J., 9, 50
Debord G., 309
Debyser J.-F., 41, 205, 336
Defays J.-M., 41, 197, 199, 200, 201, 202, 207
Deguy M., 458
Delbart A.-R., 176, 177
Delcambre I., 31, 70, 153, 155, 519
Deleuze G., 181, 195, 270, 494, 495, 521
Denizot N., 217
Denker-Bercoff B., 28
Depeursinge M., 9, 54, 58, 69, 99, 103, 129, 137, 139, 142, 165, 184, 187, 188, 191, 192, 205, 206, 208, 209, 216, 221, 229, 231, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 245, 246, 248, 253, 269, 299, 300, 304, 323, 324, 347, 360, 371, 373, 374, 375, 378, 388, 392, 396, 397, 409, 414, 415, 429, 434, 437, 438, 446, 447, 448, 449, 459, 461, 466, 468, 470, 480, 485, 486, 488, 489, 493
Derrida J., 180, 520
Desbiens P., 182
Descombes V., 228
Desplechin M., 351
Desrochers J., 360, 361, 362, 363, 365
Dessons G., 139, 227, 238, 243, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 258, 263, 288, 305, 306, 375, 376, 416, 433, 439, 443, 477, 481, 494
Dewey J., 74, 105, 129, 130, 131, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 325, 341, 420, 441, 442, 514, 524
Dezutter O., 383
Diamanka S., 101, 163, 181, 227, 237, 396
Dickens C., 279
Didi-Huberman G., 56
Dillard A., 361
Dion R., 31, 159, 173, 174, 175, 176
Diop B., 233, 234, 237, 398
Djebar A., 168, 174
Dos Santos G., 40
Dostoïevski F., 279
Douënel L., 322
Duchesne A., 313, 345
Ducom M., 381
Dumas I., 318, 319, 320
Dumortier J.-L., 200
Duras M., 224, 236, 361
Early M., 160
Éluard P., 136, 232, 233, 237, 394, 409, 413, 438, 487, 489, 490, 491, 492
Émaz A., 425, 426, 427, 428
Falvisaner Th., 55
Farcy G.-D., 473
Favre P.-Y., 503
Favriaud M., 197, 387, 388, 389, 390
Fayner Th., 28
Flaubert G., 279
Fontana P., 9, 53, 54, 57, 69, 88, 89, 99, 102, 103, 126, 127, 128, 129, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 141, 142, 144, 145, 161, 163, 166, 181, 183, 184, 190, 191, 192, 195, 196, 232, 233, 236, 244, 246, 247, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 269, 279, 291, 292, 293, 298, 300, 303, 338, 345, 348, 358, 372, 375, 377, 380, 381, 382, 392, 394, 395, 397, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 424, 428, 435, 439, 446, 452, 453, 459, 460, 463, 466, 467, 468, 470,

471, 480, 489, 490, 492, 493, 498, 499, 503, 504, 506, 520, 525
Forest P., 361
Foucault J., 24
Foucault M., 257, 270, 339
Fraisse E., 26, 197
Franck P., 469
Frankétienne, 182, 503
Freinet A., 33, 34, 83, 295
Gadamer H.-G., 367
Gajo L., 337
Garcia-Debanc C., 36, 70, 313
Gardner J., 361
Gateau M., 435, 504
Gaudin-Bordes L., 114, 214, 215
Gauvin L., 176, 177
Genette G., 217, 355
Glissant E., 177, 180, 181
Glorieux C., 153, 154
Godard A., 9, 41, 43, 44, 125, 178, 198, 199, 200, 201, 213, 214, 220, 242
Goldberg R., 471
Goldschmidt G.-A., 176
Goody J., 36, 153
Gracq J., 361
Grand Corps Malade, 29, 99, 102, 205, 227, 237, 254, 346, 407, 462
Haddad H., 60, 80
Hagège C., 101
Halen P., 169
Halté J.-F., 70, 79, 540
Handke P., 176
Havard A.-M., 199
Heidsieck B., 28, 227, 237, 469
Houdart-Mérot V., 23, 26, 27, 28, 31, 197, 508
Humboldt A. (von), 172, 522
Huston N., 147, 168, 176, 177, 242
Huver E., 40
Huynh J.-A., 33, 519
Irubetagoyena K., 9, 55, 59, 69, 80, 81, 83, 84, 87, 88, 99, 102, 104, 112, 135, 138, 140, 163, 212, 236, 246, 248, 253, 254, 255, 256, 279, 293, 372, 375, 380, 409, 429, 434, 437, 438, 461, 470, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 482, 485, 489, 490, 504, 505
Iser W., 501
Ivy, 161, 227, 237
Jackson G., 322
Jaffré J.-P., 153
Janopoulos M., 122
Jaubert M., 304
Jauss H. R., 501
Jocqueviel-Bourja M., 242, 243, 312, 359
Jolibert J., 197, 387
Joris P., 363, 526
Jorro A., 383, 389
Joubert C., 151, 166, 179, 207, 232, 250, 354, 494, 495, 496, 514, 520, 521, 522, 524
Jousse M., 407
Jouvet L., 473, 477, 478
Kafka F., 279
Kaplan R. B., 122
Kassab-Charfi S., 180, 181
Kerbrat-Orecchioni C., 271
Kerouac J., 363
Kervan M., 337, 338
Koltès B.-M., 265, 352
Kramsch C., 333
Krashen S., 122
Kuhn V., 55
Laâbi A., 237, 379, 413, 467, 487, 496, 497

Laferrière D., 236, 253, 498, 499
Lafont-Terranova J., 24, 36, 37, 296
Lahanier-Reuter D., 153
Lahire B., 334, 368
Lalias J.-C., 197
Laplane D., 97
Latour B., 56
Laupin P., 50, 51, 79, 85, 193, 271, 275, 276, 277, 299, 341, 443, 449, 450, 451, 452, 455, 458
Lecoq J., 103, 104
Leeman D., 468
Leenhart C., 197
Leguay Th., 313, 345
Lejeune C., 361
Lejeune Ph., 31, 33
Leprest A., 237
Lévi-Strauss C., 60, 108, 217
Lhote E., 70
Lindsay P., 281
Louÿs G., 468
Luca G., 53, 57, 88, 89, 96, 101, 102, 190, 192, 196, 236, 246, 247, 358, 381, 409, 415, 446, 469, 498, 499, 501, 504
Ludwig R., 174
Lüsebrink H.-J., 31, 159, 173, 174, 175, 176
Lyor Th., 98
Maalouf A., 71
Macé M., 60, 257, 270, 284, 305
Marbœuf O., 184
Marin B., 9, 26
Marivaux, 248, 255
Martin S., 1, 9, 26, 28, 56, 61, 78, 90, 94, 97, 100, 127, 190, 191, 196, 197, 218, 219, 220, 221, 228, 229, 231, 262, 263, 288, 304, 337, 407, 410, 413, 428, 430, 431, 432, 434, 439, 458, 471, 495, 501, 502, 503, 516, 518
Mathis N., 25, 40, 42, 55, 158, 159, 160, 163, 166, 168, 177, 182, 241, 242, 271, 326
Mathis-Moser U., 31, 168, 169, 175, 176, 177, 180
Maurer B., 150
Maurus P., 179
McKee R., 361
Meirieu Ph., 519
Ménard P., 69, 236, 345, 356, 357, 358, 359, 534
Mendy G., 29
Mertz-Baumgartner B., 31, 177
Meschonnic H., 69, 77, 81, 82, 86, 87, 89, 90, 96, 100, 101, 110, 138, 139, 166, 171, 195, 219, 229, 241, 250, 257, 258, 262, 263, 268, 270, 296, 301, 302, 317, 352, 359, 365, 389, 403, 406, 411, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 442, 443, 445, 448, 450, 454, 455, 457, 481, 483, 494, 495, 502, 506, 507, 508, 518, 520, 522, 523, 544
Métais-Chastagnier B., 236, 248
Moirand S., 122, 199, 334
Molina S., 132
Molinié M., 40, 155
Molnar K., 240
Mondini-Trividic S., 132, 320
Mongenot C., 27
Montaigne, 60, 354, 387
Monte M., 114, 214, 215, 353
Moore D., 40, 70, 71, 124, 126, 128, 147, 148, 149, 150, 155
Morinet C., 284, 296, 315, 316
Mouawad W., 168, 242

Mouginot O., 379
Moura J.-M., 174
Mourey L., 328, 332, 411
Narcy-Combes J.-P., 351
Naturel M., 199
Nepveu P., 168
Nevchehirlian F., 28, 38, 78, 98, 99, 187, 290, 291, 292, 297, 300, 301, 321, 469, 472
Nizon P., 176
Noël B., 441
Noiret G., 229, 230, 231
Nonnon E., 70
Norman D., 281
Novarina V., 361
Olson D., 153
Oulipo, 24, 41, 313, 323, 336, 354
Païni Ph., 90, 97, 195, 218, 224, 225, 410, 426, 457, 458, 518
Palahniuk C., 143, 228
Papo E., 199
Parant J.-L., 97, 234, 235, 237, 428, 429
Pasolini P. P., 502
Passeron R., 361
Pavese C., 236
Pavlenko A., 179
Payet A., 44
Péguy C., 405, 413, 501, 502
Penloup M.-C., 32, 33, 36, 38
Pennac D., 133, 244, 245, 246, 279, 280, 382
Penot-Lacassagne O., 471
Pérec G., 336, 354
Perregaux C., 40
Péry-Woodley M.-P., 122
Petitjean A.-M., 23, 27, 28, 31, 133, 134, 318, 508
Peytard J., 199
Picard M., 323, 324, 355
Piccardo E., 214
Piekarski H., 358
Pierra G., 40, 44, 78, 92, 112, 113, 125, 210, 211, 212, 267, 288, 296, 324, 475, 519
Pierré M., 44
Pimet O., 24, 39, 215
Pink Floyd, 188
Ploquin F., 199, 200
Pollet M.-C., 153
Ponge F., 354
Porra V., 169
Portine H., 271, 281, 282, 283
Poslaniec C., 26, 36, 197, 207, 208, 217, 501
Poullet H., 174
Pouy J.-B., 354
Prédal R., 473
Prévert J., 224, 236, 237, 354, 460
Prigent C., 137, 187, 231, 236, 240, 241, 245, 248, 253, 347, 371, 409, 415, 448, 461
Proust M., 219, 354, 363
Puren C., 204, 281, 326
Py B., 124, 162
Quaranta J.-M., 24, 364, 403, 404
Queneau R., 238, 354
Rabaté D., 302, 430, 431, 454, 455, 456, 457, 458, 460, 481, 482, 483
Rabearivelo J. J., 182
Rabelais, 279
Racine J., 236
Rancière J., 128, 129
Raoul S., 322, 526
Rastier F., 31, 147, 167, 168, 173
Raymond M. P., 123
Rebière M., 304
Reuter Y., 50, 75, 295

Reverdy P., 278
Ricardou J., 24, 36, 313, 355
Richard N., 57, 256, 348, 435, 504
Ricœur P., 361, 367
Riesz J., 31, 159
Rilke R. M., 502
Ripoll Ph., 55, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 397, 414
Rispail M., 70, 150, 156, 157, 530, 547
Robet C., 319, 320, 343, 344, 346, 355
Rodier C., 205, 222, 223, 224, 322, 354, 488
Rollinat-Levasseur E.-M., 44, 55, 199, 206, 207, 468
Rossignol I., 24, 313
Rumelhart D., 281
Sacré J., 302, 458, 481
Salvador H., 224
Sangla R., 88, 526
Savarese N., 473
Savine F., 197
Schleiermacher F., 171, 172
Schultze M.-L., 55
Schütz A., 368
Sciarrino E., 178
Selinker J., 124
Séoud A., 199
Serner W., 361
Shusterman R., 503
Siouffi G., 23, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 90, 91, 93, 94, 103
Smith M. K., 405
Stefan J., 253
Stein G., 361
Talagrand R., 40, 92, 203, 204, 324, 326, 327
Terrades O., 40, 92, 203, 204, 324, 326, 327
Thivin-Kojima V., 40, 42, 354
Treffandier F., 44
Tzara T., 361
Van Den Avenne C., 159
Velter A., 88, 89, 545
Vermeersch G., 345
Vigner G., 199
Vinaver M., 236, 248, 490
Vion R., 333
Vorger C., 9, 28, 29, 40, 44, 54, 58, 69, 81, 82, 87, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 138, 139, 142, 143, 161, 163, 182, 184, 187, 189, 190, 191, 205, 209, 227, 236, 245, 254, 255, 256, 269, 290, 297, 299, 300, 303, 322, 325, 346, 347, 372, 375, 395, 396, 406, 407, 408, 429, 434, 444, 451, 452, 453, 454, 461, 462, 469, 470, 471, 472, 475, 477, 480, 489, 502, 503, 506
Vrinat-Nikolov M., 179
Waberi A. A., 237, 272, 273
Wajsbrot C., 176
Weber A., 176
Weber C., 70
Weber M., 368
Weissmann D., 175, 176
Wismann H., 169, 170, 171, 172, 173, 176, 180, 521
Zarate G., 70, 71, 124, 126, 128, 147, 148, 149, 351
Zouré A., 42
Zumthor P., 28, 138, 453, 471

**Titre :** Les ateliers du dire (lectures, écritures, littératures). Enjeux et expériences de la voix en langue(s) étrangère(s)

**Résumé :** Cette recherche en didactique des langues se propose d'analyser les expériences langagières attachées à un corpus d'ateliers conduits dans divers contextes d'apprentissage ou d'appropriation du français comme langue étrangère. Renvoyant notamment à l'écriture créative, à la poésie orale, au slam ou encore au théâtre, ces pratiques langagières ont en commun d'« essayer dire » (S. Beckett) en langue étrangère. L'étude ciblée des dimensions expérientielles de ces *ateliers du dire* permet leur conceptualisation comme essais de subjectivation en langue française. En tant qu'*atelier du langage*, chaque atelier du dire met à profit la situation des participants en montant en continu leur activité langagière et nombre d'historicités qui s'y rapportent (culture langagière, plurilinguisme, littératures, didactiques). Comme atelier du *sujet plurilingue*, l'atelier du dire programme un parcours relationnel avec des œuvres de langage exemplaires en termes d'intensité énonciative : la transsubjectivité littéraire est mise au service d'un projet de *faire langage* arrimé à une dynamique réénonciative. Comme *atelier de la voix*, l'atelier du dire engage les participants dans des *essais de voix* ordinaires qui ne relèvent pas seulement d'une création disciplinaire. Dans cette perspective, de tels ateliers en langue(s) étrangère(s) constituent un levier critique des injonctions à communiquer/agir adressées aux acteurs sociaux, notamment en produisant des continuités notionnelles/expérientielles fortes : apprentissage-subjectivation, langues-langage, corps-langage, écriture-oralité. Le *faire atelier* spécifique de l'atelier du dire ne constitue pas seulement un apport pour une didactique des langues avec les arts du langage, il ouvre aussi et surtout des pistes de recherche pour nourrir la formation des enseignants de FLE en termes de répertoire expérientiel, de gestualité tactique et d'expertise vocale.

**Mots-clés :** plurilinguisme – FLE – littératie – littérature – arts du langage – voix – atelier

***Title:*** *"Speech workshops" (reading, writing, literature). Stakes and experiences of the voice in learning foreign languages*

***Abstract:*** *This research in teaching and learning French as a foreign language aims to analyze the practices of a body of workshops recently conducted in various contexts of acquisition or learning. Whether these language experiences refer to creative writing, slam poetry or drama, what they have in common is to "try say" – to quote S. Beckett – in a foreign language. The targeted analysis of three experiential dimensions allows us to bring to light a conceptualization of these "speech workshops" as tests of subjectivation in French. As a "language workshop", every workshop seeks to take advantage of the participants' situation to reinforce their language activity and the many related historicities (language cultures, multilingualism, literatures, education). As "workshop of the multilingual subject", the "speech workshop" programmes a relational path with literary works of language which are exemplary in terms of enunciative intensity. As a "workshop of the voice", the "speech workshop" engages precisely the participants in ordinary "tests of voice" that are not necessarily part of an artistic creation. In this perspective, by producing and guaranteeing strong notional/experiential continuities (learning-subjectivation, language-language, literacy-orality, etc.), such workshops in foreign languages would constitute a critical lever of the injunctions to communicate or to act addressed to the social actors. Their specific process is not only a contribution to the teaching of French with the language arts. It also opens research leads to feed the training of teachers in terms of experiential repertoire, tactical gestures and voice expertise.*

***Keywords:*** *multilinguism – French as a foreign language – literacy – literature – language arts – voice – workshop*

**École doctorale 268 – Langage et langues : description, théorisation, transmission**
Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, Maison de la Recherche, 4 rue des Irlandais, 75005 PARIS
Tél. : 01.55.43.08.82 – Courriel : ed268@sorbonne-nouvelle.fr