

Synergies Italie

Revue du GERFLINT

Les ateliers d'écriture à l'Université : une pratique pédagogique entre contrainte et expérience

Coordonné par Benoît Monginot
et Sibylle Orlandi



Synergies Italie

Numéro 16 / Année 2020

Les ateliers d'écriture à l'Université :
une pratique pédagogique
entre contrainte et expérience

Coordonné par Benoît Monginot
et Sibylle Orlandi



REVUE DU GERFLINT
2020

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Italie est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales, particulièrement ouverte à l'ensemble des sciences du langage et de la communication.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Italie, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusivité linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants : défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Italie** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Italie*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 1724-0700 / ISSN en ligne 2260-8087

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen Normandie, France

Présidente d'Honneur

Marie-Berthe Vittoz, Université de Turin, Italie

Rédactrice en chef

Rachele Raus, Université de Turin, Italie

Rédactrice en chef adjointe

Maria Margherita Mattioda, Université de Turin, Italie

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction en Italie

Université de Turin - Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne, Via S. Ottavio, 20 – 10124 Turin (Italie).

Tél : 011.6702153

Contact de la Rédaction :

synergies.italie@gmail.com

Comité scientifique

Ruth Amosy (Université de Tel-Aviv, Israël) ; Michel Berré (Université de Mons, Belgique), Josiane Boutet (Université de Paris-Sorbonne, France), Sergio Cappello (Université de Udine, Italie), Melita Cataldi (Université de Turin, Italie), Nadine Celotti (Université de Trieste, Italie), Giovanni Dotoli (Université de Bari, Italie), Marie-Marthe Gervais-le Garff (Université de Plymouth, Royaume-Uni), Douglas A. Kibbee (Université de l'Illinois, USA), Alessandro Martini (Université de Lyon III Jean Moulin, France), Eni Orlandi (Université de Campinas, Brésil), Sandrine Reboul-Touré (Université de Paris III, France), Leandro Schena (Université de Modène, Italie).

Comité de lecture permanent

Gerardo Acerenza (Université de Trente, Italie), Giovanni Agresti (Université de Bordeaux Montaigne, France), Maria Cristina Caimotto (Université de Turin, Italie), Roberto Dapavo (Université de Turin, Italie), Annick Farina (Université de Florence, Italie), Patricia Kottelat (Université de Turin, Italie), Gabrielle Laffaille (Université de Turin, Italie), Nadia Minerva (Université de Catane, Italie), Benoît Monginot (Université de Turin, Italie), Paola Paissa (Université de Turin, Italie), Daniela Puolato, Université de Naples« Federico II », Elisa Ravazzolo (Université de Trente, Italie), Giorgio Sale (Université de Sassari, Italie), Mario Squartini (Université de Turin, Italie), Valeria Zotti (Université de Bologne, Italie), Angela Zottola (Université de Turin, Italie).

Évaluateurs invités pour ce numéro

Antonella Amatzuzi (Université de Turin, Italie), Anne-Marguerite Bonvallet (CAVILAM - Alliance française de Vichy, France), Nayla Chidiac (Ecole des psychologues praticiens / Université de Paris 6, France), Elisa Corino (Université de Turin, Italie), Chantal Dompmartin (Université Toulouse II Jean Jaurès, France), Anne-Laure Foucher (Université Clermont Auvergne, France), Olivia Galisson (Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3, France), Violaine Houdart-Merot (Université de Cergy-Pontoise, France), Nancy Murzilli (Université de Gênes, Italie), Luciana Pasquini (Université de Chieti-Pescara, Italie), Diana Peppoloni (Université de Rome 3, Italie), Marguerite Perdrault (Institut National Supérieur Formation et Recherche – Handicap et Enseignements adaptés (INSHEA), France), Ida Porfido (Université de Bari, Italie), Cristina Trinchero (Université de Turin, Italie), Matteo Santipolo (Université de Padoue, Italie).

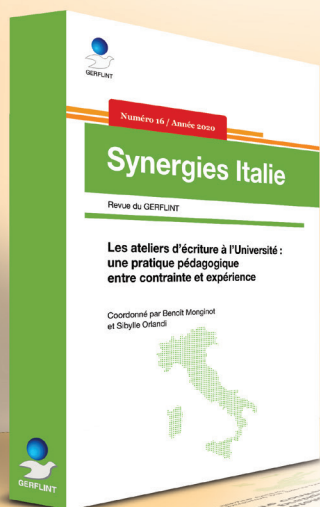
Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, *Pôle Recherche & prospective*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing, ProQuest.

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Italie n° 16 / 2020
<https://gerflint.fr/synergies-italie>



Indexations et références

ABES (SUDOC)
ANVUR
DOAJ
EBSCOhost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH Plus
Héloïse
Index Copernicus
ISSN Portal / ROAD
JournalBase (CNRS)
JournalSeek
LISEO (France Education International)
MIAR
Mir@bel
MLA
ProQuest central
ROAD (ISSN)
Scopus
Scopus Sources
SHERPA-RoMEO
SJR, SCImago Journal & Country Rank
Ulrichsweb
ZDB

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité

Les ateliers d'écriture à l'Université : une pratique pédagogique entre contrainte et expérience

Coordonné par Benoît Monginot
et Sibylle Orlandi

Sommaire

Benoît Monginot, Sibylle Orlandi	7
Présentation	
Écrire dans les pas de l'autre : lire, énoncer, réénoncer	
Chiara Ramero	15
De la lecture littéraire à l'écriture créative : du sujet lecteur au sujet scripteur à l'université	
Francesca Gatta	29
Tra scrittura creativa e scrittura specialistica. Considerazioni su un'esperienza didattica	
Olivier Mougnot	41
Ateliers d'écriture et didactique du français langue étrangère : enjeux théoriques et pratiques des essais de voix en contexte de formation universitaire	
Sara Bédard-Goulet	59
Ateliers de lecture et d'écriture en milieu psychiatrique : théorie et pratique	
Le genre comme élan	
Stéphane Ledien	73
Enseignement de l'écriture du roman policier dans le cadre d'un cours à distance à l'université : l'histoire d'un triple défi	
Françoise Heulot-Petit	87
Histoires de grands-mères : pédagogie d'un atelier d'écriture de plateau à l'université comme lieu d'exploration pratique du théâtre documentaire	
Michela Dota	111
Per una proposta di un laboratorio di scrittura creativa nel quadro dei descrittori di Dublino	
Alessandra Keller-Gerber, Martine Chomentowski	121
Ateliers d'écriture en français sur objectifs universitaires : de l'autobiographie littéraire à l'acte de parole réflexif	

Ateliers d'écrivains

Lea Melandri, Veronica Cavedagna	141
Ateliers d'écriture d'expérience : pratique d'écriture, pratique de pensée. Entretien avec Lea Melandri par Veronica Cavedagna (trad. Sibylle Orlandi et Benoît Monginot)	

Pierre Senges	167
Shéhérazade à l'atelier	

Varia

Giovanni Favata, Liana Tronci	173
Scrivere in italiano L2 all'Università: l'interferenza del francese in testi scritti da studenti internazionali	

Rachele Raus	189
« Austérité » et dimension argumentative dans les discours du Parlement européen	

Comptes rendus de lecture

Roberto Dapavo	207
Elke Nissen, <i>Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel</i> . Paris, Didier, 2019	

Rachele Raus	215
Michel Berré, Béatrice Costa, Adrien Kefer, Cécile Letawe, Hedwig Reuter, Gudrun Vanderbauwhede (dir.), <i>La formation grammaticale du traducteur</i> . Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2019	

Annexes

Profils des contributeurs	221
Projet pour le n° 17 / 2021	225
Consignes aux auteurs.....	229
Publications du GERFLINT.....	233



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Présentation

Benoît Monginot

Université de Turin, Italie
benoit.monginot@unito.it

Sibylle Orlandi

Université de Nantes, France
sibylle.orlandi@univ-nantes.fr

Ce numéro de *Synergies Italie* est le fruit d'un élan et d'une interrogation : il est né d'un plaisir partagé, celui d'animer ou d'observer des ateliers d'écriture pour saisir ce qui s'y trame, ainsi que d'un désir, celui de cartographier des pratiques. Quels types d'ateliers, pour quels publics, avec quels outils ? L'université, sur laquelle nous avons décidé de porter plus spécifiquement nos regards, est en fait plurielle : c'est aussi de la diversité des parcours, et des projets qui s'y inventent, que nous voudrions rendre compte ici.

Depuis les années 2000, on assiste en France à la création de différentes formations universitaires en écriture créative. De même, en Italie, sont apparues dès le milieu des années 1990 des écoles qui proposent des formations aux métiers de l'écriture. Si ces formations correspondent parfois à une nécessité de professionnalisation, elles engagent aussi des positions pédagogiques que l'on retrouve hors des parcours explicitement dédiés aux métiers de l'écriture. Nombreux sont aujourd'hui les enseignants qui voient dans les pratiques de l'écriture créative une ressource féconde. À rebours d'une conception de la formation universitaire encore marquée par le paradigme d'une transmission verticale du savoir et contre un rapport à la littérature fondé sur la « culture du commentaire » (propre aux études de lettres en France selon Michel Charles, 1985 et Violaine Houdart-Merot, 2015) ou sur une approche exclusivement historique des œuvres (proposée parfois en Italie), des initiatives ponctuelles, plus ou moins institutionnalisées (ateliers parallèles, voire pleinement intégrés dans les maquettes) et résolument tournées vers le « faire », envisagent l'écriture créative comme un levier dans la formation des étudiants et, plus largement, comme un espace d'exploration et de « fabrique » subjective et intersubjective.

Chacun à sa manière et dans des contextes institutionnels différents, les contributeurs à ce numéro de *Synergies Italie* portent de telles initiatives. La question à laquelle ils ont cherché de répondre se fonde sur le constat suivant : si les types

d'écriture créative sont variés, on peut faire l'hypothèse que deux tendances majeures se dégagent : l'une, que l'on pourrait nommer écriture contrainte, s'appuie sur des règles formelles tenant lieu d'élan pour la production (à titre d'exemple, on peut citer le lipogramme, et plus généralement l'ensemble des exercices oulipiens) ; l'autre, que l'on pourrait nommer écriture expérientielle, fait appel au vécu ou à la perception individuelle (pensons par exemple au « laboratorio di scrittura di esperienza » de Lea Melandri dont il sera question plus loin).

Ce ne sont là que les pôles d'un même continuum, sur lequel on pourrait imaginer de nombreuses saisies intermédiaires et dont la partition schématique mérite sans doute, comme on le verra, d'être enrichie et déplacée par une réflexion épistémologique qui en reconfigure les termes. En effet, les ateliers de nature expérientielle s'appuient souvent sur des contraintes linguistiques précisément définies, comme en témoigne le travail de François Bon (Bon, 2015). Réciproquement, la pratique montre que les ateliers fondés sur des contraintes arbitraires conduisent fréquemment à une remotivation de la contrainte de la part du participant : les textes produits sont ainsi porteurs d'une subjectivation, d'une appropriation du discours malgré ou du fait même de l'altérité arbitraire de la consigne (Maizonniaux, 2015).

Les articles publiés ici abordent le processus d'écriture créative tel qu'il se déploie en atelier à partir de perspectives diverses, parfois divergentes. Sans vouloir résorber cette hétérogénéité, il nous a semblé possible de faire apparaître des jeux d'écho, des champs d'exploration partagés. Le sommaire donne à voir ces phénomènes d'agrégation autour de deux questions principales : la première concerne la dimension interdiscursive de l'écriture créative, car on écrit toujours « dans les pas de l'autre » ; la seconde s'intéresse à l'inscription générique des textes élaborés, et mise sur le caractère tout à la fois contraignant et libérateur des codes attachés à telle ou telle pratique (de la fiction policière au récit autobiographique en passant par le théâtre documentaire). Enfin, nous avons souhaité donner voix à un auteur et une auteure, l'un français, l'autre italienne, Pierre Senges et Lea Melandri, qui ont tous deux animé et qui animent encore des ateliers.

Chiara Ramero ouvre la première section en s'interrogeant sur les rapports entre la lecture d'un texte littéraire et les modes d'appropriation de celui-ci que permettent des activités de réécriture. Dans les ateliers qu'elle propose aux étudiants de l'Université de Grenoble, l'écriture et la lecture se rejoignent et se complètent dans un processus d'investissement du texte littéraire par le lecteur-scripteur. À travers des activités de réécriture, les étudiants sont invités à habiter l'autre texte, le texte de l'institution littéraire, en mettant en œuvre des procédés variés. Que ce soit par la transposition dans un nouveau texte de la poésie du

texte de départ, par l'adaptation de celui-ci au contexte du lecteur-scripteur, ou par l'ajout d'une suite à l'œuvre lue qui fasse jouer et fructifier ses zones d'ombres par une manière d'enquête scripturale, la réécriture permet une appropriation intime de l'œuvre. Comme l'écrit Chiara Ramero, cette forme d'activité « favorise un nouvel accès, plus personnel, intime et subjectif, au texte littéraire » donnant lieu à une « pratique active de la littérature ».

Francesca Gatta revient quant à elle sur le travail d'écriture qu'elle propose à un public de futurs traducteurs spécialisés à l'Université de Bologne. Le constat qui suscite sa réflexion est le suivant : les procédés parfois mécaniques de la traduction spécialisée peuvent faire perdre de vue les buts communicationnels visés par le texte à traduire et, partant, il peut arriver que l'enseignement de la traduction technique laisse de côté la question de la responsabilité énonciative du traducteur vis-à-vis de l'énoncé traduit. La thèse de l'auteure est que la pratique de l'écriture créative dans des filières de traduction non-littéraire permet de sensibiliser les étudiants à une traduction responsable. C'est ainsi que Francesca Gatta a mis en place un atelier dédié à l'écriture de l'essai. Après une première étape de lecture et d'analyse de textes, les étudiants participent à différentes activités d'écriture au cours desquelles ils sont invités à imiter les textes étudiés tout en puisant au répertoire de leurs expériences. Dans cet équilibre, la responsabilité du scripteur est indissociable de la place offerte au lecteur et ce dans la mesure où, comme le rappelle l'auteure en évoquant Foster Wallace, « l'intérêt du lecteur n'est pas tourné vers celui qui écrit, mais vers ce qui filtre de son écriture ».

Avec sa contribution, **Olivier Mougnot** propose une réflexion indissociablement épistémologique et pratique qui met en question la terminologie généralement employée quand on parle d'atelier d'écriture. L'auteur en vient ainsi à resituer la pratique de l'atelier d'écriture (qu'il oppose nettement à l'espace parenthétique aménagé dans le cadre d'activités pédagogiques créatives) dans une perspective anthropologique qui excède la seule interrogation pédagogique ou didactique. Comme il l'affirme, « tout atelier d'écriture peut se vivre et se concevoir comme une expérience anthropologique à part entière, expérience qui permet à chaque participant d'éprouver de manière tangible les historicités langagières et culturelles qui le façonnent comme individu social et sujet de langage ». Aussi en va-t-il, dans les ateliers d'écriture, d'une expérience complexe dont le terme même d'« atelier d'écriture », tout comme la dichotomie opposant contrainte et expérience, ne rendent pas compte avec fidélité. Olivier Mougnot en vient ainsi à proposer différentes substitutions notionnelles pour tâcher de restituer le continu des pratiques et des expériences engagées par ce qu'il conviendrait d'appeler des « ateliers du dire » qui sont tout à la fois des « ateliers du langage » et des « ateliers de littératures ».

Enfin, **Sara Bédard-Goulet** déploie une réflexion théorique sur les rapports à la lecture, à l'écriture et plus généralement au langage mobilisés dans l'usage thérapeutique d'ateliers d'écriture en contexte psychiatrique. L'auteure revient sur son expérience des ateliers de lecture et d'écriture auprès de personnes psychotiques pour lesquelles l'inscription dans le symbolique est difficile. Sara Bédard-Goulet remarque que l'œuvre littéraire, en tant qu'elle « forme une présence plutôt qu'elle ne ressasse un langage vide (...), s'oppose au langage tel qu'il apparaît souvent aux psychotiques, c'est-à-dire comme une contrainte absurde et même violente, désarticulé des pensées ». L'objet littéraire constituerait ainsi la possibilité d'une médiation entre des sujets en souffrance parce qu'ils vivent l'accès au symbolique sous le signe d'une aliénation ou d'une étrangeté violente, et le langage investi à nouveaux frais par le rapport à des textes lus et à une écriture mettant en mouvement de nouvelles possibilités énonciatives. Certes, les ateliers thérapeutiques restent bel et bien différents dans leurs visées comme dans leur pratique des ateliers pédagogiques qui peuvent être mis en place à l'université. Cependant, du fait qu'ils se situent au point nodal d'une crise de l'appropriation des discours par le sujet, ils renseignent sur les mécanismes qui sont en jeu dans toute pratique pédagogique désireuse de faire de l'apprenant l'acteur-auteur d'une appropriation, par l'écriture, d'un savoir-faire et d'un savoir/pouvoir-être dans le discours.

En ouverture de la seconde section, qui accorde une attention toute particulière au genre textuel, **Stéphane Ledien**, enseignant et auteur de « polars », pose un regard réflexif sur l'atelier en ligne dédié à la fiction policière qu'il a mis en place et animé à l'université de Laval. Ce projet d'écriture à distance a permis d'investir un champ encore largement inexploré dans les espaces universitaires. Le choix d'un genre souvent marginalisé, le déploiement d'une relation non frontale avec les étudiants, la diversité des médiums mobilisés sont autant de facteurs favorables à l'expérimentation, de la part des participants mais aussi de la part du concepteur. Le canevas que présente Stéphane Ledien dans ses versants théoriques (fondements méthodologiques, orientation éthique) et pratiques (déroulement temporel) offre alors un modèle pédagogique en matière d'écriture créative à distance, modèle qui favorise l'interaction et invente une nouvelle version de l'« atelier », largement nourrie des différents possibles technologiques.

Enseignante-chercheuse en Arts du spectacle, **Françoise Heulot-Petit** interroge les liens entre restitution du réel et fiction théâtrale à partir d'un projet d'écriture mené avec des étudiants de l'Université d'Artois. Il s'agissait pour les étudiants d'inventer et de mettre en scène un monologue, avec pour point de départ un témoignage réel recueilli auprès d'une grand-mère. Françoise Heulot-Petit

présente, dans un mouvement à la fois descriptif et réflexif, les différentes étapes qui ont conduit de la collecte (rencontre avec une grand-mère, enregistrement) à la représentation scénique, en insistant sur la double pratique d'écriture en jeu : écriture de texte dans un premier temps, écriture de plateau dans un second temps. Semaine après semaine, exercice après exercice, se joue ainsi une forme de réappropriation collective (les étudiants travaillent par groupes) d'un vécu singulier, qui donne naissance à une pièce monologuée. C'est donc en premier lieu le processus de création qui se trouve interrogé, à partir de la tension entre réel et fiction : c'est bien par le détour, le « regard oblique » (la formule est de Jean-Pierre Sarrazac) du travail dramaturgique que l'on peut espérer atteindre le sensible. En ce sens, la contrainte semble ici au service de l'expérience.

Michela Dota s'intéresse pour sa part aux allers-retours qui peuvent s'établir entre le régime argumentatif et des formes discursives plus intimes. Elle questionne en particulier la possibilité de concilier la pratique des ateliers d'écriture créative avec la nécessité de faire acquérir aux étudiants universitaires les compétences rédactionnelles fixées par les descripteurs de Dublin. L'autrice propose d'intégrer des moments d'écriture créative à l'enseignement d'une écriture qui obéit aux contraintes d'une construction argumentative destinée à convaincre un public de spécialistes. L'article ébauche ainsi un projet de séquence pédagogique dans lequel les contraintes de la didactique universitaire liées aux descripteurs de Dublin n'entrent pas en contradiction avec un recours à une écriture davantage subjective et fondée sur l'expérience.

Dans l'article qui clôt cette seconde section, **Alessandra Keller-Gerber** et **Martine Chomentowski** analysent l'expérience d'un atelier d'écriture autobiographique destiné à des étudiants de droit en mobilité qui suivent des cours de français langue étrangère sur objectifs universitaires. Cette expérience vise à corriger ce qui est perçu par les auteures comme un phénomène d'« irréalisation énonciative » chez des étudiants contraints, dans ce type de parcours, à manier un discours purement technique sans pouvoir s'y investir subjectivement. Il s'agit alors, à travers une pratique de l'écriture de soi, de resituer des compétences linguistiques spécialisées dans l'ensemble plus vaste et plus global des nécessités expressives des locuteurs. L'écriture d'expérience permet ainsi une appropriation de la langue par les étudiants.

L'entretien avec **Lea Melandri**, réalisé par **Veronica Cavedagna**, offre tout à la fois une plongée dans les décennies passées et un regard réflexif sur les pratiques contemporaines. L'écrivaine et essayiste italienne retrace l'histoire de ses ateliers d'écriture d'expérience qui naissent de la confluence de pratiques issues du féminisme de la fin des années 1960 et d'expériences pédagogiques d'enseignement

à un public adulte. Lea Melandri explique comment son parcours d'écrivaine, d'enseignante et de militante féministe l'a amenée à mettre en question les discours sociaux et institutionnels, lesquels se constituent sur l'exclusion d'un certain nombre d'expériences (celles du corps, de l'identité sexuelle et sociale). Ces expériences, se retrouvent ainsi privées de parole, reléguées aux oubliettes du sujet pour qui elles ne laissent pourtant pas d'être cruciales. Construits sur un dialogue avec des textes fragmentaires proposés aux participantes comme point de départ d'une réécriture ou d'une écriture, les ateliers de Lea Melandri se fondent sur une dialectique entre la liberté d'une parole sans consigne et l'amarrage à un texte préexistant. Dans le dispositif mis en œuvre, l'écriture de soi trouve dans le rapport contraint à l'autre texte l'occasion d'un décentrement, la possibilité d'une appropriation de la langue loin des jeux identitaires du sujet savant ou qui croit savoir quand, en réalité, il continue à taire ce qui l'anime peut-être davantage.

C'est avec « Shéhérazade à l'atelier » que se termine notre parcours. Pierre Senge invoque différentes figures de conteuses, mais il faut reconnaître ici dans la conteuse une participante, ou un participant, à ce grand jeu qu'est l'atelier. Jeu, c'est-à-dire lieu d'exercice d'une liberté : avant tout, la liberté de cheminer hors des attentes, de nos propres attentes, en matière d'invention. Si l'écriture est un détour, l'atelier en est peut-être un lui aussi : il est le sentier qu'on emprunte pour écrire ce qui s'écrivait déjà en sourdine, la nuit ; il est l'autorisation qu'on s'accorde soudain parce que le temps et l'endroit sont propices (propices aux tentatives, propices aux plaisirs qui accompagnent les tentatives).

Autorisons-nous donc à cheminer : que le temps et l'endroit nous soient propices.

Bibliographie

- Bon, F. 2005. *Tous les mots sont adultes*. Fayard.
- Charles, M. 1985. *L'Arbre et la source*. Seuil.
- Houdart-Merot, V. 2018. *La création littéraire à l'université*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- Maizonniaux, C. 2015. « Exercice d'écriture sous contrainte et engagement du lecteur-scripteur de FLE ». In : Fonio, F. et Masperi M. (dir.). *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 52, *Les pratiques artistiques dans l'apprentissage des langues*, Éditions littéraires et linguistiques de l'université de Grenoble.

Synergies Italie n° 16 / 2020



Écrire dans les pas
de l'autre :
lire, énoncer, réénoncer





ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

De la lecture littéraire à l'écriture créative : du sujet lecteur au sujet scripteur à l'université

Chiara Ramero

Université de Turin, Italie / Université Grenoble Alpes, France
chiara.ramero@univ-grenoble-alpes.fr

Reçu le 30-04-2020 / Évalué le 28-05-2020 / Accepté le 20-06-2020

Résumé

Cet article se propose d'étudier la pratique de l'écriture créative dans le contexte universitaire, en s'appuyant sur l'analyse de certaines activités réalisées suite à la lecture du *Horla* de Guy de Maupassant. Ces activités se sont déroulées dans le cadre d'un cours adressé aux étudiants de licence de l'UFR LLASIC de l'Université Grenoble Alpes. L'écriture a été expérimentée comme activité de prolongement de la lecture littéraire, ainsi que comme point de départ d'une approche subjective de l'œuvre littéraire.

Mots-clés : écriture, lecture subjective, lecture littéraire, création, expérience

Dalla lettura letteraria alla letteratura creativa: dal *sujet lecteur* al *sujet scripteur* all'università

Riassunto

Il presente articolo intende studiare la pratica della scrittura creativa nel contesto universitario, basandosi sull'analisi di alcune attività realizzate a seguito della lettura dell'*Horla* di Guy de Maupassant. Tali attività sono state svolte nell'ambito del mio corso rivolto agli studenti della triennale dell'UFR LLASIC dell'Università di Grenoble Alpes. La scrittura è stata sperimentata come un'estensione della lettura letteraria, ma anche, allo stesso tempo, come un punto di partenza per avvicinarsi soggettivamente all'opera letteraria.

Parole chiave: scrittura, lettura soggettiva, lettura letteraria, creazione, esperienza

From literary reading to creative writing: from the reading subject to the writing subject at university

Abstract

This article aims to study the practice of creative writing in the university context, starting from the analysis of writing laboratory activities based on Guy de Maupassant's *Le Horla*. These activities are carried out during my course for the UFR LLASIC of the Grenoble Alpes University. Writing is experienced to extend literary reading, and at the same time as a starting point for a subjective approach to the literary work.

Keywords: writing, subjective reading, literary reading, creation, experience

Introduction

Comme l'affirme R. Barthes, « entre la langue et le style, il y a place pour une autre réalité formelle : l'écriture. Dans n'importe quelle forme littéraire, il y a le choix général d'un ton, d'un éthos, si l'on veut, et c'est ici précisément que l'écrivain s'individualise clairement parce que c'est ici qu'il s'engage » (1972 : 14). L'étudiant-scripteur, pas forcément écrivain ou, pourquoi pas, futur écrivain, « s'individualise » et « s'engage » dans une écriture qui débute par l'appropriation et la réactualisation du texte littéraire.

Dans le cadre de mon cours « Approches créatives de la lecture littéraire¹ » adressé aux étudiants des deux premières années de licence de l'UFR LLASIC² de l'Université Grenoble Alpes, l'écriture créative a été expérimentée pour faire suite à la lecture d'œuvres littéraires.

L'étudiant-lecteur, ici protagoniste et acteur dans l'acte de lecture, c'est-à-dire le sujet lecteur (Rouxel, Langlade, 2004), passe ainsi de la lecture à l'écriture, en se faisant sujet scripteur (Massol, 2017). Comme l'évoque J.-F. Massol, « la subjectivité sollicitée pour la lecture intervient aussi au niveau de l'écriture elle-même » (2017 : 15). L'étudiant-lecteur se rapproche du texte littéraire et entre en contact direct avec l'œuvre, grâce à ses réflexions et à ses interprétations selon un acte d'appropriation défini comme « le processus singulier par lequel un lecteur, puisant dans ses ressources personnelles et mobilisant différentes facultés, fait sienne une œuvre littéraire, tout en mettant du sien, créant ainsi en lui une trace susceptible de s'inscrire dans sa mémoire » (Shawky-Milcent, 2017 : 36). Il s'agit également d'un acte qui amène le lecteur à comprendre et à se comprendre devant le texte (Ricœur, 1986 : 116).

Après une présentation du contexte théorique dans lequel mon travail s'inscrit, j'illustrerai mon protocole pédagogique et certaines activités d'écriture réalisées par mes étudiants à partir de la lecture littéraire qui est l'élément déclencheur de toute activité créative et un véritable tremplin pour l'écriture.

Ma contribution se propose donc de réfléchir à l'écriture créative comme moyen d'appropriation du texte littéraire de la part de l'étudiant-lecteur. Ce champ de recherche ayant déjà été l'objet de nombreuses publications selon des approches pluridisciplinaires, mon objectif est de porter un regard critique sur les activités d'écriture créative réalisées autour de la lecture du *Horla* de Guy de Maupassant, en m'appuyant tant sur les études littéraires que sur les recherches en didactique de la littérature, afin d'évaluer dans quelle mesure l'écriture peut être promue comme moyen de découverte, d'approche du texte littéraire et d'expression du sujet lecteur.

1. Cadre théorique

Mes recherches et mes pratiques pédagogiques s'inscrivent dans le panorama plus vaste des études qui portent sur le sujet lecteur et de la place de l'écriture dans le cadre de l'enseignement, ici universitaire. Mon protocole s'insère également dans la tradition des ateliers d'écriture que les universités françaises proposent depuis la fin des années 1960³ et il constitue le résultat d'une réflexion littéraire autour de la figure du lecteur qui puise ses origines dans les théories de la réception et dans les études concernant la conception et la construction du texte littéraire.

1.1. La lecture subjective : un rapport intime entre lecteur et texte littéraire

À partir du colloque intitulé « Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature » qui a eu lieu en 2004 à Rennes (Rouxel, Langlade, 2004), l'intérêt autour de la figure du lecteur s'est intensifié dans le cadre de la recherche en didactique de la littérature. Comme le précisaient les organisateurs de cet événement scientifique, « [...] face aux modèles d'analyse littéraire qui accordent la primauté de leurs recherches à l'intention de l'auteur, au contexte historique et culturel ou au fonctionnement textuel, l'activité du lecteur est aujourd'hui réhabilitée, promue, voire consacrée par de nombreuses théorisations de la littérature et de la réception littéraire » (*ibidem* : 11).

Après les recherches, notamment en littérature, en linguistique, en philosophie et en psychanalyse, qui se sont diffusées à partir des années 1970 (en particulier celles d'Eco, Jauss, Iser, Picard, Jouve, Petit), et avec l'attention pour cette

problématique précédemment montrée par d'autres chercheurs, qui comme Gadamer, ont mis en lumière la figure du lecteur, en particulier en tant qu'instance qui collaborerait à la co-création et à l'actualisation de l'œuvre littéraire, à partir des années 2000, l'étude de la figure du lecteur vit un deuxième essor du fait que les recherches en didactique de la littérature s'y intéressent, avec une attention particulière portée à sa subjectivité et à sa présence réelle et empirique.

Dans le cadre du cours dont il est question dans cet article, j'ai essayé d'impliquer les lecteurs dans un parcours qui va de la lecture littéraire à l'écriture créative, en prenant appui sur cette activité dite « fictionnalisante » (Langlade, 2004, 2007), où par « fictionnalisante » on entend « les déplacements de fictionnalité auxquels les lecteurs de littérature, particulièrement de romans, procèdent au cours de leurs lectures » (Langlade, 2007 : 163). Pour ma part, je n'ai pas proposé à mes étudiants-lecteurs la lecture de romans, la durée limitée des séances ne l'aurait pas permis, mais des textes littéraires de genres différents, en lecture intégrale ou en extraits. Mon propos est d'étudier comment cette activité fictionnalisante peut être stimulée par l'écriture créative et comment elle peut favoriser une approche plus intime du texte littéraire lu.

Au-delà de la lecture analytique, qui n'est pas négligée, mais ne constitue pas l'objectif principal de mes séances, la lecture subjective, personnelle et intime, est au cœur de ma pratique pédagogique. Par lecture subjective, j'entends « la façon dont un texte littéraire affecte - émotions, sentiments, jugements - un lecteur empirique » (Langlade, 2007 : 70) et « concerne en effet le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime, son imaginaire » (*ibidem*).

Le lecteur s'empare du texte, le fait sien, se plonge dans l'univers de l'œuvre, se l'approprie et, en se livrant à l'écriture, se donne la possibilité de l'interpréter, de lui donner une « deuxième naissance » (Tournier, 1986). Comme l'affirme P. Bayard, cité par A. Rouxel,

Il n'existe pas de texte littéraire indépendant de la subjectivité de celui qui le lit. Il est utopique de penser qu'il existerait un texte objectivable, sur lequel les différents lecteurs viendraient se projeter. Et si ce texte existait, il serait malheureusement impossible d'y accéder sans en passer par le prisme d'une subjectivité. C'est le lecteur qui vient achever l'œuvre et refermer le monde qu'elle ouvre, et il le fait à chaque fois de façon différente. (1998 : 128).

En général, la lecture, vécue comme expérience et non réduite à une pure tâche d'assimilation cognitive d'un texte, se nourrit des expériences et des émotions du lecteur, de son bagage intellectuel et culturel.

1.2 Entre écriture et réécriture

Chaque écrivain est lecteur de quelqu'un d'autre ou de soi-même. À travers l'écriture, son rapport avec ces textes qui lui sont antérieurs se réalise « de l'intérieur ». Autrement dit, « Tout texte absorbe, traverse et se heurte à d'autres textes » (Durvy, 2001 : 133) et « toute littérature commence par la réécriture » (*ibidem* : 3). Selon F. Le Goff, l'idée commune à tout exercice de réécriture réside dans « un retour sur un état d'écriture antérieurement produit » (2008 : 22) ou sur le renouvellement d'un même geste d'écriture. La réécriture réalisée par les lecteurs dans le cadre de mes ateliers, correspond également à une mise à l'écrit de leurs propres pensées, qui vient de l'élaboration, inconsciente ou non, explicite ou implicite, de leurs propres lectures antérieures, et naît de l'envie d'améliorer leurs propres écrits, etc. Comme le rappelle V. Houdart-Mérot,

J. Kristeva et R. Barthes mettent en effet au cœur de l'intertextualité la notion de productivité : tout texte, écrit R. Barthes (1975), est un intertexte, une productivité, non seulement parce qu'il s'élabore à partir d'autres textes, assimilés et transformés, relus et interprétés, mais aussi parce qu'il a besoin du lecteur pour accéder à la signification. Dès lors, le texte n'est plus abordé comme un ensemble clos, signifiant en lui-même et par lui-même, mais comme un texte ouvert, résultat d'une interprétation et s'ouvrant sur l'interprétation du lecteur : il n'est plus question, comme dans la critique des sources, de simple filiation par rapport à un texte source. (2006).

Le texte est donc, selon R. Barthes, ouvert au lecteur, ou bien, selon J. Kristeva, ouvert à d'autres textes. Plus précisément, la notion d'intertextualité introduite par cette dernière à la fin des années 1960 évoque le texte dans sa matérialité, en tant que tissu né d'une stratification, c'est-à-dire un texte questionnant la langue à travers un travail de stratification, de diversification, d'interrelation et de condensation d'autres textes.

En s'appuyant sur la notion de dialogisme de M. Bakhtine, J. Kristeva précise que « tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte » (1969 : 85). L'intertextualité, « redéfinie par Gérard Genette comme 'une relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes, c'est-à-dire, eidétiquement et le plus souvent, (...) la présence effective d'un texte dans un autre'⁴ » (Wagner, 2006), amène à repenser le texte littéraire selon une approche nouvelle qui met en lumière sa conception et sa relation avec les autres textes.

De fait, l'idée de dialogisme est présente en filigrane dans cette conception du texte comme productivité : l'auteur n'est pas « sous influence », copiste

ou héritier d'une tradition, mais il entre en dialogue avec ses lectures, qu'il interprète à sa façon, le texte nouveau amenant même à relire différemment ses hypotextes. L'intertextualité suppose donc une altérité constitutive de tout texte, s'il est vrai, comme l'affirme M. Bakhtine, que tous les mots de la langue sont habités par la voix d'autrui. (Hourdart-Mérot, 2006).

C'est sur ce principe d'interrelation et de dialogue entre les textes que j'ai envisagé et pensé toutes les activités d'écriture créative proposées à mes étudiants, des activités que je considérerais plutôt comme des travaux de réécriture autour d'un texte littéraire lu. Mes étudiants-scripteurs écrivent après la rencontre avec une œuvre littéraire et imprègnent leur écriture, comme je l'évoquerai plus tard, de leurs propres lectures ainsi que de leur vécu intellectuel et personnel.

2. De la lecture littéraire à l'atelier d'écriture créative : méthodologie et objectifs

Le point commun à toutes les activités d'écriture réalisées lors de mon cours concerne l'appropriation du texte littéraire de la part de l'étudiant qui, de lecteur, se fait scripteur. Il s'agit de favoriser une approche intime et subjective de l'œuvre littéraire, en menant les étudiants à réfléchir sur les procédés d'écriture à travers leur expérimentation.

Chacune de mes douze séances de deux heures est structurée de la même manière. Après une présentation de l'œuvre choisie⁵, selon la méthodologie traditionnelle du cours magistral et une approche à la fois théorique et littéraire, réflexive et analytique, des exemples de réécriture ou d'adaptation de l'œuvre étudiée (transposition picturale, filmique, réécriture en d'autres genres littéraires, etc.) sont étudiés. J'appelle ensuite les étudiants à « expérimenter » les procédés d'écriture pratiqués par l'auteur même, à travers une ou plusieurs activités d'écriture créative (imitation, pastiche, parodie, écriture sous contrainte, etc.) qu'ils réalisent individuellement, en binôme ou en petits groupes, dans le cadre d'un véritable atelier.

Chaque séance se conclut idéalement avec le partage des textes, des expériences, des difficultés ou des limites de l'exercice.

Les modalités pédagogiques mises en œuvre visent le développement des connaissances littéraires des étudiants, ainsi que l'amélioration de leurs compétences analytiques et scripturales. Mon objectif principal est double : faire pratiquer activement la littérature par l'expérimentation et explorer les « possibles des textes⁶ » (Hourdart-Mérot, 2013 : 416), dans un continuum entre écriture créative et lecture littéraire.

Lors de chaque séance, les étudiants se trouvent en position de réception (posture de lecteur) et de production (posture de scripteur) et les deux pôles de la lecture et de l'écriture sont mobilisés. En abordant « le littéraire par le *faire* » (Le Goff, 2008 : 19), les étudiants ont, par exemple, « découvert » les écritures oulipiennes⁷ par la pratique : lipogramme, Chicago, boule de neige, etc. Entre le lecteur et le texte se crée une relation qui présuppose la coexistence de quatre éléments : l'étudiant-lecteur d'un texte littéraire, le texte littéraire même, l'étudiant-scripteur producteur d'un texte écrit et le texte écrit. Premièrement, ce dernier se présente comme l'objet final d'une activité d'écriture issue d'un acte de lecture ; deuxièmement, il peut être envisagé comme le point de départ d'un parcours qui amène l'étudiant à revenir vers le texte littéraire de départ, à travers une nouvelle lecture, enrichie par les réflexions subjectives stimulées par l'activité d'écriture.

2.1. La réécriture du *Horla* : entre contrainte et lecture subjective

Cette année⁸, j'ai proposé aux étudiants⁹ la réalisation d'une activité d'écriture créative au choix à partir de la lecture du *Horla* de Guy de Maupassant¹⁰. La production écrite, à réaliser de façon autonome, devait présenter un lien évident avec le texte de départ (d'un point de vue esthétique et/ou thématique) et être accompagnée d'un dossier qui, parmi d'autres éléments requis, rendait compte du déroulement de l'activité réalisée (démarches, choix, difficultés, limites, etc.) et des réflexions personnelles autour de l'œuvre et de sa lecture. Les étudiants ont eu la liberté de choisir leur activité d'écriture ou de réécriture, en s'inspirant de celles proposées en cours.

Les exercices autour de la réécriture et de la contrainte oulipienne ont fortement influencé les écrits de certains étudiants. La contrainte a été présentée comme un « élément rassurant » (Bing, 1993 : 29) qui guide le scripteur dans sa pratique scripturale et qui « par un apparent paradoxe, libère et rend possible l'expression de soi » (Houdart-Mérot, 2008 : 129). Elle facilite la mise à l'écrit de la lecture subjective, tout en permettant de garder des liens avec le texte littéraire de départ.

D'après G. Langlade, on peut identifier deux postures de lecteur : le « lecteur dit 'Modèle', dont l'activité fictionnalisante est programmée, contrôlée et validée par les injonctions du texte, et qui n'intervient que dans les espaces de libre fictionnalisation mis à sa disposition » (2007 : 163) ; et le « lecteur transgressif qui s'écarte du jeu de rôle écrit pour lui et qui, loin de toujours respecter les règles prescrites, se livre volontiers au braconnage¹¹ fictionnel, au détournement d'objets de fiction, voire au délire, dans le sens où P. Bayard utilise ce concept freudien¹² » (*ibidem*).

Malgré les données peu nombreuses que j'ai pu recueillir, les dossiers des étudiants témoignent de ces deux postures.

2.2 Imitation, sélection et ajout

En général, les travaux analysés¹³ témoignent d'une écriture, ou réécriture, qui identifie trois procédés récurrents : l'imitation d'un élément caractérisant l'œuvre (style, forme, langue, sujet, etc.), la sélection, c'est-à-dire l'écriture à partir d'un élément sélectionné de l'œuvre (extrait, personnage, situation, etc.), et l'ajout d'un ou de plusieurs éléments au texte de départ (ajout de personnages, d'éléments dans l'intrigue, d'une suite, etc.). Comme l'affirment G. Langlade et N. Lacelle,

Le contenu fictionnel d'une œuvre est en effet toujours investi, transformé, singularisé par l'activité fictionnalisante du lecteur qui produit des images et des sons en « complément » de l'œuvre (concrétisation imageante ou auditive), réagit à ses caractéristiques formelles (impact esthétique), établit des liens de causalité entre les événements et les actions des personnages (cohérence mimétique), (ré)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire (activité fantasmatique), porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages (réaction axiologique). (2007 : 55)

En outre, en général, trois types d'écriture sont identifiables : une écriture « esthétique ou mimétique » dont l'objectif est de se rapprocher d'un élément du texte ou de réfléchir sur sa structure ; une écriture « empathique ou identitaire » qui aiderait le scripteur à affirmer son identité, à exprimer son expérience et à raconter son vécu ; et une écriture qui souhaite combler les blancs laissés par l'auteur, enquêter, interroger le texte et le prolonger.

2.2.1. Une écriture esthétique, mimétique

Certains étudiants ont transposé la nouvelle dans d'autres genres littéraires, comme par exemple la bande dessinée, l'album de jeunesse ou le conte. À propos de ce dernier, deux étudiants affirment leur intention d'« interpréter les silences laissés par l'auteur et permettre au lecteur de les interpréter lui-même, en rendant concret son rôle de lecteur actif¹⁴ ». Pour cela, ils ont réécrit le texte de Maupassant sous la forme du « conte à votre façon », en s'inspirant ou bien « en imitant » la contrainte oulipienne inventée par R. Queneau que nous avons expérimentée en cours. Grâce à cet exercice né de l'interrelation entre des textes différents, ils ont

pu non seulement explorer « cette folie inexplicable au sein de la nouvelle », mais comprendre le mécanisme d'écriture qui sous-tend une catégorie de texte à l'apparence si simple et la nouvelle de Maupassant dont ils ont conservé la structure, le registre et les thématiques abordées. Si d'une part l'impact esthétique a influencé leur écriture, de l'autre leur imaginaire a joué un rôle essentiel.

Dans une sorte d'écriture-collage à partir de la sélection de certains extraits du texte, les deux étudiants-scripteurs plongent le lecteur dans le même doute qui a accompagné leur lecture, selon un principe à la fois de déconstruction de la nouvelle de départ et de construction d'un nouveau texte appelé à remplir tous les non-dits de l'auteur.

17 mai. - Je crois voir des ombres derrière mes rideaux, au coin des portes, au fond du jardin... J'ose difficilement sortir de mon lit.

1. Ce matin encore, vous avez senti une présence par-dessus votre épaule tandis que vous lisiez. Elle rôde autour de vous, tout près, si près que vous pourriez la toucher, la saisir ? Et alors ! ... Allez au 21 mai.

2. Ce matin encore, vous avez entendu des pas d'homme à l'étage, sortant de votre chambre à la hâte, y ayant traficoté vous ne savez quoi. Ce soir, Vous dormirez au salon, en attendant que vos domestiques inspectent la chambre, changent tous les draps et vident toutes les carafes. On n'est jamais trop prudent. Allez au 20 mai¹⁵.

Le ressenti des deux étudiants est transposé à l'écrit et, dans une sorte de théâtralisation, reproposé aux lecteurs, vrais protagonistes de la réactualisation du texte de départ, dans un jeu de collaboration et de coopération.

2.2.2. Une écriture empathique, identitaire

Un autre groupe a rédigé les deux premières pages d'un journal, *Les curieuses*, qui le 21 août 1886, parle d'une épidémie qui serait en train de se répandre dans le monde entier.

Nos confrères de La revue du monde ont publié le 19 août un article pertinent sur des faits étranges qui arrivent de Rio de Janeiro au Brésil. Dans les alentours de San-Paolo, les personnes sont atteintes d'une maladie déjà apparue au Moyen-Âge. La maladie rend les malades fébriles, mauvais dans leur corps et dans leur esprit. Ils se sentent comme poursuivis, jusqu'à en fuir leur propre maison¹⁶ !

Et dans une interview imaginée d'un habitant de São Paulo : « Je ne sais pas ce qui se passe en moi. C'est comme si quelqu'un d'autre me contrôlait et dirigeait

mes actions. Certains jours, c'est pire que d'autres, rien ne me sauve de cet esprit qui me domine. La maladie vient d'Europe », on identifie les liens que les étudiantes tissent entre leur vécu et leur lecture. Dans leur dossier, elles évoquent en effet « les coïncidences entre le Horla et les faits actuels de l'épidémie, traitées sur la base du confinement » et elles se demandent : « Serait-il possible que les populations deviennent 'folles' ? Quelles seront les similitudes que cela entraînera sur la santé mentale des individus ? ». Certains éléments sélectionnés (émotions, situations, etc.) deviennent les éléments déclencheurs pour une projection du lecteur dans le texte et la folie le point de départ pour exprimer l'incompréhension face à la situation vécue. Le passage au récit à la première personne met l'accent sur l'implication subjective du lecteur et sur sa volonté d'affirmer son identité à travers l'écriture. Le résultat est un texte imprégné des expériences, du vécu et des émotions du lecteur.

Il est également intéressant d'évoquer d'autres travaux, en particulier une nouvelle où la folie du personnage est d'une part justifiée par une maladie et, de l'autre, vue comme conséquence d'un confinement prolongé. Les étudiantes se sont projetées dans le texte et ont effectué un travail de transposition du récit à l'époque actuelle. Elles tiennent à préciser leur propos : « Avis au lecteur : [...] Il s'agit d'une réécriture moderne dans laquelle nous avons mis toute notre âme. Ce recueil pourra susciter chez vous de nombreuses émotions allant de la tristesse, à la compassion¹⁷ » et accompagnent le lecteur à la découverte de la vie d'un enseignant, Vanin, qui, entre le 8 mars et le 25 mai, vit un confinement qui l'amène à la folie : « Vanin menait une vie paisible, instituteur de 42 ans. Personne ne pouvait imaginer que sa vie et celle du monde entier seraient bouleversées. En effet, le 12 mars la planète fut marquée par l'apparition d'un virus que l'on nomma Cohorlavirus ».

Comme dans le cas précédemment évoqué, le texte littéraire et celui du lecteur se rencontrent : « Jusqu'à combien de temps devrions nous rester enfermés ? Je me sens fébrile et tremblant. Je ne comprends pas ce qu'il se passe. Est-ce un cauchemar ? Une plaisanterie ? ». Les doutes et les questionnements sont mentionnés comme pour souligner l'irruption d'un élément surnaturel, ici ce virus inconnu, qui arrive à bouleverser et chambouler l'état initial du récit caractérisé par le calme.

Et les étudiantes précisent que « À la manière du Horla nous nous sommes retrouvées isolées et nous avons l'impression de devenir folles un peu comme le personnage ».

2.2.3. Une écriture pour interroger le texte et le prolonger

Un autre projet inclut deux articles de presse (l'un daté 1886, l'autre 2016) qui, à partir de la dernière phrase de la nouvelle « Alors... alors... il va donc falloir que je me tue, moi !...¹⁸ » et présentant une cohérence avec le texte de départ, réécrivent, dans un style journalistique, l'intrigue à la manière d'un fait divers ayant eu lieu dans deux époques différentes¹⁹. Les étudiantes se questionnent sur les éléments essentiels du texte, tels que les choix thématiques et formels (schéma narratif, forme du journal intime, hyperbole sous-jacente le récit), et sur les impacts que ces événements auraient eus sur l'entourage du protagoniste. Par le biais de l'écriture, elles mettent en mots leur ressenti et leur interprétation du texte et concrétisent, en empruntant les expressions à G. Langlade et N. Lacelle, la cohérence mimétique, l'activité fantasmatique et la réaction axiologique expérimentées à travers la lecture.

À côté d'une fidélité à l'œuvre, les étudiantes recourent à l'ajout d'éléments pour combler les blancs du texte, justifier ce que l'auteur aurait laissé en suspens et élucider ces faits selon une explication rationnelle.

Si l'écriture témoigne de l'implication émotionnelle de ces lectrices, elle représente également leur distanciation formelle du texte de départ. L'article de presse est choisi comme le moyen le plus propice pour exprimer leur propos. Comme elles l'affirment, leur écriture veut enquêter, interroger le texte littéraire lu et en même temps le prolonger, en tissant un lien entre deux époques différentes et en proposant cette interprétation qu'Y. Citton appelle « actualisante » (Houdard-Merot, 2013 : 417).

Une autre étudiante, à travers une nouvelle policière, essaie de résoudre le mystère qui entoure l'incendie qui caractérise la situation finale de la nouvelle : « Pour l'instant, les policiers poursuivent les recherches, l'ouverture d'une enquête est envisagée. Des interrogatoires sont menés, des doutes sur cet incendie naissent²⁰ ». Cependant, comme dans le texte de départ, aucune réponse ne sera donnée, en laissant le lecteur à la merci du doute.

Conclusion

Les différents types d'exercice évoqués illustrent les réactions diverses que la lecture a suscitées chez les lecteurs. Elles basculent entre l'implication, notamment émotionnelle, et la distance, surtout formelle, qui témoigne d'une envie de donner vie à des textes nouveaux et de libérer, à travers l'écriture, l'expression de sa lecture subjective.

Ces activités favorisent une nouvelle entrée dans le texte et une étude de la littérature « de l'intérieur », via l'écriture. S'approprier un texte en le lisant et en l'expérimentant à travers l'écriture ne remplace pas l'étude académique et traditionnelle de la littérature, mais l'accompagne en se focalisant sur les postures de lecture et d'écriture. À travers le texte, en tant qu'objet d'étude et point de départ de l'écriture, l'étudiant comprend les processus qui amènent à l'écriture. L'écriture naît donc d'un acte de lecture vécu comme « expérience esthétique » (Rouxel, 2007 : 72) et empathique ou émotionnelle et est perçue comme une activité d'achèvement et de singularisation de la lecture. Il ne s'agit pas de vider le texte de son sens littéraire ou de trahir l'intention de l'auteur, mais d'en faire une lecture subjective qui sera mise en mots à travers l'écriture, aboutissement de la lecture, mais en même temps activité qui favorise un nouvel accès, plus personnel, intime et subjectif, au texte littéraire, pour une véritable pratique active de la littérature.

Bibliographie

- Barthes, R. 1972. *Le degré zéro de l'écriture*. Saint-Amand : Éditions du Seuil.
- Bing, E. 1993. *...et je nageai jusqu'à la page*. Paris : Des femmes.
- Durvy, C. 2001. *Les réécritures*. Paris : Ellipses éditions.
- Houdart-Merot, V. 2006. « L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire ». *Le français aujourd'hui*, n° 153, p. 25-32.
- Houdart-Mérot, V. 2008. « Atelier de réécriture et critique littéraire en acte à l'université ». *Recherches et Travaux*, n° 73. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/332> [consulté le 26 avril 2020].
- Houdart-Merot, V. 2018. *La création littéraire à l'université*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- Houdart-Merot, V. Mongenot, C. (dir.) 2013. *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : H. Champion.
- Kristeva, J. 1969. *Sémiotikè, recherches pour une sémanalyse*. Paris : Seuil.
- Lacelle, N. Langlade, G. 2007. Former des sujets lecteurs/spectateurs grâce à une approche subjective de la lecture/spectature. In : Dufays, J.-L. (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui. Pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation*, Belgique : Presses universitaires de Louvain, p. 55-64.
- Langlade, G. 2007. L'activité 'fictionnalisante' du lecteur. In : Laville, B. Louichon, B. (dir.), *Les enseignements de la fiction*, Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 163-176.
- Le Goff, F. 2008. « Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention », *Recherches et travaux*, n° 73, p. 19-34. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/325> [consulté le 15 juin 2020].
- Massol, J.-F. (dir.) 2017. *Le sujet lecteur-scripteur de l'école à l'université. Variété des dispositifs, diversité des élèves*. Grenoble : UGA Editions.
- Petitjean, A.-M. 2017. Les écritures créatives sont-elles des écritures de la réception ? In : Le Goff, F. Fourtanier, M.-J. (dir.), *Les formes plurielles des écritures de la réception*, vol. 1, Namur : Presses Universitaires de Namur, p. 201-219.
- Ricoeur, P. 1986. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Éditions du Seuil.

Rouxel, A. 2007. « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le français aujourd'hui*, n° 157, p. 65-73. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-65.htm> [consulté le 30 avril 2020].

Rouxel, A. Langlade, G. (dir.). 2004. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Shawky-Milcent, B. 2017. Écriture d'une lecture et lecture de soi : du texte du lecteur à la création du lecteur. In : Le Goff, F. Fourtanier, M.-J. (dir.), op. cit., p. 35-53.

Tournier, M. 1986. *Petites proses*. Paris : Éditions Gallimard.

Wagner, F. 2006. « Intertextualité et théorie ». *Cahiers de Narratologie*, n°13. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/narratologie/364> [consulté le 26 avril 2020].

Notes

1. Ce cours se développe dans la lignée des travaux précédemment menés par N. Rannou et J.-F. Massol.
2. Unité de formation et de recherche « Langage, Lettres, Arts du spectacle, Information et communication, Journalisme ».
3. En France, les premiers ateliers d'écriture ont été proposés par Anne Roche à l'Université d'Aix-en-Provence en 1968.
4. Genette, G. 1982. *Palimpsestes (La littérature au second degré)*, collection « Poétique », Paris : Seuil, p. 8.
5. Nous avons abordé des genres différents : le roman, la poésie, le théâtre, la nouvelle, l'album, la bande dessinée, etc.
6. En particulier, Houdart-Mérot envisage les ateliers d'écriture comme « une invitation à explorer les possibles des textes, ou même à inventer des formes génériques inédites, autrement dit à découvrir aussi bien les ressources infinies des opérations hypertextuelles que celles des opérations architecturales et les transgressions génériques » (2013 : 416).
7. Pour la plupart des textes lus : Oulipo, 1973. *La littérature potentielle (Créations Ré-créations Re Créations)*, Paris : Éditions Gallimard.
8. Suite à la fermeture exceptionnelle des établissements d'enseignement supérieur à cause de la situation sanitaire concernant la COVID-19, cette activité, qui correspondait à une seconde évaluation dans le cadre du cours, est devenue facultative et aucun partage des expériences n'a pu se concrétiser.
9. Je tiens à remercier tous les étudiants qui ont suivi mon cours et réalisé cette activité à partir de l'œuvre de Guy de Maupassant et en particulier ceux dont je présente les travaux dans le cadre de cet article.
10. L'année dernière, les étudiants devaient choisir parmi une liste d'œuvres littéraires.
11. Comme le précise Langlade, « Cette approche de la lecture comme braconnage est empruntée à M. De Certeau dans 'Lire : un braconnage'. *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*, Folio, Paris, 1990 ».
12. Comme le rappelle Langlade, « Le délire implique une distorsion majeure de la réalité, mais, dans le même temps, [...] une absence totale de doute en la véracité de ses productions ». « Le délire paranoïaque [...] offre toutes les séductions d'un discours raisonné. Il se développe parfois avec une grande rigueur, et se présente à l'observateur comme relativement plausible ». Bayard, P. 1998. *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Paris : Éditions de Minuit, p. 109.
13. J'ai analysé les travaux d'écriture qui étaient accompagnés d'une réflexion de la part des étudiants autour de la lecture et de l'écriture. Ensuite, j'ai sélectionné ceux que j'ai considérés comme les plus pertinents avec cette étude.
14. Cette citation et la suivante sont tirées du dossier de Clothilde Keraudran et Élie Genin.

15. Extrait de l'exercice d'écriture réalisé par les deux étudiants (voir note 14).
16. Celui-ci et les suivants dans ce même paragraphe sont des extraits de l'exercice d'écriture et du dossier réalisés par Carla Lonjon, Cassandre Gadebled Zafrilla et Lara Tillen.
17. Cet extrait et les suivants sont tirés du dossier rédigé par Eloïse Vanin et Serena Viard Vanin.
18. Maupassant, G. 2014. Le Horla et autres contes fantastiques, Chloé Rondot. Paris : Éditions Flammarion, p. 71. Maupassant, G. 2014. Le Horla et autres contes fantastiques, Chloé Rondot. Paris : Éditions Flammarion, p. 71.
19. Cette activité a été réalisée par Coralie Perche et Mathilde Fanjat.
20. Cet extrait est tiré du dossier rédigé par Chloé Rondot.



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Tra scrittura creativa e scrittura specialistica. Considerazioni su un'esperienza didattica

Francesca Gatta

Università di Bologna, Italia

francesca.gatta@unibo.it



Reçu le 31-03-2020 / Évalué le 01-06-2020 / Accepté le 06-06-2020

Entre écriture créative et écriture spécialisée. Considérations sur une expérience d'enseignement

Résumé

Cet article met en lumière l'efficacité de l'écriture créative au sein d'un parcours universitaire qui vise la formation de traducteurs spécialisés. Dans le cadre du séminaire, la lecture des textes proposés par les étudiants s'est révélée très efficace : en effet, ces derniers, en se confrontant avec ces textes, sont parvenus à exprimer quelque chose de leur subjectivité sans tomber dans l'écriture autobiographique. Ils sont également parvenus à acquérir une plus grande conscience des ressources offertes par leur langue maternelle.

Mots-clés : écriture créative, écriture essayiste, didactique de l'écriture, lecture et écriture

Riassunto

Il contributo mette in luce l'efficacia della scrittura creativa anche all'interno di un percorso universitario mirato alla formazione del traduttore specializzato. All'interno del seminario molto efficace si è rivelata la lettura di testi proposti come modelli agli studenti che, confrontandosi con essi, sono riusciti ad esprimere la loro soggettività (senza cadere nell'autobiografismo) e ad acquistare una maggiore consapevolezza delle risorse della loro lingua madre.

Parole chiave: scrittura creativa, scrittura saggistica, didattica della scrittura, lettura e scrittura

Between creative writing and specialised writing. Review of a teaching experience

Abstract

The paper highlights the efficacy of creative writing within a specific university course which aims to educate future specialised translators. Within the seminar,

the students found very useful to read example texts. Through the analysis of these texts they were able to express their own subjectivity (without producing autobiographies) and acquire a more informed knowledge of their native language.

Keywords: creative writing, narrative writing, teaching writing, reading and writing

1. I vincoli della docente

Le riflessioni che seguono nascono a margine del corso *Tecniche di scrittura* saggistica tenuto nella laurea magistrale di Traduzione specializzata del Dipartimento di Interpretazione e traduzione dell'Università di Bologna, un percorso di studio di secondo livello mirato a formare traduttori non letterari. In questo contesto, la scrittura non è solo un addestramento finalizzato alla stesura della tesi di laurea o di un saggio accademico, bensì è una competenza solida, capace di confrontarsi con le altre lingue nei diversi generi testuali, esclusi - salvo sporadici episodi - i generi letterari: il percorso formativo è dunque orientato alla formazione specialistica, orientato cioè a creare dimestichezza con precisi generi testuali e lessici specialistici nelle diverse lingue¹.

Alle volte, tuttavia, questa esigenza di specializzazione produce cortocircuiti pericolosi che impediscono agli studenti di ragionare sulla lingua, come se la comunicazione specialistica fosse un mondo a sé stante, governato da regole e consuetudini proprie, e giustificasse scelte linguistiche bizzarre e improbabili. La convinzione di essere all'interno di ambiti specialistici, in altre parole, si traduce in un atteggiamento dogmatico che inibisce qualsiasi riflessione sul testo, e si manifesta il più delle volte in un'adesione superficiale alle scelte linguistiche richieste dagli specifici generi testuali ignorando il testo nella sua complessità. Succede così che, chiamati ad intervenire su testi specialistici, come i manuali tecnici, gli studenti si limitino ad applicare in modo acritico le linee guida elaborate da agenzie di traduzione e da redattori aziendali, senza ragionare sul testo nel suo complesso, per esempio - nel caso della manualistica tecnica - distinguere le parti descrittive da quelle prescrittive (che ovviamente chiedono scelte linguistiche diverse), e riflettere sulla disposizione dei contenuti, che risponde ad un ordine esterno e non alla prospettiva dell'emittente.

Questo atteggiamento si ripropone anche nei confronti di altri generi testuali (la revisione di un sito web, per esempio) di tipo specialistico (e non solo...): la priorità data al rispetto del genere specialistico e delle sue convenzioni mette in secondo piano la riflessione sull'intero processo di scrittura, a partire dalla selezione e dalla distribuzione delle informazioni, e legittima una scrittura inutilmente contorta (non essendo chiaro lo scopo e la funzione), in cui le scelte linguistiche - oscillanti fra formule astratte e generiche, e inaccettabili colloquialismi - sono testimonianza

di una scrittura sterile, lontana da qualsiasi esperienza autentica di comprensione e dunque di *responsabilità* nei confronti del significato. In sintesi, una scrittura che evita la responsabilità del significato e di comunicare qualcosa e, proprio per questo, diventa incontrollabile: come direbbe De Mauro (2018), se la lingua (e la scrittura) non è radicata nell'esperienza concreta della conoscenza, ricondotta cioè a un'esperienza autentica del mondo, diventa inevitabilmente vuota, inerte e farraginoso.

Anche in un contesto professionalizzante, si pone il problema di ricondurre la scrittura in una zona di *significazione* perché è molto difficile scrivere *bene*, anche le istruzioni per l'uso del cellulare, se prima non si è praticata una scrittura che ha coinvolto a fondo chi scrive, obbligandolo a dare senso, a responsabilizzarsi e ad essere coinvolto intimamente nel testo. Una prova di questo salto di qualità si ha quando si chiede agli studenti di presentare un album musicale, un video o un film liberamente scelto: improvvisamente la discussione sulle proposte di revisione del testo (per esempio, cambiare un aggettivo), diventa animata e partecipata perché chi scrive ha un'idea precisa di quello che vuole dire, in quanto è coinvolto in prima persona nel testo.

Di qui la necessità di percorsi didattici in cui l'attenzione sia posta sull'intero processo di scrittura e non solo sull'esito finale, in cui la scrittura torni ad essere un modo per riflettere e la lingua assuma una funzione cognitiva. E un modo - forse l'unico - è quello di tornare a frequentare la parola letteraria, non solo per imparare a *vedere* la lingua nel testo, ma perché solo la frequentazione del testo letterario consente, come scriveva Altieri Biagi, di “acuire la nostra vista al di là della superficie delle cose, di aprire alle nostre percezioni gli strati profondi della realtà, potenziando la capacità di elaborazione della realtà stessa e consentendo la scoperta di possibilità irrealizzate” (1999: 9). Considerazioni che acquistano nuove risonanze nel mutato contesto di questi ultimi anni, in cui la scrittura è spesso confinata ad essere la didascalia di un'immagine ed è letta spesso su uno schermo ricco di contenuti seducenti per il navigatore, non per il lettore.

2. Una scrittura diversamente creativa: la scrittura saggistica

Proporre un corso di scrittura creativa, in cui il termine di confronto è necessariamente il testo letterario, all'interno di un corso professionalizzante può, tuttavia, andare incontro a esiti non felici per i pregiudizi degli studenti stessi nei confronti di tutto ciò che percepiscono estraneo al loro percorso specialistico. Lo stesso aggettivo *creativo*, inteso alle volte come sinonimo di fantasioso o come dono del cielo riservato a pochi eletti, può essere scoraggiante e demotivante.

Per aggirare queste possibili resistenze, si è scelto di ripiegare su una scrittura *diversamente creativa*², ossia la scrittura saggistica, sulla quale non gravano pregiudizi radicati, non sapendo nessuno esattamente che cosa sia. Il termine con cui la cultura anglosassone definisce la saggistica, *nonfiction*, aiuta a individuare un confine preciso che la saggistica non può valicare (la scrittura d'invenzione), e ha il vantaggio di essere una definizione volutamente larga che comprende "un'ampia categoria di lavori in prosa quali saggi personali e memorie, profili, scritti di viaggio e naturalistici, saggi narrativi, saggi osservazionali o descrittivi, scritti tecnici di interesse generale, saggi argomentativi o basati su un'idea, critica di interesse generale, giornalismo letterario e via dicendo" (Forster Wallace, 2017). La libertà e lo statuto della scrittura saggistica si ritrova ben delineato da Forster Wallace nel programma del suo workshop di scrittura saggistica:

in quanto nonfiction, le opere sono legate all'attuale stato di cose nel mondo, sono, con un relativo grado di attendibilità, "vere". [...] allo stesso tempo, l'aggettivo creativa significa che uno o più intenti diversi dalla pura e semplice veridicità motivano lo scrittore e pervadono il suo lavoro. L'intento creativo, a grandi linee, può essere quello di suscitare l'interesse dei lettori, di istruirli o intrattenerli, di commuovere o persuadere, di edificare, di redimere, divertire, spingere i lettori a guardare più da vicino o a pensare più profondamente a qualcosa che merita la loro attenzione...o una o più combinazioni di questi elementi. Creativa indica anche che questo genere di nonfiction tende a dimostrare i segni della sua artificiosità: l'autore del saggio di solito vuole essere visto e concepito come artefice del testo. Questo non significa, però, che l'obiettivo principale del saggista sia semplicemente "condividere" o "esprimersi" o qualunque termine buonista possano avervi insegnato alle superiori. Nel mondo adulto, la nonfiction creativa non è scrittura espressiva bensì scrittura comunicativa. E un assioma della scrittura comunicativa è che il lettore non si preoccupa automaticamente di te (lo scrittore) [...] il lettore, semmai, proverà per te, il tuo argomento e il tuo saggio soltanto ciò che le tue parole scritte lo indurranno a provare.

La lunga citazione fa emergere due considerazioni importanti: una definizione ampia della saggistica (non è letteratura d'invenzione) e la varietà di generi in cui si realizza; la dimensione creativa intesa come proposta di un punto di vista inedito su qualcosa e come presenza dell'autore nel testo (*artificiosità*) senza cadere nella tipica scrittura autobiografica che pervade il web. In altre parole, nella saggistica l'autore si manifesta per le scelte di contenuto e di esposizione. E proprio l'estrema libertà e la particolare creatività richiesta da questo tipo di scrittura impongono all'autore/autrice un'assunzione di responsabilità rispetto al senso e una riflessione

su quello che si vuole comunicare; i contenuti cioè possono nascere solo dalla riflessione del singolo, dal suo modo particolare di vedere le cose, i problemi e così via, e dunque la scrittura inevitabilmente sollecita una riflessione, richiede la presenza in prima persona dell'autore. Questa matrice fortemente individuale, già sottolineata da Adorno (1992), distingue l'autentica saggistica dalla scrittura specialistica, vincolata a precisi contenuti e confinata a circuiti comunicativi definiti: lontana dalla scrittura d'invenzione e dalla scrittura specialistica, la saggistica gode di una libertà preclusa ad altri generi letterari e chiama in causa l'individualità dell'autore. In questo senso è una scrittura diversamente creativa: pur non approdando ad un mondo di invenzione, si appoggia sulla irriducibile individualità dell'autore. Dunque una scrittura a creatività *dissimulata* perché il patto implicito con il lettore è che tratti del mondo reale; e tuttavia, una scrittura fortemente creativa, perché non può esistere se non è chiamato in causa il punto di vista dell'autore, in modo più o meno esplicito nel testo.

3. Leggere e scrivere: i modelli

La grande libertà di generi in cui si realizza la scrittura saggistica, tuttavia, può essere disorientante. Di qui la necessità di dare ampio spazio alla lettura, una necessità giustificata dal complesso rapporto fra scrittura e lettura, che oggi acquista un'urgenza maggiore per la mancanza di modelli di comunicazione scritta. E la scrittura, come tutti i saperi artigianali (nel senso etimologico di *ars*), ha bisogno di modelli sui quali esercitarsi e confrontarsi, e, in un secondo momento, eventualmente abbandonare. Se un tempo i modelli di scrittura erano introiettati attraverso l'assidua frequentazione della pagina scritta, oggi - venuta meno quest'ultima - ogni laboratorio di scrittura, qualsiasi sia lo scopo, deve necessariamente introdurre esempi concreti di testi, analizzati e discussi con gli studenti in modo che generi, aspettative e scelte linguistiche siano illustrate e discusse. Senza questa fase di condivisione finalizzata a creare un terreno comune, frutto di una continua negoziazione (quando un testo *funziona bene?* che cosa si intende per una scrittura chiara e precisa?), il seminario rischia di essere in parte improduttivo: che cosa vuol dire eliminare la fraseologia astratta, per esempio? È ovvio infatti che nessuno pensa di fare ricorso a inutili giri di parole mentre sta scrivendo, il problema è invece condividere che cosa si intende per *fraseologia astratta* mentre si rileggono i testi prodotti da studenti e imparare a riconoscerla proprio per eliminarla.

Un esempio della scarsa dimestichezza degli studenti con la pagina scritta (anche in una laurea di secondo livello) è l'insuccesso registrato dalle esercitazioni pensate a partire dagli spunti offerti dall'*Esercizio autobiografico in 2000 battute* di Gianni Celati (2008). Di seguito, alcuni passi:

Nato nel 1937, a Sondrio, due passi dalla Svizzera. - Sei mesi di vita a Sondrio. - Padre usciere di banca, litiga col proprio direttore. [...]

Prime traduzioni. - Bologna, impiegato in una ditta di dischi. - Studia logica con Enzo Melandri ma risulta incapace. - Borsa di studio a Londra 1968-70. - Pubblica libro. - Parte per gli U.S.A.- Due anni alla Cornell University. - Vita nel falso, tutto per darla da bere agli altri. - Passa il tempo. - Insegna all'università di Bologna. - Conosce un certo Alberto Sironi che lo mette a scrivere film falliti in partenza. - Altro libro. - Traduzioni. - Passa il tempo. - Quattro mesi tra California, Kansas e Queens. - Senso di non aver più la terra sotto i piedi, come uno partito in orbita. - Passa il tempo. - Parigi. Rue Simon- le- Franc, un anno di convalescenza. - Torna a Bologna, di nuovo all'Università. - Conosce Luigi Ghirri, fotografo. - Lavoro rasserenante con i fotografi. - Esplorazioni della valle padana. - Periodi a scrivere in giro. [...]

Film in Senegal, incapace di finirlo. - L'Italia invivibile. - Campa facendo conferenze. - È andata così. - dal 1990 a Brighton, Inghilterra, con la moglie Gillian Haley.

Un lettore che abbia consuetudine con il genere coglie immediatamente come Celati tradisca le attese del lettore, restituendo un'immagine volutamente confusa del suo profilo biografico: la scelta di informazioni non rilevanti (*esplorazioni nella valle padana*), le indicazioni generiche (*passa il tempo; altro libro; due passi dalla Svizzera*), l'uso di tempi verbali con valore aspettuale non puntuale, le espressioni colloquiali (*darla da bere*) convergono a creare una rappresentazione sfuocata dell'esistenza, a restituirla la dimensione casuale e lo spessore temporale che il genere enciclopedico non ha. L'intento dell'esercitazione era mostrare come l'obbligo di rispettare i vincoli possa esaltare l'inventiva e la creatività: in questo caso specifico l'autore, pur restando all'interno del genere, riesce a restituire la sua visione dell'esistenza perché scardina il determinismo connaturato alle biografie (in cui ogni accadimento è funzionale al successivo, dando l'idea di uno sviluppo lineare ininterrotto) facendo leva su scelte linguistiche non coerenti con il genere. Il lavoro su questo testo, tuttavia, non ha prodotto gli esiti sperati proprio perché gli studenti non hanno colto la tensione fra genere e lingua, data la loro estraneità alle convenzioni e alle attese del genere; non hanno, inoltre, colto il valore di questa rappresentazione spoglia e priva di eventi della vita, evidentemente molto, troppo lontana dalla vita ai tempi dei *social!*

L'insuccesso del testo di Celati (e del percorso proposto a partire da quel genere testuale) è dovuto proprio all'assenza di una cornice di riferimento condivisa, e proprio questa assenza da una parte conferma l'importanza di introdurre *modelli* di scrittura per creare un terreno comune di riferimenti, dall'altra suggerisce di

evitare testi di taglio ironico e con un alto grado di letterarietà, come potrebbero essere, per esempio, i saggi di Manganelli, di Arbasino o molte pagine brevi di Pontiggia: troppo difficile, infatti, per gli studenti cogliere l'intonazione ironica, l'elemento corrosivo e moralistico, e misurarsi con esempi che rischiano di essere invalidanti e frustranti. Per questo la scelta è ricaduta su raccolte saggistiche composte prevalentemente da prose brevi, molto diverse fra loro, ma di argomenti vicini e quotidiani, con una letterarietà bassa o dissimulata, quindi apparentemente scritture *semplici*, come le prose dei *Sillabari dei tempi tristi* di Ilvo Diamanti (2009); di *Panchine* di Beppe Sebaste (2009); dell'*Inventario sentimentale* di Gabriele Papi (2013); della *Vicevita. Treni e viaggi in treno* di Valerio Magrelli (2009); dell'*Italia spensierata* di Francesco Piccolo (2007); di *Doppio zero. Mappa portatile della contemporaneità* di Marco Belpoliti (2003), a cui si aggiunge l'intenso volumetto la *Fragilità che è in noi* di Eugenio Borgna (2014), e alcuni articoli di Melania Mazzucco pubblicati su *La Repubblica* nei primi mesi del 2013, dedicati a dipinti scelti dalla scrittrice per comporre una personale galleria d'arte. Testi scelti proprio perché si occupano di esperienze quotidiane, comuni anche per gli studenti, come le rotonde e gli occhiali da sole (Diamanti), i viaggi in treno (Magrelli e Papi), la nostalgia per gli oggetti che non ci sono più (Papi), la giornata passata a Mirabilandia o in autogrill d'estate (Piccolo), i tatuaggi e le automutilazioni (Belpoliti), la fragilità psichica non come debolezza, ma come ricchezza e privilegio (Borgna), il dialogo individuale, non specialistico, con un'opera d'arte (Mazzucco). Una quotidianità che la scrittura sottrae all'anonimato e alla rappresentazione mediatica, legittimando il punto di vista dell'osservatore.

4. Il corso

Il corso si è articolato sull'alternanza di lettura ed esercitazioni costruite a partire dalle letture proposte. I lavori degli studenti sono stati rivisti collegialmente in aula per costruire una modalità condivisa di revisione dei testi. In un secondo momento è stato chiesto agli studenti di intervenire sui testi dei colleghi seguendo indicazioni molto precise, elaborate e condivise a lezione. La valutazione finale è stata fatta sul dossier dei lavori svolti durante le lezioni e la redazione di un saggio di otto cartelle, composto a partire da uno dei testi presentati nelle lezioni, indicato come modello di riferimento.

Per incoraggiare gli studenti e per costringerli a riflettere su precisi concetti linguistici (implicito/esplicito; strutture elastiche e strutture rigide; tratti orali; la ricchezza e le insidie del repertorio linguistico italiano; e così via) la prima parte del corso è stata dedicata ad esercizi molto vincolanti, alle volte vere e proprie riscritture di testi altrui, per permettere di concentrare l'attenzione solo sugli aspetti linguistici.

Il filo conduttore di questa fase preparatoria sono state le parole, ovvero le parole che raccontano il mondo: si è partiti dai sondaggi proposti dai quotidiani sulle parole dell'anno (la consegna è stata di riscrivere gli articoli eliminando i tratti del consueto stile *brillante* dei quotidiani, ovvero fortemente implicito e con scintillanti variazioni di registro); in seguito, viste le difficoltà emerse nella resa di una prosa espositiva chiara e ordinata, si è proposto di lavorare sulla voce enciclopedica proprio per avere maggiore dimestichezza con la distribuzione e l'esposizione delle informazioni. Si è proposto come modello il *Dizionario di parole di futuro* di De Mauro (2006), una rivisitazione divulgativa del genere glossario, in cui ogni voce è articolata in due paragrafi, il primo dedicato alle informazioni sulla parola, il secondo, invece, una specie di spazio libero di commento lieve e ironico sul mondo. Dopo avere letto alcune voci del *Dizionario*, si è chiesto agli studenti di scegliere una delle parole dell'anno e di elaborare una voce sulla falsariga del modello. Di seguito una voce di De Mauro e una voce compilata da uno studente:

Globish

Nata nell'aprile 2004 in Francia, fondendo global e english, la parola globish ha grande successo in tutte le lingue, anche (lanciata da "Panorama") in italiano. Il globish è stato proposto da un manager francese, Jean Pierre Nerrière, con il suo libro Dont' speak English, parlez Globish (2004), seguito da Découvrez le Globish (2005). Diversamente dall'esperanto, non è una lingua costruita artificialmente col proposito di servire a ogni tipo di espressione. Rassomiglia piuttosto nella prima idea al BASIC (acronimo di British American Simplified for International Communication, ovvero British American Scientific International Commercial), ideato negli anni Trenta da Charles Kay Osgood, e si ispira ai pidgin ispanoamericani. Scritto con grafia coerente con la pronuncia (il suono i si scrive sempre i e il suono e si scrive sempre e), usa solo 1500 vocaboli inglesi e una sintassi ridotta al minimo. Pare che sia possibile sopravvivere in aeroporti, alberghi, supermercati, in scambi formali e di convenevoli e dovendo capire o lanciare insulti.

Migrante

Né immigrati né emigranti; sono generalmente i "migranti" ad essere chiamati in causa dai giornali per parlare di chi lascia la propria casa in Africa o in Medio Oriente per raggiungere l'Europa. Benché per la lingua italiana fosse parola già nota come semplice participio presente del verbo "migrare", nel senso attuale è attestata per la prima volta in alcune direttive dell'Unione Europea del 1982. Dopo aver lungamente convissuto con "emigrante", sarebbe entrata nell'uso giornalistico con sempre maggior prepotenza alla fine degli anni Ottanta anche per la pressione esercitata dal francese e dall'inglese "migrant".

Rispetto ad “emigrante”, “migrante” ha perso il prefisso che indica la provenienza: ciò sembra renderlo più adatto ad essere usato per riferirsi alla moderna condizione di nomadismo di chi migra alla ricerca di migliori condizioni di vita spostandosi da un paese all’altro alla ricerca di una sistemazione stabile che potrebbe non arrivare mai. Si tratta di un fenomeno più ampio, che trae la sua ragion d’essere dai motivi non soltanto economici, ma anche politici e bellici che spingono la migrazione, e dall’assenza di una meta precisa alla fine del percorso migratorio. Non tutti i dizionari sono stati egualmente ricettivi: molti di essi, infatti, non riportano ancora questo termine. (D. R.)

Oltre a rendere meno solenne e impegnativo l’impatto con il foglio bianco, questa fase di rodaggio è servita a negoziare alcuni concetti e a condividere procedure di revisione, a creare un lessico comune all’interno del corso. Esaurita la fase di rodaggio, il corso è entrato nel vivo, sempre alternando letture di pagine saggistiche ed esercitazioni degli studenti sul modello proposto, sottoposte a lettura e revisione collettiva.

La scelta delle letture e, dunque, dei percorsi è stata essenzialmente guidata dal tentativo di dare risposta alle difficoltà emerse nei lavori degli studenti, in primis la difficoltà nel trovare una scrittura espositiva chiara e lineare, articolata in paragrafi nei quali sono concentrate informazioni omogenee, con legami trasparenti anche per il lettore (la necessità e gli strumenti per esplicitare i legami sintattici e testuali, senza scaricare sul lettore il compito di ricostruire legami accennati o impliciti nel testo), con una progressione tematica anch’essa chiara e condivisibile. Così si è deciso di privilegiare testi in cui la componente descrittiva fosse essenziale, in modo da costringere gli studenti a confrontarsi con questo tipo di abilità e, nello stesso tempo, a vedere le “cose”, anche le più quotidiane, attraverso la lingua che *traduce* quello su cui gli occhi scivolano. Imparare a guardare significa anche sapere descrivere il proprio telefono cellulare, e dunque essere in grado di tradurre la visione in un’esposizione analitica e ordinata.

Per questo si sono scelte raccolte saggistiche di prose brevi, dedicate ad aspetti della realtà circostante, luoghi e oggetti comuni, trascurati dalla rappresentazione mediatica, ai quali la scrittura deve, per così dire, restituire *consistenza*. Il primo percorso è partito prendendo spunto dai *Sillabari dei tempi tristi* di Ilvo Diamanti, una raccolta di saggi dedicati ad oggetti del paesaggio quotidiano (come le rotonde stradali), descritti con grande precisione, come se fossero oggetti o luoghi estranei alla nostra esperienza comune (nel caso delle rotonde, le ragioni della loro diffusione, la loro varietà, gli abbellimenti e le sponsorizzazioni, lo sviluppo incontrollato e il cambiamento del paesaggio, come andrebbero affrontate secondo il codice civile e come invece vengono affrontate nella realtà) che diventano un

punto di vista attraverso il quale l'autore legge un frammento di mondo. La lettura di alcuni saggi dei *Sillabari* ha mostrato la difficoltà degli studenti nel cogliere il momento in cui nella scrittura trapela lo sguardo dell'osservatore; per questo si sono chieste due descrizioni di un oggetto o di un luogo (molti hanno scelto le stazioni ferroviarie che frequentano da quando sono pendolari), una impersonale e una più personale, *alla Diamanti*.

La particolare prosa di Diamanti, contrassegnata da un uso insistito dell'interpunzione che rompe tutti i legami sintattici, ha offerto l'occasione per ragionare sulle conseguenze di questo tipo di composizione del messaggio rispetto ad una testualità in cui la sintassi costruisce legami trasparenti e dunque si traduce in una precisa gerarchia concettuale. Per fare emergere in modo ancora più chiaro la differenza fra un messaggio strutturato su legami sintattici espliciti e un messaggio che, invece, opta per legami semantici e che - di conseguenza - elimina tutti i raccordi, si è proposta la lettura di alcune prose di Valerio Magrelli tratte dalla raccolta *La vicevita. Treni e viaggi in treno*. Un esempio anche per fare capire che tipo di intensità si può ottenere togliendo elementi di raccordo. Di seguito una delle prose di Magrelli lette e commentate nel seminario:

Pendolari, la mattina d'inverno. Alle otto arriva un treno strapieno di sospiri. Scendono, e lasciano uno scompartimento caldo, nutrito di fiato. Sembra l'interno di un materassino da spiaggia, gonfio di alito umano. Loro si avviano, noi li sostituiamo, in un mesto commercio di respiri.

La richiesta è stata quella di scrivere un testo *alla Magrelli* partendo dalle loro precedenti descrizioni; per ragioni di spazio, si trascrive solo l'esito finale di questo percorso, i testi *alla Magrelli*, come piccolo esempio di come il modello testuale proposto sia stato assunto e abbia aiutato gli studenti a fare emergere la loro voce:

Il Liceo Meli 3 (alla Magrelli)

Il Liceo Meli sembra un carcere. Anonimo, fuori posto e troppo grande e troppo spoglio per sentirlo mio. L'aula magna, le poltrone rosse, le pareti gialle, evoca però ancora almeno il ricordo della sua inaugurazione. Quattrocento persone, l'illustre presidente della provincia, e Joëlle, che mi cercava, per parlare; noi due nel parcheggio mangiato dal sole, con soli altri due spettatori occasionali, e tutti gli altri dentro, ad applaudire. (D.R.)

Capannoni 3 (alla Magrelli)

Capannoni. Monoliti eretti nella lattiginosa nebbia padana. Installazioni artistiche. Campioni di grigi: ardesia, perla, canna di fucile.

Riferimenti per il viaggiatore in treno, in assenza di mari da cui lasciarsi guidare. (C.C.)

Considerazioni finali

Dai pur pochi esempi di testi di studenti che si sono trascritti, emerge la funzione e l'importanza del modello, quella, cioè, di aiutare gli studenti a dare forma e ordine ai loro pensieri. In modo analogo alla retorica antica, in cui le parti del discorso erano trattate nell'*inventio* proprio perché lo schema del discorso aiutava l'oratore a *trovare* (*l'invenire* latino) gli argomenti, l'architettura testuale del modello proposto aiuta gli studenti a trovare le *cose da dire*, quindi a dare forma alla propria soggettività in maniera articolata, senza cadere nell'autobiografismo. Proporre al lettore di soffermarsi sui capannoni della pianura padana è una scelta individuale, che rispecchia la soggettività dell'osservatore, senza tuttavia parlare di sé, perché - come scrive Forster Wallace - l'interesse del lettore non è rivolto a chi scrive, ma a quanto trapela dalla scrittura. E proprio il coinvolgimento richiesto all'autore in queste scritture consente di avviare un'autentica riflessione sulla scrittura, imprescindibile anche per la scrittura professionale.

Bibliografia

- Adorno, T. W. 1992. Il saggio come forma. In: Note per la letteratura. Torino: Einaudi.
- Altieri Biagi, M. L. 1999. Discorso ai lettori. In: Come si legge un testo. Percorsi di lettura da Dante a Montale. Milano: Mursia, p. 5-16.
- Celati, G. 2008. "Esercizio autobiografico in 2000 battute in Riga". Milano: Marcos Y Marcos.
- De Mauro, T. 2018. Educare alla parola. In: Educazione linguistica democratica, Roma-Bari, Laterza, p. 203-210.
- Forster Wallace, D. 2017. Pomona College. Inglese 183D. In: Portatile. Torino: Einaudi (e-book)
- Pontiggia, G. 2016. Dentro la sera. Conversazioni sullo scrivere (Rai, maggio-luglio 2004). Milano: Belleville Editore.

Notes

1. Ringrazio le studentesse e gli studenti che hanno frequentato il corso, in modo particolare Giulia, Clelia e Diego, per la fiduciosa disponibilità mostrata durante le lezioni: la riuscita del corso è in gran parte merito loro.
2. Sulla scrittura come *ars* e sulla creatività intesa come ispirazione, si leggano le considerazioni di Pontiggia (2016: 25). Illuminante anche la riflessione sul rapporto fra lettura e scrittura (2016: 80).



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

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

Olivier Mougnot

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



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

Résumé

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

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

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

Riassunto

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

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

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

Abstract

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

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

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

Introduction

Contemporaines des méthodologies dites communicatives, les pratiques créatives sont présentes depuis longtemps en classe de français langue étrangère - désormais FLE. Constituant un défi pour la formation des enseignants, ces pratiques en lien avec les arts du langage (écriture créative ou littéraire, théâtre, improvisation, slam, etc.) ont été toutefois intégrées assez tardivement dans les cursus universitaires dédiés à la didactique du FLE - lesquels se sont développés en France à partir des années 1980. Il aura fallu sans doute attendre l'apparition d'un champ de recherches aux contours plus marqués¹, favorisé par les expérimentations menées notamment au sein des centres universitaires d'études françaises, pour que des entrées créatives soient inscrites de manière visible dans les maquettes des départements en charge de la formation des enseignants de FLE. La présence croissante de telles pratiques dans des formations relevant des sciences du langage ou de l'éducation illustre dans tous les cas l'implantation pérenne des ateliers d'écriture dans l'enseignement supérieur en France au-delà de leurs points d'ancrage initiaux (études littéraires, arts de la scène, métiers du livre).

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

Pour contribuer à cette perspective - qui appellerait sans doute une nouvelle délimitation du domaine de recherche, cet article se propose d'analyser certains aspects relatifs au déroulement d'un atelier d'écriture que nous avons conduit pendant l'année universitaire 2019-2020 avec un groupe d'étudiants inscrits en master au sein du département de FLE de l'UFR SLHS² de l'Université de Franche-Comté (Besançon). Intégré à un enseignement semestriel intitulé « Pratiques, conduites de classe et créativité », cet atelier s'est déployé sur douze séances hebdomadaires de deux heures chacune³. Pour les participants⁴ - onze étudiants se destinant à l'enseignement du FLE, il s'agissait d'expérimenter, à la fois individuellement et collectivement, des activités de classe dites créatives et imaginées à partir d'un corpus d'œuvres de langage empruntées au champ culturel francophone. La finalité formative de cet atelier d'écriture était d'inviter nos étudiants à concevoir, au moins provisoirement, l'enseignement-apprentissage du FLE sous l'angle d'une didactique des *essais de voix*⁵.

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

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

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

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

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

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

FLE. Il faut se souvenir qu'à la fin des années 1970, la première vague de diffusion de pratiques d'écriture créative s'est appuyée, sous l'impulsion du BELC⁶, sur la production de textes à contraintes. Aujourd'hui bien balisée (Petitjean, 2017), cette notion permet notamment d'étudier l'atelier d'écriture dans sa relation au champ littéraire vu comme espace d'invention. Mais en didactique des langues, elle demeure fortement dépendante d'un paradigme formaliste qui voit en elle le ressort principal d'une fabrique de textes - et d'une évaluation de la compétence scripturale.

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

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

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

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

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

2.1 Atelier d'écriture, atelier du langage

L'une des singularités des ateliers d'écriture et des autres formes d'ateliers du dire est leur capacité à produire du continu langagier à travers une large gamme de modalités de subjectivation « dans et par le langage » (Benveniste, 1966 : 259). Tout atelier du dire s'apparente à un atelier du langage à partir du moment où il inclut une grande variété de pratiques énonciatives et de sujets langagiers. Pour illustrer notre propos, nous avons essayé de dresser une liste d'actions⁷ effectuées par les participants lors des deux premières séances d'atelier. Le poème *Prendre corps* de Luca (1986/2001 : 288-298) constitue le fil conducteur de ces séances - nous redonnons ici le début du texte :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Atelier d'écriture, atelier de littératures

Les restitutions précédentes dévoilent un phénomène de diffraction entre chaque œuvre proposée aux participants et les gestes vocaux suscités. Modifiant les habitus rattachés d'ordinaire à l'objet-culture en didactique du FLE, l'atelier d'écriture doit également s'inventer comme atelier de littérature(s) à partir du moment où il implique un parcours expérientiel avec une ou plusieurs œuvres de langage. En d'autres termes, le dire en atelier relève également d'une dynamique relationnelle qui invite à « faire œuvre avec les œuvres » (Martin, 2014). En l'espèce, l'expérience consistait à profiter de l'élan énonciatif et vocal fourni par des œuvres exemplaires sur un point particulier : chacune manifeste à sa manière comment « un sujet s'inscrit au maximum dans son discours, inscrit au maximum sa situation dans un discours » (Meschonnic, 1982/2009 : 73). Des blocs d'intensité discursive empruntés aux poètes Luca, Éluard, Frankétienne, Chédid, Bloncourt, au slameur Zédrine, ou encore au chanteur Arthur H, ont permis aux participants de se familiariser avec cette dimension singulière qu'est la force transsubjective des œuvres. En ce sens, l'atelier d'écriture est ce qui vient concrétiser une relation en actes entre des participants et un corpus langagier. Si les écrits des participants peuvent se lire après coup comme des productions textuelles, il ne faut toutefois pas oublier qu'un nombre important d'essais de voix les ont accompagnées d'un bout à l'autre de l'atelier. Peut-être serait-il alors préférable de parler de traces textuelles appartenant à une seule et même communauté vocale provisoirement installée au fil des séances d'atelier.

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

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

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

(Frankétienne, 1985).

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

(Gwenaëlle, participante)

L'ÉCART

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

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

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

...

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

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

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

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

(Chédid, 1972)

CHERCHER LE VACARME

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

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

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

(Gwenaëlle, participante)

3. Faire écrire ou faire atelier ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliographie

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

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

Notes

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



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Ateliers de lecture et d'écriture en milieu psychiatrique : théorie et pratique

Sara Bédard-Goulet

Université de Tartu, Estonie

sara.bedard-goulet@ut.ee



Reçu le 02-04-2020 / Évalué le 06-05-2020 / Accepté le 01-06-2020

Résumé

Cet article vise à exposer les principes théoriques qui soutiennent une pratique d'ateliers de lecture et d'écriture en milieu psychiatrique, en insistant sur l'intérêt de leur dimension lectorale. Il aborde la particularité du signe littéraire et son intérêt dans le traitement de la psychose, la spécificité de la rencontre avec l'œuvre littéraire et l'apport de la théorie des dispositifs dans l'élaboration du cadre de l'atelier. On souhaite ainsi, à partir d'une réflexion et d'un retour d'expérience, identifier certaines convergences et divergences entre les démarches thérapeutiques et les démarches pédagogiques.

Mots-clés : psychiatrie, psychose, lecture, écriture, ateliers

Laboratori di lettura e di scrittura in ambito psichiatrico: teoria e pratica

Riassunto

Questo articolo si propone di delineare i principi teorici che sostengono la pratica dei laboratori di lettura e scrittura in ambito psichiatrico, sottolineando l'apporto positivo della lettura. Analizzeremo le particolarità del segno letterario, l'interesse che può avere nel trattamento delle psicosi, la specificità dell'incontro con l'opera letteraria e il contributo della teoria letteraria dei dispositivi alla creazione di un laboratorio. Sulla base di riflessioni e feedback di esperienza, cercheremo di rintracciare alcune convergenze e divergenze tra approcci terapeutici e pedagogici.

Parole chiave: psichiatria, psicosi, lettura, scrittura, laboratori

Reading and Writing Sessions in Psychiatry: Theory and Practice

Abstract

This article aims to present the theoretical principles that guide reading and writing sessions in psychiatry, outlining the positive dimension of reading. It deals with the particularity of the literary sign and its interest in the treatment of psychosis, the specificity of the encounter with the literary work and the contribution of the theory of apparatuses in the elaboration of the framework of the workshop. It thus wishes, based on reflection and feedback, to identify convergences and divergences between therapeutic and educational approaches.

Keywords: psychiatry, psychosis, reading, writing, sessions

Introduction

Bien que les enjeux des ateliers d'écriture en milieu hospitalier diffèrent de ceux des ateliers pratiqués à l'université, ces ateliers thérapeutiques permettent de nourrir la réflexion sur la pratique de l'atelier et de développer le cadre théorique qui la fonde. Les motivations qui guident le soin par l'intermédiaire d'ateliers peuvent s'appuyer sur les principes de l'art-thérapie développée en psychiatrie (Dubois, 2007) ou en psychologie (Sudres, 2007), ou des psychothérapies médiatisées par l'art fondées sur la psychanalyse (Vinot, Vivès, 2014). Elles visent ultimement le mieux-être des participants sans que l'apprentissage de connaissances littéraires entre en jeu, même si de telles connaissances sont nécessaires du côté des thérapeutes. Les textes produits y sont considérés, par l'art-thérapie, comme des dépôts de souffrances (Granier, 2011) et, par les psychothérapies médiatisées par l'art, comme des objets intermédiaires permettant de nouer la relation transférentielle à l'occasion du processus de création (Vinot, Vivès, 2014). Dans les deux cas, c'est le processus créateur qui est mis en avant par le cadre de l'atelier (Cadoux, 2013), tandis que la réception d'œuvres d'art, littéraires ou autre, reste marginalement exploitée et étudiée. Or, sans revenir à une conception de l'art qui adouciraient les mœurs par sa simple fréquentation (Gefen, 2017) et de laquelle se sont distancées les thérapies médiatisées comme les études littéraires et artistiques, il apparaît pertinent de réinterroger, à la lumière des théories de la réception et de la lecture, l'expérience des œuvres au sein des ateliers. En effet, dans le cas d'ateliers littéraires, la lecture comme l'écriture permettent de penser le rapport à l'altérité dans la contrainte et l'appropriation silencieuse ou expressive du matériau textuel.

Aussi, cet article vise-t-il à présenter les fondements théoriques d'ateliers de lecture et d'écriture menés en milieu psychiatrique pour montrer comment plusieurs théories littéraires et thérapeutiques s'y articulent pour offrir un cadre approprié aux participants. Il abordera dans un premier temps l'apport de la linguistique à l'appréhension des psychoses (Manier, 2006) afin d'expliquer l'intérêt de mener des ateliers de lecture et d'écriture auprès de patients hospitalisés en psychiatrie et l'impact du médium textuel chez ces patients (Lojkine, 2005). Il montrera ensuite, à partir des théories de la lecture (Bayard, 1994) et de la réception (Morizot, Zhong Mengual, 2018), comment peut s'opérer la rencontre des lecteurs avec les textes littéraires. Il exposera finalement la théorie littéraire des dispositifs (Ortel, 2008) et sa contribution à l'élaboration d'un dispositif d'atelier (Klein, Brackelaire, 1999), nourrissant la perspective thérapeutique sur ce sujet (Vinot, 2014). Ces contributions théoriques seront étayées par un retour d'expérience témoignant notamment d'ateliers de lecture et d'écriture menés au Centre hospitalier Gérard Marchant de Toulouse, un établissement public de santé spécialisé en psychiatrie. Ces ateliers,

conçus dans une perspective thérapeutique, concourent ainsi à penser plus généralement ce type de pratique et offrent entre autres des pistes pour réfléchir aux ateliers d'écriture de nature pédagogique en milieu universitaire.

Les ateliers menés au Centre hospitalier Gérard Marchant se sont notamment inspirés du dispositif alors utilisé au service de psychiatrie du CHU Purpan. Leur but principal, comme celui de tout atelier d'art-thérapie, était de créer un espace où peut s'exprimer la créativité des participants, entendue au sens large d'inventivité et s'opposant à l'apragmatisme présent chez la majorité d'entre eux. Cet espace est délimité par un cadre suffisamment souple pour laisser place à la créativité et suffisamment contenant pour que les participants puissent ressentir et exprimer des affects difficiles. L'une des manières de mettre en place ce type de cadre consiste à conserver le même déroulement de l'atelier, dans un même lieu (la bibliothèque de l'hôpital) et selon des horaires fixes (hebdomadaires). Dans les ateliers du CH Gérard Marchant, le déroulement était le suivant : 1) accueil des participants et bref rappel de la consigne ; 2) consultation des œuvres pendant 10 à 15 minutes et choix d'un passage par chacun (y compris l'animatrice) ; 3) lecture à voix haute des extraits et brève explication du choix, du ressenti ; 4) écriture libre ou semi-dirigée et lecture des textes écrits ; 5) remise de ceux-ci pour archivage à l'institution et départ des participants. Le dispositif importe autant que le médium artistique proposé dans l'atelier et s'enrichit, bien entendu, de la dynamique qui s'établit dans le groupe.

1. Psychose et lecture

L'une des spécificités de la littérature tient à son médium, le langage, et à l'emploi qu'en font les auteurs, qui travaillent la langue comme une matière plastique plutôt que de la considérer uniquement comme outil de communication. Cette utilisation du langage passe par ses ressources iconiques pour tenter un retour impossible vers le choc du Réel (Lojkin, 2005). En effet, la représentation se constitue grâce à la construction d'*objets* par le sujet qui transforment les *choses*, dès lors absentes, du Réel. Il s'agit ici du Réel comme *tuché*, le choc de l'impossible rencontre, du trauma archaïque, lequel se révèle uniquement recouvert d'un écran qui en médie la brutalité, c'est-à-dire l'*automaton* ou la répétition (Lacan, 1973). Faire de la chose un objet défend du choc du Réel, mais a aussi pour conséquence un amoindrissement par rapport à l'hétérogénéité infinie qui précède la représentation. Néanmoins, grâce à ces objets qui forment un intermédiaire, l'espace de la représentation est circonscrit sans que le rapport entretenu avec le Réel ne disparaisse entièrement (Lojkin, 2001). Chez l'humain, la représentation passe d'abord par des images kinesthésiques et visuelles, qui se forment dans la distance

du regard et passent ensuite dans le langage lorsqu'elles sont nommées. En plaçant le monde à distance, le langage permet en même temps de révéler l'absence des choses et de poser les objets et leur espace de représentation. Or, lorsque le choc se transforme en répétition, un désir du Réel émerge, à rebours du processus de représentation. Une telle utilisation artistique du langage participe à la formation du code symbolique en place, mais permet également de le renouveler. C'est pourquoi l'œuvre littéraire peut faire verser le symbolique dans l'iconique, mais aussi dans l'indiciel (Rykner, 2004)¹, en essayant de revenir vers la chose (sans jamais pouvoir y parvenir) par l'intermédiaire du code symbolique. C'est en cela que la lecture littéraire est une expérience en soi et qu'elle engage autant la sensibilité que l'intellect des lecteurs, alors que ceux-ci déchiffrent des symboles qui sont aussi des indices.

Or, pour la psychanalyse, la fonction symbolique serait défaillante chez les psychotiques, ce qui entraîne des conséquences importantes, tandis que l'usage des indices - le travail de la matière, par exemple - ou des icônes, comme les images par analogies, serait fonctionnel. En effet, l'humain est un *être langagier* (qui est dans le langage) dès le moment où il est conçu ; il traverse toutefois une période de maturation afin de devenir un *être parlant*. La parole lui vient de l'Autre ; on doit pour cela « le parler » (Manier, 2006 : 43). Cette maturation langagière de l'enfant peut malheureusement rater s'il ne reçoit que du « parler faux », lorsque :

Ce que semble énoncer l'autre est, en réalité, surtout prétexte à exprimer son angoisse, sa phobie, sa haine, son égarement, etc. C'est pourquoi la parole pénètre alors dans le psychisme du petit, non comme un mot à la fois assez précis, consistant et transparent pour être réutilisable de façon commune et singulière, mais comme une charge surtout singulièrement marquée, qui exprime les fantasmes ou délires de l'autre et, le plus souvent, à son insu. (Manier, 2006 : 42).

L'entrée dans la psychose n'est alors pas celle marquée par les symptômes de la folie, mais prend place entre six et dix-huit mois, lorsque l'enfant est définitivement exclu du langage authentique articulant mots et pensée. Il s'agit d'une véritable « catastrophe » : [un] dénouement sans suite qui n'ouvre plus à aucune forme de vie, de relation, de maturation à advenir » (Manier, 2006 : 46). À défaut d'une inscription dans le langage, l'univers psychique des psychotiques peut être qualifié de « pure pensée », sans fonctionnement langagier qui limite l'accès au Réel.

Cette situation pourrait sembler en contradiction avec l'activité de lecture, précisément fondée sur la représentation et le langage, inspirée par les formes

littéraires pour engager des manières de vivre (Macé, 2011). Pourtant, la littérature pourrait faciliter l'accès aux signes parce qu'elle allie la corporéité de l'indice et le visuel de l'icône avec le symbolique du langage. Si l'on considère que la fonction esthétique fait ressortir les dimensions iconique et indicielle du signe, on peut penser que l'œuvre littéraire a la possibilité de toucher le corps - qui s'y trouve plus que dans tout autre écrit - et de le diriger vers le symbolique. En ranimant la continuité du signe (indice-icône-symbole), l'œuvre littéraire forme une présence plutôt qu'elle ne ressasse un langage vide. Elle s'oppose ainsi au langage tel qu'il apparaît souvent aux psychotiques, c'est-à-dire comme une contrainte absurde et même violente, désarticulé des pensées. Parallèlement à une fonction contenante de l'œuvre (Petit, 2002), la trajectoire de celle-ci à travers ce qui est avant l'élaboration langagière permettrait ainsi d'« introduire un ordre permettant de médiatiser les relations symboliques qui n'ont jamais été effectuées. » (Schlecht, 1989 : 6) Il va sans dire que la spécificité du langage littéraire est tout autant profitable aux personnes qui présentent une structure psychique névrotique.

2. À la rencontre du texte

Les ateliers de lecture et d'écriture ont ainsi pour objectif de rendre possible une rencontre entre les œuvres littéraires et les participants, de manière à ce que ceux-ci fassent l'expérience de celles-là. Les théories de la réception et de la lecture attirent notre attention sur quelques éléments propres à ce type de relation. Dans *Maupassant, juste avant Freud*, Pierre Bayard définit les œuvres dans leur opposition au discours théorique et en y soulignant la place déterminante du sujet : « L'écriture littéraire est par nature polymorphe et polysémique, donc ambiguë. Sa dimension poétique la rend plus propice à une multitude de lectures » (1994 : 226). Contrairement à ce qu'affirmait Freud dans sa posture herméneutique fondée sur l'interprétation du rêve (2013), l'œuvre littéraire, à défaut de contenir des savoirs explicites, ne porte pas davantage de contenus latents. Elle consiste plutôt en un réseau mouvant, « une réserve signifiante » mobilisée par des lectures qui constituent des vérités subjectives et contextuelles. Une telle conception de la littérature, comme « pluralité de lectures potentielles », pour les sujets lecteurs empêche ceux-ci « de s'y laisser représenter de façon rigide et univoque : plusieurs *je* (sur un plan narratif par exemple) peuvent continuer à y coexister » (Bayard, 1994 : 226). Non seulement l'ouverture de l'œuvre fait appel aux lecteurs, mais elle les incite à s'ouvrir eux-mêmes à leur propre richesse, à ne pas se laisser réduire à un rôle unique.

L'idée d'une rencontre entre texte et lecteurs implique, comme c'est le cas pour toute rencontre, que celle-ci soit fortuite. Même lorsqu'un livre est recommandé

par un ami, un critique, etc., la rencontre, telle qu'elle existe dans toute sa singularité, est imprévue, au point qu'elle peut parfois constituer un choc pour les lecteurs qui ne s'y attendaient pas, voire un événement de lecture à part entière (Cambron, Langlade, 2015). Cette condition de la rencontre littéraire est intégrée au dispositif de l'atelier de lecture et d'écriture, dans la variété des œuvres proposées et, surtout, dans le libre choix des passages lus aux autres membres du groupe². Cette manière de procéder permet, d'une part, de laisser la possibilité pour la rencontre de se produire entre les participants et les œuvres et, d'autre part, d'éviter d'imposer des textes qui ne conviendraient pas à certains participants. Si, d'un côté, la censure vis-à-vis des œuvres n'a pas lieu d'être dans l'atelier, afin de respecter les participants et leur jugement, il convient par ailleurs de ne pas les contraindre à lire des textes qu'ils n'auraient pas choisis. Lorsqu'une œuvre ne les accroche pas ou qu'elle est trop chargée émotionnellement pour eux, les participants choisissent souvent d'eux-mêmes un autre texte. Lorsqu'un texte difficile - difficile à comprendre ou émotionnellement difficile - est lu par un autre membre du groupe, il appartient à l'animateur de replacer l'œuvre dans son contexte et de faire office d'intermédiaire entre le texte et le participant.

En cela, et contrairement à ce qu'imagine une « critique éthique », la littérature ne propose pas de modèles de vertu ou d'illustrations de grandeur. En effet, la « littérature responsable » se constitue d'emblée sur un paradoxe. En pensant la littérature elle-même comme quelque chose d'éthique, ou même de prescriptif, elle oublie que les œuvres littéraires et, d'ailleurs, la véritable éthique s'élaborent au contraire sur la liberté. La littérature est formée d'interrogation et d'exploration, et si elle peut permettre de réfléchir au sens de la vie (Rabaté, 2010), elle n'offre pas de recettes pour mieux vivre. Isabelle Daunais montre que la « littérature éthique » contemporaine est contenue dans un « monde protégé », « adéquat ». En effet, cette littérature ne s'engage pas à décrire le monde, mais se satisfait de raviver des personnages sans voix propre, lesquels « existent dans et par la conscience d'autrui, ils existent dans et par la volonté et le pouvoir d'autrui de se souvenir d'eux, de les penser, de les imaginer » (Daunais, 2010 : 66). Ces œuvres où l'Autre est sagement circonscrit engagent un rapport de validation et de réconfort avec les lecteurs, évacuant l'étrangeté et l'ambiguïté. Ce rapport entrave la possibilité d'explorer au-delà du connu et de développer de nouvelles idées et pratiques.

La rencontre insiste aussi sur l'idée d'arriver à mi-chemin, ce qui sous-entend que les lecteurs doivent trouver une « distance optimale » entre le texte et eux-mêmes pour que l'un et l'autre soient « respectés ». Au départ, le texte peut être plus ou moins loin des lecteurs et il peut être l'occasion pour ces derniers de « dilater leur

sensibilité » (Carrier, 2011), d'enrichir leur « appareil de disponibilité au monde » (Morizot, Zhong Mengual, 2018 : 90). Le rôle de l'atelier est d'amener les participants à explorer les œuvres, dans l'espoir que l'une d'entre elles offre « une saillance (...) propre à rencontrer la part métastable » d'un de ces lecteurs. Tandis que les participants sélectionnent rarement un texte qui correspond exactement à leur situation, ils s'identifient parfois à tous les textes qu'ils lisent, aussi lointains qu'ils peuvent paraître. Ce fut le cas, par exemple, pour Jean-Marie, qui faisait systématiquement un lien entre les livres qu'il choisissait et sa propre vie, comme si les textes étaient l'illustration de ses difficultés. Pendant la première séance de l'atelier, il choisit un passage de *La Peste* d'Albert Camus et rapproche ensuite la peste de sa propre maladie dans son texte écrit. À la troisième séance, il lit un extrait d'*À rebours* de Joris-Karl Huysmans, où le protagoniste collectionne des œuvres d'art, et se compare à celui-ci (car c'est vrai qu'il aime collectionner les livres et autres documents). Pendant la séance suivante, il choisit un passage du *Premier Homme* d'Albert Camus qui, dit-il, « le renvoie à sa propre culpabilité ». De manière semblable, *Plume* d'Henri Michaux lui rappelle sa propre difficulté à faire des choix, à suivre une ligne de conduite. Il arrive aussi que les œuvres lui rappellent des souvenirs anciens ou récents. À l'inverse, d'autres participants semblent complètement détachés des textes qu'ils choisissent, même s'ils font leur sélection sérieusement. J'essaie alors de les solliciter pour qu'ils expriment leur ressenti de lecture, comme c'est le cas pour Monique, qui commente ses lectures à l'aide de mots liés au champ littéraire (auteur, XIX^e siècle, époque, style, etc.) sans qu'ils ne s'articulent pour signifier quelque chose. Parfois, elle ne fait qu'énumérer des termes liés au sujet du texte ou non. Dans tous les cas, les œuvres peuvent devenir un interlocuteur (ou non) pour les lecteurs qui s'attardent à aller vers elles et l'atelier, parce qu'il aménage un espace de rencontre, peut faire naître (ou non) un échange.

3. Dispositifs et ateliers

Le dispositif de l'atelier de lecture et d'écriture tel que je l'ai expérimenté s'est appuyé sur une pratique du service de psychiatrie du CHU Purpan, mais également sur la théorie des dispositifs développée par les études littéraires à partir du concept décrit par Michel Foucault. Pour le philosophe, le dispositif est « un ensemble résolument hétérogène comportant [...] du dit aussi bien que du non-dit » (Foucault, 1994 : 299). Les études littéraires ont insisté sur la dimension spatiale du dispositif, en le définissant comme « un agencement qui résulte de l'investissement ou de la mobilisation de moyens et qui est appelé à fonctionner en vue d'une fin déterminée » (Vouilloux, 2008 : 18). Surtout, à rebours de Giorgio

Agamben (2007) qui se concentre, à la suite de Foucault, sur la désubjectivation qu'il peut entraîner, le dispositif a été décrit comme « *matrice d'interactions potentielles* » (Ortel, 2008 : 6). En envisageant un rôle actif pour les sujets qui y sont impliqués, à la manière des ruses identifiées par Michel de Certeau (1990), on constate que le dispositif peut mener à l'individuation et à la créativité : « Si on réintroduisait dans les rouages dispositifs [sic] l'individu actif - ce que Foucault se garde bien de faire - on constaterait la prodigieuse inventivité, la créativité proliférante qui se révèle dans la mise en place des dispositifs » (Berten, 1999 : 35). Ainsi, les dispositifs constituent « des espaces de (re)création et d'appropriation de l'expérience en nous inscrivant dans l'échange » (Klein, Brackelaire, 1999 : 68).

Philippe Ortel identifie trois niveaux constitutifs du dispositif et étroitement liés entre eux : 1) le niveau *technique*, formé de l'agencement matériel d'éléments ; 2) le niveau *pragmatique*, « fond [é] sur un échange entre actants, qui peut relever de la communication, mais aussi, plus largement, des affaires humaines » ; 3) le niveau *symbolique*, « correspondant à l'ensemble des valeurs sémantiques ou axiologiques s'y attachant » (2008 : 39). Ces trois niveaux se trouvent simultanément dans le dispositif de l'atelier, lequel est constitué : 1) au niveau technique, du cadre spatio-temporel de l'atelier et de ce qu'il contient ; 2) au niveau pragmatique, des interactions qu'il suscite entre ses participants, l'animateur et le cadre ; 3) au niveau symbolique, des valeurs qui peuvent être attribuées à ses éléments et à leur interaction.

L'atelier crée des liens entre l'immatériel et le concret, aussi, doit-il être délimité physiquement par l'espace qui lui est alloué et rythmé par son fonctionnement et ses règles :

les rythmes temporels d'un atelier sont à situer plus essentiellement dans nos pulsations psychiques d'ouverture et de fermeture - dans le jeu créatif de la présence et de l'absence, dans la tentative d'articuler désir et temporalité - de transformer un espace clos en ponctuations temporelles qui permettront au sujet de se risquer dans une histoire possible (Broustra, 1987 : 74).

Dans une perspective thérapeutique, le cadre de l'atelier peut servir de pare-excitation, car « les techniques créatives provoquent facilement un contact avec du matériau intrapsychique difficile, de manière difficilement prévisible. De ce fait, il existe un potentiel pour l'*insight*, mais aussi la régression et la fragmentation chez une population psychiatrique relativement fragile³ » (Körlin, Nybäck, Goldberg, 2000 : 335).

Par ailleurs, le dispositif de l'atelier de lecture et d'écriture partage certaines caractéristiques avec celui de l'atelier de récit de vie tel qu'il est utilisé par des

intervenants psychosociaux dans une institution publique qui vise la réinsertion sociale et professionnelle. D'abord, dans son aspect 1) « *virtuel, non finalisé, ouvert* » (Klein, Brackelaire, 1999 : 72) qui assure un espace canalisateur sans être restrictif. Le dispositif de l'atelier est aussi caractérisé par sa dimension 2) *articulatoire*, qui comprend a) le *cadrage* d'une expérience liant théorie et pratique ; b) le niveau *sémantique* qui permet de nommer des émotions, d'articuler des événements, de nouer la lecture et le vécu ; c) le plan *pragmatique et relationnel* « créant une liaison entre soi et les autres participants », entre l'espace de l'atelier et la vie quotidienne. La dernière caractéristique du dispositif de l'atelier est sa dimension 3) *autopoïétique* qui, bien qu'indirecte dans le cas de l'atelier de lecture et d'écriture, « implique un acte autoréférentiel : le sujet prend conscience de son vécu, de son parcours » (Klein, Brackelaire, 1999 : 73). En cela, le dispositif de l'atelier offre l'opportunité, en milieu hospitalier comme en milieu universitaire, d'explorer des espaces littéraires et personnels nouveaux, en faisant des liens entre l'expérience intime et collective afin, éventuellement, de nommer la continuité qu'il permet d'établir ou de renouveler.

Conclusion

Les ateliers de lecture et d'écriture en milieu hospitalier et à l'université partagent certains enjeux qu'il importe de rappeler en guise de conclusion. D'abord, il semble plus pertinent de considérer l'apport de la littérature auprès des participants sous la forme d'interventions qui se fondent avant tout sur les œuvres et leurs richesses plutôt que d'instrumentaliser celles-ci dans un but uniquement thérapeutique ou pédagogique. Le dispositif de ces interventions devrait rendre possible la rencontre entre les participants et les œuvres en créant un espace d'accueil pour les participants mettant en jeu la singularité des œuvres, c'est-à-dire « *le rôle qu'un trait de l'œuvre est susceptible de jouer lorsqu'il est pris dans une rencontre* » (Morizot, Zhong Mengual 2018 : 91). Dans cette perspective et concernant les ateliers en milieu psychiatrique, la lecture littéraire participerait à l'appropriation progressive de la fonction symbolique du langage par les participants et à leur subjectivation subséquente. Les ateliers à l'université pourraient, eux, mettre l'accent sur la dimension indicielle du langage pour soutenir une élaboration affective vis-à-vis de celui-ci et ne pas privilégier seulement l'appréhension symbolique souvent dominante dans l'enseignement de la littérature. Ils offriraient ainsi une alternative à l'appréhension de la littérature comme institution et formeraient de véritables « *sujets lecteurs* » (Rouxel, Langlade, 2005).

En considérant l'art comme tentative de retour au Réel, les ateliers insistent sur la puissance médiatrice des œuvres et sur la part d'indiciel que comporte la

littérature. Celle-ci engage un autre rapport au langage qui, dans le cas de la psychose, participerait à nouer des relations symboliques autrement dysfonctionnelles. Considérée dans sa dimension plurielle et dynamique, elle permet aussi de considérer la lecture comme une activité à part entière, permettant une exploration de soi qui peut être prolongée dans l'écriture. En milieu universitaire comme en milieu hospitalier, il importe de ne pas voir les œuvres comme « responsables » ou « éthiques », mais comme espaces de liberté et de rencontre, prolongés par le dispositif de l'atelier. En effet, bien que le dispositif soit associé, depuis Foucault, au contrôle, on peut aussi le considérer comme matrice interactionnelle, rendant possibles les rencontres, avec les œuvres dans le cas du dispositif de l'atelier, mais aussi avec les autres. Le dispositif aménage un cadre pour la créativité, faisant de l'atelier de lecture et d'écriture, un lieu où peut s'élaborer un autre texte, celui des lecteurs (Mazauric, Fourtanier, Langlade 2011).

Bibliographie

- Agamben, G. 2007. *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot et Rivages.
- Bayard, P. 1994. *Maupassant juste avant Freud*. Paris : Minuit.
- Bédart-Goulet, S. 2012. *Lecture et réparation psychique : le potentiel thérapeutique du dispositif littéraire*. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse. [En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00846001/document> [Consulté le 30 mars 2020].
- Berten, A. 1999. « Dispositif, créativité : petite généalogie ». *Hermès*, n° 25, p. 33-47.
- Broustra, J. 1987. *Expression et psychose : ateliers thérapeutiques d'expression*. Paris : ESF.
- Cadoux, B. 2013 [1999]. *Écritures de la psychose. Folie d'écrire et atelier d'écriture*. Roanne : La rumeur libre.
- Cambron, M. et Langlade, G. (dir.) 2015. *L'Événement de lecture*. Montréal : Nota Bene.
- Carrier, L.-P. 2011. L'infra-texte sensible du lecteur. In : *Le Texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang, p. 99-110.
- De Certeau, M. 1990. *L'Invention du quotidien 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Daunais, I. 2010. « Éthique et littérature : à la recherche d'un monde protégé ». *Études françaises*, n° 46 (1), p. 63-75.
- Dubois, A.-M. 2017. *Art-thérapie. Principes, méthodes et outils pratiques*. Amsterdam : Elsevier Masson.
- Foucault, M. 1994. Le jeu de Michel Foucault. In : *Dits et écrits 1954-1988*, t. III. Paris : Gallimard.
- Freud, S. 2013. *L'Interprétation du rêve*. Paris : Seuil.
- Gefen, A. 2017. *Réparer le monde. La littérature française face au XXI^e siècle*. Paris : José Corti.
- Klein, A., Brackelaire, J.-L. 1999. « Le dispositif : une aide aux identités en crise ». *Hermès*, n° 25, p. 67-81.
- Körlin, D., Nybäck, H., Goldberg, F.S. 2000. « Creative Arts Groups in Psychiatric Care: Development and Evaluation of a Therapeutic Alternative ». *Nordic Journal of Psychiatry*, n° 54, p. 333-340.
- Lacan, J. 1973. *Les Quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Lojkin, S. 2005. *Image et subversion*. Nîmes : Jacqueline Chambon.
- Lojkin, S. (dir.) 2001. *L'Écran de la représentation*. Paris : L'Harmattan.

- Macé, M. 2011. *Façons de lire, manières d'être*. Paris : Gallimard.
- Manier, A. 2006. *Le Jour où l'espace a coupé le temps. Étologie et clinique de la psychose*. Tours : Diabase.
- Mazauric, C., Fourtanier M.-J., Langlade, G. 2011 (dir.). *Le Texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.
- Morizot, B. & Zhong Mengual, E. 2018. *Esthétique de la rencontre. L'énigme de l'art contemporain*. Paris : Seuil.
- Ortel, P. (dir.) 2008. *Discours, image, dispositif. Penser la représentation II*. Paris : L'Harmattan.
- Pennac, D. 1992. *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Peirce, C. S. 1992. *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings*. vol. 1 (1867-1893). Indianapolis: Indiana University Press.
- Petit, M. 2002. *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Paris : Belin.
- Rabaté, D. 2010. *Le Roman et le sens de la vie*. Paris : Corti.
- Rouxel, A. et Langlade G. (dir.) 2005. *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rykner, A. 2004. *Pans. Liberté de l'œuvre et résistance du texte*. Paris : Corti.
- Schlecht, P. 1989. *Psychoses chroniques et groupes de lecture*. Thèse pour le doctorat en médecine. Paris : Université de Paris VII.
- Sudres, J.-L. 2007. *Soigner l'adolescent en art-thérapie*. Paris : Dunod.
- Vinot, F., Vivès, J.-M. 2014 (dir.). *Les Médiations thérapeutiques par l'art. Le Réel en jeu*. Toulouse : Érès.
- Vinot, F. 2014. Pulsion et médiation : qu'est-ce qu'un dispositif ? In : *Les Médiations thérapeutiques par l'art. Le Réel en jeu*. Toulouse : Érès, p. 199-220.
- Vouilloux, B. 2008. Du dispositif. In : *Penser la représentation II. Discours, image, dispositif*. Paris : L'Harmattan, p. 15-31.

Notes

1. L'indice est l'expression directe de la chose manifestée, comme l'empreinte l'est pour le pied réel. Il renvoie à la terminologie de Charles Peirce (1992), qui divise le signe (dont est constitué la représentation) en indice, icône et symbole. L'icône serait alors, pour reprendre l'exemple du pied, un moulage de l'empreinte, tandis que le symbole serait le mot « pied ». Alors que le langage appartient au symbole, l'œuvre littéraire le ferait tendre vers l'indice en insistant sur la matérialité des mots.
2. Une conception polymorphe et ambiguë de la littérature et la liberté essentielle reconnue aux lecteurs (Pennac, 1992) ont pour conséquence de ne pas censurer les œuvres littéraires en fonction des valeurs morales qu'elles peuvent véhiculer ou d'autres critères bienveillants. En ce qui concerne le choix des œuvres pour les ateliers que j'ai animé, il s'est fondé sur la qualité littéraire et la variété des genres et des époques, en évitant si possible les traductions. Comme la sélection était constituée à partir de ma bibliothèque personnelle, elle était aussi limitée par l'étendue de celle-ci. De plus, au fil des séances, j'ai remarqué que le genre théâtral était rarement choisi par les participants, vraisemblablement parce qu'il est moins facile à lire à voix haute, et j'ai laissé plus de place au récit, au roman et à la poésie dans la sélection. Elle était composée d'une vingtaine de livres à la fois, renouvelée assez régulièrement. Certains participants m'ont aussi demandé à quelques reprises d'apporter leurs propres livres pour en lire des extraits qu'ils connaissaient bien.
3. « [T]he creative techniques easily provoke contact with difficult intrapsychic material in a manner that is hard to predict. There is thus a potential for both insight and regression and fragmentation in a relatively fragile psychiatric population. » (Körlin, Nybäck, Goldberg, 2000 : 335).

Synergies Italie n° 16 / 2020



Le genre comme élan





ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Enseignement de l'écriture du roman policier dans le cadre d'un cours à distance à l'université : l'histoire d'un triple défi

Stéphane Ledien

Université Laval, Canada
stephane.ledien@lit.ulaval.ca

Reçu le 01-04-2020 / Évalué le 25-05-2020 / Accepté le 26-06-2020

Résumé

Cet article revient sur les enjeux, objectifs, méthodes et résultats du déploiement du premier cours de création littéraire en ligne - consacré en particulier à l'écriture du roman policier - à l'Université Laval à Québec. Avec sa formule pédagogique inusitée et un cadre transgressif (le polar permet d'effectuer ce que l'écrivain Jérôme Leroy appelle le « beau travail du négatif »), cet atelier à distance, riche en outils interactifs, illustre quelques-unes des possibilités de décomplexion créative des étudiants et de leur autonomie d'apprentissage dans un cadre d'enseignement non-frontal. Le projet permet en outre de considérer l'apport des nouvelles technologies à la discipline de la création littéraire qui, comme le roman policier, représente un domaine toujours en mal de légitimation universitaire.

Mots-clés : écriture créative, polar, création littéraire, cours à distance, roman noir

Insegnare la narrativa criminale nell'ambito di un corso di formazione universitaria a distanza: storia di una sfida triplice

Riassunto

Il presente articolo ripercorre le questioni, gli obiettivi, i metodi e i risultati dell'avvio del primo corso di creazione letteraria on line - dedicato in particolare alla narrativa criminale - all'Università di Laval a Québec City. Proponendo una formula pedagogica inusuale e un quadro trasgressivo (il romanzo poliziesco permette di effettuare quello che lo scrittore Jérôme Leroy chiama il "bel lavoro del negativo"), questo laboratorio a distanza, ricco di strumenti interattivi, illustra alcune delle possibilità di scomposizione creativa degli studenti e la loro autonomia di apprendimento in un contesto didattico non frontale. Il progetto permette di considerare l'apporto delle nuove tecnologie alla disciplina della creazione letteraria che, come il romanzo poliziesco, rappresenta un ambito sempre alla ricerca di legittimazione accademica.

Parole chiave: scrittura creativa, romanzo giallo, creazione letteraria, corso a distanza, romanzo noir

Teaching detective novels as part of a distance-learning course at university: the story of a triple challenge

Abstract

This article reviews the challenges, objectives, methods and results of the deployment of the first online creative writing course - devoted in particular to the writing of detective novels - at Laval University in Quebec. With its unusual educational formula and a transgressive framework (the thriller allows you to do what the writer Jérôme Leroy calls the “beautiful work of the negative”), this remote workshop, rich in interactive tools, illustrates some of the possibilities of creative decomplexion of students and their learning autonomy in a non-frontal teaching framework. The project also makes it possible to consider the contribution of new technologies to the discipline of creative writing which, like the detective story, represents an area still in need of academic legitimization.

Keywords: creative writing, Literary Studies, thriller, e-learning, French roman noir

Introduction

En plus d’être un genre populaire - « un roman sur quatre est un polar », nous apprenait en 2015 un documentaire de la chaîne de télévision Arte¹ - la littérature policière ouvre, à travers ses déclinaisons esthétiques et spectaculaires, de passionnants chantiers de lecture et d’écriture.

En 2017, j’ai entamé la conception d’un cours à distance sous l’impulsion de mon directeur de recherche-crédation, l’écrivain Alain Beaulieu, qui est aussi directeur de la revue *Le Crachoir de Flaubert* et professeur de création littéraire au département de littérature, théâtre et cinéma de l’Université Laval à Québec. Cette initiative, en fait projet pilote, a été menée avec le soutien d’une conseillère en techno-pédagogie et d’un technicien en production audiovisuelle du Centre de services en technologies de l’information et en pédagogie (CSTIP) de l’université. Il s’agissait du premier cours en ligne, au sein de la faculté, à être consacré à la création littéraire. Autre spécificité et non des moindres : le cours était entièrement dédié à l’écriture du roman policier, domaine en lien étroit avec mes travaux de recherche et publications en tant qu’auteur. Très vite, le chantier s’est avéré vaste - il aura demandé deux ans de développement - et sa mise en contenu, particulièrement soutenue. Comme ce programme pionnier devait par ailleurs servir de modèle de conception de cours d’écriture créative à distance, l’enjeu n’en était que plus déterminant.

Mis en ligne et dispensé (par mes soins) pour la première fois lors de la session d'hiver 2019, ce programme a rencontré un franc succès (évaluations positives) et permis aux étudiants de vivre, selon les témoignages recueillis lors de bilans individuels en vidéo², une nouvelle approche, entre écriture à la fois « expérientielle » et « contrainte », et appropriation interactive jugée originale, ludique et efficace. Déroulé sur quatorze modules, le cursus - dont j'ai aussi assuré la tenue, après une mise à jour de ses composantes, lors de la session d'hiver 2020 - mariait capsules vidéo de contenu de type cours magistral, lectures et écoutes (extraits de livres audio, de documentaires et d'émissions), questionnaires, sondages et exercices (commentaires et analyses) en ligne. Son accomplissement académique résidait par ailleurs en la remise de travaux écrits et la prise de parole en vidéo. Également terrain d'expérimentation créative en ce qui a trait à du contenu pédagogique, le projet constituait au final un triple défi à relever pour les équipes associées à son déploiement : la définition et la proposition d'un modèle de cours de création littéraire en ligne, transposable à d'autres formes de prose narrative, voire à d'autres genres littéraires (poésie, écriture médiatique, etc.) ; l'apport significatif d'un domaine d'études littéraires à une réelle politique d'appui de développement de programmes et d'activités de formation à distance utilisant l'apprentissage en ligne ; la contribution au pouvoir d'influence numérique d'une université qui s'affirmait alors « chef de file en formation à distance » et offrait notamment « plus de 1000 cours en ligne [et] plus de 100 programmes à distance³ ». Cette mise en œuvre dans le même temps permettait de faire coïncider écriture créative et nouvelles technologies dans une perspective de modernité didactique et formative, tout en réaffirmant, s'il en était besoin, la légitimité académique de la création littéraire. Une « discipline à part entière [qui] s'enseigne au même titre que le dessin, la musique, la danse, le cinéma ou la photo » (Dumas, 2013) mais qui, il n'y a pas si longtemps encore, n'avait pas « gagné ses lettres de noblesse auprès du corps professoral » (Roy, 1995), d'autant que « chez les universitaires férus de critique, les ateliers d'écriture éveillent le doute et la suspicion » (*idem*).

1. La position ambivalente de l'écriture créative à l'université

Rappelons que l'enseignement de la création littéraire a été « institué en 1936 à l'université d'Iowa par un auteur de nouvelles, de romans et d'essais en science-fiction du nom de K. Vonnegut (1922-2007) », et qu'il s'est longtemps référé « avant tout au *Creative writing* développé dans les pays anglo-saxons » (Dumas, 2015 : 117).

Domaine d'enseignement relativement récent au sein des universités francophones, la création littéraire se trouve par là même encore considérée comme une

discipline fantasque, sinon problématique eu égard à l'ambiguïté de ses critères d'évaluation.

L'écrivain québécois Alain Roy rappelait déjà, dans les années 1990, « l'idée répandue, et partiellement vraie, selon laquelle la création artistique constitue un mystère insondable, impossible à cerner. Tributaire des conceptions traditionnelles sur l'énigmatique 'génie de l'artiste' », écrivait-il, « l'argument de *l'impénétrabilité du processus créateur* pousse à conclure (...) que 'l'écriture littéraire, ça ne s'enseigne pas' » (Roy, 1995 : 32). Roy proposait pour sa part de voir les ateliers d'écriture comme des ouvriers « chargés de faire éprouver le caractère fictif de toute construction discursive » et une « initiation à l'expérience du manque et de la perte du sens » forcément « profitable aux futurs critiques et théoriciens » (*ibidem* : 35). Il s'opposait en cela à la posture de « résistance corporative » (illustration d'un clivage entre l'acte critique et l'acte de création hérité, expliquait aussi Roy, de l'idéologie positiviste au sein des départements de littérature), de l'essayiste Jean Larose, pour qui « ce type d'enseignement n'aurait (...) aucune utilité, puisque les grands écrivains n'ont jamais eu besoin pour composer leurs chefs-d'œuvre de participer à de tels ateliers d'écriture » (*ibidem* : 20)⁴. Plus de deux décennies après ces prises de position, la question de la légitimité de l'enseignement de la création littéraire ne semble malgré tout pas réglée dans les modèles francophones, notamment là « où l'enseignement des lettres est à l'origine centré sur l'analyse des textes » et où « ce type d'initiative reste connotée péjorativement, ce qui explique, peut-être, et en partie, un certain rejet » (Dumas, 2013 : 118). En somme, l'inscription réelle de l'écriture créative dans un champ didactique ne l'empêche pas d'être considérée ici et là de façon sibylline ; et tout fondé qu'il soit, le « mystère insondable » de la création soulevé à juste titre par Alain Roy ne fait qu'opacifier l'appréhension instructive de la discipline.

Cette position insaisissable, hors de toute règle fixe, explique cependant peut-être bien le succès grandissant de la création littéraire auprès des étudiants et chercheurs. À l'instar de ce qui fut observé très tôt au sein des universités étasuniennes, les classes de cours dans cette discipline affichent rapidement complet et il n'est pas rare que le nombre d'étudiants inscrits dépasse le contingentement initial. Professeurs et enseignants-chercheurs se trouvent néanmoins confrontés, d'une part, aux limites de la subjectivité de leur méthode, parce que l'écriture fait appel à une dimension viscérale et très personnelle éloignée de l'approche *a priori* scientifique du texte ; d'autre part, à la réticence qu'éprouvent certains étudiants et même enseignants à l'égard des lectures obligatoires, et de toute théorie destinée notamment à la maîtrise des procédés narratifs et des figures de style. Si certains intervenants estiment que, pour écrire, il faut lire et parfaire sa

culture et ses modèles, d'autres privilégient l'expérience intensive, l'immersion dans des cours qui adoptent la forme d'ateliers. Sans doute l'idéal siège-t-il dans un entre-deux, ce qui ne va pas sans le fameux *floeu artistique* certes stimulant pour le créateur, mais troublant pour l'enseignant théorique.

2. Quand la littérature de genre s'en mêle

La question, par ailleurs, se complique davantage lorsque l'atelier d'écriture s'effectue dans un genre de fiction plutôt sous-considéré voire, sujet à caution d'un strict point de vue littéraire à l'intérieur du cercle académique / universitaire : par exemple, le roman policier ou encore, le roman d'horreur ou fantastique, toujours parents pauvres des programmes et des corpus examinés. « Le roman noir, qui vivifie la littérature, s'oppose directement à la stérilisante université qui faillit la tuer » (Fajardie, 2003) écrivait à ce sujet, et peu enclin à la nuance, l'écrivain de polars Frédéric H. Fajardie en 2002. Dix-huit ans plus tard, cet antagonisme semble certes dépassé dans la mesure où, désormais abordés et étudiés dans moult mémoires de maîtrise et thèses de doctorat, le roman policier et ses sous-catégories (roman à énigme, roman noir, roman d'angoisse) ne sont plus forcément opposés aux canons de la « grande littérature ». Il reste pourtant du travail à faire : si, comme l'a énoncé Adrien Thet dans l'atelier de recherche *Écritures contemporaines*, le roman policier (dont le statut se trouve très souvent renvoyé à la littérature populaire), « est devenu pour l'université un objet d'études, on lui associe encore une structure codifiée, une marginalité dans la production littéraire, ou l'usage d'artifices faciles pour séduire le lecteur » (Thet, s.d.). Force est de constater qu'aux deuxième et troisième cycles, l'expertise professorale et l'enseignement du genre s'avèrent de plus *plutôt* restreints au sein des facultés des lettres, aussi bien au Québec qu'en France. L'espoir d'une reconnaissance accrue semble, il est vrai, plus que jamais permis si l'on considère, par exemple, que *Le Faucon de Malte* de Dashiell Hammett (1930, 1936 pour la version française) et *La position du tireur couché* de Jean-Patrick Manchette (1981), grands classiques du roman policier moderne, apparaissent comme de probants exemples d'écriture « béhavioriste » dans l'ouvrage didactique d'Yves Reuter, *L'analyse du récit* (2016, Paris : Armand Colin, 3^e édition). Indéniablement, quand le polar s'invite dans un manuel scolaire, le meilleur reste à venir. Ce mouvement ne s'effectue néanmoins pas de façon transversale au sein de la critique littéraire actuelle, étant donné qu'« il s'agit essentiellement de valoriser le roman noir à portée sociale (plutôt que le thriller ou le roman à énigmes)⁵ ». En outre, comme le faisait remarquer en 2016 Fabienne Soldini dans la revue de sciences humaines et sociales *À l'épreuve*,

Si la dénomination « roman noir » a supplanté l'appellation « roman policier » dans la majorité des discours critiques, cela traduit non une équivalence où roman noir serait synonyme de roman policier et où l'on passerait indifféremment d'une appellation à l'autre mais montre que la légitimation du genre policier s'avère partielle : de ce genre polymorphe, un seul des trois sous-genres qui le composent acquiert ses lettres de noblesse, le roman noir, les deux autres, le roman à énigme et le thriller, demeurant dans les limbes de la non légitimité littéraire. (Soldini, 2016).

On le voit, le bien-fondé littéraire du polar à l'université a beau s'être accru, sa position ne paraît toujours pas fixée. Seule la poursuite sans relâche de recherches et de différentes formes de création affiliées à la littérature policière renforceront la licéité intellectuelle dont le genre a besoin au sein de l'*alma mater*.

Écrivain de fiction, et en particulier « de noir » reconnu par mes pairs⁶, j'ai mené dans le cadre de mes activités de recherche et de création universitaires des travaux consacrés à la pratique et à l'interprétation à la fois stylistique, narratologique et sociologique du roman noir des XX^e et XXI^e siècles, littérature de ce que l'écrivain Jérôme Leroy appelle « le beau travail du négatif » (Métafiot, 2019). Lorsque mon directeur de recherche Alain Beaulieu m'a proposé de monter un cours sur l'écriture du roman policier, j'y ai vu une opportunité unique de contribuer plus amplement au rayonnement du polar toutes catégories confondues, d'abord à l'intérieur du cadre universitaire, ensuite au sein même du domaine d'études de la création littéraire. Le pari me semblait d'autant plus capital qu'il permettrait la concrétisation du premier cours d'écriture créative offert à distance par l'université. Ainsi donc, en réfléchissant à un modèle d'apprentissage et de pratique en ligne de la fiction policière en particulier, l'équipe de tournage et moi-même proposerions un prototype pédagogique global d'écriture créative par technologies de l'information interposées. La mise en œuvre du projet permettrait l'éclosion d'un modèle de pédagogie inclusive, laquelle « partage plusieurs points communs avec les principes d'accessibilité universelle en pédagogie » et « repose sur une planification de cours qui anticipe les barrières à l'apprentissage en tenant compte de la diversité des besoins des étudiants » (Turgeon, Van Drom, 2019 : 1).

3. Enjeux, objectifs et méthodes : une écriture au service d'une autre

Le cours proposait de s'initier aux différents aspects thématiques et créatifs du roman policier, ainsi que des sous-genres qui le composent. Tout en découvrant l'histoire du polar et ses grandes tendances passées et présentes en Europe comme en Amérique du Nord, les étudiants s'essayeraient de façon assidue à la

pratique d'écriture du genre. Des études de cas et des exercices de style précis permettraient à chacun de développer une connaissance accrue du roman policier moderne, en même temps qu'une capacité à devenir un écrivain plus ou moins aguerri dans ce domaine.

Le programme se déployait en quatorze modules (un module par semaine), chaque section représentant en moyenne neuf heures de travail hebdomadaire, lectures comprises. Dans chaque module, l'appropriation de contenu prendrait entre une et deux heures. La partie exploration et réflexion, dévolue aux exercices et bien sûr à l'écriture - le morceau de bravoure du cursus - occuperait quant à elle entre six et huit heures.

Les objectifs pédagogiques principaux consistaient précisément à : se familiariser aux tendances, codes et thèmes qui régissent le roman policier en général et le roman policier québécois et français (ou européen de langue française) en particulier ; approfondir ses connaissances du polar par des lectures et une approche historique, formelle et structurelle de ses sous-catégories ; apprendre à maîtriser les règles de création si possible de tous les récits de type policier ; pratiquer l'écriture de scènes clés du genre (action, descriptions de décors et de personnages, gestion des indices, effets « d'accroche » et de suspense dans la narration, dialogues dynamiques, etc.) ; mettre en chantier, de façon disciplinée et prospective, un projet d'écriture de roman policier (mais des textes à la lisière du fantastique ou de l'horreur étaient permis) ; et enfin, permettre à tout un chacun de développer sa propre voix dans l'univers du roman policier de langue française en Amérique du Nord.

Le contenu de chaque module se présentait quant à lui sous deux formes.

D'abord, il proposait des capsules vidéo à visionner et à l'issue desquelles les étudiants devaient se prêter à un questionnaire QCM en vue de valider leur bonne appropriation du contenu. Il est vite apparu à cet égard que nous devions adopter une forme dynamique propice à la fois au divertissement de l'auditoire étudiant et à la rétention de nombreuses informations théoriques : le cours magistral serait ainsi dispensé et narré par l'enseignant installé face à la caméra et filmé sous divers angles ; et le résultat final prendrait la forme d'un montage ludique truffé d'illustrations, d'effets, de bruitages et d'extraits de films policiers insérés tout au long de l'énonciation. Phénomène de mise en abyme, la composition de ces contenus a représenté en soi une gageure d'écriture créative et mobilisé d'autres compétences que les seules connaissances littéraires : il fallait dresser un historique ou énoncer moult théories en conservant un ton dynamique et en remettant en scène de nombreux concepts parfois très abstraits. Il s'agissait aussi de rationaliser

des principes que, pour ma part, je n'appliquais aujourd'hui plus que de manière instinctive en tant qu'écrivain, et de théoriser, somme toute, une expérience éditoriale acquise sur le terrain et au fil de publications dans des maisons d'édition reconnues. À cela s'ajoutait la dimension didactique et pas seulement culturelle du contenu énoncé : le discours diffusé nécessitait des rapprochements et des exemples tangibles que les étudiants retiendraient facilement et seraient à même de mettre en pratique dans les exercices d'écriture. L'inspiration pour la rédaction et la scénarisation des capsules nous est venue principalement de la blogosphère et en particulier de la plateforme *YouTube*, où les tutoriels et les vidéos de formation demeurent légion, et souvent à la pointe de l'acculturation sur mesure et de ce que l'on pourrait appeler la « pédagogie divertissante ». Une influence d'autant plus importante pour nous, que, selon une récente étude québécoise, à l'heure des réseaux sociaux et des plates-formes vidéo, la nouvelle génération (qui constituait *en partie* le public cible étudiant du cours) se construit « des grilles de programmation personnalisées, à la fois en termes de contenu, de temps et de durée de visionnement, essentiellement en fonction de [ses] goûts, de [ses] horaires et de [son] quotidien » (Millerand, Thoër, Duque, Lévy, 2019).

L'autre partie du cours se présentait sous la forme d'articles, d'extraits d'ouvrages théoriques et d'extraits de romans à lire ou à écouter, et parfois à analyser en quelques lignes. Tout cela, afin de valider la compréhension de la théorie, et d'évaluer la réflexion créative et littéraire de chacun. L'enjeu, ici, rejoignait aussi le développement de l'esprit de synthèse, qualité intrinsèque à toute entreprise d'écriture. Au contact de textes de différentes tonalités, les étudiants seraient aussi amenés à forger leur capacité d'analyse et leur rhétorique, des atouts indéniables dans le cadre d'un parcours en études littéraires. Il va sans dire que la profusion d'extraits de romans, comme les romans à lire au complet lors de la session - point évoqué deux paragraphes plus bas -, concourait, *in fine*, à doter l'étudiant-écrivain « d'outils d'imitation / de reproduction ou d'un format (age) digne du 'secret industriel' que seuls les initiés auront l'honneur d'explorer » (Dumas, 2013 : 118).

Les travaux de création demandés dans chaque module reposaient, eux, sur l'écriture d'un ou de plusieurs passages aux contraintes bien précises : mise en place d'une scène de crime, dialogue « musclé », description d'un meurtre ou d'une confrontation physique ou psychologique, etc. À terme, l'ensemble des textes produits étaient censés constituer pour chaque étudiant le début ou, à tout le moins, les chapitres clés d'un roman policier original (des « romans par nouvelles », genre hybride s'il en est, étaient toutefois possibles). Une fois le dernier module complété, chacun serait en mesure : d'évaluer son propre cheminement d'écriture

et d'appropriation du roman policier ; d'ajuster son appréciation du genre (ou de l'un de ses sous-genres) et son envie de s'y exprimer ; d'entrer pour de bon dans une démarche d'écriture quotidienne (et disciplinée) de littérature policière.

Pour appuyer cette pratique et parfaire la culture de tous en matière de polar contemporain, cinq ouvrages (un essai théorique intitulé *Le polar*, de Audrey Bonnemaïson et Daniel Fondanèche, et quatre romans) étaient à lire tout au long du cours. Ces lectures obligatoires faisaient également l'objet de questionnaires QCM (validation des lectures) et formatifs, ainsi que d'outils de sondage interactif, dispositifs tous « destinés à soutenir les apprentissages » (Turgeon, Van Drom, 2019 : 3). Il avait été convenu de proposer des romans actuels et francophones, afin de coller aux tendances éditoriales du moment sans pour autant sacrifier aux exigences littéraires de l'université. J'ai choisi, plutôt que des classiques - qui, souvent, se font reprocher de l'être et dont je pense que les étudiants devraient décider par eux-mêmes de les lire - un corpus français et québécois du XXI^e siècle, donc enraciné dans la culture éditoriale et littéraire du genre aujourd'hui : d'un côté, *L'évasion*, de Dominique Manotti et *Le serpent aux mille coupures*, de DOA, de l'autre, *La fonction*, d'André Marois et *Sur ses gardes*, de Stéphane Ledien.

À titre facultatif enfin, à la fin de chaque module, des ressources complémentaires (hyperliens vers des articles, vidéos, baladodiffusions, etc.) étaient proposées pour prolonger la thématique abordée et offrir « une meilleure accessibilité⁶ aux connaissances, par le dépôt de contenus » (*ibidem* : 3). De même, une participation au forum de discussion permettait d'élargir le champ et d'ouvrir le débat quant à l'écriture du genre policier. Les étudiants étaient encouragés à s'exprimer, toujours de façon constructive, sur le forum, à la fois proposé comme un espace d'entraide et un vecteur d'échange avec l'enseignant. Il a été démontré que les cours en ligne se révèlent « efficaces lorsqu'ils offrent des possibilités d'interactions avec les instructeurs et de discussions plus équitables et démocratiques » (Deschênes, Maltais, 2006 : 105). À cet égard, la relation entre les interactions et l'efficacité d'un cours a été soulignée dès 2001 par Todd Michael Ohl dans l'article « An interaction-centric learning model » paru au sein du *Journal of educational multimedia and hypermedia*. L'encadrement du cours cherchait à rejoindre ces critères d'équité et d'efficacité. Il se faisait principalement par l'intermédiaire du forum du site et des « outils conversationnels » comme l'enregistrement audio, le téléphone, le courrier électronique. Les étudiants pouvaient intervenir à tout moment, échanger et commenter leurs textes et poser leurs questions. Au-delà des aspects technologiques et interactifs, la dispense du cours faisait appel à des notions d'intelligence émotionnelle⁷ notamment en ce qui concerne le suivi à distance des progrès de chacun. Quand bien même il s'agissait d'ateliers en ligne

et sans aucune présence physique à l'université, le succès d'une telle entreprise reposait sur la relation de confiance que l'enseignant saurait instaurer au quotidien avec ses étudiants, grâce à des échanges permanents et à des encouragements positifs transmis dans chaque correction de texte ; grâce, aussi, à des évaluations détaillées et effectuées en général par audioconférence, par visioconférence ou encore par téléphone.

4. Liberté d'écrire, mais pas sans éthique

Avec sa formule pédagogique inusitée et un domaine d'écriture transgressif, l'atelier à distance que constituait le cours a véritablement libéré l'écriture des étudiants. Bon nombre ont en effet exprimé, en fin de session, leur sérénité à l'idée de pouvoir décrire de la violence, du « gore », du sexe, etc., sans crainte du regard direct de l'enseignant qui, en réel, se serait posté, par exemple, par-dessus leur épaule ou face à eux. La distance a sans aucun doute eu raison des inhibitions de création : non content de « faire tomber les murs de la classe » et de « favoriser la collaboration au-delà du temps de classe » (Turgeon, Van Drom, 2019 : 3), le cours en ligne d'écriture créative élimine aussi l'obstacle de la confrontation frontale avec l'enseignant ; il est un vecteur de dépassement de « la passivité des étudiants, [des] méthodes d'enseignement (...) de type transmissif (enseignement frontal) » (Rege Colet, 2012 : 20). La majeure partie des textes exploraient ainsi la perversité et se voulaient portés par des personnages et/ou des narrateurs cyniques, sadiques, psychopathes voire, amoraux - caractéristique typiques du roman noir et du thriller contemporains. La créativité n'en était cependant pas moins soumise à l'éthique littéraire, concept d'ailleurs abordé en fin - quand l'expérience d'écriture a déjà été bien éprouvée - plutôt qu'en début de cursus - où cette notion pouvait facilement passer pour de l'incitation à l'auto-censure et tuer dans l'œuf les velléités de création subversive ou exutoire.

Écrire un roman policier nécessite de se positionner par rapport à la représentation de la violence. Il ne s'agissait pourtant pas d'inviter à « prendre parti » (à savoir : « pour ou contre la violence »), mais plutôt d'amener à choisir et à assumer, sur les plans esthétique et textuel plutôt que moral, la façon dont on souhaite la mettre en scène. Le plus gros du « problème », si tant est qu'il y en ait un, vient de ce que le mal infligé à tel ou tel personnage peut être perçu comme gratuit - inutile pour l'avancement du récit. Mais lorsque l'on fraie avec le roman d'angoisse à saveur d'épouvante ou le roman noir ultra-violent, on échappe rarement à la peinture réaliste de la barbarie. Alors, jusqu'où aller, bien sûr dans le respect des lois (l'affaire Yvon Godbout au Québec et le scandale Gabriel Matzneff en France pouvaient à cet égard servir de cas d'étude concrets, au-delà, bien sûr, du polar) ?

Sans chercher à moraliser le genre, l'avant-dernier module permettait de réfléchir, extraits à l'appui (par exemple une scène de décapitation dans *Pukhtu primo* de DOA, une autre de viol et de meurtre dans *Le Vide*, de Patrick Senécal), à l'*ethos* de l'écrivain dans ce domaine.

Dans leur travail de création, les étudiants pouvaient représenter la violence (physique, verbale, psychologique) comme bon leur semblait. Il s'agissait moins pour chacun de se contenir que de se laisser aller à la noirceur, l'idée étant de créer un choc. Le « polar noir », leur ai-je rappelé, n'a pas à être convenable ; il nous place, nous les lecteurs, face à des dilemmes moraux et nous montre souvent ce que nous ne saurions voir. Dans son *Que sais-je ?* intitulé *Le roman policier*, Andre Vanoncini explique que James Ellroy est selon lui le représentant le plus accompli du polar explorant la criminalité pathologique. Si excès et intensité il y a dans, par exemple, le « supplice apocalyptique » infligé à Elizabeth Short dans *Le Dahlia noir*, c'est pour servir la narration d'une « aventure purificatrice dans un monde malade de son instinct de mort » (Vanoncini, 2003 : 118). Le polar, du reste, représente une « mythologie de l'initiation et de l'épreuve » (*ibidem* : 119). Hérite du roman gothique anglais, « le noir » a par ailleurs toujours joué avec la brutalité et le sadisme - il n'y a qu'à voir la dimension justement « sadienne » des romans de l'Anglais James Hadley Chase ou la cruauté et la transgression des interdits qui prévalent dans les romans de l'Américain Jim Thompson. La question n'était donc pas tant de savoir si cet aspect restait pertinent, mais d'explorer jusqu'à quel point, en matière d'écriture créative, il servait le propos du récit. Les étudiants étaient à cet égard invités à garder en tête la fameuse expression qui stipule : « en toute chose, l'excès nuit ».

5. Une dynamique particulière : distance de l'appropriation, proximité fusionnelle avec le texte policier

Au final, l'expérience aura permis de poser les bases d'un modèle viable et stimulant de cours universitaire en ligne consacré à l'écriture créative. Et ce, en réaffirmant la légitimité, d'une part, de la création littéraire comme domaine d'études ancré dans la réalité technologique des pratiques d'enseignement et d'apprentissage⁸ ; d'autre part, du roman policier, dont la place aujourd'hui à l'université - les travaux décomplexés des étudiants l'ont amplement démontré - « relève finalement autant de la déconstruction de ses codes que d'une adhésion sincère » (Thet, s.d.) au genre. Sans doute l'interactivité et la possibilité pour chacun de travailler à son rythme ont-elles facilité l'entreprise, qui en tous points semble rejoindre la « dynamique avérée en matière d'éducation à la création littéraire » (Dumas, 2013 : 118). Celle-là même qui revient « à un critique et spécialiste

de l'histoire littéraire du XX^e siècle du nom de M. McGurl (2009) », qui dans son ouvrage *The Program Era : Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*, évoque une méthode en trois temps : « i. exposer ce que l'écrivain souhaite en s'appuyant sur des auteurs contemporains et des textes précis ; ii. temps individuel d'écriture ; iii. temps collectif de lecture à haute voix, commentaires et recherche sur le texte entendu » (Dumas, 2013). Avec, dans le cas qui nous occupe ici, une expérience enrichie à l'ère du 2.0. Est-ce à dire que nous tenons là l'atelier d'écriture de demain ?

Bibliographie

- Basque, J., Baillargeon, M. 2013. La conception de cours à distance. Le Tableau, 2(1). Pédagogie universitaire. Québec : Université du Québec.
- Bergounhioux, S., Nizan, J.-M. 2015. Code(s) Polar, Beall Productions, ARTE France.
- Bonnemaison, A., Fondanèche, D. 2009. *Le polar. Idées reçues*. Paris : Le Cavalier Bleu.
- Commission des études de l'Université Laval. 2014. La formation à l'Université Laval à l'ère du numérique. URL : https://www.ulaval.ca/fileadmin/Secrtaire_general/Commissions/la-formation-a-ler-du-numerique.pdf [consulté le 23 mars 2020]
- Deschênes, A.-J., Maltais, M. 2006. Formation à distance et accessibilité. TÉLUQ URL : <https://www.telug.org/~girefad/fadDeschenesMaltais06.pdf> [consulté le 25 mars 2020].
- DOA. 2009. *Le serpent aux mille coupures*. Paris : Gallimard.
- DOA. 2015. *Pukhtu primo*. Paris : Gallimard.
- Duguet, A., et al. 2018. « Utilisation du numérique par les enseignants à l'université : description et analyse des facteurs explicatifs ». *Lien social et Politiques*, n° 81, p. 192-211.
- Dumas, S. 2013. « Enseigner l'écriture ou la saisir : produire un texte créatif ». *Le français aujourd'hui*, n° 182, p. 117-125.
- Fajardie, F., préface à l'ouvrage de Müller, E., Ruoff, A. 2003. *Le polar français. Crime et histoire*. Paris : La fabrique éditions.
- Langevin R., Laurent, A. 2016. « L'impact d'un cours sur les compétences émotionnelles chez des étudiants alexithymiques qui se destinent à l'enseignement ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, volume 19, n° 1, p. 112-126.
- Larose, J. 1991. « La littérature à distance. Sur la 'culture pédagogique' québécoise ». *L'amour du pauvre*. Montréal : Boréal.
- Ledien, S. 2015. *Sur ses gardes*. Montréal : Éditions À l'étage.
- Manotti, D. 2013. *L'évasion*. Paris : Gallimard.
- Marois, A. 2013. *La fonction*. Montréal : La courte échelle.
- Métafiot, S., 2019. « Jérôme Leroy : '95% des livres sont inoffensifs' ». Le Comptoir. URL : <https://comptoir.org/2015/03/30/jerome-leroy-95-des-livres-sont-inoffensifs/> [consulté le 14 avril 2019].
- Millerand, F., Thoër, C., Duque, N., Lévy, J. J. 2019. « Le 'divertissement connecté' au sein du foyer : une enquête auprès des jeunes Québécois ». *Enfances, familles, générations*, n° 31. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2018-n31-efg04728/1061776ar/> [consulté le 20 mars 2020].
- Rege Colet, N. 2012. « La tertiarisation de la formation des enseignants : quelles conséquences pour le modèle d'enseignement par la recherche ? ». Programme complet et actes - Congrès 2012 de l'Association internationale de pédagogie universitaire. URL : <https://oraprdnt>.

uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC2220/F943013493_PROGRAMME_COMPLET_ET_ACTES_Communications_individuelles_session_7_15_Version_finale.pdf [consulté le 22 mars 2020].

Ohl, T.M. 2001. « An interaction-centric learning model ». *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 10 (4), 311-332.

Ria, L. 2015. *Former les enseignants au XXI^e siècle : Établissement formateur et vidéoformation - Perspectives en éducation et formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Roy, A. 1995. « La création littéraire à l'université ou le refoulé de la critique ». *Littérature et théorie*, volume 37, n° 4, p. 20-34.

Senécal, P. 2015 (édition française). *Le Vide*. Paris : éditions Fleuve Noir.

Soldini, F., 2016. « Du genre comme principe légitimant : romans policiers et critiques littéraires ». *À l'épreuve*, n° 3, « Genres et enjeux de légitimation ». URL : <http://alepreuve.org/content/du-genre-comme-principe-legitimant-romans-policiers-et-critiques-litteraires> [consulté le 10 janvier 2020].

Thet, A. s.d. « Littérature policière et littérature contemporaine ». *Écritures contemporaines*, Atelier de recherche sur la littérature actuelle. URL : <http://ecrit-cont.ens-lyon.fr/spip.php?rubrique53> [consulté le 10 mars 2019].

Turgeon, A., Van Drom, A. 2019. « Des outils numériques pour soutenir une approche pédagogique inclusive ». URL : <http://www.profweb.ca/publications/dossiers/des-outils-numeriques-pour-soutenir-une-approche-pedagogique-inclusive> [consulté le 20 mars 2020].

Vanoncini, A. 2002. *Le roman policier*. Que sais-je ? Paris : PUF.

Notes

1. Bergouhnioux, S., Nizan, J.-M. 2015. Code(s) Polar, Beall Productions, ARTE France.
2. Le bilan final en vidéo comptait pour 10 % de la note finale. Les vidéos ne pouvaient pas être visionnées par les autres étudiants du groupe. Seul l'enseignant y avait accès. L'intérêt de cette pratique rejoint de nombreuses théories en vidéoformation : « il s'agit de repréciser l'objectif et de définir des balises déontologiques concernant l'utilisation de ces vidéos. Les objectifs de l'utilisation de la vidéo doivent être clarifiés avec les étudiants. (...) L'utilisation des vidéos est strictement encadrée. (...) Les commentaires qui seront faits concernent les actes, ne jugent pas les personnes et ne préjugent pas de leur développement professionnel futur. (...) L'objectif du bilan et du module entier ne serait pas atteint si les étudiants n'interrogeaient pas leurs propres pratiques. » L'exercice confinait en définitive à l'expression d'un « vécu individuel » et devait conduire à la « rédaction d'auto-évaluations individuelles » (Ria, L. 2015).
3. Site officiel de l'Université Laval, page consacrée à la formation à distance (consulté le 2 février 2020). Pour en savoir plus, se reporter aussi à l'avis intitulé « La formation à l'Université Laval à l'ère du numérique » publié en 2014 par la Commission des études de l'université. « L'utilisation de tels outils numériques dans l'enseignement ne se fait pas sans une réflexion pédagogique importante. La question essentielle est de savoir si l'utilisation d'un outil numérique contribue significativement au développement des compétences des étudiants, une fois intégré à la pédagogie du cours. L'usage de la technologie est ainsi dicté par la pédagogie qui est, à son tour, garante du développement des compétences. (...) En ce qui concerne plus spécifiquement l'offre des cours, l'Université Laval a créé récemment une plateforme numérique pour l'enseignement, appelée l'Environnement numérique d'apprentissage (ENA). Des statistiques récentes démontrent que 4 étudiants sur 5 suivent au moins un cours qui utilise l'ENA et que 65 % des enseignants utilisent l'ENA dans leur enseignement. Rares sont les institutions qui possèdent leur propre plateforme numérique et peuvent la faire évoluer selon leurs besoins spécifiques » (Commission des études de l'Université Laval, 2014).
4. « Le petit Arthur [Rimbaud] avait-il suivi des cours de création ? Bien sûr que non - et il avait découvert les trésors de sa langue en devenant le meilleur de sa classe à la composition des vers latins. » (Larose, 1991)

5. Site officiel de l'Université de Fribourg, 2020, rubrique « Formations ». Lire le roman policier aujourd'hui. <https://www3.unifr.ch/formcont/fr/formations/detail.html?cid=2019> [consulté le 10 mars 2020].

6. Écouter, à ce sujet, la conférence que l'auteur de cet article a donné en tant qu'écrivain-chercheur dans le cadre de sa résidence d'écriture au *Crachoir de Flaubert*, « première revue à s'intéresser à la notion encore mal définie de recherche-création » : « Conférence avec Stéphane Ledien », décembre 2019. Le Crachoir de Flaubert.

7. Abrégé « IE ». Concept popularisé par le psychologue et journaliste scientifique Daniel Goleman dans son ouvrage *Emotional Intelligence*, livre « qui a connu un grand succès depuis sa parution en 1995. Goleman affirme dans son livre que l'IE contribue au succès et au bien-être de l'individu. » (Langevin, Laurent, 2016).

8. Réalité qui en définitive permet de : « varier les stratégies d'enseignement » pour « susciter l'engagement et rejoindre un plus grand nombre d'apprenants » ; « tenir compte de la diversité des étudiants et de leurs besoins » ; « augmenter la fréquence et la qualité de la rétroaction, notamment en offrant une rétroaction personnalisée et détaillée autrement que manuscrite » ; « soutenir l'autonomie des étudiants et (...) développer leur potentiel » (Turgeon, Van Drom, 2019).



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Synergies Italie n° 16 - 2020 p. 87-110

Histoires de grands-mères : pédagogie d'un atelier d'écriture de plateau à l'université comme lieu d'exploration pratique du théâtre documentaire

Françoise Heulot-Petit

Université d'Artois, France

francoise.heulotpetit@univ-artois.fr

Reçu le 08-04-2020 / Évalué le 03-06-2020 / Accepté le 17-06-2020

Résumé

Cet article présente une expérience d'atelier d'écriture de plateau avec des étudiants de Licence Arts du spectacle. Le cours vise à mieux comprendre le processus de création à l'œuvre dans une forme de théâtre documentaire. Les étudiants doivent écrire un monologue et explorer des formes scéniques très diverses, en ayant comme matériau de départ l'enregistrement d'une rencontre avec une grand-mère. Ces créations cherchent le lieu du poétique pour dire le réel, à partir de témoignages de femmes qui se définissent comme grands-mères et qui dévoilent une part de leur vie.

Mots-clés : témoignage, collecte de paroles, monologue, écriture de plateau, théâtre documentaire

**Le storie delle nonne: pedagogia di un laboratorio di scrittura da palco
all'Università come luogo di esplorazione pratica del teatro documentario**

Riassunto

Questo articolo presenta l'esperienza di un workshop di scrittura scenica con gli studenti del programma di triennale Arti dello spettacolo. Il corso mira a comprendere meglio il processo creativo che opera nella forma del teatro documentario. Gli studenti sono tenuti a scrivere un monologo e a esplorare un'ampia varietà di forme sceniche, utilizzando come materiale di partenza la registrazione di un incontro con una nonna. Queste creazioni tendono alla poetica per raccontare il reale, basandosi sulle testimonianze di donne che si definiscono nonne e che rivelano una parte della propria vita.

Parole chiave: testimonianza, raccolta di parole, monologo, scrittura da palco, teatro documentario

Grandmothers tales: directions for a stage composition writing workshop at University as a place for the exploration of the practice of documentary theatre

Abstract

This article presents the experience of a workshop of writing with stage composition dedicated to undergraduate students in drama. This workshop aims at better understanding the undergoing creation process, mobilising a documentary theatre mode. The students have to write a monologue and to explore a diversity of stage forms, based on the recordings of a grandmother. These creations are in search for a place where poetry is living, to narrate reality, starting from the testimony of women who define themselves as grandmothers and who unveil a part of their life.

Keywords: testimony, word pooling, monologue, stage composition, documentary theatre

À chaque mise en scène je trouve nécessaire d'éprouver la
confusion des possibles
*en perturbant la matière textuelle par un série
d'interventions collagistes.*

*Que je travaille ou non sur un texte destiné au théâtre,
je lis toujours avec le pot de colle et les ciseaux
de mon enfance : je repère, classe, trie, assemble, je
raccorde et sculpte pour ainsi dire dans sa graphie.*

Denis Marleau (1995)

Introduction

Comment rendre compte du réel en passant par une fiction théâtrale ? C'est la question à laquelle j'ai tenté de répondre avec mes étudiants de troisième année de Licence Arts du spectacle de l'Université d'Artois, au cours d'un processus de travail que je vais analyser dans cet article. Cette démarche vise à mieux saisir *le processus de création mis en œuvre dans l'écriture d'une forme de théâtre documentaire monologuée*, en mobilisant une écriture textuelle puis une écriture de plateau. Elle s'attache à faire saisir une démarche dramaturgique qui s'apparente à celle formulée ainsi par Anne-Françoise Benhamou (2012 :11) :

L'élaboration dramaturgique en répétition dont il est largement question ici ne s'oppose donc pas à la formulation d'un projet préalable ; c'est même l'inverse : je ne crois pas qu'on puisse chercher quelque chose au théâtre sans un cadre de pensée. Encore faut-il que ce cadre permette l'expérimentation de

la répétition, et même la favorise, la provoque, la rend nécessaire ; autrement dit, que la réflexion dramaturgique conserve une ouverture qui appelle sa transformation par la scène. C'est ce processus de contamination de la pensée par le jeu, et réciproquement, que je nomme dramaturgie de plateau.

Ma démarche travaille aussi le texte, mais dans un rapport étroit avec l'énergie du jeu. Elle repose d'abord sur la rencontre. Le cours propose une expérience : rencontrer une grand-mère (de sa famille ou une inconnue), partager un peu de sa vie, l'enregistrer et ramener un objet. Il faut regarder autour de soi, être sensible au moment de la rencontre et capter l'ambiance, sonore notamment. Nous écoutons ensuite ces paroles qui sont autant de témoignages qui nous éclairent sur les histoires (les récits intimes de ces femmes) et l'Histoire (notamment celle de la région Hauts-de-France traversée par les guerres et les transformations de la vie ouvrière). À partir de ces interviews, les étudiants passent par une série d'exercices individuels et collectifs pour parvenir à l'écriture d'un texte commun. Ils sont amenés ensuite à créer des petites formes portées par un seul acteur, qui interrogent la place de l'objet dans l'expérience mémorielle mais surtout qui décalent, par l'écriture, le regard porté sur la réalité. Nous cherchons *le lieu où le poétique se glisse*. Comment passe-t-on du matériau collecté à une écriture de plateau ? Sur quels éléments porter l'écoute et le regard ? À quels moments les choix de l'auteur deviennent-ils des prises de position ? Ce sont les questions qui guident notre travail.

Comme pour un atelier d'écriture que j'ai mené en deuxième année de Licence (Heulot-Petit, 2013), j'associe le travail pratique mené en Travaux Dirigés à un Cours Magistral (d'une durée de 13 heures) sur le sujet. Comme nous le verrons, l'atelier d'écriture de plateau articule des « exercices à contraintes » et des moments d'« expression libre », mais l'ensemble doit tenir dans le format d'un cours de 26 heures TD, ce qui est assez bref pour un travail de création (chaque séance dure trois heures). J'encadre deux groupes de vingt étudiants. Ils sont autorisés à faire des groupes de trois minimum (pour 2019-2020 : dix projets différents). Je vous propose de décrire et analyser ce processus expérimenté avec des promotions différentes sur une période de quatre ans, en abordant la démarche pédagogique (ma propre formation sur le sujet et mon élaboration d'une progression) qui vise à expérimenter et connaître les enjeux du théâtre documentaire, approfondir les mécanismes de l'écriture monologuée (Heulot-Petit, 2011), maîtriser un suivi de projet et mieux comprendre un processus de création. Je vais analyser les conditions d'une collecte et ses enjeux, pour observer ensuite comment se construit une dramaturgie et un point de vue sur le réel et, enfin, j'expliquerai comment a été menée cette élaboration d'une écriture de plateau collective.

1. Se former d'un point de vue théorique et pratique sur le sujet afin de pouvoir l'expérimenter avec des étudiants

Je souhaite, pour commencer, revenir sur les étapes du parcours qui m'a conduite à construire ce cours pratique. Comme j'invite les étudiants à rencontrer des grands-mères, cette réflexion est nourrie d'un certain nombre de rencontres liées à la question du théâtre documentaire. J'ai d'abord axé ce travail sur la rencontre de voisins, puis je l'ai orienté vers la rencontre de grands-mères. Cette question m'intéresse notamment depuis une journée de réflexion organisée par Culture Commune Scène Nationale du Bassin Minier du Pas-de-Calais, en 2015, intitulée « L'écriture du réel », avec Christophe Martin. Ce dernier avait mené un travail d'écriture en immersion dans un quartier de la Ville d'Avion, appelé « Retour aux sources ». Un texte et un spectacle étaient nés, issus de la parole des habitants, *Quartier de la République* (2011), mêlant comédiens professionnels et amateurs. En 2015, il vient d'écrire *Je ne vois que la rage de ceux qui n'ont plus rien*, mis en scène par Bruno Lajara (compagnie Viesàvies). L'après-midi est consacré à un atelier de pratique artistique (écriture et mise en voix) à partir d'articles de journaux qui relatent la catastrophe du Rana Plaza au Bangladesh et rassemblent des chiffres et des témoignages. Cette approche est donc pratique et j'expérimente l'écriture d'un monologue sur une réalité que je découvre par des articles de journaux et la connaissance (partielle) que j'en avais déjà. Nous sommes à distance temporelle et spatiale de l'événement. Je choisis donc d'écrire un monologue qui s'attache au sensible du point de vue d'une enfant qui ne comprend pas l'événement.

En avril 2016, je participe à un stage de deux jours avec Éric Deniaud, metteur en scène et comédien du Collectif Kahraba, installé au Liban, dans le cadre d'une découverte de la manipulation de la marionnette et du théâtre d'objets au Tas de sable à Amiens. Il nous explique comment, en 2012, il a dirigé un travail avec douze marionnettistes. Il a interviewé cinq de ses voisins les plus proches, a partagé un peu de leurs vies et, à travers elles, celle du quartier où il vit depuis 8 ans alors, à Beyrouth. Ces gens l'ont éclairé un peu sur l'histoire de cette ville. À partir de ces interviews, il crée cinq petites pièces pour marionnettes, présentées *in situ* dans le quartier. Lors du stage, il nous invite à interviewer quelqu'un de notre entourage et regarder notre espace de vie un peu autrement. Il faut l'enregistrer. Puis, nous nous retrouverons pour explorer ce matériau que chacun a amené et si possible travaillé en amont de manière à avoir choisi, monté, un petit monologue de maximum trois à quatre minutes. Nous réalisons les prémices de quelques petites pièces, dans l'objectif d'explorer cette parole et d'en révéler la poésie par le moyen d'objets, de marionnettes et de matériaux. La réflexion interroge donc la construction d'un monologue théâtral à destination d'un théâtre de marionnettes,

à partir de la collecte de paroles, et dans le but d'offrir aux habitants un autre regard sur leur vie.

Forte de cette dernière expérience et pour mettre à l'épreuve de manière concrète ce processus de création, j'axe un cours de troisième année de Licence sur ce travail pour véritablement observer chaque étape et la formaliser. Comme l'avait proposé Éric Deniaud, je demande aux étudiants de *travailler sur la parole d'un voisin*, de construire un solo et de mobiliser un théâtre de marionnettes, de matière ou d'objets. Ce travail articule une écriture de texte et ensuite une écriture de plateau, nous reviendrons sur cette distinction.

Cependant, pour mieux comprendre les enjeux du théâtre documentaire, j'organise en 2016 une journée d'étude sur le sujet¹. Culture Commune a soutenu un certain nombre de projets qui reposent sur la collecte de paroles et Guy Alloucherie, directeur artistique de la Compagnie Hendrick Van Der Zee (HVDZ), artiste associé depuis 1998 à cette structure, travaille aussi de cette manière. Le soir, nous pouvons assister à une étape de création d'un jeune artiste en résidence, Forbon N'zakimuena. Le processus de création de son spectacle a commencé au foyer de travailleurs de Chevilly-Larue où il a demandé aux résidents de se plonger dans leur passé et d'y retrouver des berceuses. Il les écoute, les enregistre, les filme et reçoit en partage une part de l'intimité, de l'histoire et de la culture de chacun. Il décide alors d'en faire un spectacle (*S.I.M.P.L.E*), dans une dimension de performance où les berceuses collectées seront les bases d'une composition sonore et visuelle. Les berceuses renvoient ainsi chacun à sa propre enfance mais aussi à ce que l'on transmet aux enfants par la chanson. La présence de Forbon N'Zakimuena au plateau est motivée par sa manière de travailler la parole en direct. Observer son processus de travail me permet de saisir comment s'élabore progressivement sa place de témoin de ces rencontres et comment elles résonnent en lui, puis comment il trouve, par l'expérimentation sonore, l'enjeu dramaturgique de sa prise de parole au plateau.

Ainsi, la région Hauts-de-France, marquée par la désindustrialisation et donc par le démantèlement des corporations qui y sont liées, a favorisé le développement des démarches documentaires afin d'en conserver les traces. L'expérience de *501 Blues* (2001) menée par Bruno Lajara et Christophe Martin a été un jalon important de ce travail dans cette région. Si le théâtre documentaire réinvestit un certain nombre d'expériences qui ont déjà été théorisées, la mémoire ouvrière liée à l'industrie de la région conduit-elle à des formes artistiques particulières ? De quelle manière le témoignage individuel peut-il rendre compte de la pluralité des expériences traversées ? Comment la mise en scène de ces histoires personnelles permet-elle de donner du sens à l'Histoire ? Ce sont les questions qui jalonnent le

travail avec les étudiants. Cette recherche s'inscrit dans la continuité notamment des travaux menés par Lucie Kempf et Tania Moguilevskaia (2013), ainsi que dans la recherche menée sur l'usage du document et le geste de témoigner dans deux numéros d'*Études Théâtrales*² et plus récemment l'ouvrage de Béatrice Picon-Vallin et Erica Magris (2019) *Les Théâtres documentaires*.

L'angle qui m'intéresse particulièrement est la place de l'artiste lorsqu'il choisit une forme artistique qui mobilise le document. En ayant rencontré un certain nombre d'artistes, je saisis que cette place est celle de celui qui dépasse les connaissances transmises par les médias, les historiens, les biographes, pour s'immerger au plus près d'une réalité dont il se fait témoin. Il peut agir de manière indirecte en échangeant avec ceux qui lui rapportent leurs témoignages à distance d'un événement qu'il n'a pas vécu. La rencontre peut se faire de manière brute en s'appuyant sur des questions, en organisant des entretiens cadrés, en collectant la parole, en l'enregistrant, en filmant ces entretiens. Elle peut avancer de biais, en s'immergeant dans la réalité, en partageant des repas, en participant aux tâches quotidiennes, en écoutant, en regardant, jusqu'à ce que la relation se fasse plus intime, que le dialogue devienne naturel et que la confiance se glisse. L'artiste peut se laisser surprendre par le réel qui lui fait face ou, au contraire, venir avec un regard orienté, un projet qui fait de son expérience déjà une forme de sélection du réel lorsqu'il répond à une commande et connaît le thème imposé. Dans tous les cas, l'appréhension du réel a laissé des traces, mémorielles, sensorielles chez celui qui décide d'en rendre compte pour lui apporter un autre éclairage.

L'expérience peut être plus intime encore lorsque l'artiste s'inscrit dans une démarche autobiographique. Il scrute son passé en s'appuyant sur des témoignages, des photos, des musiques qui restituent une époque et une histoire personnelle qu'il a traversées mais dont il mobilise une mémoire indirecte quand la sienne se fait défaillante, comme Guy Allouche avec son spectacle *La Brique* (2012). Les artistes réinventent au fur et à mesure leurs dispositifs de rencontre pour permettre des modes de participation de différentes natures. Ainsi le moment de la collecte mobilise un cadre restreint, celui de la personne et un cadre plus large, son contexte immédiat. Le film de Raymond Depardon *Les Habitants* (2016) en est un très bel exemple. Enfin, nous nous sommes intéressés avec les étudiants au travail de Lucien Fradin, lors d'étapes de création de ses deux spectacles : *Eperlecques* (2017) - qui prend la forme d'une conférence - et *Wulverdinghe* (2019) - faisant revenir sa Mamie sur scène par la voix - et qui abordent tous les deux la question de l'homosexualité. Les formes documentaires qui relèvent de l'auto-fiction sont donc très présentes dans notre approche. J'ai ainsi choisi d'orienter la réflexion sur la place de la grand-mère dans notre société en suivant le travail de cet artiste qui

croise une dimension intime et une dimension sociale. Contrairement à la démarche que j'ai décrite dans mon article sur l'écriture de monologue qui s'appuyait sur des exercices différents à chaque séance et dans une approche plus individuelle de l'écriture, le présent travail vise à produire une écriture collective. Les étudiants ont déjà expérimenté l'écriture individuelle en première et deuxième année de Licence en atelier d'écriture et je m'appuie donc sur ces prérequis. Ils ont aussi découvert le théâtre d'objets et la manipulation de la marionnette en L1 et L2.

2. Les conditions d'une collecte et ses enjeux : savoir être sensible à l'autre

Au début du premier cours j'insiste, lors de la présentation du projet, sur le désir de revenir sur le détail d'événements historiques qui ont pu traverser la région et que nous allons aborder sous l'angle du témoignage individuel. C'est un travail sur le temps, dans un monde qui enchaîne les événements à une vitesse accélérée et un rapport au réel de moins en moins fiable, que nous amorçons ensemble. Nous revenons à la source d'une information, en sachant qu'un témoin ne nous raconte que ce qu'il veut, selon son point de vue. Le processus vise à proposer un point de vue sur une réalité, dans le but d'amener le spectateur à s'interroger sur ce réel. J'expose le déroulé de ce cours en expliquant aux étudiants qu'ils vont devoir, pour la semaine suivante, collecter un témoignage. J'insiste sur la manière d'instaurer un climat de confiance, aussi bien pendant le collectage de la parole que pendant le processus de création qui va suivre. Il est difficile parfois d'entendre un témoignage - s'il est issu d'une grand-mère d'un étudiant du groupe - et de le partager ensuite avec l'ensemble des groupes. À chaque fois, nous cherchons à instaurer une démarche bienveillante.

En effet, les étudiants doivent trouver le témoignage d'une grand-mère. La personne rencontrée peut-être une personne de la famille de l'un des étudiants du groupe, ou d'un ami, ou une personne arrêtée dans la rue, un café ou un magasin. Certains prennent contact par leurs parents interposés. Les étudiants se déplacent en groupe, ou seuls chez la personne. J'accepte aussi des entretiens téléphoniques (c'est la relation qui subsiste souvent). Il s'agit ensuite de préparer la personne qui reçoit le ou les étudiants, et de lui expliquer la démarche. Une grand-mère qui préfère ne pas avoir trop de personnes chez elle en reçoit deux, et les autres étudiants devront imaginer le contexte de la rencontre. Dans tous les cas, la préparation de cette rencontre se fait en groupe. Les étudiants préparent des questions pour nourrir le propos, capter un cadre historique quand certains faits précis sont évoqués. D'autres étudiants, connaissant bien la personne interrogée, vont la mettre dans un climat de confiance et discuter sur le mode de la confidence. La personne peut sortir un album-photo³ ou montrer un objet qui lui rappelle un

souvenir. Tous ces éléments qui réactivent la mémoire sont aussi des supports de narration. Après avoir expliqué le projet et insisté sur une démarche bienveillante (il ne s'agit pas de voler la parole de l'autre), j'entame un dialogue sur le thème avec les étudiants. Nous nous demandons quel est l'âge d'une grand-mère. Qu'est-ce que devenir grand-mère ? Puis nous amorçons un débat à partir de spectacles vus afin de solliciter notre mémoire de spectateurs et de lecteurs.

Ensuite, je leur demande des exercices à faire de manière individuelle : « *Dessine-moi une grand-mère* ». Le dessin ouvre vers l'imaginaire pour délier la parole ensuite. Le trait est fragile et rapidement caricatural, ce qui permet de revenir sur certains clichés associés à l'image de la grand-mère (un chignon, un tablier, un chat, un tricot, des lunettes, etc.). Elle est placée en contexte (cuisine, chambre, voiture) et souvent seule. Nous rions ensemble devant ces visages attendrissants. Enfin, ils doivent écrire un texte court, dix phrases qui commencent par : « *Moi, si j'étais une grand-mère, je serais* ». Cette consigne vise à produire un texte de fiction qui va reposer sur une écriture poétique suscitée par les effets de répétition-variation. L'anaphore donne le temps de varier les postures et l'usage du conditionnel d'imaginer un « plus tard » lointain, en se projetant dans ce rôle. Les garçons aussi doivent s'imaginer grand-mère (car nous interrogeons la place de la femme dans la société). Dans un troisième temps de la séance, les étudiants doivent *improviser un passage en scène qui va intégrer le texte et l'illustration*. Dans le passage au jeu, les deux éléments - texte et dessin - sont deux matériaux pour l'improvisation. L'image doit être visible. On peut couper dans le texte et improviser la parole. Il faut penser l'entrée et la sortie en scène, et la manière dont le dessin apparaît. Ce travail permet de rappeler certains enjeux du monologue : l'entrée en scène du personnage, l'importance de son regard qui va poser une adresse, le fait d'instaurer une relation (confiance, accusation, prise à parti comique, etc.), la manière dont le dessin va apparaître en scène, la place de la parole par rapport à l'image, la qualité de présence de ces divers éléments, etc. Ainsi, assez vite, notre approche du texte entre en contact avec le jeu et suscite des commentaires et des échanges à la fois sur le sujet et sa représentation.

Lors de la deuxième séance, il faut écouter une grand-mère. Chaque groupe passe devant les autres et présente cinq minutes choisies de l'entretien qu'ils ont mené. Ils peuvent donner des éléments sur le contexte de cette rencontre. Tous les étudiants écoutent un parcours de vie avec ses moments difficiles, des pleurs, des rires, des mains qui frappent la table, la sonnerie de la porte d'entrée, un voisin qui arrive ou une infirmière qui rentre. Ils captent ces récits et ces petits moments de vie. Un étudiant commente : « Elle nous a transmis tout cela rien que par la force de sa voix ». Il faut aiguïser son oreille, et être réceptif à ce qui

s'est passé dans ce moment de rencontre. Souvent, les étudiants ne sont pas venus avec un objectif dramaturgique précis, ils sont entrés en dialogue avec l'autre et ont partagé un moment ensemble. Certains ont arrêté des grands-mères dans un magasin et posé des questions assez précises : « Qu'est-ce que c'est être grand-mère aujourd'hui ? ». Le cadre ne facilite pas de la même manière la confiance et le questionnaire ressemble à un sondage. Ils se sont lancés dans une réflexion plus globale sur la place de la grand-mère dans la société alors que l'objectif est plus proche du portrait individuel.

Bien sûr, les personnes rencontrées ont été averties de l'objectif de la rencontre. Il ne faut pas voler un moment d'intimité. Pour certains, cet extrait du réel devient quelque chose de précieux et des étudiants évoquent le fait d'avoir cru perdre le témoignage sur leur téléphone et l'émotion que cela avait suscité. Comme l'avance Martin, un étudiant : « D'un récit de vie peut découler des leçons humaines, personnelles ou collectives, sensibles. Mais une collecte est précieuse et il est important de ne pas en faire n'importe quoi. Le travail de retranscription est de ce fait délicat et fragile. Nous avons tous été touchés à notre manière par cette collecte, par ce témoignage, mais dans un même temps, des ressentis communs sont apparus instantanément ». D'autres me décrivent le cadre intimiste de cette rencontre car ils ont cherché à trouver le bon contexte pour susciter une conversation : « Pour nous, le groupe, je pense que ce fut très enrichissant de l'avoir interviewée chez elle, car le lieu, l'espace était gorgé du souvenir et d'histoires à raconter », précise Adrien. Certains ont découvert un sujet, d'autres sont venus déjà avec l'idée de travailler sur un thème, comme un étudiant dont la grand-mère est atteinte de la maladie d'Alzheimer à un stade avancé.

Nous prenons le temps, en cours, d'écouter parfois jusqu'à quinze minutes de ces entretiens. L'ensemble du groupe peut donc réagir sur ce qui a intéressé, attiré l'attention, comme des phrases marquantes : « C'est mon propre chemin », « Moi, je trouve la vie formidable », « Je ne regrette pas ma jeunesse », « Les vieux, dans le temps, y z'étaient arriérés », « C'est un métier d'élever des enfants », « On se comprend pas mais c'est pas pour ça qu'on s'entend pas », « Entre nous y'a tout un monde », « On a pas été gâté, y'avait pas plein de bonbons dans l'armoire », « C'est ça notre vie à nous ». Nous écoutons comment la parole est construite. Pour ma part, j'insiste sur des thèmes qui reviennent et sur la qualité de la parole et les marques d'oralité : l'importance des silences, le timbre de la voix, les répétitions, les hésitations, qui laissent entendre ce que la personne accepte de raconter, ce qu'elle transforme, ce qu'elle dévoile, ce qu'elle avoue. Ce retour permet de faire découvrir aux étudiants une richesse qu'ils n'avaient pas soupçonnée ou vient conforter l'intérêt du passage à travers l'étude du vocabulaire

et les caractéristiques d'une conversation. J'essaie déjà d'attirer leur attention sur un fil rouge qui pourrait guider la création et qui pourrait nourrir une esthétique. Certains, s'ils le souhaitent, peuvent approfondir un sujet, comme le pressent Erwan, un étudiant :

L'enjeu était de laisser ses souvenirs, sa mémoire, revenir à la surface afin de nous relater ses expériences. La discussion était bien sûr guidée, de manière à ce qu'elle nous apprenne ce que nous souhaitions savoir. Cependant, lorsque la grand-mère parlait et racontait, nous la laissions aller et venir dans ses propres souvenirs, le temps qu'elle se rappelle certains détails qui témoignent d'une époque (par exemple comment les jeunes s'habillaient). Nous avons également décidé de parler des conditions de vie dans les EHPAD, c'est pourquoi nous en avons visité un, avec les membres du groupe, afin de collecter des témoignages et des éléments vrais pour notre pièce. Nous avons par exemple interrogé les pensionnaires sur leurs conditions de vie dans l'établissement ainsi qu'une infirmière pour avoir de la manière la plus objective possible différents points de vue.

Chaque groupe commence à s'investir dans un projet commun. Il faut tirer les fils thématiques et esthétiques qui vont être la base du travail à venir. En insistant sur les sens - la vue et l'ouïe notamment - nous cherchons à rendre sensible à une réalité car le travail renvoie à des sujets difficiles comme l'éloignement des siens, la place des personnes âgées dans notre société ou la peur de vieillir. Les étudiants soulignent la jeunesse de certaines grands-mères mais d'autres sont dépendantes, fatiguées et seules. Je cherche à attirer l'attention sur des éléments dont nous dégageons progressivement du sens. Comme le rappelle Joseph Danan (2012) :

Pour l'instant, ce 'faire sens' ne sera qu'une intuition. Souvent, je lis aux participants un texte de Michel Vinaver [Vinaver, 1982] dans lequel il dit que le sens n'est pas préalable à l'écriture, que 'l'écriture est une poussée vers le sens'.

3. La construction d'une dramaturgie et d'un point de vue : assumer un dispositif

La troisième séance consiste à *donner son point de vue sur la rencontre et entrer dans la fiction*. Je leur propose un exercice d'écriture individuelle à contrainte. L'objectif est qu'ils puissent chacun s'exprimer sur le projet en cours, et avoir des points de vue différents sur cette rencontre qui vont nourrir l'écriture commune qui suivra. Ceux qui n'étaient pas présents s'appuient sur ce qu'ils connaissent à présent de cette rencontre (ce qu'ils ont écouté, commenté, ce dont ils ont discuté). Ils doivent écrire un monologue à partir de contraintes. Le texte devra s'appuyer sur des références. Il faut d'abord, en puisant dans le souvenir de

l'écoute du témoignage, trouver : un roman, un film, un poème et une pièce de théâtre. Ensuite, il faut prendre en compte dans l'écriture cette dimension intertextuelle, en citant explicitement ces œuvres (le titre, un personnage, ou une phrase) et aussi creuser le souvenir en s'appuyant sur ses sens, en tirant les fils du sensible vis-à-vis de la rencontre. Le texte écrit commencera par une chanson et finira par une chanson. Certaines phrases commenceront par « Milène c'est... », en écrivant à la troisième personne pour prendre une place de narrateur. J'insiste sur le fait qu'il faille trouver une situation d'énonciation précise (elle peut ne pas être explicite dans le texte mais elle est claire pour celui qui écrit) car l'action produit une situation dramatique pour interroger : quelle est la place de celui qui raconte ?

Certains écoutent une musique avec leurs casques, d'autres ont commencé par faire la liste des éléments imposés. Ils peuvent chercher sur leur ordinateur des références, mais le principe est davantage de travailler le souvenir. Le risque de l'exercice est de vouloir « placer » tous les éléments (certains surlignent même les mots pour vérifier) alors qu'on peut tirer les fils de ces références pour aller vers le sensible. En faisant un tour par-dessus les épaules, je demande presque systématiquement de détailler les sensations, de retrouver les odeurs, les goûts, de citer les phrases entendues, de préciser un contexte, d'éviter de citer trop longuement mais de s'imprégner d'une ambiance. C'est difficile de trouver, c'est difficile d'incorporer, on perd du temps à chercher et à raccorder. On m'interroge sur la possibilité de rajouter un adjectif « ma chère Hélène », d'intégrer un ensemble de phrases, d'utiliser un personnage masculin, ou si les références doivent être explicites. Je sens combien le début qui impose une distance en choisissant la troisième personne « Irène c'est... » inquiète certains qui ont peur de se détacher du réel et d'oser la fiction. Ce temps d'écriture est *le moment d'une réappropriation du réel mais traversé par des échos artistiques*. Souvent le texte est au passé, empreint d'une certaine nostalgie, alors qu'il s'agit de trouver un enjeu présent de la prise de parole pour créer une tension entre le passé et le présent et de poser un enjeu dramatique, tout en pensant le lieu autour de la prise de parole qui amène la réalité de l'instant.

Le temps d'écriture pendant la séance passée, nous écoutons l'ensemble des propositions au plateau, les unes après les autres mais rassemblées selon les groupes qui vont travailler ensemble ensuite. J'ai volontairement délimité l'espace dans un coin de la scène et disposé des chaises pour que nous soyons très proches de celui qui témoigne. Un étudiant, par exemple, a écrit un texte rapidement et passe en premier pour la lecture devant tous. Son texte est intéressant car il a pris une distance ironique avec le témoignage mais une étudiante lui dit que l'on ne peut pas faire cela avec cette grand-mère. La remarque le blesse, il se braque et il s'en

va. Chaque passage à l'oral va toucher, émouvoir, une étudiante ne passera pas car elle pleure. J'ai du mal à faire saisir combien l'écriture nécessite une distance et de quelle nature. Le réel refait surface avec violence. Comme l'avance Simone Molina :

Pourquoi les manifestations du Réel sont-elles perceptibles dans les ateliers d'écriture, particulièrement dans les moments d'oralisation ? On est là du côté de l'imprévisible. Comme si le sens et le non-sens se précipitaient dans cette faille du discours, signant un aspect imprévisible de l'écriture, qui alors, est une parole. En effet, la voix touche au plus intime du corps car elle est portée par le souffle. Le geste participant de l'écriture, la position des corps dans l'atelier est importante. Lorsque la voix déraile lors d'une lecture devant le groupe, c'est que le Désir inconscient, situé sur « l'autre scène », apparaît (Molina, 2013 : 396).

Nous écoutons les chansons à peine fredonnées et regardons les corps emportés par le rythme. Devant l'émotion suscitée, j'interviens pour souligner les phrases types au présent de vérité générale « Louise c'est réparer les vivants ». Commenter la langue permet de mettre à distance l'émotion qui survient. Je note comment les répétitions peuvent créer une langue du personnage (« comment dirais-je », « voyez-vous » « je ne me suis jamais interposée », tout comme l'utilisation d'une langue étrangère ouvre un horizon). Nous décrivons ensemble le rapport au réel et la dérision parfois du regard de l'auteur, ou la manière dont il a été touché et en rend compte. Le jeu des prénoms fait référence à une époque passée (il faudra choisir celui du personnage). L'importance des objets mentionnés crée un cadre et un support de mémoire (une robe de mariée déballée pour la montrer ou qu'on cherche sur une photo). Nous observons les éléments qui permettent aux textes d'un même groupe de se rejoindre (un lieu : la cuisine, un thème : les voyages). Mais nous relevons combien les situations d'énonciation imaginées sont différentes, alors même que le témoignage initial est le même. Nous nous attardons sur ce que le corps laisse échapper dans la chanson, comment ce corps fait trace au présent.

Ce travail de recherche de références vise à faire comprendre comment une œuvre renvoie à un univers artistique qui va nourrir une réflexion commune et permettre de construire un discours partagé. Cette dimension esthétique est difficile à saisir, même pour des étudiants de troisième année de Licence. La référence à tout prix ne doit pas bloquer l'écriture, elle est un tremplin, une manière de creuser comment le réel vient raviver des connaissances personnelles et communes. L'autre priorité à ce stade du travail est de revenir au sensible, à la sensation de ce qui est proche, de ce qui fait corps. Je lis derrière l'oreille lorsqu'ils écrivent, en venant leur murmurer la précision du corps, du geste, je viens soutirer l'intime. Je viens chercher ce qui touche l'écrivain pour s'autoriser

la distance ensuite. C'est ici mon long travail sur l'écriture de monologue qui me permet de savoir - ou de sentir - à quel moment donner des inducteurs d'écritures est nécessaire à l'avancée d'un texte.

En travaillant sur le théâtre documentaire, je cherche à mettre en valeur la place de l'artiste et de son engagement dans des spectacles qui font entendre une parole individuelle au sein de monologues. Je m'intéresse à cette forme en ce qu'elle fait revenir à ce qu'il y a de plus intime et de précis dans le témoignage et dans la relation théâtrale. Les éléments analysés (la parole, l'adresse, le personnage, etc.) sont largement définis et pourtant toujours légèrement infléchis par la nature de celui qui prend la parole et sa capacité à créer des présences, à rendre présents des souvenirs pour ceux qui travaillent une écriture autobiographique, ou la capacité à rendre présents des êtres de fiction. Plus généralement, cette réflexion sur le monologue est liée à la question du témoignage et invite à analyser ces formes qui ont recours à des sources issues du réel. On peut alors interroger la nature du document (visuel ou sonore) au théâtre et observer jusqu'à quel point il peut entrer dans un processus de figuration. Selon les groupes, cette entrée dans l'écriture à contrainte n'est pas toujours facile : les étudiants bloquent sur la liste initiale, ont peur de prendre une distance. Il est difficile de faire sentir ce que représente la liberté d'écrire : s'autoriser des pas de côté avec le monde et le fait qu'aller chercher une résonance en soi puisse nous ramener à des choses douloureuses ou heureuses auxquelles nous puisons pour écrire. Mais cette première approche vise aussi à faire sentir combien certaines micro-actions proposées produisent une situation dramatique. Marie-Christine Autant-Mathieu (2003 : 12) rappelait déjà dans les années 1990 :

Si les marques de la théâtralité disparaissent des textes de théâtre contemporain, une qualité de plus en plus subtile et peut-être encore nécessaire demeure : l'efficacité dramatique, ce qui fait que le texte a été conçu et écrit pour être vu et dit, et ce qui le situe du côté du théâtre et non du côté de la littérature.

Cette « efficacité dramatique » difficile à cerner parfois repose sur des formes multiples qui fondent des œuvres hétérogènes comme le rappelle Jean-Pierre Sarrazac (Klein, 2007 : 83) :

Multiplés sont les formes de détours dans le théâtre moderne et contemporain. Un spectacle comme Rwanda 94^a - politiquement et poétiquement, un véritable chemin de connaissance - en propose un superbe inventaire, du dialogue des morts à l'oratorio politique, en passant par le théâtre documentaire, la parabole, le jeu de rêve, etc.

Il glisse ainsi le théâtre documentaire au sein de ces formes de détour mais nous inversons plutôt les choses et observons divers procédés au sein d'une forme de théâtre documentaire dont nous tentons de définir les enjeux contemporains à travers un thème précis.

Le travail sur les grands-mères a été plus sensible que celui sur les voisins car nous avons interrogé les représentations de la vieillesse aujourd'hui mais aussi l'âge d'une grand-mère dans une région où il n'est pas rare d'être grand-mère à quarante ans. Ces histoires évoquent aussi celles qui se sont installées dans la région pour suivre un mari qui venait y travailler, quittant la Pologne ou le Portugal. La place du féminin a suscité des paroles engagées et touchantes à la fois, évoquant la guerre, le travail de la mine, un passé industriel fortement ancré dans la mémoire de cette région. La dimension politique de ce théâtre s'est donc imposée progressivement⁵. Ce travail a donné l'idée à un groupe d'étudiants de L3, dans le cadre de leur stage, de mener un atelier d'écriture à la maison de retraite de Bapaume.

La quatrième séance vise à aller *de l'objet à l'écriture collective*. Nous faisons une séance qui commence par des exercices sur le théâtre d'objets. Je ne peux pas détailler ici ce processus qui s'appuie sur une expérience issue de stages avec Christian Carrignon (Théâtre de cuisine), Gilbert Meyer (Cie Tohu Bohu) et Jacques Templereau (Théâtre Marnaf) notamment. Suite à cette exploration par le jeu, nous basculons dans l'écriture collective nourrie des exercices préalables. Pour certains, c'est l'excitation du montage de matière qui prédomine, pour d'autres c'est le flou complet dans la méthode à adopter. Ils doivent passer à l'écriture à plusieurs, suite à cette proposition à partir de l'objet qui a exploré une distance (qui peut être ironique). C'est le moment où certains vont peut-être prendre le pouvoir dans le groupe et d'autres être déçus de devoir écartier un texte qu'ils ont écrit. J'observe les groupes pour gérer ce moment de transition et apporter conseil, aide, écoute, dans la gestion des difficultés du groupe et pour valoriser la place de chacun.

Le texte est aussi l'occasion d'accepter que l'écriture devienne fictionnelle et prenne des libertés avec le témoignage initial pour s'appropriier le réel dans une visée artistique. Certains peuvent se sentir trahis. Que ce soit pour le travail avec les voisins ou avec les grands-mères, trois difficultés majeures se posent. La peur d'aller vers l'autre et de ne pas savoir mener l'échange était très forte, maintenant la déception peut prendre le dessus face au témoignage initial. C'est plus souvent une forme d'attachement avec la grand-mère qui se révèle. La peur de la dimension poétique lorsque je leur ai demandé de passer par la fiction pour trouver une distance. Cette peur est moins forte chez ceux qui décident, à présent, de prendre une distance ironique. La vraie difficulté à porter un regard sur l'autre,

à en dire quelque chose et donc à s'engager dans un propos. Comme l'avance encore Anne-Françoise Benhamou (2012 : 26-27) :

Produire de la fiction (pour toutes les formes artistiques qui se réclament d'autre chose que du pur divertissement), c'est supposer que l'expérience directe du réel est insuffisante, et chercher à compléter par des formations imaginaires qui lui donnent son sens ; c'est tenter d'intervenir à l'endroit de cet écart - ou de cette perte - du réel.

À l'écoute du témoignage initial, comme nous l'avons déjà précisé, des passages se répètent plus que d'autres dessinant des thématiques et des fils conducteurs. En effet, il faut choisir des thèmes au sein de ce qui est raconté : la famille, le temps, la mort, la transmission, l'amour, la maladie, la solitude, etc. Il s'agit de réfléchir sur la place des femmes aujourd'hui, mères et grands-mères et comment elles appréhendent le travail, les enfants qui ont grandi si vite, le temps passé avec les petits-enfants, les gardes du mercredi ou les vacances, la famille proche ou qui s'est dispersée, le lien qu'elles assurent, leur investissement dans des associations ou leur vie dans une maison de retraite. La dimension documentaire demande de se renseigner davantage sur le réel évoqué pour avoir des connaissances sur le sujet abordé. Émouvoir et faire réfléchir *nécessite d'être touché soi-même par une réalité que l'on a interrogée en profondeur.*

Ensuite, il y a la dimension factuelle : des lieux qui sont cités et qui dessinent une cartographie réelle, des trajets (la maison, l'école, les vacances, etc.), une série de métiers qui renvoie à une réalité sociale, des généalogies (les prénoms donnés qui sont liés à une époque ou à des anecdotes). Ensuite, il faut creuser la parole, les manières de dire. Face au témoignage intime, il faut creuser les non-dits, les choses non avouées. Creuser le manque, combler les trous de mémoire. Une fois un thème choisi, il faut répertorier les éléments à garder, relever des informations, trier, ordonner et reprendre certaines expressions voire même certaines phrases complètes qui sonnent comme des aphorismes au présent de vérité générale : « L'amour est la seule et unique chose qui doit guider tes pas dans la vie », ou encore : « La vie est plus forte que la mort, la vie te prend ». Certaines phrases dites vont marquer les étudiants qui vont les garder coûte que coûte.

Mais comment adopter un point de vue ? Quel est l'enjeu du personnage qui témoigne ? Pourquoi raconte-t-il cette histoire ? Dans quelle situation ? Par exemple, les étudiants hésitent entre le fait de reprendre l'histoire d'une femme dans sa continuité avec un point de vue intérieur (en faisant parler un personnage) ou extérieur (en adoptant le point de vue d'un autre personnage qui la connaît ou l'a rencontrée). Faut-il, au contraire, trouver un personnage totalement extérieur à la

situation ? Certains étudiants interrogent ce dernier point de vue car ils souhaitent dénoncer les conditions difficiles qu'ils ont pu observer dans un EHPAD. En même temps, ils souhaitent faire un parallélisme avec l'histoire de la grand-mère d'un membre du groupe. Finalement, ils décident d'un point de vue dramaturgique d'évoquer le passé (pour le devoir de mémoire) et le présent (pour les enjeux sociaux et politiques). Ils ont ainsi choisi une posture dramaturgique en inventant le personnage du petit-fils qui fait le lien entre deux strates temporelles à travers son monologue et qui racontera l'histoire de sa grand-mère. En fait, l'étudiant qui a interviewé sa grand-mère a fait un long chemin pour comprendre l'enjeu dramaturgique qui est à l'image de sa propre relation à sa grand-mère. Toutefois, au plateau, ce n'est pas lui qui va jouer le petit-fils. Ainsi, les autres membres du groupe se sont approprié l'histoire pour la penser d'un point de vue dramaturgique. Ils ont trouvé la place du détour, comme le précise Jean-Pierre Sarrazac (2012 : 28), au sujet de l'atelier d'écriture :

L'écrivain doit se garder de se laisser sidérer par cette réalité dans laquelle nous sommes pris et que nous croyons toucher du doigt. L'auteur dramatique a tout avantage à adopter la vision de Persée dans sa confrontation avec la Gorgone : le regard oblique, le détour qui consiste à s'éloigner de la réalité (des apparences) pour mieux tenter d'atteindre le réel en son cœur.

Ils interrogent la place de celui qui va témoigner dans le monologue, comme l'indique Martin : « on se rapprochait de la vérité en soulignant ce passage de témoin entre une grand-mère et sa petite fille ».

Il nous faudrait aussi prendre le temps de montrer comment se tisse une langue à plusieurs. Les étudiants ont chacun un style et parfois ils font le texte à voix haute en trouvant les phrases ensemble. À d'autres moments, ils écrivent une trame et délèguent à un seul le fait d'organiser les idées. Une étudiante, Marine, précise : « Nous nous focalisons sur le monologue de la femme et sur les coupures qui entraînent des changements de sujets de conversation. Ce qui m'a beaucoup aidé, c'est de voir le spectacle *Danbé*, concert narratif sous casque, de la compagnie (Mic)zzaj (2012) puisque ce spectacle est un théâtre documentaire avec une mise en voix du monologue d'Aya Cissoko. Cela m'a permis de réécrire une deuxième forme de mon texte initial dans l'optique d'une description ». Ainsi l'étudiante, nourrie par un spectacle que nous avons vu ensemble en 2016, trouve une piste d'écriture, confronte son texte à d'autres textes du groupe et ils font un montage de plusieurs points de vue. Ils restent dans la contrainte d'une forme monologuée mais qui devient polylogue.

Enfin, nous interrogeons la place de l'objet dans cette expérience mémorielle. Centrer sur un objet donne du sens au fil dramaturgique qui tisse progressivement la forme de cette histoire. Par exemple, des étudiantes trouvent le rôle d'un miroir qui se transmet à travers les générations. Le manipuler fait résonner la symbolique du temps qui passe et de la vérité lue sur le visage de celle qui s'y mire. L'objet référentiel est une porte ouverte vers d'autres mondes, comme dans les contes où des fantômes peuvent surgir. Cette exploration sensorielle de l'objet ouvre vers d'autres possibles. Peu à peu, les étudiants trouvent « le lieu du poétique », le moment où la fiction se glisse dans la création. Chacun s'approprie cette histoire et trouve l'endroit où le projet le touche, grâce à une résonance personnelle. L'écriture devient véritablement collective car chacun amène ses références, ses résonances et ils se créent une culture commune. Par exemple, des étudiants qui travaillent sur la maladie d'Alzheimer décident de creuser l'idée des trous de mémoire. Ils mettent concrètement en scène une tête trouée. Parfois le personnage de la femme manipule l'objet, parfois l'objet la manipule elle-même. Le récit est construit comme un poème qui alterne des moments enjoués et des retours à la réalité, la douleur de la maladie et l'amour qui persiste. Martin, un étudiant, l'analyse : « On se sent responsable de ce que l'on fait pour montrer le vrai, l'intime, la beauté et parfois les problèmes de la vie mais dans un cadre respectueux et on l'espère émouvant ».

Entre écriture et manipulation, les étudiants se concentrent sur certains détails qui ont marqué chacun et qui vont permettre de construire une progression dramatique du monologue. D'autres savent, assez vite, qu'ils vont nourrir une dramaturgie de la mémoire et du souvenir mais aussi de l'enquête, de la reconstitution car le petit-fils en sait plus que la grand-mère elle-même. Un étudiant connaît des pans de la vie de sa grand-mère que sa mère lui a racontés alors que sa grand-mère, elle, les a oubliés. Un album-photo manipulé rend compte de ce passé que l'on parvient difficilement à nommer. Il faut tester ces trouvailles au plateau.

4. L'élaboration d'une écriture de plateau collective : jouer avec les mots, les objets et l'espace dans une forme monologuée

La cinquième séance s'attache au *Passage du texte écrit à une écriture de plateau*. Si le texte écrit commencé a trouvé sa propre cohérence, nous cherchons à le mettre en friction avec la manipulation de l'objet. Cette confrontation à la matière peut entraîner des suppressions de texte, ou des envies d'ajouts, en fonction de ce qui surgit de la manipulation trouvée par le manipulateur lui-même ou par le regard de ceux qui observent le travail et appréhendent des jeux d'échelle (avec la possibilité de filmer en direct ou de zoomer sur une action par exemple)⁶. Nous

pourrions bien sûr commencer directement par la manipulation pour construire le projet, mais il me semble intéressant de passer par le texte pour faire saisir comment l'écrit se construit. L'objet pose d'emblée la fiction sur scène et le poétique est évident. Toutefois, comme le précise Philippe Genty (2013 : 277) :

Un morceau de tissu, de kraft, une chaise longue, une pelote de fil, un film plastique n'ont pas de caractère anthropomorphique. C'est la conviction du regard du manipulateur et de son interaction⁷ avec eux qui va nous permettre de devenir voyants avec lui.

La base textuelle écrite précédemment fait entrer dans le jeu avec du texte et rassure certains. À l'inverse, d'autres restent bloqués sur le texte et ont du mal à entrer dans le jeu, en trouvant la place du corps. Nous examinons si le texte produit l'effet souhaité à la scène dans sa rencontre avec les objets. C'est en ce sens que nous le considérons comme une écriture en chantier qui devient écriture de plateau en se frottant à la matière concrète. Peut-être qu'ici, contrairement à la démarche que j'ai adoptée dans l'écriture de monologue en deuxième année de Licence, je me détache d'une approche texto-centriste pour me consacrer davantage à un processus de travail avec différentes matières. Parfois, un album-photo utilisé pendant la rencontre est l'élément central et puis l'écriture faisant son œuvre, l'objet est mis progressivement de côté et devient un accessoire moins utile. Le travail vise rapidement l'ébauche, puis l'ajout ou le retrait par l'expérimentation scénique. Mon approche est ainsi plus proche de celle de Joseph Danan qui cherche « comment une écriture qu'on peut encore désigner comme dramatique peut-elle répondre à l'exigence de 'performativité' qui caractérise la scène contemporaine qui se traduit par l'hybridation croissante du théâtre avec la danse, la musique live, la vidéo en direct, le cirque, la 'performance' dans son sens historique ? » (Danan, 2012 : 85). Si nous privilégions la forme du monologue et la place de l'objet, les formes explorées par les étudiants empruntent à tous les éléments cités ci-dessus.

L'hybridité joue d'une relation multiple avec les divers langages scéniques : intrusion de la vidéo pour remonter une scène d'anniversaire passée, montage photographique, dessin fait en direct, autant d'éléments qui jouent sur la mise en présence d'éléments relevant du passé et de la fulgurance de la manipulation au présent. Nous notons dans les propositions des étudiants la difficulté fréquente de poser un corps en mouvement sur la voix de l'autre absent. Ainsi, les étudiants proposent souvent d'intégrer l'enregistrement initial comme s'il surgissait dans sa perfection de document. Après avoir intégré la parole dans un dispositif, ils reviennent au statisme d'un personnage pour favoriser l'écoute de l'autre absent. Alors même qu'ils sont dans un monde qui mêle en permanence des médias divers, cette parole de l'Autre retrouve une forme de sacralité de l'écoute. Nous

interrogeons alors la validité de leur scénographie qui se construit progressivement au plateau. Un certain nombre de scénographies utilisent le fil qui relie passé et présent, la couture, la manipulation de tissus. D'autres jouent avec des éléments de la cuisine (la farine et l'eau pour faire de la pâte qui va permettre de fabriquer des personnages). Comme le précise un étudiant : « La construction de la dramaturgie étant faite, le point de vue critique étant donné, il ne reste plus qu'à élaborer concrètement un travail au plateau qui respecte les choix que nous voulons assumer et revendiquer ». Ce groupe va travailler l'utilisation de la marionnette au plateau et la confronter à des projections vidéo, en creusant une zone qui laisse le choix au spectateur de faire des rapprochements ou non.

La sixième séance est consacrée à l'*Expérimentation plateau avec objets et costumes pour travailler le visuel*, et appréhender le sens produit par l'image scénique. De quelle manière le regard du spectateur va circuler dans la scène ? En quoi la narration visuelle est-elle en cohérence avec le propos ? Comment des éléments hétérogènes entrent-ils en dialogue et au service du monologue ? Nous avons tendance à privilégier l'épuration pour aller à l'essentiel et ne pas surcharger le plateau. Le travail vise à rendre compte d'un vécu par le jeu, la réalité d'un corps et d'un espace, mais aussi à restituer des souvenirs immatériels qui surgissent par des objets. Le travail vise à interroger une manière de matérialiser le souvenir de la grand-mère. Les étudiants expérimentent la posture de « l'auteur scénique », au sens de Joseph Danan (*ibidem* : 87). La scénographie peut faire référence à un lieu qui s'est transmis par héritage, un magasin de chaussures, une boulangerie ; quelques bouts de tissu, une chaussure créent le contexte. Certains mobilisent le jeu d'ombres pour séparer les scènes du passé de celles présentes, comme le précise Antoine, un étudiant :

La lumière quant à elle, symbole de cette mémoire qui illumine l'objet et la réponse reste floue et n'hésite pas à s'éteindre, changer de couleur, se rallumer pour représenter toute cette lutte que doit vivre ma grand-mère en voulant se rappeler certaines choses.

Des étudiants proposent un travail en déambulation. Nous fabriquons un petit personnage en papier puis nous entrons dans la salle et assistons à un film en stop motion qui retrace un bout de vie, ensuite nous sommes invités à déambuler dans la salle et à mettre nos petits personnages dans des situations alors que l'on nous dit un monologue. Dans une autre mise en scène, on nous invite à venir nous allonger sur des coussins et une comédienne vient nous chuchoter le texte à l'oreille.

La septième séance précise le lien entre *Scénographie et dramaturgie sonore et visuelle*. Le texte entre en écho avec les autres éléments scéniques. Nous prenons

du temps pour le silence qui précède ou suit la parole et qui donne du poids aux gestes et à la manipulation d'objets. Le témoignage nécessite ces silences qui sont autant de moments de doutes du personnage, que de moments pour se ressaisir, ou de difficultés du personnage. J'ai aussi accepté des formes limites comme une pièce didascalique. Les étudiantes ont mis en scène une femme qui travaillait dans une boutique. N'apparaît que le haut de son corps dans le cadre de son magasin, elle ne cesse de disposer des objets, nettoyer sa vitre et une main invisible lui renvoie en permanence des objets. L'image qui se construit progressivement est celle d'une vanité qui traduit son parcours. Sa partition gestuelle est calée sur une partition sonore très précise mêlant chanson et voix enregistrée. L'écriture est donc celle de la partition gestuelle d'un solo. Un étudiant, Victor, évoque sa création musicale au service d'une dramaturgie sonore :

J'ai composé une musique de dix minutes sur un aspect très mélancolique au piano et au synthé. Sur la musique, j'ai rajouté le bruit de l'eau afin de faire penser aux chutes du Niagara (un souvenir de la grand-mère), des tic-tac d'horloge afin de faire penser au temps qui passe, et du vent qui symbolise les souvenirs qui s'envolent. De plus, nous avons rajouté de l'eau sur scène et chaque objet est associé à un souvenir.

Je finirai ce rapide passage en revue de tous ces projets par une dernière image qui m'a marquée cette année. Un groupe a écrit un long monologue à partir du témoignage d'une grand-mère. Ils ont repris beaucoup d'éléments de l'enregistrement et ont retracé un parcours de vie : la naissance, la guerre qui passe, la maladie qui enlève une sœur, le travail chez des gens riches, la rencontre du mari, la vie à deux, un enfant mort-né, la mort du mari, la solitude de cette femme. Le fil conducteur est la traversée de la scène du fond vers le public. La comédienne, Pétronille Requin, marche sur un fil imaginaire, le fil de la vie, qui la fait tremblante, fragile, prête à tomber et pourtant des objets arrivent dans ses mains et à chaque fois font ressurgir le souvenir. À chaque fois, ce retour la fige dans l'assurance d'un instant retrouvé et la force de son énergie d'alors qui lui a permis de poursuivre le chemin. La manipulation réintroduit des effets de réel par touches. Elle passe du rire aux larmes puis au rire à nouveau, tout cela dans une simple traversée au rythme parfois d'une musique mais plus souvent dans un long silence. La forme est bouleversante dans son épure, dans la simplicité de l'écriture, dans la justesse de l'interprétation, dans ces micro-silences face aux objets qui lui tombent dans les mains et qui trahissent son étonnement renouvelé des merveilles et des douleurs de la vie. J'y trouve une illustration de l'impulse définit par Philippe Genty (2013 : 280) :

Les impulsions existent aussi en mime et en danse où l'interprète imagine dans l'exécution de certains mouvements qu'une force extérieure l'anime : un fil, un souffle, une présence invisible. Ou plus simplement il cherche à produire un contraste dans son mouvement qui vient briser la continuité d'un rythme.

Elle ne joue pas la vieillesse mais le corps se marque progressivement, par l'interaction avec les objets. Elle se lasse, instable et jusqu'au bord de scène face à nous, toujours, debout.

La huitième séance est consacrée à l'évaluation écrite qui porte d'abord sur le cours magistral. Une question porte sur la notion d'esthétique au XX^e siècle, une deuxième est le commentaire de la citation suivante qui résume très bien les enjeux que nous avons abordés (Picon-Vallin, Magris, 2019 : 13) :

Si la scène - et particulièrement les jeunes artistes - se passionnent pour ce genre, n'est-ce pas parce que l'espace de la scène ouvre une béance dans la course effrénée qui caractérise à la fois notre mode de vie urbain et connecté et la perte des repères que le monde globalisé et numérisé génère ? N'est-ce pas parce que le théâtre sait prendre tout son temps, un temps qui introduit la rupture, peut désaliéner les urbains pris dans la cadence haletante du changement où une nouvelle chasse l'autre, rendant la précédente obsolète ? À l'immédiateté kaléidoscopique de l'histoire événementielle, faite de fragments qui s'entrechoquent, de réactions à chaud sitôt dites sitôt oubliées, de faits scandaleux, improbables, spectaculaires, il nous proposerait un lieu propice à la réflexion, où l'art dispose sa distance, son recul, ses collusions, ses images, ses montages signifiants, sa poésie, et fixerait un instant la réalité mouvementée, tourmentée, pour la concentrer sous une loupe.

La seconde évaluation porte sur la démarche suivie en TD :

Vous donnerez rapidement les enjeux du Théâtre documentaire après l'avoir défini précisément et vous préciserez quel type de théâtre documentaire vous avez abordé. Vous vous appuyerez ensuite sur votre propre expérience en décrivant et en analysant : les conditions d'une collecte et ses enjeux, la construction d'une dramaturgie et d'un point de vue, l'élaboration d'une écriture de plateau collective.

Les étudiants qui ont véritablement suivi les étapes du processus de création peuvent commenter largement leur démarche et approfondir tous les enjeux. Ceux qui ont pris du retard ont moins de matière pour commenter le processus. Certains étudiants ont du mal à décrire leur propre travail alors qu'ils se sont posé les bonnes questions. Le fait de faire ce type de travail de création en un temps aussi limité nécessite un cadrage strict pour suivre une progression. C'est aussi le moyen

de leur montrer qu'un artiste qui répond à une commande travaille dans un délai limité. Enfin, la neuvième séance est dédiée à l'évaluation finale *du jeu*. Nous y consacrons une journée complète car ils peuvent faire le montage des lumières, différent pour chaque proposition, ainsi que la scénographie qui peut s'avérer très complexe. Elle est ouverte au public et notamment aux grands-mères.

Conclusion

La description de ce processus révèle combien le temps est compté au sein d'un cours de 26 heures, toutefois, certains étudiants mobilisant des répétitions en dehors des séances parviennent à écrire un texte riche de sens et une mise en scène pertinente. Il ne s'agit pas seulement de répéter des mots issus d'un témoignage mais aussi de faire des choix et de compléter le réel. Il faut trouver une méthode de travail qui ne crée pas de tension dans le groupe pour être au service d'une écriture collective et homogène où chacun se retrouve. La symbolique des objets, des déplacements, la rythmique de l'ensemble, se dessinent peu à peu. Des objets surgissent, comme les souvenirs reviennent par bribes à la mémoire. Nous rendons palpable et impalpable toute cette matière originale qui traverse une poétique de l'espace. Les étudiants pensent, au début, qu'il va falloir trouver des personnes qui ont des histoires à raconter. J'entends des phrases comme « ma grand-mère n'a pas eu une vie intéressante » alors même que nous pouvons trouver chez chacun matière à dire. Nous ne cherchons pas à débusquer du sensationnel, mais une simple anecdote peut s'étendre et devenir un fragment exemplaire d'une réalité qui n'est plus. Je cherche à rendre sensible à la force de l'écriture portée par un corps traversé par le désir de témoigner. Les étudiants qui se sont investis pleinement sont touchés par cette expérience.

Je finis cet article sur un extrait de l'analyse d'un étudiant de la promotion de cette année, Antoine, car mon travail est surtout celui-là : ni former des comédiens, ni former des metteurs en scène mais former des dramaturges, ceux qui pourront analyser d'un point de vue dramaturgique, le texte, l'écriture de plateau, le processus de création, quel qu'il soit :

Proposant un texte empreint de poésie, le monologue écrit nous présente cette personne tantôt apeurée, tantôt naïve et qui tente de recoller les morceaux d'un passé oublié. Écrit autour de l'enregistrement et des questions que je posais à ma grand-mère, le texte résonne comme des réponses intérieures à ces dernières : « tu te rappelles de ton mariage ? » « c'est quoi ton plus vieux souvenir ? » ; la relation intime présente entre les lignes permet d'imaginer un mode à la fois onirique et réel. [...] Je joue avec ces objets, les enfile, les touche, comme s'ils

étaient la source de ma mémoire, comme s'ils allaient me donner la réponse ou peut-être sont-ils les seuls objets qui retiennent cette mémoire pouvant alors s'envoler à chaque instant. [...] Durant toute cette enquête, un univers sonore se crée également. Empreint de nostalgie, d'espoir, de tristesse et de peur, la musique composée par Victor fait resurgir à la fois le côté monotone de la vie de ma grand-mère tout en s'inscrivant dans cette recherche paisible, dans cette quête sans fin. [...] Elle accompagne le personnage ainsi que le souvenir en train de disparaître. Vient alors le final. L'angoisse, la peur d'oublier ce qui vient de se passer. La peur d'oublier cette relation entre elle et moi face public armé de ma lampe. L'oubli ne tardera pas à arriver et comme ma grand-mère 5 minutes après notre entretien, tout est déjà oublié.

Creuser ces histoires de grands-mères avec mes étudiants m'a fait vivre des moments intenses d'émotion face à des propos sensibles et engagés pour dire la place de la personne âgée dans notre société. Il aurait fallu ici citer des extraits des textes écrits, montrer des dessins de grands-mères, des croquis de scénographie, des plans-feux, des photographies des corps en jeu, etc. J'ai choisi de citer les mots de mes étudiants relevant déjà d'un regard réflexif sur leurs processus de création. Regards individuels pour rendre compte d'un vécu collectif qui passent par mon propre montage qui en garde la trace. Encore une histoire de passage de témoin...

Remerciements

Je remercie Adrien Waterlot, Erwan Tellier, Martin Kupczyk, Marine Eeckout, Antoine Dufour et Victor Ropital dont je cite les propos extraits de leurs copies, ainsi que l'ensemble des étudiants des promotions 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019 et 2019-2020 de Licence 3 Arts du spectacle de l'Université d'Artois qui ont suivi ces cours et ont contribué par leur travail à cette réflexion.

Bibliographie

Benhamou, A.F. 2012. *Dramaturgies de plateau*. Besançon : Les solitaires intempestifs, coll. « Essais ».

Autant-Mathieu, M.C., sld., [1995], 2003. *Écrire pour le théâtre, les enjeux de l'écriture dramatique*. Paris : CNRS Éditions.

Danan, J., Sarrazac, J.P. 2012. *L'Atelier d'écriture théâtrale*. Arles : Actes Sud-Papiers, coll. « Apprendre ».

Genty, P. 2013. *Paysages intérieurs*. Arles : Actes Sud.

Heulot-Petit, F. 2011. *Dramaturgie de la pièce monologuée contemporaine. L'altérité absente ?* Paris : L'Harmattan, coll. « Univers théâtral ».

Heulot-Petit, F. 2013. Écriture de monologue. In : *Pratiques d'écriture à l'université*. sld. Mongenot C., Houdart-Merot, V. Paris : Honoré Champion, p. 189-207.

- Heulot-Petit, F., Jolly, G., Pavlova, S., sld. 2019. *Interactions entre le vivant et la marionnette. Des corps et des espaces*. Arras : Artois Presses Université, coll. « Études littéraires ».
- Kempf, L., Moguilevskaia, T., sld., 2013. *Le théâtre néo-documentaire, résurgence ou réinvention ?* Nancy : PUN-Éditions universitaires de Lorraine.
- Klein, J.P., sld., 2007. *Colloque des Écrivains Associés du Théâtre*. Paris : L'Amandier.
- Lemaire, V., Piemme, J.M., sld., 2011. Dossier « Usages du 'document'. Les écritures théâtrales entre réel et fiction », *Études Théâtrales*, n° 50.
- Marleau, D. 1995. « Colle, papier, ciseaux ». In : *Écritures dramaturgies*. sld. Eruli, B., Puck, n° 8.
- Molina, S. 2013. Éthique de l'animateur d'atelier d'écriture et désir d'écrire. In : Mongenot, C., Houdart-Merot, V., 2013. sld., *Pratiques d'écriture à l'université*. Paris : Champion.
- Picon-Vallin B., Magris, E. 2019. *Les Théâtres documentaires*. Montpellier : Deuxième époque.
- Sarrazac, J.P., Naugrette, C., Banu, G., sld., 2011. « Le geste de témoigner : Un dispositif pour le théâtre ». *Études Théâtrales*, n° 51-52.
- Vinaver, M. 1982. *Écrits sur le théâtre*. Lausanne et Arles : L'Aire et Actes Sud.

Notes

1. « Engager l'histoire pour l'Histoire : quelle place pour l'artiste dans le théâtre documentaire ? » en collaboration avec Laurent Coutouly (directeur de Culture Commune Scène Nationale du Bassin minier) et Pierre Rogez (Université d'Artois), Loos-en-Gohelle, le jeudi 8 décembre 2016.
2. Véronique Lemaire, Jean-Marie Piemme, (2011). Ainsi que Jean-Pierre Sarrazac, Catherine Naugrette et Georges Banu, (2011).
3. Pour l'album-photo, voir *Vies de Papier* (2017), compagnie La Bande Passante, Théâtre d'objets documentaire.
4. Analysé dans notre cours magistral sur le théâtre documentaire : *Rwanda 94* (2000), mise en scène du Groupov.
5. Notre cours magistral revient sur deux figures historiques du théâtre documentaire : Piscator et Weiss.
6. Voir *La Grande Guerre* (2014) mise en scène du collectif Hotel modern, proposant un film d'animation tourné en direct avec manipulation d'objets à vue.
7. Pour cette notion, voir : Françoise Heulot-Petit, Geneviève Jolly et Stanka Pavlova, sld. (2019).



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Per una proposta di un laboratorio di scrittura creativa nel quadro dei descrittori di Dublino

Michela Dota

Università degli Studi di Milano, Italia

michela.dota@unimi.it

Reçu le 26-03-2020 / Évalué le 03-06-2020 / Accepté le 11-06-2020

Pour une proposition d'atelier d'écriture créative dans le cadre des descripteurs de Dublin

Résumé

À partir de l'analyse des ateliers d'écriture en langue italienne présents au sein de la Faculté de Lettres de l'Université de Milan, cet article décrit les grandes lignes d'un projet d'atelier d'écriture créative qui corresponde aux compétences universitaires que les étudiants doivent avoir acquises au terme de leur parcours, telles qu'elles sont prévues par les descripteurs de Dublin. Parce qu'ils cultivent la capacité à produire des textes fonctionnels qui visent notamment à inventer et à défendre une argumentation, les ateliers existants répondent pleinement au développement des capacités communicationnelles requises. L'atelier présenté propose des activités d'écriture à contraintes qui aboutissent souvent à des essais d'écriture créative comportant une forte composante expérientielle. Il y a là une inclination des étudiants qui pourrait être cultivée dans la perspective des descripteurs de Dublin : il s'agirait alors de développer une écriture créative dont la fonction serait de donner lieu à des textes de vulgarisation destinés à un public de non spécialistes.

Mots-clés: descripteurs de Dublin, écriture créative, vulgarisation, atelier d'écriture, Université de Milan

Riassunto

Muovendo dall'analisi delle pratiche laboratoriali di scrittura italiana attive per la facoltà di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Milano, il presente contributo delinea il profilo di un progetto laboratoriale di scrittura creativa che venga incontro alle relative competenze universitarie in uscita previste dai descrittori di Dublino. Gli attuali laboratori di scrittura italiana, infatti, rispondono pienamente allo sviluppo delle abilità comunicative richieste, coltivando l'abilità di produrre testi funzionali, in particolare per ideare e sostenere argomentazioni. D'altra parte, lo stesso laboratorio prevede attività di scrittura vincolate che spesso sfociano in saggi di scrittura creativa con una forte componente esperienziale. Tale inclinazione degli studenti potrebbe essere coltivata nell'ottica dei suddetti descrittori, per far maturare una scrittura creativa a fini divulgativi per i non specialisti, latrice di molteplici benefici.

Parole chiave: descrittori di Dublino, scrittura creativa, divulgazione, laboratori di scrittura, Università di Milano

A proposal for a creative writing laboratory in the framework of Dublin descriptors

Abstract

Starting from the analysis of the Italian writing laboratory productions in the Faculty of Humanities of the University of Milan, this paper outlines the project of a creative writing laboratory that meets the outcomes expected by students after completing a university curriculum of studies, according to the Dublin descriptors. The current Italian writing laboratory, in fact, fully responds to the development of communication skills required, by cultivating the ability to produce functional texts, in particular to devise and support arguments. On the other hand, the same laboratory provides constrained writing activities that often result in creative writing essays with a strong experiential component. This spontaneous propensity of students could be cultivated in the perspective of the aforementioned descriptors, to develop a creative writing aimed to disseminate specialist knowledge even to non-subject matter experts, which would produce several benefits.

Keywords: Dublin descriptors, creative writing, dissemination, writing laboratory, University of Milan

1. Isole di scrittura potenzialmente creativa nei laboratori di scrittura italiana dell'Università di Milano

La scrittura creativa per il corso di Lettere all'Università di Milano è legata all'esperienza dei laboratori tenuti da Giuliana Nuvoli a partire dall'A.A. 2006-2007 sino al 2018, quando il laboratorio ha coinvolto, oltre agli studenti universitari del corso di laurea in Lettere, i detenuti del carcere di Opera a Milano; alcuni dei racconti prodotti sono in seguito approdati nel volume *L'attesa*. Parimenti, da alcuni anni le studentesse della facoltà di Scienze della Mediazione Linguistica e Culturale, in larga parte non madrelingua di lingua italiana, sono invitate a partecipare al concorso nazionale *Lingua madre*¹, anch'esso sfociante in un'antologia di racconti.

Di tradizione più consolidata e costante vitalità sono, invece, i laboratori di scrittura italiana non creativa, attivi dal 2002 e destinati agli studenti delle lauree triennali di tutte le facoltà umanistiche: obiettivo primario del laboratorio è fornire le competenze per la stesura di un saggio argomentativo in cinque capoversi, prototipo miniaturizzato del lavoro atteso per l'elaborato finale di tesi. Quest'ultima dovrebbe costituire la prova tangibile del raggiungimento dei risultati di apprendimento previsti per coloro che abbiano conseguito il primo ciclo di studi universitari, così come delineati dai descrittori di Dublino (2005) contenuti nel

Framework for the Qualifications of the European Higher Education Area (EHEA); in particolare, l'elaborato finale del ciclo triennale andrebbe a incarnare la capacità di applicare le conoscenze e la capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al lavoro, il possesso di "competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi", la "capacità di raccogliere e interpretare i dati (normalmente nel proprio campo di studio) ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi" e la capacità di "comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti"².

I laboratori di scrittura, sebbene siano antecedenti per nascita alla promulgazione dei Descrittori e quindi al Quadro dei Titoli Italiani (2005), ne condividono gli obiettivi, contribuendo dunque al loro raggiungimento. Nel laboratorio, quindi, le sei lezioni incentrate sul saggio sono precedute da un percorso propedeutico sulle tipologie testuali, considerate nella duplice prospettiva funzionale (secondo la classificazione di Werlich) e pragmatica (secondo la classificazione di Sabatini; Prada, 2003: 106-172).

Ai fini del nostro discorso è utile soffermarsi sul testo descrittivo, illustrato all'interno della classificazione funzionale dei testi: esso compare in tipologie testuali diverse, non esclusivamente nella narrazione letteraria, alla quale lo studente di una facoltà umanistica, e soprattutto di un corso di laurea in Lettere, pensa immediatamente. I preliminari teorici delle attività di scrittura del laboratorio esplicitano questa circostanza, nonché la natura più o meno schiettamente soggettiva della descrizione:

le descrizioni presenti in testi pratici, tecnici e scientifici sono più impersonali, mentre gli inserti descrittivi di opere letterarie possono prevedere un forte livello di coinvolgimento emotivo dell'autore e tendono a presentare gli oggetti come l'autore li «sente» o li ricorda. Occorre sottolineare però che è impossibile realizzare una descrizione assolutamente oggettiva: la scelta dei tratti da inserire o da tralasciare, dell'ordine con cui compiere la descrizione, dello stesso punto di osservazione lasciano sempre un margine al giudizio personale. (Prada, 2003: 112)

L'esercizio di scrittura relativo al testo descrittivo sembra incentivare la soggettività, poiché invita a far spiccare "*l'idea che più sta a cuore allo scrivente*" (Prada, 2003: 137), a partire da una rosa di temi proposti: taluni sono interpretabili con un punto di vista più oggettivo, referenziale (ad esempio un paesaggio montano, una località di mare, una piazza celebre); altri sollecitano indubbiamente un punto di vista più soggettivo (un personaggio singolare incontrato durante le vacanze, una

casa rivista nel ricordo, un albero che vedi di frequente, descritto nelle diverse stagioni oppure osservato in situazioni differenti, un'automobile alla quale sei o sei stato affezionato). Se è vero che lo studente, svolgendo il compito, non riporta necessariamente il proprio vissuto, è innegabile la tensione verso un'interpretazione creativa dell'argomento dato, ben poco referenziale: da gran parte dei testi descrittivi prodotti traspare il coinvolgimento dello scrivente o comunque una tensione poetica con fini estetici. Di seguito si offre un saggio di alcuni brani descrittivi prodotti durante l'A.A. 2018-2019 nei sei laboratori di scrittura telematici³:

Al centro del mio giardino, alto come metà della mia casa, si trova un imponente salice piangente. Questo albero raggiunge la massima prosperità in primavera e in estate; il suo tronco marrone contrasta con la folta chioma, che sembra quasi formare piccole cascate di foglie verdi che l'aria muove dolcemente. Con l'arrivo dell'autunno l'arbusto pare trasformarsi; le foglie, che strappate dal vento cadono e ricoprono tutto il suolo, assumono pallide sfumature gialle. Nei mesi invernali l'albero si spoglia quasi completamente. Quando nevicano i rami pendenti e le ultime foglie rimaste diventano bianchi e brillanti, assumendo le forme di scivoli ghiacciati.

Guardo fuori dalla finestra e capisco che l'autunno è ormai avanzato: l'albero è ormai di un giallo tanto affascinante quanto malinconico. Dietro di esso le imponenti montagne accerchiano la cittadina: queste si stagliano inesorabili attorno a me, sbiadite, coperte dalla rigogliosa vegetazione rossa, marrone e arancione: un tripudio di colori, fino a coprirne la cima, che è una strada sullo sfondo del cielo. Ai piedi si presenta, per metà della sua altezza, una ripida parete, modellata dal tempo, dove il grigio si fonde agli altri, annunciando il passo successivo che il tempo, inesorabile, porterà. Le foglie autunnali inizieranno a cadere.

Davanti ai miei occhi si rivela un paesaggio che sembra un quadro, disegnato da un pittore esperto. Le Dolomiti toccano il cielo con la punta delle loro cime, come fossero dita protese verso le nuvole sospese in alta quota in questo mite cielo d'agosto. Sembrano giganti forti e invincibili, ma celano un'anima fragile e scivolano in canali di dolomia frantumata, ghiaia bianchissima che scende fino alla valle. Si intravedono macchie di vegetazione, qualche pino solitario e poi il sentiero percorribile. E da lì in giù ecco aprirsi una vasta distesa di verde sgargiante, a tratti più chiaro e a tratti più scuro, dei larici, degli abeti e delle altre conifere. Ai loro piedi eleganti fiori alpini mostrano la loro bellezza, sfumando il paesaggio di viola e di giallo.

A prima vista Giulio può sembrare il classico fannullone di buona famiglia che ha scelto di affogare la sua adolescenza in un Liceo Scientifico di medio livello. Capelli neri e mossi pettinati solo dal vento, un sorriso sornione incorniciato da un principio di barba a chiazze. Giulio non arriva al metro e ottanta, braccia lunghe sempre penzolanti quasi non volessero stare lì dove invece si trovano e gambe magre che formano una X all'altezza delle ginocchia. Quando deciderà cosa fare da grande, o di iscriversi finalmente in palestra, rimanderà l'appuntamento al giorno seguente affondando il suo ossuto braccio nell'intercapedine tra i cuscini del divano.

Che l'ispirazione che informa questi scampoli testuali abbia una conclamata matrice letteraria, ideale per una forte soggettivazione del discorso, lo mostrano alcune spie linguistiche ricorsive in gran parte degli elaborati: in primo luogo, la predilezione per la giacitura sintattica con anteposizione dell'aggettivo rispetto alla testa nominale (nel primo testo, si veda *imponente salice, folta chioma, piccole cascate*; nel secondo, *imponenti montagne, rigogliosa vegetazione*; nel terzo, *eleganti fiori alpini*; nel quarto, *ossuto braccio*). Si aggiunga la ricerca ossessiva di sinonimi al fine di evitare ripetizioni, dogma consustanziale a gran parte della tradizione letteraria italiana; le ripetizioni sono invece accettabili, se non addirittura desiderabili, in altre tipologie testuali, non letterarie. Il mantra della *variatio* sistematica è talmente introiettato dagli studenti, attraverso i rudimenti della scrittura creativa coltivata nel precedente percorso scolastico, da indurli a sacrificare al suo altare la pertinenza semantica del sinonimo rispetto al referente descritto: nel primo passo si veda, ad esempio, la voce *arbusto* impiegata come costituente anaforico per *salice*, già sostituito con l'iperonimo *albero*; tuttavia, i referenti di entrambi i lessemi non rientrano nell'estensione semantica del sinonimo scelto (la cui intensione prevede soltanto piante perenni, legnose e di altezza mediocre).

Pure la presenza di similitudini in questi campioni testuali è segno di una ricercata prossimità con le descrizioni di taglio letterario, giacché esse, seppur talvolta presenti - perché utili - nei testi informativi di tipo divulgativo, a rigore sono escluse "da quelli scientifici, che abbisognano di un'espressione rigorosa e rigidamente denotativa" (Prada, 2003: 112). Negli stralci sopra riportati, si veda nel terzo le "cime" come "dita protese verso le nuvole sospese in alta quota"; ma altrove emergono altri esempi: "*È un uomo grande, alto quanto una porta, grosso come la porta stessa*"; "una piccola cucciola, marroncina come il cioccolato e morbida come la seta"; "queste vetrine [...] malinconiche, come un vecchio marinaio stanco, seduto al porto, che racconta le sue avventure passate".

Come si è mostrato, l'attività relativa al testo descrittivo è un'isola di scrittura potenzialmente creativa all'interno di un laboratorio proteso a coltivare la scrittura

argomentativa e professionale, sottoposta a precisi vincoli qualitativi e quantitativi. Oltre ai vincoli qualitativi (tema e strutturazione della descrizione secondo i classici criteri di distribuzione delle informazioni - dal generale al particolare, da lontano a vicino, ecc.), per i saggi descrittivi appena visti sussiste anche un vincolo quantitativo: gli scriventi non devono superare il limite predefinito delle cento parole.

Questa restrizione, pressoché rispettata da tutti gli apprendenti, non permette elaborazioni sofisticate, ma di certo sollecita la capacità di sfruttare a pieno il potenziale icastico ed evocativo della scrittura, indispensabile a una maggiore efficacia dell'abilità scrittoria, sia a scopo professionale, sia a scopo creativo.

2. I laboratori di scrittura nel quadro dei descrittori di Dublino

Come si è già ricordato, a seguito dell'approvazione nel 2005 del *Framework for the Qualifications of the European Higher Education Area (EHEA)*, le università europee seguono i descrittori di Dublino per formulare gli obiettivi formativi specifici dei corsi di studio. Tra gli elementi considerati dai descrittori figurano le abilità comunicative - orali e scritte -, declinate nei tre livelli di istruzione universitaria. Il conseguimento della laurea di primo livello, lo si è detto, dovrebbe garantire che i laureati "siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro, e possiedano competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi"⁴. Come già affermato nel primo paragrafo, il laboratorio di scrittura italiana, dedicato alla didattica della scrittura di testi e documenti funzionali, coltiva senz'altro quest'ultima competenza (in particolare, ideare e sostenere argomentazioni).

Tra le aspettative di apprendimento per il primo ciclo di studi figura altresì "comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti". Come si è scritto nel paragrafo 1, scrivere testi funzionali efficaci incontra anche questo obiettivo, ma principalmente in relazione a destinatari specialisti.

Crediamo che coltivare parallelamente la scrittura creativa possa invece rivelarsi una risorsa utile da fornire agli studenti per centrare l'obiettivo di una comunicazione efficace quando i destinatari sono non specialisti. Si tratta di un obiettivo non meno complesso da raggiungere del gemello, dato che il mittente non può presupporre nel destinatario la condivisione di un retroterra comune di conoscenze e di atteggiamenti, che può invece presumere rivolgendosi a uno specialista; nondimeno nell'ambiente accademico manca generalmente una istruzione formale esplicita dedicata. Di questa formazione esplicita alla comunicazione ai

non specialisti, attraverso la scrittura creativa, potrebbero beneficiarne soprattutto taluni ambiti scientifici, i cui risultati della ricerca penetrano faticosamente nelle conoscenze condivise dalla società. L'impermeabilità generale di certa parte della società potrebbe ridursi se le "informazioni, idee, problemi e soluzioni" fossero comunicate attraverso tipologie testuali che mettano espressamente in gioco la soggettività dello scrivente (che, lo si è visto nel paragrafo 1, tra gli studenti emerge spontaneamente non appena vi è l'occasione) e del destinatario, sollecitandone l'immedesimazione - senza che questa operazione sacrifichi la complessità dei temi e dei concetti annessi. In quest'ottica è esemplare il libro *Naufraghi senza volto. Dare un nome alle vittime del Mediterraneo*, che sviluppa in forma romanzata, attraverso il vissuto emotivamente e umanamente intenso dell'autrice e medico legale Cristina Cattaneo, il problema dell'identificazione dei cadaveri dei migranti annegati nel Mediterraneo e la soluzione sviluppata dal suo Laboratorio di antropologia o odontologia forense dell'Università di Milano. Si tratta di un esempio elevato di abilità comunicativa, in forma di scrittura creativa rivolta ai non specialisti, cruciale per il mondo della ricerca, come conferma il descrittore di Dublino relativo all'abilità comunicativa per il terzo livello degli studi universitari: i dottori di ricerca dovrebbero saper "comunicare con i loro pari, con la più ampia comunità degli studiosi e con la società in generale nelle materie di loro competenza", avendo già consolidato al termine del precedente ciclo di studi magistrale/specialistico l'abilità di "comunicare in modo chiaro e privo di ambiguità le loro conclusioni, nonché le conoscenze e la ratio ad esse sottese, a interlocutori specialisti e non specialisti".

3. Comunicare il sapere ai non specialisti attraverso la scrittura creativa: un progetto di laboratorio tra scrittura vincolante e scrittura esperienziale

Se non è verosimile che i frutti delle competenze attese per l'abilità comunicativa dei tre livelli universitari conseguano sistematicamente la dignità di pubblicazione, la strutturazione di un curriculum (possibilmente verticale) di un laboratorio di scrittura creativa orientato all'esercizio delle abilità comunicative con i non specialisti, e sugli specifici obiettivi di ciascun ciclo (menzionati nel paragrafo 2), può giovare a tutte le occasioni della vita pubblica e di relazione che implicano l'interazione con non specialisti.

La scrittura laboratoriale avrebbe un vincolo rispetto ai generi testuali da coltivare (ad esempio, l'articolo giornalistico, il racconto, la strutturazione dei contenuti verbali di un ipotetico *storytelling* digitale, magari in un *blog*), che saranno preliminarmente analizzati nelle loro peculiarità testuali e linguistiche, ossia nelle loro convenzioni di genere, che agirebbero a tutti gli effetti come vincoli con i quali lo

studente negozierebbe la propria idea di testo. Complementare sarebbe la lettura e l'osservazione di campioni esemplari, che possano eventualmente fungere da modello (l'imitazione, infatti, non è una limitazione, bensì una prova didattica: De Mauro, Lepri, 1997; Mozzi, 2001). Il vincolo riguarderebbe anche i temi: il soggetto della scrittura sarà selezionato tra le "informazioni, idee, problemi e soluzioni" pertinenti alle discipline di ciascun corso di laurea. D'altra parte, la possibilità di scegliere tra uno spettro comunque ampio garantisce il coinvolgimento dello studente, che selezionerà l'argomento a lui più caro ("l'idea che più sta a cuore", per riprendere una linea guida illustrata nel paragrafo 1), potendo peraltro affidarsi a una scrittura (almeno in parte) esperienziale, cioè che recuperi esplicitamente i propri vissuti, anche extra-universitari, implicati con la materia dello scrivere, informando il proprio testo con la propria individualità, senza tuttavia cadere nel mero autobiografismo. Anche in presenza di vincoli, infatti, la creatività dell'autore si manifesta, soprattutto attraverso le scelte di contenuto e di esposizione (Gatta, 2020).

Le tipologie testuali non sono necessariamente diversificabili per corso di laurea, sebbene talune, come il racconto, siano più facilmente immaginabili per corsi di laurea umanistici, i cui studenti (lo si è visto nel primo paragrafo), si orientano spontaneamente verso la scrittura creativa, con decisi connotati letterari. Per questi ultimi, inoltre, il laboratorio avrebbe un ulteriore valore professionalizzante: attraverso l'ostensione di modelli, l'esplicitazione di alcune strategie compositive e delle caratteristiche linguistico-testuali, un percorso laboratoriale simile supporterebbe i futuri docenti di italiano nella didattica della scrittura creativa a scuola. In una prospettiva più ampia, inoltre, nell'epoca odierna della post-verità e della propalazione selvaggia di notizie false e di narrazioni distorte, la scrittura creativa orientata alla divulgazione responsabile e scientificamente fondata della conoscenza assume un ulteriore connotato pedagogico importante.

Sulla scorta dell'organizzazione dei laboratori di scrittura citati, attualmente articolati in dieci lezioni⁵, un ipotetico laboratorio di scrittura creativa per il primo ciclo di studi potrebbe configurarsi nel modo seguente (tab. 1):

Preliminari teorici	
Lezione 1: Natura del testo e sue caratteristiche	Natura del testo e sue caratteristiche fondamentali, in particolare di quelle che hanno che fare con la sua unità (coerenza e coesione).
Lezione 2: Generi della scrittura creativa – parte prima	Presentazione della tipologia testuale del racconto breve. Approfondimento di alcuni tipi di racconto e di alcune tecniche narrative, anche tramite osservazione di campioni.

Preliminari teorici	
Lezione 3: Generi della scrittura creativa – parte seconda	Presentazione della tipologia testuale dell'articolo di giornale di divulgazione, anche tramite osservazione di campioni.
Lezione 4: Generi della scrittura creativa – parte terza	Lo <i>storytelling</i> digitale attraverso i servizi di blog e socialnetwork; osservazione di campioni.
Lezione 5: Per un uso consapevole dell'interpunzione nella scrittura creativa.	Illustrazione delle tendenze interpuntive della narrativa contemporanea, del giornalismo e nei nuovi media. Osservazione di campioni testuali esemplari a confronto con gli usi interpuntivi di testi funzionali; attività di riscrittura di un breve testo sfruttando le diverse funzioni interpuntive a scopo stilistico.
Il testo e la sua realizzazione dal progetto alla revisione	
Lezione 6: Identificazione del tema e del destinatario	Selezione di un tema inerente agli ambiti disciplinari del proprio corso di studi. Identikit del lettore potenziale.
Lezione 7: Descrizione generale del processo della scrittura e scelta del genere testuale	Identificazione del fine comunicativo (ad es. informare, persuadere, sfatare false notizie; confutare false argomentazioni); la raccolta, la selezione e l'ordinamento delle idee; rispetto al tema scelto, identificare i possibili snodi concettuali ostici per i non specialisti.
Lezione 8: Creazione di un <i>outline</i> testuale	Tra le possibilità illustrate nella prima parte, scelta del genere testuale più confacente al fine comunicativo e al lettore prescelti e preparazione della relativa scaletta di lavoro.
Lezione 9: Stesura della prima bozza	Stesura della prima bozza secondo le convenzioni del genere testuale scelto.
Lezione 10: Revisione e correzione	Verifica della funzionalità del testo ai fini comunicativi prescelti, controllo della sua coerenza, della sua omogeneità, della sua chiarezza, della sua strutturazione trasparente in relazione ai destinatari scelti; revisione stilistica e correzione degli errori grammaticali e meccanici.

Tab. 1: Ipotetico laboratorio di scrittura creativa

In definitiva, un laboratorio così concepito coniugherebbe in ambiente universitario aspetti di scrittura vincolante con aspetti di scrittura esperienziale e creativa, cooperando al raggiungimento delle competenze attese, declinate nei diversi cicli accademici, per l'abilità di comunicare con destinatari non specialistici. Da ultimo il laboratorio aumenterebbe la consapevolezza della importante funzione civica, e dunque educativa, della scrittura creativa a scopo divulgativo.

Bibliografia

Bologna Working Group 2005. 2005. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks (Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation).

Cattaneo, C. 2018. *Naufraghi senza volto. Dare un nome alle vittime del Mediterraneo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

De Mauro, T., Lepri, L. 1997. La scrittura creativa e le Università italiane: un rapporto in colpevole ritardo. In: *Scrittura creativa*. Milano: Bompiani, p.243-251.

Gatta, F. 2020. "Scrivere per pensare, scrivere per comunicare. Riflessioni sulla didattica della scrittura a margine di un'esperienza nella laurea magistrale per traduttori specializzati". *Italiano LinguaDue*, 12, n. 1.

Prada, M. 2003. *Laboratorio di scrittura*. Milano: Led.

Mozi, G. 2001. *Lezioni di scrittura: invenzione, imitazione, racconto*. Ravenna: fernandel.

Nuvoli, G. 1996. "Il destinatario". *Inchiostro*, 2, n. 3, p. 46-49.

Nuvoli, G. 1996. "I tipi di racconto". *Inchiostro*, 2, n. 4, p. 42-45.

Sitografia

<http://www.quadrodeititoli.it/descrittori.aspx?descr=172&IDL=1> [consultato il 07/01/2020].

<https://concorsolingua madre.it/> [consultato il 01/04/2020].

Notes

1. La storia e le informazioni sul concorso possono leggersi al seguente link: <https://concorsolingua madre.it>

2. I descrittori sono prelevati dal QTI (Quadro dei Titoli Italiani) per il 1° ciclo, consultabili all'indirizzo web <http://www.quadrodeititoli.it/descrittori.aspx?descr=172&IDL=1>

3. I laboratori telematici sono fruiti attraverso il portale *Ariel*, che ospita i siti didattici e i progetti *e-learning* associati all'offerta formativa dell'Università di Milano.

4. Questa citazione e le successive del paragrafo sono riprese dal sito <http://www.quadrodeititoli.it>, che contiene la traduzione italiana dei descrittori del documento originale in inglese.

5. Il sillabo e l'originaria articolazione delle lezioni laboratoriali, frontali e telematiche, possono leggersi in Prada (2003: 14-15). La proposta elaborata in questa sede ricalca l'organizzazione generale del laboratorio, recuperando integralmente la lezione 4 sulla natura del testo, ritenuta propedeutica anche per la scrittura creativa.



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

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

Alessandra Keller-Gerber

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

Martine Chomentowski

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



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

Résumé

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

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

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

Riassunto

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

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

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

Abstract

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

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

Introduction

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

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

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

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

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

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

1. FLE, FOU / FOS et méta-FOU

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

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

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

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

Tableau 1

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

2. Mise en œuvre de l'atelier

2.1 Public-cible et cadre didactique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Voir tableau 2 page 130

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

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

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

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

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

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

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

Tableau 4 : Table des « intentions »

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

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

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

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

Figure 1 : le micro-récit du trouble

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

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

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

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

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

Figure 2 : Le récit du trouble (suite)

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

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

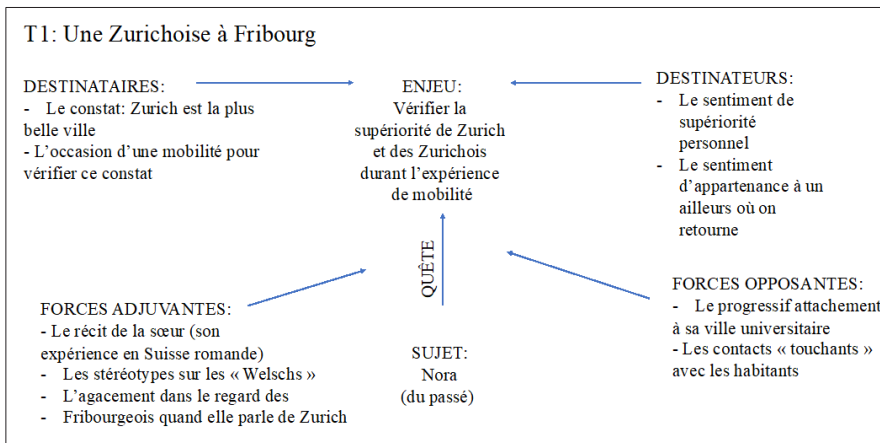


Schéma actantiel 1

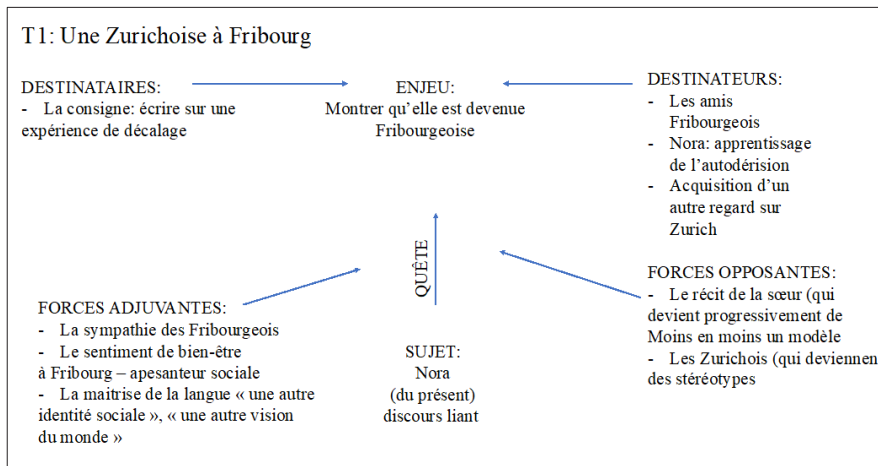


Schéma actantiel 2

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

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

Conclusion

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

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

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

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

Bibliographie

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

Notes

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

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

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

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

Synergies Italie n° 16 / 2020



Ateliers d'écrivains





ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Ateliers d'écriture d'expérience : pratique d'écriture, pratique de pensée.

Entretien avec Lea Melandri¹

Par Veronica Cavedagna

Università di Torino, Italie

veronica.cavedagna@gmail.com

Cet entretien a pour but d'enquêter sur la pratique des ateliers d'écriture créative, une pratique que Lea Melandri développe de manière originale au cours de sa réflexion et de son engagement en tant qu'écrivaine, historienne, philosophe et féministe. Il prend la forme d'une histoire dans laquelle les expériences personnelles et l'histoire culturelle de l'Italie des années 1960-1990 s'entremêlent. Dans cette histoire, l'écriture - c'est-à-dire le langage - apparaît comme un point de départ pour construire de nouveaux scénarios personnels et collectifs. L'entretien a eu lieu le 17 janvier 2020.

Veronica Cavedagna : Pour commencer à comprendre ce qu'est un laboratoire d'écriture d'expérience, je partirais de l'appellation même. Quand j'ai participé à un de tes ateliers à l'Université Libre des Femmes de Milan, en mai 2019, j'ai été très frappée lorsque tu as évoqué le fait que la dénomination d'« atelier d'écriture d'expérience » t'est arrivée de l'extérieur, ce qui va à l'encontre de l'habitude adamique de donner un nom à tout ce que nous créons.

Lea Melandri : Avant toute chose, je dois dire qu'à mes yeux l'écriture n'est pas un moyen, un instrument technique ; elle a été et elle est encore un parcours. L'appellation « écriture d'expérience » - l'ajout de « atelier » est arrivé encore plus tard - m'est venue petit à petit, dans un crescendo qui a fini par me surprendre. Mais le mot « expérience » a toujours été là, dans mon écriture et dans mes pratiques des années 1970, et encore avant, au début de mon parcours scolaire, à l'école primaire. En revanche, l'appellation « écriture d'expérience » ne vient pas de moi, elle m'a été attribuée dans les années 1980 par celles et ceux qui me lisaient et voyaient ce que je faisais.

Après la décennie des débuts du néo-féminisme, les années 1980 ont été pour moi un moment vraiment particulier, parce que j'avais commencé une analyse qui a duré huit ans. De façon évidente le féminisme avait enclenché un processus de libération, mais ce faisant il avait aussi bouleversé les souvenirs du passé - il y avait là quelque chose de plus profond qui m'a poussée à suivre une analyse. Au même moment, quasiment au début de l'analyse, on m'a proposé de m'occuper de la rubrique courrier du cœur dans un hebdomadaire de l'époque qui s'appelait *Ragazza*

*In*¹ : un magazine illustré qui avait un tirage de 200 000 exemplaires et était lu par des adolescents. Ce fut une expérience extraordinaire, parce que les lettres des adolescents correspondent à un moment crucial dans le développement de la vie d'un individu. De jeunes femmes, des filles m'écrivaient des lettres absolument passionnantes du point de vue de la construction de soi. À cela s'ajoutait toute la sphère des sentiments, des émotions, de l'imaginaire. Cette fabuleuse expérience s'est ensuite associée à mon analyse et au début de l'écriture du livre *Come nasce il sogno d'amore* [Comment naît le rêve d'amour] (Melandri, 2002), dont la matière est liée à la vie intime, aux sentiments, mais aussi à un imaginaire plus large touchant, justement, au rêve d'amour.

J'enseignais parallèlement dans le cadre des « 150 heures des femmes² » dans le quartier milanais de Affori. Dix ans au cours desquels de nombreuses femmes au foyer ont réussi à intégrer l'école obligatoire grâce à ces cours. En effet, au fil de ces années un parcours a vu le jour, qui a pris fin en 1986. Ce parcours a été réalisé avec des femmes qui n'avaient plus envie de rentrer à la maison, des femmes qui, en soi, n'avaient pas besoin du brevet, mais pour lesquelles l'école constituait un moyen de sortir de chez elles, et qui se sont révélées - en parlant d'écriture d'expérience - de remarquables penseuses ! Leurs écrits n'avaient pas un caractère autobiographique, ils étaient plus liés à des vécus immédiats, à toutes les expériences que les femmes réussissaient à coucher sur le papier. Je dis cela parce qu'il est évident que les personnes qui me suivaient attentivement (que ce soit pour le courrier du cœur ou pour les cours qui donnaient naissance à des écrits que nous faisons circuler), commençaient à assembler les morceaux de mon travail. L'expérience des cours a véritablement joué un rôle fondamental ! À ce sujet, la metteuse en scène Adriana Monti a produit un film, *Scuola Senza Fine* [École sans fin], qui a été présenté en 1984 à l'Université de New-York et dont est né un livre qui parle de la pratique de l'inconscient et de l'écriture d'expérience dans le quartier de Affori³. Ce film, de même que la conférence tenue à l'Université de New-York, a fait le tour du monde - malheureusement, il est, aujourd'hui encore, plus connu à l'étranger qu'en Italie.

Petit à petit, comme je le disais, cet ensemble de situations et d'occasions m'a été présenté, depuis l'extérieur, comme une pratique différente de celles de la littérature, de l'écriture créative, de l'autobiographie, en somme de tout ce qu'on connaissait déjà. C'était une écriture qui allait puiser plus en profondeur, dans des fragments de vécu, dans ce que j'appellerai « la mémoire du corps ». Petit à petit, j'ai reçu des propositions de personnes de l'extérieur qui m'invitaient à parler de cette écriture d'expérience : c'est précisément en ces termes qu'on parlait des écrits de *Ragazza In* ou de ceux des femmes au foyer du cours de Affori. Par

la suite, il y a eu un autre moment important : une rubrique sur *Noi donne* [Nous les femmes]⁴, dont le titre était *Le periferie della memoria* [Les périphéries de la mémoire].

Entre la fin des années 1970 et le début de la décennie suivante, ces expériences m'ont amenée, presque sans que je m'en rende compte, à créer d'un côté un champ thématique - le vécu, la vie intime, la mémoire du corps - et, de l'autre, une pratique d'écriture. Nous ne faisons pas encore d'ateliers. À cette époque j'étais appelée à intervenir dans des colloques et à donner des conférences sur ce qu'était l'écriture d'expérience. On avait compris qu'un champ s'était ouvert, un champ d'un type particulier qui ne rentrait dans aucun genre d'écriture existant. C'est seulement par la suite que j'ai décidé d'adopter une définition qui me convenait aussi. En somme, ce qu'on était en train d'expérimenter a été d'abord mieux compris du dehors, avant même que je sois à mon tour parvenue à situer ce que je faisais.

J'ai commencé à animer des ateliers dans les années 1990. Et je les ai créés en fonction de la demande émanant des écoles de formation des enseignants. Pour résumer, donc, il y a deux moments distincts : dans un premier temps, je délimite un champ et en un certain sens aussi une pratique d'écriture, qui était celle que j'avais initiée en ouvrant les deux rubriques et en donnant champ libre à l'écriture au sein de mon travail d'enseignante. Le deuxième temps coïncide avec les ateliers eux-mêmes, en tant que pratique performative et en tant que moyen d'enseignement et de transmission de cette pratique, parce que les personnes qui venaient voulaient se former mais aussi apprendre une pratique de formation à mettre en œuvre auprès d'autres publics. Les inscrits étaient en premier lieu des enseignants, en second lieu des femmes qui travaillaient dans des centres anti-violence. C'est seulement dans un deuxième temps, donc, dans les années 1990 et après, que cette pratique d'écriture est devenue quelque chose d'opératoire, un moyen à partir duquel on pouvait aussi transmettre cette pratique aux autres.

Veronica Cavedagna : Essayons de remonter encore plus loin dans l'histoire de l'écriture d'expérience, jusqu'aux origines.

Lea Melandri : A posteriori, au fur et à mesure qu'on arrivait à identifier la nature de mon engagement dans le domaine d'un féminisme encore vivant, j'ai réalisé combien les racines de cette écriture étaient profondes et remontaient aux temps antiques. Aujourd'hui je pourrais dire que l'écriture d'expérience est le fil conducteur de tout mon parcours de scolarisation et d'engagement à la fois personnel et politique. Pour moi, fille de paysans très pauvres, bilingue (je parlais le dialecte et l'italien), l'école élémentaire a constitué une première étape par

laquelle j'ai pu établir un rapport avec des adultes. Avec eux, je pouvais partager une langue et cette langue commune nous permettait de nous comprendre. Ces adultes étaient aussi en mesure de comprendre le caractère douloureux d'une expérience telle que celle vécue par ma famille - une famille pauvre de paysans dans l'après-guerre marquée, comme de nombreuses autres familles pauvres, par des violences domestiques. Disons que l'apprentissage de l'italien a immédiatement joué le rôle de pont entre mon vécu, qui n'était pas facile pour une enfant à cette époque, et ces adultes qui pouvaient accueillir, écouter, comprendre. Les rédactions que j'écrivais à l'école élémentaire étaient fortement liées à un vécu personnel, je le répète, en partie douloureux, lié à ma condition sociale, et au fait d'être une fille, malgré le privilège d'avoir été orientée vers les études et de ne pas être contrainte à travailler à la campagne. J'apporte ces précisions parce que, depuis le tout début, le mot « expérience », lié à mon vécu personnel, est ce qui a le plus marqué mon apprentissage de la langue italienne et la rencontre avec les enseignants.

Pendant toute la durée de l'école élémentaire et du collège, mes écrits étaient très appréciés. Puis arrive le lycée. Le lycée était situé à huit kilomètres de mon village, je faisais le trajet en bicyclette tous les jours. Ce trajet, je m'en rappelle avec un vrai plaisir ! Le voyage en bicyclette était un pont nouveau, un passage entre l'expérience douloureuse de ma vie en famille et l'extraordinaire culture grecque-romaine-chrétienne des programmes du lycée. De nouveau, s'ouvrait une ligne de partage entre nature et culture, corps et pensée. Dans ma formation, ce voyage en bicyclette a eu un poids non négligeable dans la tentative de résorber le dualisme qui marque toute notre histoire ! Je le raconte toujours parce que raconter les traumatismes continue d'être un moment de libération. Dans ce bon lycée de province, j'étais peut-être la seule fille de paysans pauvres en première. Le sujet de la première composition était un de ces sujets que j'appelle « de saison ». L'intitulé en était : « Novembre ». On attendait un exercice littéraire. Moi, en revanche, dans ce novembre de Romagne, dans ce novembre brumeux, j'avais mis toute la violence, la fatigue, la douleur de la famille paysane. En lisant une telle expérience, n'importe quel enseignant, face à une jeune étudiante de treize ou quatorze ans, aurait sans doute dû se préoccuper. Le résultat, cependant, fut qu'on me rendit la composition à la fin, en dernier, après toutes les autres, en me disant que, quoique très bien écrite, elle était hors-sujet. J'obtins une très mauvaise note. J'abandonnai l'école et restai deux mois à pleurer, pensant que tout était perdu. Mais par la suite l'enseignant tomba malade et une remplaçante arriva. Mes amies m'appelèrent immédiatement pour me parler de cette enseignante qui n'arrivait pas à maintenir la discipline, mais qui était une poétesse et

publiait ses textes parmi les *poeti dello specchio*⁵ [Les poètes du miroir]. Cette jeune enseignante poétesse m'a sauvé la vie, parce qu'elle a rendu mes études de nouveau possibles.

Ce hors-sujet est un peu resté comme une écharde plantée dans ma chair et a marqué tout le reste de mon parcours scolaire, du lycée à l'université. Alors que s'ouvrait à moi un extraordinaire horizon sur le plan du savoir (la philosophie, la littérature grecque et latine que j'aimais énormément), je sentais en même temps, avec une conscience moins aiguë qu'aujourd'hui, qu'il y avait toute une partie de ma vie et de mon expérience qui ne trouvait pas sa place dans de tels savoirs, qui n'entraient pas dans les salles de cours et restait dehors, devant la porte de l'école. Et pourtant c'était une expérience fortement enracinée dans tout ce qui traversait le corps, une expérience qui était capable de créer en moi un mouvement, qui allait parfois même jusqu'à la souffrance physique : rougeurs, palpitations. Je sentais que le corps retenait quelque chose et que ce hors-sujet agissait également dans la salle de classe, mais sans trouver d'expression. En y pensant aujourd'hui, a posteriori, je dirais que ce hors-sujet était fait des expériences humaines les plus universelles : la condition sociale, la violence sexiste, l'identité féminine, la sexualité, l'amour. En somme, les événements fondamentaux de la vie humaine qui, jusqu'aux mouvements des années 1970, jusqu'au moment où on a repensé l'école, la culture, la politique, relevaient du domaine privé, c'est-à-dire de l'histoire singulière de chacun et chacune. Ainsi, j'emportais avec moi ces expériences qui avaient marqué aussi profondément ma vie que s'il s'était agi de pathologies, d'un malaise, d'une souffrance personnelle. Je dois dire que cela a aussi eu, selon moi, une grande influence sur la gêne que j'ai éprouvée à l'École Normale de Pise, où j'ai eu - dans un sens - le privilège d'être admise (admise, dois-je dire, contre ma volonté, peut-être parce que je sentais que ce n'était pas un lieu fait pour moi). Même si j'avais fréquenté un bon lycée, quand je suis arrivée à l'École Normale je me suis immédiatement rendu compte que quelque chose avait changé et qu'on entraient dans un champ extrêmement spécialisé : la littérature grecque, ce n'étaient plus *Les Choéphores*, les *Tragédies grecques*, dont je voulais faire mon domaine de spécialité, mais la philologie. Je suis restée deux ans à Pise, puis j'en suis partie dans un état d'épuisement assez sévère et j'ai quitté l'École : ça a été une chance ! Je n'ai jamais regretté de ne pas être restée à l'université. Par la suite, inscrite à Bologne, j'ai passé les examens et je me suis diplômée, mais j'ai très peu assisté aux cours. De mes vingt à mes vingt-cinq ans, période qui correspond habituellement à un parcours universitaire, j'ai enseigné dans mon ancien lycée en tant que remplaçante d'un grand philosophe, Ernesto Maggioni⁶, malheureusement mort à quarante-deux ans. Il avait été mon professeur de philosophie et, lorsqu'il est tombé malade, il m'a appelée pour me demander de le remplacer.

Ce fut une année de rencontres importantes : d'abord, avec le mouvement d'enseignement antiautoritaire ; ensuite, avec le psychanalyste Elvio Fachinelli⁷, qui avait déjà été appelé par plusieurs universités dans le cadre des cours alternatifs, et qui préparait un colloque sur les pratiques non autoritaires à l'école, en partant de l'expérience d'une école maternelle autogérée, non autoritaire, dans le quartier Ticinese à Milan. Je pense toujours à cette rencontre et aux rencontres de 1968 comme à une nouvelle naissance car pour ces mouvements - d'abord celui de l'école, celui des femmes ensuite - le hors-sujet était le sujet. On allait vers un renversement des hiérarchies et des valeurs à partir du moment où on disait mettre au centre de la formation et de la politique tout ce que, des siècles durant, on avait considéré comme non politique : le corps et ses passions, l'amour, la sexualité, la relation entre les sexes, mais aussi la naissance et la mort. Les questions universelles de l'humanité, pour la première fois, se voyaient soustraites à la privatisation et à la naturalisation dont elles avaient toujours fait l'objet. Privatiser signifie confiner les expériences les plus universelles dans l'histoire singulière de chacun et chacune. Mais cela signifie aussi les naturaliser, c'est-à-dire les considérer comme quelque chose d'immobile, de figé, comme les lois de la nature. La révolution mise en œuvre par ces mouvements consistait en une scandaleuse inversion entre la vie et la politique, entre la vie et la culture - c'est ainsi qu'on en parlait alors - là où vie voulait dire expérience. Le mot « expérience » apparaît pour la première fois dans mon premier texte publié. C'est Elvio Fachinelli qui me l'a suggéré, lors de l'une des réunions qui se tenaient dans son studio, rue Ansperto, pour préparer le colloque sur la pratique non autoritaire à l'école, colloque de 1970, qui donnera lieu l'année suivante à la parution de *L'Erba voglio. Pratiche non autoritarie nella scuola* [C'est l'herbe que je veux. Pratiques non autoritaires à l'école], après avoir écouté une intervention dans laquelle je parlais de ce qui se passait dans la classe de collègue où j'enseignais, à Melegnano, alors que je n'avais plus recours ni aux notes ni aux redoublements, et que j'avais donc ôté tous les instruments de répression. C'est Elvio qui m'a invitée à écrire et à présenter mon expérience parmi les autres prises de parole du colloque. J'ai choisi le titre *Deux ans d'expérience non autoritaire au collège de Melegnano*. Aujourd'hui je ne choisirais plus un titre aussi laid et aussi banal ! Ce n'est pas un hasard si le mot « expérience » apparaît déjà dans mon premier article parce que, fondamentalement, c'est de cela que je parlais, des choses qui arrivaient. Avec l'histoire que je portais sur mes épaules, me trouver en face de jeunes qui venaient de la campagne signifiait pouvoir finalement leur donner la parole au sujet de tout ce qui n'avait pas pu être exprimé dans mon parcours. Un renversement, un changement profond, que je voulais exprimer avant tout pour moi-même !

Cela voulait dire commencer à assumer ce que le féminisme appellera le vécu. Le vécu n'est pas l'autobiographie, le vécu correspond aux expériences qui ont les traits du sentiment, des émotions, des rêves. Ce n'est pas la reconstruction ou l'histoire à partir des souvenirs, c'est quelque chose d'autre. C'est seulement plus tard que je parviendrai à le mettre en lumière, au moment où j'arriverai à opérer une distinction entre autobiographie et ce que j'appelle « écriture d'expérience » ou « mémoire du corps ». La mémoire du corps est tout ce que nous retenons dans les moments essentiels de notre vie, dans la petite enfance, dans l'enfance et par la suite, des sédiments de ces vécus d'expérience qui souvent ne deviennent pas même des souvenirs, quoiqu'ils restent ancrés dans la chair. Ils marquent tout ce qui se meut, les passions du corps, mais ils ont du mal à remonter à la surface de la conscience. Alors que l'autobiographie travaille sur les souvenirs, parce qu'elle se présente comme la reconstruction d'une histoire moment après moment, avec de petites transitions, la mémoire du corps a besoin d'un processus différent pour émerger. La mémoire du corps est l'archéologie la plus profonde des vécus qui déterminent les choix de notre vie, qui ont une influence quasiment à notre insu.

Je m'arrête un instant sur le mouvement antiautoritaire. Dans la relation avec les élèves, recourir à l'expérience signifiait libérer l'écriture des contraintes scolaires. À ce moment, en cours d'italien, la contrainte la plus forte était la composition. La composition libre était libre seulement en apparence, parce que tout était déjà donné. C'était une composition dont le titre était tellement défini dans ses détails qu'on ne comprenait pas bien où était la liberté de ceux qu'on invitait à s'exprimer. Je me rappelle d'une composition à la fin du collège qui avait comme intitulé « Ce que je lis avant de m'endormir ». À cette occasion un de mes élèves, parmi ceux qui venaient de la ferme et qui s'écroulaient de fatigue après une journée de dur labeur, écrivit candidement : « Moi vraiment je ne lis rien avant de m'endormir ». Dans l'élan du mouvement contre les formes coercitives et répressives au sein de l'école, j'ai commencé à libérer les pensées et donc à libérer la vie de sorte que les élèves puissent apporter avec eux dans l'enceinte de l'école leurs vécus, vécus liés à une condition sociale particulière mais aussi à un âge particulier. Le fait d'être garçon ou fille, la sexualité, pour ces jeunes, ce n'était pas une mince affaire ! J'ai écrit à plusieurs reprises autour de ce qui se passe « sous le manteau », à l'ombre des bancs de l'école, en me tournant vers les enseignants, pour leur suggérer que, à l'école, la vitalité passe par là : il faut soulever le pupitre et voir ce qui se passe dessous, parce que c'est là que les élèves portent leur plus grande attention. Pour ces jeunes aussi, c'est sous le pupitre que se passait la vie, que passait tout ce qui occupait leurs pensées et leurs sentiments, y compris la relation entre garçons et filles. Je donnais la liberté de jeter sur le papier tout ce qui leur passait par la tête.

En 1976 je suis passée du collège aux cours de 150 heures. C'étaient certes des cours pour les adultes, mais c'était une chose différente des cours du soir. Les 150 heures furent une conquête pour les mécaniciens de la métallurgie dans les années 1971-1972, parce qu'ils représentèrent la possibilité de retourner à l'école pour obtenir la certification. C'était la loi la plus démocratique du monde, parce que c'étaient des heures payées par l'employeur mais mises à profit pour aller à l'école. De la même façon, le Ministère italien de l'Éducation Nationale s'engageait à payer des enseignants pour assurer les cours. C'était une école obligatoire, au sens d'école publique d'état. Bref, l'après-midi, pendant huit ou neuf mois, les travailleurs ont laissé leur poste de travail pour se rendre à l'école. En tant qu'enseignante en collège je pouvais passer à ces cours en gardant le même statut. En 1976 j'ai demandé cette mutation. Je voulais rencontrer les adultes, mon rêve était d'aller au-devant des femmes parce que j'étais pleinement engagée dans l'aventure féministe. J'ai été affectée dans les zones de Affori, Comasina, Quarto Oggiaro et j'ai immédiatement pensé que j'allais rencontrer des ouvriers - c'étaient des années de lutte ouvrière et l'école était principalement destinée aux ouvriers. Et non : j'arrive, j'ouvre la porte et je vois quarante femmes assises ! D'émotion, je me laisse tomber sur la première chaise et l'une de ces femmes, pensant que je venais moi aussi assister au cours, me dit : « Ne t'en fais pas, nous n'avons encore rien fait, ils nous ont envoyée une remplaçante ». Ainsi commence l'une des plus belles aventures de ma vie, parce que ces quarante femmes étaient, à Milan, les premières qui, tout en luttant aussi contre la volonté des syndicalistes qui ne comprenaient pas pourquoi les femmes au foyer avaient besoin de la certification, avaient ouvert les portes de leur maison, pour aller vers la culture - mais une culture liée à leur vie. Moi je pouvais comprendre : je venais du féminisme, et la révolution qui plaçait la vie au cœur même de l'histoire, de la culture et de la politique était déjà une réalité, mais je courrais le risque assez fréquent dans les milieux intellectuels de transformer quelque chose dont on a fait l'expérience en clef théorique. En rencontrant ces femmes, j'ai vu une porte s'ouvrir sur mon passé, ma maison et mon pays. Même si j'étais probablement plus vieille qu'elles, je comprenais qu'avec ces femmes je pouvais faire ce que je n'avais pas pu faire avec ma mère, avec les femmes de ma famille : construire une langue pour parler de nos vies. J'ai commencé à enseigner en 1976 et je suis restée jusqu'en 1986, parce que celles qui suivaient mon cours, après avoir ouvert la porte de la maison - comme elles ont pu le dire dans le film d'Adriana Monti - n'ont pas voulu faire marche arrière et m'ont donc demandé chaque année de continuer, et chaque année nous avons inventé quelque chose pour poursuivre cette étrange façon de construire une culture en partant essentiellement des vies : des cours sur programme, des parcours expérimentaux sur deux ans, une coopérative dans

la filière des arts graphiques qui durera dix ans. Peu à peu, ma pratique féministe commençait elle aussi à se déplacer dans ce quartier milanais. Et c'est précisément là, pour revenir à notre sujet, que ma pratique de l'écriture d'expérience a pris corps : c'était bien le corps de ces femmes qui pouvait donner voix à tout ce qui était déposé à l'intérieur de ces maisons, dans ces rôles liés au destin féminin.

Veronica Cavedagna : Est-ce qu'il a fallu enseigner l'écriture à ces femmes ?

Lea Melandri : Non. Les femmes au foyer étaient allées à l'école primaire, parfois sans aller jusqu'au bout ! Mais dès que je leur donnais la liberté d'exprimer leurs pensées, elles écrivaient des choses d'une profondeur incroyable sur la condition et le vécu des femmes. Et il n'était pas nécessaire d'enseigner la langue, parce que si quelqu'un écrit en lien avec ce qu'il ou elle a à l'intérieur, avec ce qu'il ou elle pense, il écrit avec justesse. Voilà mon expérience de dix ans avec ces cours. Prenons Amalia Molinelli, paysanne émilienne. Amalia était allée jusqu'au cours moyen, et quand elle a commencé à écrire sa propre langue, c'était une langue pétrie de dialecte, une langue extraordinaire, sans un point et sans une virgule. Un jour je lui ai suggéré d'ajouter quelques points et elle en a mis tellement qu'il valait mieux laisser tomber ! Par la suite, elle a publié un livre intitulé *I pensieri vagabondi di Amalia* [Les pensées vagabondes d'Amalia]. Mais il n'y a pas qu'Amalia, je pourrais prendre comme exemple chacune de ces femmes qui cette année-là sont devenues de vraies pionnières. À cette époque il y avait la polycopieuse, je transcrivais les textes à la machine à écrire, puis ils passaient à la polycopieuse, et c'est ainsi que nous avons fait de petits journaux, des éditions manuelles que je conserve encore. Notre manifeste, celui avec lequel l'école de Affori est devenue célèbre, disait : « Plus de poussière à la maison, moins de poussière dans le cerveau ». Et maintenant il y a un groupe de Toronto qui s'est donné ce nom, et ils ont dédié leur groupe à ces deux femmes, Teresa et Amalia. Pour les cours sur programme, je devais appeler des amies, des femmes du féminisme : il y avait celle qui s'occupait des sciences, celle qui était spécialiste de philosophie et d'anthropologie... Bref, chacune venait ici et apportait son savoir, qui se trouvait déconcerné, ébranlé ; de leur côté les femmes apportaient leurs vécus, et les vécus venaient ébranler les discours déjà constitués. C'est ainsi qu'a commencé à prendre vie un creuset intéressant !

Veronica Cavedagna : Qu'est-ce que les pratiques féministes ont apporté à l'écriture d'expérience ?

Lea Melandri : Au moment où l'on me confie les cours destinés aux femmes, se produit une chose importante aussi bien pour mon développement personnel que pour le collectif de la revue *Lapis*⁸ qui naîtra au cours de la décennie suivante.

En 1977 je fonde le groupe « Sexualité et écriture, sexualité et symbolique »⁹. « Symbolique » désignait tous les discours de la culture. Le groupe s'interroge sur notre formation intellectuelle et culturelle et sur tout ce que les discours ont effacé du corps, de la condition féminine, de la relation entre les sexes et ainsi de suite. Nous commençons en nous posant la question suivante : qu'a produit le féminisme ? Il a diffusé des pratiques qui touchent à la profondeur des vies (comme l'auto-conscience ou la pratique de l'inconscient), mais que se passe-t-il quand nous écrivons ? Nous avons commencé à nous interroger sur l'écart entre les pratiques de la parole orale, capables de donner voix de façon si approfondie à des vécus profonds, et l'écriture. L'écriture jusqu'alors consistait en des documents, des tracts, des tentatives d'écriture d'auto-conscience¹⁰. En les relisant, nous sommes aperçues que ces textes avaient beaucoup de consonances pseudo-littéraires ; ils ne nous plaisaient pas parce qu'ils ne parvenaient pas à rendre compte de ce qu'il était advenu de révolutionnaire dans la parole qui s'échangeait en présence des autres femmes, au sein de notre petit groupe. Cette parole qui circulait en liberté ! Il n'y avait personne pour en définir le sujet et, à chaque fois, des surprises surgissaient de ce qui émergeait de nos vies. Le regard de l'autre femme nous aidait également à ébrécher une vision du monde, la façon que nous avions de nous raconter et de nous penser et que la culture masculine nous avait imposée durant des siècles.

Le groupe « Sexualité et écriture » a été un point d'articulation aussi important à la fin des années 1970 entre les pratiques originales du féminisme, que la pratique de l'auto-conscience et la pratique de l'inconscient¹¹, et la diffusion du féminisme, par exemple au sein d'institutions publiques dans lesquelles celui-ci rencontre les discours sociaux, de même qu'à l'université, où les discours de chaque discipline sont, encore aujourd'hui, vraiment contraignants. Au cours des années 1980, nous avons fait l'expérience de la difficulté qu'il y avait à exporter des pratiques si radicales qu'elles échappaient au dualisme corps/esprit pour les déplacer hors des cercles restreints en essayant de les introduire à l'université. Dans le groupe, nous mesurons combien la langue écrite est marquée par les *cent ordres du discours* que chacun de nous a déjà dû intégrer au cours de son parcours scolaire. Nous commençons donc à nous interroger sur ce que ces discours disciplinaires ne parviennent pas à nommer. Peu après, nous commençons spontanément à nous occuper des écritures de l'intime, les fameuses écritures du privé. Il ne s'agit pas de ce que j'appellerai des écritures d'expérience, mais d'une écriture de l'ordre de celle que nous consignons d'habitude dans nos journaux intimes, sous forme de notes éparses. Ce faisant, nous découvrons que, dans ces écrits, les femmes exprimaient quelque chose qui ne trouvait pas d'espace, qui était toujours laissé aux marges. Le groupe a ouvert la voie à ce qui ce qui devait constituer, comme

j'en suis venue à le penser par la suite, un des devoirs du féminisme : à savoir, créer une autre langue. Une autre langue, qui ne soit pas la langue « féminine », prête à l'emploi et qu'il suffirait de découvrir. Non, une langue à inventer. Inventer une autre langue signifiait essentiellement sortir du dualisme nature/culture, corps/pensée, sur lequel se sont construits les savoirs. En effet, quand dans les années 1970 nos groupes commencent à se rassembler, le féminisme ne parle pas de connaissance ni de savoir : nous parlons de prise de conscience. La connaissance, on la fait à l'école, dans les livres. Prendre conscience signifie rendre conscients des vécus profonds qui sont restés là, enfouis, presque inconsciemment. Nous parlions d'une « pratique », et pratique signifie justement « action » : agir et pouvoir produire des changements.

Les années 1980 arrivent. Durant ces années-là, le groupe se maintient et fusionne occasionnellement avec les cours de 150 heures parce que les femmes du groupe mettent leur savoir au service de ces cours. Durant cette période nous interrogeons notre parcours de scolarisation et d'acculturation, mais nous le faisons dans un corps à corps avec les savoirs qu'apportaient les femmes au foyer. Quand elles ont pu prendre un stylo et écrire, les textes qui sont apparus étaient extraordinaires ! C'est là que s'est formé le terreau de l'écriture d'expérience.

Enfin, de 1980 à 1986, quand j'entre en analyse, s'ajoute une autre pièce à ce qui deviendra l'écriture d'expérience. Dès les débuts du féminisme, j'avais l'exigence d'emmener la pensée et l'écriture au plus proche de la mémoire du corps, mais dans les années 1970 l'écriture théorique était encore très forte en moi. Une écriture théorique n'est pas nécessairement philosophique. Mon écriture était née en dehors de l'université, et donc sans autres contraintes que celles que j'avais intériorisées. J'ai commencé à écrire en 1968, j'ai continué à publier mes textes, mes essais dans la revue *L'Erba Voglio*¹². Je recueillerai ensuite ces textes dans le livre : *L'infamia originaria*. Il s'agit de textes théoriques qui ne sont pas soumis aux contraintes des savoirs disciplinaires. Ils étaient théoriques mais entraient dans un étroit rapport avec la vie, avec mon expérience et celle des groupes de femmes qui pratiquaient avec moi l'auto-conscience. Ils provenaient d'un vécu précis, profond qu'on pouvait aussi raconter ; un vécu qui cependant n'altérait pas une langue qui restait fortement liée à l'essai et au discours théorique. D'ailleurs, les contraintes ne viennent pas seulement de l'institution ou de l'extérieur ; la contrainte, on la porte en soi. Quand je parle d'une vision du monde intériorisée, je veux dire que ce sont aussi ces discours que j'ai appris qui ont été intériorisés.

Comme prise dans une camisole de force, j'évoluais encore à l'intérieur du langage de la philosophie, de la psychanalyse, même si mes écrits d'alors présentaient peu de termes relevant d'un langage spécialisé. La crise et le changement considérable

de mon écriture ont coïncidé avec le début de mon analyse, autre moment vraiment très important. J'entre en analyse en 1980. J'avais préparé des notes pour un livre systématique, mais mon entrée en analyse a marqué une limite et a suscité tout de suite une crise très profonde, un abandon, il y était encore question du rêve d'amour, de sentiments, et le projet systématique disparaît comme neige au soleil. Mais c'est justement au début de l'analyse, dans un moment de grande souffrance qui avait revêtu aussi un trait physique, une sorte de congélation psycho-physique, un sentiment de gel, que j'ai commencé à écrire ce que j'appellerai par la suite / *racconti del gelo*. Il s'agissait de fragments d'écriture qui commençaient dans la rue, pendant la journée, et que je notais dans ma tête. Une écriture absolument neuve qui, dans mon imagination, ressemblait un peu aux fragments des lyriques grecs à la différence près que les écrits grecs nous sont parvenus fragmentés alors que moi j'écrivais directement des fragments ! La caractéristique nouvelle de ces textes consistait surtout en ce qu'ils commençaient à remuer en moi pendant la journée et que je ne parvenais à les fixer sur papier qu'une fois le soir venu.

Pour moi, penser et écrire en mouvement, en me déplaçant physiquement, n'avait jamais constitué une manière d'écrire. Il y avait ainsi un intervalle entre une pensée et l'autre. Les pensées émergeaient par affleurement : une pensée affleurerait, prenait forme petit à petit et, le soir, je l'écrivais. Une autre nouveauté était qu'elles avaient une couleur, une chaleur, une image. Pour la première fois, je sentais que la parole prenait corps, absorbait quelque chose de profond. Une formule en particulier dit ce qu'est cette surprise pour moi : « Je ne savais pas ce que signifie avoir des racines profondes et des fleurs à portée de main ». Cette écriture par fragments, accompagnée du travail de l'inconscient, s'ajoutait à l'expérience que j'avais faite avec *Ragazza In*. Si je regarde aujourd'hui les lettres que j'écrivais en réponse au courrier de ces jeunes femmes, je me rends compte qu'il y avait alors une écriture très particulière, très lyrique. Même moi je ne comprenais pas toujours très bien ce que j'avais écrit parce que je ne voulais pas que mon écriture soit une écriture psychologisante. Je les suivais, je filais pas à pas leurs images, je transcrivais des fragments de leurs lettres. Avec *Ragazza In* j'ai commencé un travail qui s'est révélé être vraiment la base de mes ateliers ultérieurs, parce que c'est là que j'ai compris ce que signifiait le recours au fragment.

Veronica Cavedagna : Pourrais-tu t'arrêter un instant sur le travail du fragment ?

Lea Melandri : Au fil du temps, travailler par fragments est devenu une pratique spécifique de mes ateliers, mais au départ il y a eu la découverte du potentiel du fragment comme papier de tournesol, comme révélateur. Le fragment se prête parfaitement à la révélation de vécus profonds, qui ne sont même pas vraiment des souvenirs et qui, pourtant, bougent souterrainement, en profondeur. Je découvre

cela avant tout en moi-même, quand je commence à expérimenter une nouvelle écriture durant la période de mon analyse, témoignage du creusement que j'opérais dans les zones de l'inconscient.

Je le découvre également parce que je commence à relire Sibilla Aleramo¹³ et à travailler sur ses textes à travers l'écriture de fragments ! Je fais référence ici au livre *Una donna*. Ce texte est une autobiographie, et il est plus difficile de le morceler parce qu'il obéit à une construction très puissante : le livre n'est pas la naissance d'une femme, c'est la naissance d'un dieu. Sibilla Aleramo y construit l'image élevée d'une humanité en chemin, et il appartient à la femme de porter une parole, la vérité douloureuse du monde. On me confie les *Journaux* de cette auteure. C'est Alba Morino des éditions Feltrinelli qui me le propose. Elle me remet un des deux journaux qui n'ont pas encore été publiés et où il est question de l'amour entre Sibilla Aleramo et Franco Maticotta¹⁴. Je commence à lire ce journal. La page entière avait moins d'intérêt pour moi, mais de temps en temps mon œil tombait sur un fragment que je soulignais et que je transcrivais. Je soulignais et transcrivais, encore et encore, répétant même l'opération deux ou trois fois, et je continuais à recueillir de nouveaux fragments. J'ai fait cela pendant sept ou huit ans, toujours en morcelant. Ce que j'avais entre les mains était une Aleramo mise en pièce ! De 1979 à 1986, dans ses *Journaux*, parmi ses *Lettres*, je soulignais et transcrivais, et je créais ainsi un tamisage de fragments, une matière qui prendra place dans la deuxième édition de mon livre *Comment naît le rêve d'amour*. C'est seulement à la fin de ces huit années de travail que je me rends compte que j'ai inventé une manière très particulière de traverser les textes d'Aleramo, et je m'en rends compte en lisant pour la première fois - mais qui sait combien de fois je l'avais parcouru sans le voir ! - un autre de ses fragments qui dit quelque chose comme « qui sait ce qu'il en sera de moi quand je serai morte. Il me suffit que soient sauvés quelques fragments d'intuition lucide ». En prophétesse, Aleramo m'avait prophétisée.

Ce furent des années très particulières : l'écriture du livre, l'analyse, la rubrique *Ragazza In*. Pendant ce temps, j'enseignais encore à Affori, et je continuais à tâtonner dans l'arrière-pays de l'histoire et de la culture, sur le terrain de la vie intime, tout en découvrant que la vie intime est liée à la grande culture, à la haute culture. Je percevais concrètement que ce que tout le monde considère comme la sentimentalité féminine était en réalité le parent pauvre du grand rêve d'amour qui soutient l'architecture de toute notre civilisation : le dualisme sexuel. Pendant ce temps, je lisais aussi Freud, Nietzsche, Michelstaedter¹⁵ qui révélaient le lien entre la haute culture et ce que l'on considère généralement comme les débris, les restes de la vie sentimentale. J'ai commencé en tâtonnant car au début, par

exemple dans la rubrique *Ragazza In*, l'écriture n'était pas de la littérature, ce n'était pas de la psychanalyse, je ne savais pas ce que c'était. C'était une écriture qui comportait des sentiments, des émotions, des images, mais aussi de la pensée et de la réflexion : c'était un mélange. Entre-temps, l'idée qu'il était nécessaire de construire une nouvelle langue est née - à la fois pour moi personnellement et collectivement pour les femmes féministes qui travaillaient avec moi.

Revenons sur ce que signifie construire une autre langue. Une autre langue, selon la définition qui sera donnée par l'une des rédactrices de *Lapis*, Laura Kreyder, c'est une langue capable de réfléchir avec la mémoire profonde de soi, la vie intime, les histoires de notre enfance, et avec les langues extérieures, les langues sociales. Une langue capable de rassembler et de mêler l'attention, la mémoire profonde de soi et les discours de la société. Mais, comme je l'ai déjà dit, dans notre groupe nous avons vu que partir des profondeurs signifie bouleverser les discours disciplinaires, les modifier radicalement, parce que ces discours sont fondés sur un dualisme, sur la séparation. Ce thème se retrouvera ensuite au sein de l'Université Libre des femmes, qui a été fondée en 1987 et que nous ouvrirons précisément pour que continue à vivre la pratique du questionnement sur nous et sur les langues. Puis, surtout, de 87 à 97, il y aura le magazine *Lapis*. 400 femmes y écriront. L'intention de *Lapis* était précisément de bouleverser les discours déjà donnés. C'est pourquoi nous avons des rubriques relatives à la littérature, à l'art, à la poésie, à la philosophie mais avec l'idée de bouleverser ces discours. Et il faut dire que nous avons un peu réussi ! Les femmes qui ont écrit, même si elles étaient professeures d'université, ont dit que lorsqu'elles ont écrit pour *Lapis*, elles ont écrit différemment. Cela signifie ensuite que lorsqu'il n'y a plus de contraintes extérieures, tels que les paradigmes qui sont à la base de la recherche scientifique universitaire, on ne doit s'occuper que des paradigmes et des contraintes intérieurs.

En écrivant, j'ai toujours pensé que je devais chercher une nouvelle langue, et je pense y être un peu parvenue, car avec cette langue je peux aller aussi bien dans les universités que dans des petits villages paumés de province. Et partout où je vais, les gens me comprennent. L'étudiant de dix-huit ans me comprend, les féministes me comprennent, de même que les gens ordinaires qui viennent m'écouter un soir. Cela signifie donc que ma langue n'est plus uniquement une langue spécialisée, mais qu'elle n'est pas non plus la langue des sentiments et du cœur, une langue de la banalisation. Cette recherche d'une langue nouvelle est la recherche de toute une vie, une recherche que j'ai pu faire en dehors des universités, en dehors des contraintes du savoir institutionnalisé. Bien sûr, j'écris dans les journaux, mais seulement dans les journaux qui me permettent d'écrire comme je pourrais le faire ailleurs. J'ai toujours préservé cette liberté : quand j'arrive dans

un lieu, j'arrive avec ma parole qui est fait de ce mélange d'expériences, de récit de soi, mais aussi d'élaboration théorique.

Veronica Cavedagna : Quand tu racontais comment tu donnais aux collégiens ou aux femmes au foyer la possibilité d'écrire des textes sans les contraintes habituellement liées à une consigne imposée de manière rigide, j'ai essayé d'imaginer quelle consigne tu leur donnais, comment tu leur présentais le travail.

Lea Melandri : J'ai oublié de dire que j'essayais de ne jamais les mettre face à une page blanche. J'ajoutais un petit point de départ, un fragment. À l'époque, je ne me rendais pas compte que je faisais cela, je ne considérais pas cela comme une pratique, ça m'est venu naturellement.

En vérité, dans le cas des femmes, il n'y avait même pas besoin de point de départ, l'inspiration était la liberté elle-même ! Je parlais, je racontais, dans le sens où je leur apportais de nouvelles prises de conscience du féminisme ; et puis c'étaient elles qui commençaient à écrire. Les fragments que j'amenaient étaient tirés de mes lectures, des lectures qui m'intéressaient, et je les choisissais parce que je pensais qu'ils pourraient susciter quelque chose. C'est un point très important et, plus tard, ça deviendra un choix conscient dans mes ateliers, une des contraintes : à savoir, le choix des fragments comme ancrage pour véhiculer des contenus profonds, pour susciter des découvertes de soi et pour provoquer une prise de conscience.

Pour moi, ces ateliers ont été la continuité de deux pratiques que je considère comme les plus révolutionnaires et originales du féminisme : la pratique de l'auto-conscience et ce que nous appelons la pratique de l'inconscient, qui était alors une auto-conscience avec une attention particulière aux processus inconscients. Quand je parle de pratiques de l'inconscient, je ne veux parler que de l'attention à ce qui passe en profondeur, au non-dit, à tout ce qui est imprésentable, indicible. Cela signifie introduire, à travers la pratique de la parole et dans la pratique de l'écriture, cette capacité d'éveil et de prise de conscience.

Veronica Cavedagna : Quand commence-t-on à t'appeler pour intervenir à l'extérieur ? Et quand débutent les ateliers ?

Lea Melandri : Avant la fin des années 80, j'étais appelée à participer à des conférences pour parler de l'écriture en lien avec la rubrique *Ragazza In* ou avec *Noi donne*, parce que c'était le travail qui attirait le plus l'attention. C'était inhabituel qu'une féministe écrive pour une rubrique du courrier du cœur, de surcroît mise en page avec un cadre orné de petits cœurs et dont le titre était *Les inquiétudes de Lea Melandri*, sans qu'on sache clairement si ces inquiétudes étaient les miennes ou celles des autres.

Dans les années 90, pour la première fois, on ne m'invite pas à parler de pratiques d'écriture mais à tenir un atelier. À l'époque, il y avait ce qu'on appelait la « Formation enseignants ». Dans un établissement, un directeur pouvait décider de faire appel à quelqu'un d'extérieur à l'établissement pour tenir une formation. Former les enseignants impliquait de travailler à mettre en place une méthode d'enseignement plus attentive aux processus de l'individu, de la croissance, de la formation, de l'éducation. Certains établissements ont commencé à m'appeler parce que, bien sûr, on savait que j'avais travaillé sur une écriture capable d'accueillir ces aspects qui ne pénètrent que difficilement dans l'institution scolaire : les aspects de la vie dite personnelle, qui n'est, en fait, pas personnelle. J'ai certainement été appelée en raison de mes écrits, mais aussi en raison de mon engagement féministe.

Une fois, on m'a invitée à Naples pour donner une formation. À cette occasion, j'ai pris une décision importante. Je ne voulais pas y aller uniquement en tant qu'experte des sentiments, des questions de genre - même si à l'époque on n'utilisait pas cette expression, on parlait d'« éducation aux sentiments ». C'est alors que j'ai commencé à réfléchir à ce que pourrait être une façon différente d'enseigner aux enseignants, une façon de leur transmettre vraiment l'intuition du féminisme, à savoir la conscience, et ce qui s'est passé par la suite, dans les années 1980, avec l'expérimentation d'écritures qui pourraient les aider dans ce sens. Je ne parlais pas encore d'ateliers : ce n'étaient que deux jours de formation.

C'est là que la pratique commence à prendre forme. Elle deviendra toujours plus élaborée par la suite, mais à ce stade-là, je faisais une présentation de la pratique que je proposais, en commençant par une petite introduction pour préciser pourquoi je l'utilisais, puis je reconstruisais ce qu'avaient été la culture et la pratique féministes, ce que la redécouverte de la vie personnelle en termes d'histoire, de politique et de culture avait signifié. Afin de disposer favorablement les professeurs de lycée, qui arrivaient armés de leurs disciplines, afin de les ouvrir à un récit, à une exposition de soi y compris dans leurs aspects les plus imprésentables, la première chose à dire était que tout cela n'était pas « privé ». Il fallait donc commencer par expliquer ce que signifie le dualisme, la naissance des savoirs et ce qui en est exclu. En bref, je faisais d'abord une grande présentation sur ce sujet, ce qui signifie qu'il faut mettre la vie personnelle au centre parce qu'à l'intérieur de la vie personnelle il y a une histoire non écrite. Il est clair qu'ils étaient convaincus, parce qu'après un certain temps, ces professeurs de philosophie à l'autorité bien assise, même quand ils étaient un peu âgés, prenaient mes fragments et écrivaient sur eux-mêmes. Et là, quand je les voyais si concentrés sur le fragment qu'ils devaient écrire, j'étais un peu émue parce que je ne pouvais pas oublier ce qu'avaient été les professeurs

de lycée. Leur disponibilité était évidente ! Il y avait manifestement une faim, un besoin énorme d'exposition de soi dans le bon sens du terme, compte tenu également de la difficulté de le faire au lycée devant des collègues. J'ai ensuite formé des enseignants dans d'autres établissements.

Parmi d'autres premières occasions où j'ai pu proposer ces ateliers à l'extérieur, il y a eu une intervention à l'université. C'est Omar Calabrese, un sociologue très important, qui m'a invitée à l'université de Sienne, où des étudiants de différents départements ont été réunis. On leur a proposé une série de rencontres sur quelques jours pendant lesquels ils entraient en contact avec différents types d'écriture : journalistique, littéraire, scientifique. Et on m'invite aussi ! Je pense tout de suite à un grand malentendu : considérer l'écriture d'expérience comme un genre parmi d'autres ! Je me présente et je trouve devant moi une centaine de jeunes hommes ! Je demande et je découvre qu'ils sont obligés d'assister à la rencontre. Je dis : « Signez la feuille d'appel et partez, car cette pratique ne peut se faire par obligation ! » Et au lieu de partir, ils restent tous. De nouveau, je propose une grande introduction pour expliquer que l'écriture d'expérience n'est pas un genre parmi d'autres, qu'à la limite c'est une façon d'écrire - une façon de penser avant d'écrire, en réalité - qui interroge tous les autres genres. Tu ne peux pas imaginer ce que cela a donné ! Ces jeunes gens qui se lèvent et lisent à haute voix ce qu'ils ont couché sur le papier, devant tout le monde. C'était tellement extraordinaire, même pour eux, qu'ils ont ensuite repensé de manière critique la configuration même du cours qu'ils suivaient. Ensuite, je suis allée dans d'autres universités italiennes.

Ce n'est qu'à la fin des années 1990 et au début des années 2000, ou peut-être même beaucoup plus tard, je ne me souviens pas exactement, que j'ai commencé à utiliser le terme d'« atelier ». Quand je commence à appeler la chose comme cela, je commence aussi à la proposer à l'extérieur de ma propre initiative, sans attendre d'être invitée. À partir de là, les établissements scolaires ne m'ont plus sollicitée. À la place, ce sont les femmes qui m'appellent : des *Case delle donne*¹⁶, des associations de femmes et des centres anti-violence, des librairies ou bien des femmes qui décident de former un groupe pour l'occasion. Je commence donc à tout mettre en forme. Je décide que le groupe doit compter vingt femmes au maximum, vingt personnes, que la durée de l'atelier est d'un jour et demi. Je commence à fixer les étapes du travail, ou les contraintes, comme nous voudrions les appeler.

Ces étapes sont les suivantes : d'abord, poser un cadre pour expliquer comment l'écriture d'expérience est née dans mon expérience personnelle et politique ; avant cela, les jours qui précèdent l'atelier, j'envoie des documents d'information et je commence à mieux préciser ce qu'est l'écriture d'expérience en rapport

avec la mémoire du corps. J'indique qu'il ne s'agit pas d'autobiographie mais d'un travail sur la mémoire du corps, quelque chose de très différent du travail sur les souvenirs, parce que ce n'est pas une construction qui donnerait un sens à nos vies, si tant est qu'il y en ait un. C'est le contraire : il s'agit de décontextualiser tout l'imaginaire que nous avons recueilli ou qui nous est venu par exemple de l'école ou du sens commun, et de désarticuler tout ça pour voir ce qui est resté inexploré ou muet en nous. Je précise clairement les raisons de l'utilisation du fragment, comme un éclat dont la fonction est de catalyser et de faire émerger quelque chose de profond.

Je distribue donc des documents qui concernent le déroulement de l'atelier et des documents que les participants doivent imprimer et apporter. Il s'agit de fragments que j'ai sélectionnés. Ces documents doivent être lus avant l'atelier ! L'automatisme est important : tu as devant toi des textes, tu les feuilletes, et quelque chose te saute aux yeux, ton attention tombe sur un fragment. Il est important que cela agisse par libres associations, que ça te prenne au dépourvu. Puis je demande de souligner : quand on souligne, on se confond avec le fragment. Après, je demande de recopier à la main ce qui a été souligné, parce qu'il y a là un fait corporel qui a une sorte de rugosité et qui contraint à avancer lentement, à parcourir un chemin, le chemin même que parcourt la main sur le papier. C'est un voyage, un voyage que l'on fait en suivant l'autre pas à pas, en suivant les traits de sa silhouette ; mais tandis qu'on fait ce voyage - je parle toujours de la ligne fine de l'écriture - on commence déjà à installer une légère frontière entre soi et l'autre, entre soi et la voix de l'autre.

Alors je demande aux participants de mettre par écrit leurs pensées en procédant par associations, comme par automatisme - Sibilla Aleramo dirait « écrire sans presque savoir qu'on écrit ». Il s'agit, dès le début, d'un processus associatif qui a pour fonction de réveiller quelque chose d'inconscient en soi. Comme lors d'une analyse. Il y a là quelque chose de semblable à la pratique analytique, pourtant ce n'est pas la même chose : tout d'abord parce qu'il s'agit d'une pratique qui part de textes écrits par d'autres que nous, ensuite parce que c'est une pratique individuelle (souligner, recopier, écrire) mais que l'on fait en présence d'autres personnes.

Enfin, vient une étape au cours de laquelle tout le monde lit un fragment choisi parmi ceux qui ont été proposés ainsi que le fragment qu'il a écrit au cours de l'atelier. Le moment de la lecture à voix haute, lui aussi, est important. Souvent, pour ne pas dire presque toujours, les personnes ne se connaissent pas, et parvenir à ouvrir une porte vers soi-même, s'exposer aux autres, exposer ce qu'on ignore soi-même, qui nous parvient à travers notre propre écriture, comme une surprise,

est toujours quelque chose d'émouvant. On ne sait pas ce qui en ressortira. Quand on commence à écrire, on choisit un fragment bien sûr, mais on ne sait pas pourquoi on a choisi cette page plutôt qu'une autre. On ne le découvre qu'après. Ce processus associatif touche à l'inconscient comme je le disais tout à l'heure et il peut donc produire des surprises. Après cette lecture à voix haute, à cette époque, je ne savais pas bien comment conclure, comment bien conduire la dernière étape, celle que certains appellent la restitution. En effet, qu'est-ce qu'on restitue ? En ce qui concerne cette étape finale, qui se déroule en général le matin du deuxième jour d'atelier, je me disais toujours que je verrais comment se seraient déroulées les deux premières étapes (l'écriture et la lecture à voix haute) et je me réservais le droit de décider quoi faire en fonction du résultat.

Je voudrais faire remarquer que, même si des contenus de grande intensité ont émergé de ces ateliers, y compris des contenus douloureux - de tels contenus émergent et mériteraient en eux-mêmes une très longue analyse, une très longue discussion - il ne s'agit pas ici de contenu, il s'agit d'inventer et de construire une langue, une façon de penser avant même que d'écrire. Ce qui m'intéresse c'est la manière dont les contenus et les thèmes qui ont émergé ont été écrits, la langue dans laquelle ils s'écrivent. Ce qui m'intéresse, c'est de maintenir l'unité de la forme et du contenu, et non pas de reconduire des dualismes ou des séparations.

Il arrive parfois que les participants me demandent aussi de réfléchir à la manière dont ils pourraient introduire cette pratique dans le lieu d'où ils viennent, et c'est très bien, nous pouvons aussi réfléchir à cela. Mais peu à peu, j'en suis venue à penser qu'au cours de la dernière étape il est très important de se demander avec quelle langue, avec quel discours nous exprimons les choses. Il ne s'agit pas de porter un jugement sur ce que chaque personne a écrit. Maintenant, je demande à chacune de faire une relecture critique de ce qu'elle a écrit : relire ce qu'elle a écrit, comment elle l'a écrit, en essayant de comprendre comment elle s'est déplacée, quels discours elle a utilisés, quelle forme. C'est très intéressant, parce que vous vous réveillez soudainement : l'une dit qu'elle a toujours utilisé le « je », l'autre dit qu'elle a évité certains mots, l'autre comprend pourquoi elle a choisi certains mots, une autre encore s'aperçoit que, par mécanisme de défense, elle a utilisé une langue très littéraire. C'est quand arrive le moment final que les choses les plus intéressantes apparaissent, car c'est le moment où l'on prend conscience du fait que des discours nous constituent.

Et qu'est-ce qui permet cette découverte de parties inconnues de soi-même ? Le fragment ! Le fragment permet de s'échapper, il pousse vers l'extérieur, dans la voix des autres et on se rend compte alors du nombre de voix qui nous constituent. S'évader pour se retrouver dans une vision moins solipsiste : pour moi, c'est un processus qui est devenu plus clair au fil des ans.

Veronica Cavedagna : Quand je repense à mon expérience au sein de ton atelier, outre le travail par fragments, un autre moyen important de m'échapper et de me retrouver a été la lecture à voix haute. D'ailleurs, la lecture à voix haute aide aussi à faire la distinction entre l'écriture d'expérience et l'autobiographie. Le regard de l'autre personne prend une dimension positive qu'il n'a pas forcément en général. Dans le récit qu'on fait devant l'autre, on peut difficilement se mentir à soi-même.

Lea Melandri : Oui, l'écriture d'expérience et l'écriture autobiographique sont des pratiques complètement différentes, je dirais même que l'une est l'opposée de l'autre. Dans l'écriture d'expérience, le travail collectif est fondamental. L'autre, c'est le fragment, qui apporte avec lui une autre voix ; l'autre c'est celui qui est à côté de toi, qui écrit à côté de toi et qui t'écouterà par la suite. Il est intéressant de constater que, si toutes les participantes ont écouté, il n'est pas nécessaire de discuter des écrits de chacune. Cet œil extérieur nous revient par rebond à l'intérieur, tandis qu'on se met soi-même à distance. Encore une fois, il est question de s'échapper pour se retrouver soi-même. Savoir que tant d'autres personnes sont là, au moment où on lit, permet de s'éloigner de soi-même.

Veronica Cavedagna : Paradoxalement, les contraintes de l'atelier permettent d'aller là où l'on n'aurait pas imaginé aller si on était parti de la page blanche, souvent pourtant perçue comme le plus grand espace de liberté possible ?

Lea Melandri : La première contrainte est ma présence, ma présence en tant que personne qui garantit et crée la confiance nécessaire à une ouverture de soi, et qui organise un espace bien défini. Je précise que la conduite des ateliers n'est pas une chose simple : il faut avoir une bonne capacité d'écoute pour saisir ce qui surgit. C'est une responsabilité intellectuelle et émotionnelle. Si j'envoie les documents aux participants avant l'atelier, c'est parce qu'ils doivent savoir qu'ils ne vont pas assister à une conférence ni à une leçon, ni même à un cours de techniques d'écriture. Ils doivent savoir qu'ils vont vers quelque chose qui les oblige à se mettre dans un autre état d'esprit et de pensée. Il est certain que beaucoup de femmes qui viennent me connaissent, moi et mon travail. Cela n'est pas forcément vrai pour toutes les participantes, mais beaucoup viennent parce que c'est moi qui tiens l'atelier.

Ensuite, il y a le fait que le travail que je propose a été expérimenté depuis longtemps dans les pratiques du féminisme, mais aussi dans mon analyse, et cela rassure. Parce qu'au cours du travail il y a tant de moments de libre association, des paysages inédits émergent de temps en temps et permettent le voyage et l'exploration. Une autre chose très importante : il est vrai que l'atelier n'est pas la page blanche et qu'il ne part pas d'une consigne superlativement générale comme

« parlez de vous ». Ce n'est pas un écrit d'expression libre, il n'est pas libre du tout ! Parce que quand je commence à présenter le cadre historique, politique, culturel du féminisme, je donne déjà un cadre, quand je dis que ce n'est pas de l'autobiographie, je donne une autre indication qui est non pas de rassembler ses souvenirs mais de se préparer à s'en libérer.

Mais je propose surtout des fragments de textes déjà écrits et publiés : cela signifie sonder un territoire situé en dehors des langues habituelles tout en utilisant pourtant des langues légitimées, qui ont une visibilité publique et une valeur reconnue. Ce fragment indique qu'il y a déjà des mots écrits qui vont dans le sens de ce que je propose. Ce petit radeau, ce fragment de l'écriture des autres, qui ne sont pas nécessairement des personnes connues, c'est de l'écriture, c'est-à-dire qu'il est déjà sur la rive de la pensée. Mais je demande à travailler plutôt sur les mémoires du corps - en tenant pour acquis qu'elles ont été historiquement dévalorisées et que, pour cette raison même, elles doivent être repensées. Le fragment, parce qu'il permet de faire ce voyage à l'intérieur de soi, est fondamental. C'est comme si vous disiez : « Partons à l'aventure ! ». Vous ne connaissez pas le paysage, mais je vous offre des chemins. Alors quelque chose émergera, quelque chose nous surprendra. En attendant, il y a un chemin, et je suis là pour l'indiquer. Ce n'est pas une pratique analytique mais il y a quelqu'un qui, d'une certaine manière, peut guider, un peu comme en analyse.

Veronica Cavedagna : Si je te demandais à présent d'envisager l'écriture d'expérience comme une occasion de réfléchir à l'écriture en général - pensons à ce qui advient quand un sujet écrit, par exemple, au rôle que joue l'intentionnalité. Dans l'écriture d'expérience, il semble que prenne corps quelque chose qui existe avant nous et qui nous dépasse, quelque chose qui déborde ce que nous pouvons vouloir dire. Est-ce que cette vision te semble juste ? Est-ce que cela vaut pour l'écriture en général ?

Lea Melandri : Quand je dis que l'écriture d'expérience est un genre à côté des autres, que ce n'est pas un genre à proprement parler, mais une façon de penser avant même d'être une façon d'écrire, une modalité qui interroge tous les savoirs, je veux dire que de nombreuses modalités d'écriture prescriptives parce que dépendantes des paradigmes disciplinaires peuvent être modifiées par l'attention qui émerge lorsqu'on pratique l'écriture d'expérience. Les ateliers d'écriture d'expérience offrent au participant ou à la participante la possibilité de développer une nouvelle forme d'attention au moment où, par exemple, il ou elle se mettra à écrire un essai. Bien sûr, si on reste au sein de l'université, on peut aussi avoir l'intuition qu'on pourrait l'écrire différemment, mais ensuite il faudra se confronter à la communauté universitaire. Il est évident que cela peut

déclencher des conflits, par exemple au sein des universités, et tant mieux ! Je pense au cas d'un mémoire de recherche dont j'ai pu suivre la réalisation. Il portait sur la relation mère-fille, et intégrait la subjectivité, la vie personnelle. Cela a été accepté et l'étudiante a mené son projet avec beaucoup de rigueur. Cependant, la plupart du temps, les recherches se font à l'université en fonction de critères objectifs. Dans un autre cas, un architecte qui avait participé à un atelier que j'avais animé à Anghiari, dans le cadre de l'Université de l'Autobiographie, s'est montré surpris de pouvoir écrire à propos de l'architecture de façon tout à fait nouvelle. Il n'est pas absolument nécessaire d'appliquer cela, bien entendu, mais avoir mené cette expérience te rend plus attentif : cela te permet de gratter un peu ce qu'il y a de contraignant dans ta discipline, ton langage.

Veronica Cavedagna : Je pense vraiment que l'écriture d'expérience, avant même d'être une pratique d'écriture, est une vraie modalité d'enquête, de recherche.

Lea Melandri : Oui. Passer par l'écriture d'expérience modifie l'écriture, mais modifie aussi la lecture. Tu lis différemment, parce que soudain tu réussis à comprendre si le livre que tu as devant les yeux est seulement livresque ou s'il a pris vie. À présent, dès les trois premières pages je sens déjà d'où vient le livre, malgré l'appareil théorique, et même s'il n'y a pas de « je », je comprends tout de suite si l'auteur propose une pensée et un regard élaborés à partir de sa propre vie, de même que je me rends compte si c'est un livre fait à partir d'autres livres. La découverte du lien indéfectible entre vie et pensée, corps et pensée, sentiment et raison - en somme : la sortie du dualisme - signifie chercher à identifier tout de suite les endroits où on revient au dualisme et les endroits où, au contraire, quelque chose d'autre peut surgir. C'est une recherche : la recherche de liens en-dehors du dualisme, des connexions qui ont toujours été établies. Cette langue différente dont je parle ne vaut pas seulement pour le féminisme, elle vaut pour tout le monde. Il faut inventer une langue qui soit capable de réfléchir à la fois à partir de sa propre subjectivité et des discours sociaux.

Veronica Cavedagna : Quand je t'écoute, il me paraît évident que dans le langage, que nous sommes habitués à considérer comme une évidence, se joue quelque chose d'essentiel. Pourtant les mots sont toujours les mêmes !

Lea Melandri : Sibilla Aleramo dit cette chose merveilleuse : il n'est pas nécessaire d'inventer de nouveaux noms, parce que les noms existent déjà, on peut en revanche avec ces noms montrer quelque chose d'autre. Montrer quelque chose d'autre ! On peut réussir à partir du moment où on acquiert une plus grande familiarité avec une partie de soi que l'école nous contraint à censurer ou à effacer. L'école est la discipline des corps, comme l'écrit Antonio Prete¹⁷ dans

un bel article de *L'Erba voglio*. Discipliner les corps signifie s'engager dans une opération d'effacement d'une partie considérable de la vie, de la langue et des voix qui nous habitent. Se libérer de cette camisole de force requiert un énorme travail. On ne sait pas vraiment à quel point, dans ces lieux, on a honte d'avoir même seulement donné à voir quelque chose de plus personnel ! Se débarrasser de cette honte et du sentiment de culpabilité qu'on éprouve au moment où, dans les lieux institutionnels, surgissent des idées, des réflexions qui relèvent d'un domaine subjectif, voilà qui est loin d'être chose aisée. Mais à partir du moment où tu portes ton attention sur une partie de toi et que tu t'accordes la possibilité d'écouter ta subjectivité, tu rends aussi possible une autre forme d'écriture, et cela sans faire trop d'efforts.

Parfois je me demande si ce que je vois, et que la culture a seulement embelli et légitimé comme distance nécessaire aux fonctions prioritaires de la pensée, s'est jamais ouvert pour laisser entrer l'air des champs et les silhouettes tant aimées des arbres dont me séparait une fine haie de références littéraires.

(Lea Melandri, *Alphabet d'origine*)

Bibliographie essentielle de Lea Melandri

1992. *La mappa del cuore*. Lettere di adolescenti ad un giornale femminile. Soveria Mannelli : Rubbettino.
1996. *Migliaia di foglietti*. Mineralogia del mondo interno. Faenza : Mobydick.
1998. *Lapis*. Sezione aurea di una rivista. Rome : ManifestoLibri.
2001. *Le passioni del corpo*. La vicenda dei sessi tra origine e storia. Turin : Bollati Boringhieri.
- 2002 (1988). *Come nasce il sogno d'amore*. Turin : Bollati Boringhieri.
2011. *Amore e violenza*. Il fattore molesto della civiltà. Turin : Bollati Boringhieri.
2017. *Alfabeto d'origine*. Memoria del corpo e scrittura di esperienza. Vicenza : Pozza.
- 2018 (1977). *L'infamia originaria*. Facciamola finita col cuore e la politica. Rome : ManifestoLibri.
- 2018 (1998). *Il desiderio dissidente*. Antologia della rivista « *L'erba voglio* » (1971-1977). Rome : DeriveApprodi.
- 2019 (1991). *Lo strabismo della memoria*. Barcellona Pozzo di Gotto : Edizioni Smasher.

Notes

1. Traduit de l'italien en français par Sibylle Orlandi et Benoît Monginot.
2. Entre la fin des années 1970 et le début des années 1980, *Ragazza In* a été une revue hebdomadaire dédiée aux adolescents : parmi les différents articles et les approfondissements thématiques proposés (musique, sport, spectacle, romans photo) on y trouvait un courrier du cœur qui représentait un espace d'information et d'échange.

3. Les 150 heures pour le droit aux études représentent, dans les années 1970, une victoire syndicale des ouvriers métallurgistes : grâce à celles-ci, les travailleurs peuvent bénéficier d'une formation payée de trois ans qui leur permet d'obtenir un diplôme et donc de se libérer de positions subalternes. Ces cours furent ouverts aux femmes au foyer à partir de la fin des années 1970.

4. Il est question ici du documentaire *Scuola Senza Fine*, conçu et dirigé par Adriana Monti. Le colloque mentionné avait pour titre *Italian and American directions : women's film theory and practice*. C'est au cours de celui-ci que fut présenté le documentaire de Monti qui reçut un excellent accueil de la part des féministes américaines qui transcrivirent la quasi totalité du script dans le volume intitulé *Off Screen: Women and Film in Italy*, dirigé par Giuliana Bruno & Maria Nadotti, Routledge, Londra, New York, 1988. Dans cet ouvrage, jamais traduit en italien, on trouve un chapitre consacré au cours 150 heures dont le titre est « La pratique de l'inconscient dans le quartier Affori ».

5. *Noi donne* est une revue antifasciste et féministe italienne née à Paris en 1937. À partir de 1944, elle sortira de la clandestinité et sera imprimée et distribuée à Naples. Le but premier de cette revue qui a accueilli les voix du féminisme italien les plus reconnues était de prendre position contre des formes de subordination et de développer un mouvement d'affirmation des femmes dans la société italienne.

6. Les *poeti dello specchio* sont des poètes qui publient leurs œuvres dans la collection *Lo Specchio* des éditions Mondadori, collection qui apparaît en 1940 et existe encore aujourd'hui.

7. Ernesto Maggioni (1920 - 1965) a été professeur d'histoire et philosophie pendant plus de dix ans au *Liceo Ginnasio di Lugo* (près de Ravenne). Il est l'auteur de textes philosophiques comme *La logica gentiliana e il problema del nulla*, *Semantica della percezione*, *Arte e linguaggio* ou encore *Fede e scienza per Teilhard de Chardin*.

8. Elvio Fachinelli (1928 - 1989), psychiatre et psychanaliste est l'auteur de textes importants qui ont eu une influence dans d'autres champs du savoir comme la philosophie ou les études politiques. On lui doit une importante réflexion sur la pédagogie non autoritaire pensée comme recherche de solutions alternatives pour appréhender les rapports enseignant-élève et pour intégrer le projet de l'école dans le cadre d'un ensemble plus large, celui de la réalité vécue par les élèves. Sa réflexion théorique s'est accompagnée d'un engagement actif. Lea Melandri fait référence à une crèche autogérée qui fut inaugurée en 1970 à Milan au numéro 86 de corso Porta Ticinese.

9. *Lapis. Percorsi della riflessione femminile* était une revue féministe trimestrielle basée à Milan et fut publiée de 1987 à 1996. Dirigé par Lea Melandri, le périodique proposait des textes et prises de position sur des questions transversales à partir d'expériences vécues par les femmes aussi bien au plan personnel qu'au niveau social afin de proposer des voies alternatives pour leur autonomie.

10. Pour replacer le groupe dans son contexte, on se reportera au livre de Chiara Martucci *Libreria delle donne di Milano* publié en 2008 chez les éditions Franco Angeli, notamment, p. 26 et suivantes.

11. L'auto-conscience est une pratique propre aux réunions de femmes au sein de certains mouvements féministes. Cette pratique, qui a donné lieu à de nombreuses réflexions théoriques sur les modèles historico-culturels de la société italienne et a constitué, pour les femmes qui y participaient, une occasion de prendre conscience de leur vie privée. Carla Lonzi (1931-1982, écrivaine, critique d'art et féministe italienne) en a été une des plus importantes théoriciennes. Apparue au sein des collectifs féministes italiens entre la fin des années 1960 et le début des années 1970, la pratique consiste essentiellement en un temps et en un espace privilégiés et protégés au sein desquels les femmes peuvent parler de leurs expériences, les reconnaître et les thématiser de manière critique, en échangeant des informations et des connaissances par le dialogue, grâce à la présence d'autres femmes qui ont alors une fonction de miroir mais aussi le pouvoir de briser les dynamiques spéculaires. La pratique est caractérisée par l'émergence, dans l'état de conscience, d'une condition ou d'une position personnelle, qu'elle soit privée ou publique, en vue d'une conquête progressive d'espaces de liberté et d'existence, qui correspondent à chaque sujet singulier.

12. L'expression « pratique de l'inconscient » fait référence à une pratique en usage au sein de groupes féministes français tels que « Psy et Po ». Se réclamant de la psychanalyse, ceux-ci avaient compris que, pour enquêter profondément sur l'expérience des femmes (et notamment sur les questions du corps et de la sexualité), il ne suffisait pas de prendre en compte leurs conditions matérielles, historiques, sociales ou culturelles, mais qu'il était nécessaire de sonder l'inconscient.

13. Active de 1971 à 1977, la revue *L'Erba voglio* a été fondée par Elvio Fachinelli et Lea Melandri dans le cadre des mouvements de 1968 à Milan. La revue a représenté un laboratoire théorique et pratique centré sur les thèmes cruciaux de la pédagogie, de l'antiautoritarisme, du féminisme, de l'antipsychiatrie, de l'antimilitarisme, des luttes ouvrières, de la psychanalyse et de la contre-information.

14. Sibilla Aleramo (1876 - 1960) est une écrivaine et poétesse italienne engagée dans les combats du féminisme. *Una donna*, son roman autobiographique est considéré, au vingtième siècle, comme un des premiers textes féministes italiens.

15. Franco Maticotta (1916 - 1978) est un poète, journaliste et enseignant italien.

16. Carlo Michelstaedter (1887 - 1910), est un écrivain et philosophe italien.

17. Présentes sur une grande partie du territoire italien, les « maisons des femmes » sont des espaces associatifs gratuits et libres destinés aux femmes. Elles constituent des lieux de rencontre, d'écoute, de soutien, de solidarité, d'orientation, de conseil, de formation et de promotion culturelle et sociale.

18. Antonio Prete (1939) est un universitaire, critique littéraire et écrivain italien.



GERFLINT

ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Shéhérazade à l'atelier

Pierre Senges



1.

Dans la confusion ordinaire du Louvre et dans la confusion extraordinaire de l'inauguration de l'exposition Léonard de Vinci, une petite dizaine de personnes se tiennent sagement assises sur des chaises d'appoint, dépliées dans une salle de la petite galerie, en face d'une toile signée François Biard et intitulée *Quatre heures, au salon* (aussi connue sous le titre *La fermeture du Louvre - 1882*). Chacun est venu ici participer à un atelier d'écriture en ayant l'impression sans doute de se joindre à un colloque clandestin mais visible, comme si des conspirateurs silencieux se réunissaient en plein jour au milieu de la foule (selon le conseil donné par un personnage de G. K. Chesterton, et sur le modèle désormais proverbial de la lettre volée : la meilleure façon de se dissimuler, à notre époque de grands soupçons, est encore de s'exposer). Tout autour de ce cénacle, les visiteurs de la galerie se fauflent, en prenant garde de ne pas l'effleurer, en lui jetant des regards discrets, dans l'espoir peut-être de lui arracher des secrets de faussaires ou de connaisseurs. À la fin d'un premier tour de table destiné, selon la formule, à faire connaissance, l'une des participantes se présente sous le nom de Shéhérazade ; l'animateur de l'atelier (affublé ce jour-là d'un "droit de parole" : un signe collé là où se collent les macarons pour l'autoriser à parler à haute voix) est bien sûr tenté de répondre à Shéhérazade qu'en matière d'écriture, il n'a rien à lui apprendre.

2.

En vérité, nombreux sont les participants aux ateliers d'écriture à s'appeler Shéhérazade, autrement dit nombreux sont les participants à avoir entamé leurs travaux depuis bien longtemps (un nombre variable de nuits), et à les poursuivre longtemps encore, quand l'atelier ne sera plus qu'un souvenir pâle. En somme, l'atelier se trouvait là, presque par hasard, sur le chemin de l'écriture (ou d'une lecture lentement métamorphosée en écrits) ; quant à l'animateur de l'atelier, il reste assis sur un banc et indique aux piétons, de temps à autre, la route à suivre, en se trompant un peu.

3.

Parfois, Shéhérazade est un lycéen, endormi sur sa table, mais attentif d'une façon qui est propre aux adolescents et à quelques céphalopodes, comme les

poulpes. Parfois, Shéhérazade est une lycéenne, plus délurée que le lycéen, venue demander à voix basse à l'animateur, quand tout le monde plie bagage, l'orthographe exacte du nom de Sei Shōnagon. Parfois, Shéhérazade est une étudiante de l'École Normale Supérieure et comprend après quelques instants ou quelques jours d'expectative qu'il s'agit bien d'un jeu (la littérature) et que l'atelier propose bel et bien ce qu'on pourrait appeler de la gaudriole. Parfois, Shéhérazade est un adulte de vingt ans, à la fois immature et précoce, retourné à l'école sur l'ordre d'on ne sait quel juge d'application des peines et qui ouvre un dictionnaire pour la première fois depuis longtemps pour redécouvrir l'ambivalence du lexique. Parfois aussi, Shéhérazade étudie dans une école d'art appliqué, dans une école d'architecture ; l'image l'a toujours emporté sur l'écrit, et chaque signe inscrit sur une feuille de papier lui semble être un artefact d'une autre époque. Parfois, Shéhérazade est une grand-mère analphabète se souvenant d'une fable où il est question d'âne ; parfois Shéhérazade est un étudiant en master de création, venu des beaux arts ou du journalisme, et qui souhaite introduire l'avant-garde à l'intérieur de l'avant-garde.

4.

Parfois aussi (mais ça devrait être souvent, ou avec un peu de chance toujours), l'atelier se présente comme une machine à donner l'autorisation : selon la nature de Shéhérazade, ce sera l'autorisation de prendre la parole, donnée à un illettré ; l'autorisation de se vouer sans crainte à l'orgueil d'écrire, donnée à une personne éprise d'humilité ; l'autorisation de se laisser aller à la rigolade, donnée à qui considère la littérature comme une affaire de marbre ou, au mieux, de stuc. Dans tous les cas, l'imaginaire, la fantaisie, la fiction existante ou en train de se faire est le moyen de l'autorisation : l'atelier afficherait volontiers au-dessus de sa porte la devise de l'abbaye de Thélème, *fais ce que voudras*, à condition alors de rappeler qu'ici c'est bien le verbe faire le plus important : il préside mystérieusement à la volonté. L'atelier a au fil du temps, compté cette fois en heures, l'ambition de s'approprier toutes les vertus d'un livre (c'est-à-dire d'un bon livre, les autres ne comptent pas) : et être ainsi le lieu d'une liberté de l'esprit sans mot d'ordre, ni slogans, ni sermons ; être l'occasion d'un exercice spirituel appelé parfois exercice de style ; être l'occasion d'un enchantement à la Nabokov, comme l'enchantement de l'énigme et de la résolution de l'énigme ; éloigner ce que Franz Kafka appelait les juges actuels.

5.

L'avantage de l'atelier est de se présenter comme atelier : l'univers patelin de l'artisanat, mais surtout le lieu du brouillon, de l'essai, de l'imperfection et de l'inachèvement, de la rature, du texte écrit et jeté sans être lu à haute voix, du

ratage sans traumatisme, de l'essai réussi aux trois-quarts et de l'ébauche prometteuse. La réussite existe, elle passe alors pour un joyeux accident, ce qui n'est pas tout à fait vrai, et prend tout le monde par surprise. À la fin de la journée, on trouve par terre des copeaux longs d'une coudée, en spirale, que les apprentis ramassent, pour les rapporter à la maison. L'écrivain n'est pas ici une figure infaillible faisant autorité, elle gagne plutôt à être un personnage parmi d'autres personnages : pour s'autoriser, même provisoirement, à porter le nom d'écrivain, ou à se prendre pour un écrivain, le mieux est bien souvent de se fabriquer un masque d'auteur en papier mâché : c'est alors fictionnellement, comme un Sancho Panza au second degré, qu'on pourra jouer le jeu.

6.

Et puisque c'est un atelier, on n'a pas de mal à y rappeler que la langue écrite est un matériau - à force de travailler, de se reprendre, de buter sur un adverbe, sur une hypallage volontaire ou involontaire, la matérialité devient une évidence (comme elle l'est, je le suppose, pour les traducteurs, les professeurs de stylistique et pour les philologues). Les participants l'admettent avec une générosité qui n'est pas de l'obéissance mais l'aspiration au savoir faire. Ceci dit en passant, cette évidence à l'intérieur de l'atelier devient très curieusement une incongruité, ou un impensable, partout ailleurs : quand on évoque le style, un malin répond à propos de valet de chambre stylé ; quand on parle de forme, un malin (un autre) répond en parlant du Nouveau Roman et de sa scholastique ; quand on parle de travail, les deux malins réunis soupçonnent un stratagème (un truc) - voilà pourquoi l'atelier est également une bonne médecine pour celui qui l'anime.

6 bis.

(Le plus déroutant est de constater qu'aux yeux de l'apprenti prosateur l'écriture du moi se présente comme la voie la plus simple, un jeu d'enfant pour débutant en attendant les hautes montagnes du romanesque ; parfois, au lieu de l'écriture du moi, il s'agit de l'écriture de témoignage, ou d'un mélange égal de l'un et de l'autre. Comment l'animateur de l'atelier doit s'y prendre pour expliquer que, la littérature étant un détour, l'autobiographie et tout ce qui y ressemble est l'exercice le plus ardu, et qu'il faut à un écrivain beaucoup de maturité, d'expérience ou de ruse commerçant avec l'hypocrisie et le mensonge pour élever l'écriture de soi au niveau des beaux arts - comment s'y prendre, surtout si c'est à l'encontre de la doxa ?).

7.

On connaissait le lecteur idéal affublé d'une insomnie idéale, voilà l'atelier idéal offrant l'hospitalité à l'apprenti idéal : celui qui s'attachera au détail et y prendra plaisir, devinera que l'écriture est aussi, pas exclusivement, affaire de sonorités,

s'inquiètera des phrases, fera des allitérations, s'amusera d'un changement d'échelle et se livrera au plaisir sans égal de l'allusion (l'apprenti idéal ne se présente pas toujours, loin de là ; il faut imaginer à sa place un grand adolescent pour qui la poésie se trouve à l'état pur dans les bouts-rimés du slam). L'atelier s'interrompt toujours trop tôt, bien sûr, longtemps avant de voir le brouillon devenir un livre ; mais on a appris avec Shéhérazade à ne pas s'inquiéter d'une suspension, au contraire.

Synergies Italie n° 16 / 2020



Varia





ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

Scrivere in italiano L2 all'università: l'interferenza del francese in testi scritti da studenti internazionali¹

Giovanni Favata

Università per Stranieri di Siena, Italia
g.favata@studenti.unistrasi.it

Liana Tronci

Università per Stranieri di Siena, Italia
tronci@unistrasi.it

Reçu le 26-03-2020 / Évalué le 18-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Écrire en italien langue seconde à l'université : l'interférence du français dans les textes écrits par les étudiants internationaux

Résumé

Cet article propose une analyse des interférences du français sur l'italien dans les productions écrites d'étudiants universitaires internationaux. L'analyse de plus de 1500 exemples montre que le statut du français dans le répertoire linguistique individuel des étudiants (le français comme langue maternelle, langue seconde ou bien langue étrangère) est crucial pour définir le type d'interférence : dans les cas où le français est simplement une langue étrangère, l'interférence se manifeste au niveau du lexique et concerne l'emprunt de mots simples ; dans les cas où le français est la langue maternelle ou la langue seconde, les interférences relèvent du niveau de la structure lexico-grammaticale et concernent le calque de syntagmes entiers.

Mots-clés : interférence linguistique du français, production écrite, étudiants universitaires, Italien L2

Riassunto

Le produzioni scritte di apprendenti principianti di italiano L2 costituiscono un campo di studio di una certa rilevanza per il ricercatore che si occupa di analisi dell'interlingua. In particolar modo, la disamina dei testi scritti prodotti dagli studenti universitari internazionali principianti permette di osservare interessanti fenomeni di interferenza, dalla L1 e dalle altre lingue conosciute, che toccano diversi livelli di analisi della lingua italiana. Questa ricerca si basa su un corpus di 1500 produzioni scritte di studenti internazionali raccolte in diversi atenei italiani e analizza i fenomeni di interferenza dal francese. Il diverso statuto del francese nel repertorio dell'apprendente gioca un ruolo importante: studenti francofoni con francese L1 o L2 presentano fenomeni di interferenza a livello strutturale, nella forma principalmente del calco, mentre studenti che hanno studiato il francese come LS mostrano soprattutto fenomeni di prestito lessicale.

Parole chiave: interferenza linguistica dal francese, produzione scritta, studenti universitari, Italiano L2

Writing in L2 Italian at university: Interference from French in international students' written production

Abstract

This paper investigates the cross-linguistic influence of French on learners of Italian as an L2. The corpus of this study is composed of 1500 texts written by 300 international students who attend Italian courses at the university. The goal of this study is to analyse the different types of interference according to the linguistic repertoires of students, with special attention to the status of French in the repertoire. Cross-linguistic transfer concerns calques of structural units, e.g. entire verb, noun and prepositional phrases in texts written by French native speakers or speakers of French as a second language. Conversely, students who speak French as a foreign language at a basic level only transfer lexical words from French.

Keywords: cross-linguistic influence from French, written production, university students, Italian as an L2

Introduzione

1.1. La produzione scritta in un corso di lingua: criteri per la raccolta dei dati

Parlare di produzione scritta nell'ambito di un corso di italiano L2 significa affrontare un argomento molto delicato della glottodidattica, in particolar modo se, come nel nostro caso, l'attività didattica è rivolta ad un pubblico di apprendenti principianti. Non tutti gli studiosi, infatti, concordano sui tempi e sugli argomenti da trattare non soltanto in ricezione, ma altresì per lo sviluppo delle abilità di produzione della lingua. Lo Duca (2011: 80) dà illustrazione di questo dibattito prendendo come esempio alcuni sillabi in cui si trovano indicazioni discordanti in merito. Tuttavia, dai testi scritti prodotti da apprendenti stranieri emergono dati interessanti in cui si registra un fenomeno poco indagato, quale il ruolo esercitato dalle conoscenze linguistiche pregresse dell'apprendente di una lingua seconda, durante i primi tentativi di costruzione testuale. In tale ottica, quindi, nel presente contributo esamineremo le produzioni di trecento studenti internazionale², scritte durante i corsi di italiano L2 di livello A1 e A2 in ambito accademico.

Data la situazione di precarietà linguistica degli apprendenti iniziali, di fondamentale importanza affinché l'analisi delle produzioni dia risultati affidabili è la scelta della consegna, in modo da permettere agli apprendenti di eseguire il compito senza particolari difficoltà. Il tema è affrontato in molti studi (Noyau,

1998: 111; Lo Duca, 2003: 255; Andorno, 2006: 108); il racconto di eventi personali (Klein, 1994: 231) ci è sembrata la scelta più adatta, in quanto testo ideale che permette agli apprendenti di una lingua seconda di esprimersi liberamente senza i vincoli dettati da altre forme di testualità. Nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* sono previste le seguenti abilità di scrittura per i livelli ai quali ci interessiamo nel presente contributo: “A1. È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate; A2. È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali ‘e’, ‘ma’ e ‘perché’” (Consiglio d’Europa 2016 [2002]: 77).

A tutti gli informanti, quindi, è stato chiesto di produrre i seguenti tipi di testo: (1) una breve presentazione di sé, (2) la narrazione di una giornata tipo in Italia o nel loro Paese di origine, (3) il racconto degli avvenimenti del giorno precedente, (4) la descrizione della propria infanzia e dei progetti futuri.

La raccolta dei dati è stata condotta nei seguenti atenei italiani (ordinati da nord a sud): Université de la Vallée d’Aoste, Università degli Studi di Torino, Università degli Studi di Udine, Università Ca’ Foscari Venezia, Università degli Studi di Pisa, Università per Stranieri di Siena, Università La Sapienza di Roma e Università Federico II di Napoli. Specifichiamo, inoltre, che i dati torinesi sono longitudinali, quindi sarà sempre indicato in quale momento del corso il testo è stato prodotto; i dati di Aosta sono stati raccolti dopo pochi giorni dall’inizio del corso; i testi raccolti negli altri atenei, invece, sono stati prodotti verso la fine del corso o il giorno stesso dell’esame finale, vale a dire dopo un semestre di permanenza in Italia. In tutti i casi, agli apprendenti è stato chiesto di rispondere alle domande direttamente sui fogli cartacei distribuiti e senza l’ausilio di altri strumenti informatici e cartacei. Sui suddetti fogli, inoltre, agli studenti veniva richiesto di indicare la nazionalità, la lingua madre e le altre lingue studiate e/o conosciute. Non è stato dato né un numero minimo né un numero massimo di parole da usare nelle varie produzioni.

1.2. Il repertorio linguistico degli studenti internazionali in rapporto all’interlingua

Lo studente universitario internazionale è un profilo molto studiato “in termini di competenze richieste, con particolare riferimento alle competenze generali e competenze linguistiche per l’accesso, e obiettivi del percorso da intraprendere” (Bagna, 2017: 24). Si tratta, infatti, di un apprendente avvezzo allo studio e con un bagaglio linguistico-culturale consolidato: conosce la sua lingua madre e altre lingue straniere ed è altresì in grado di avanzare riflessioni metalinguistiche su tali lingue. Come sostiene Skytte (1994: 219), infatti, gli studenti universitari internazionali

conoscono bene l'inglese e, se hanno studiato anche una lingua straniera romanza, sicuramente quella lingua è il francese. La situazione odierna è in parte cambiata e altre lingue europee sono entrate nell'offerta formativa delle scuole dei vari Paesi dell'Europa, in particolare lo spagnolo; tuttavia, come emerge dalla nostra indagine, il francese continua ad essere una delle lingue straniere più studiate.

Questa specifica configurazione del repertorio linguistico individuale ha ovviamente dei riflessi importanti sull'apprendimento dell'italiano e sulla strutturazione dell'interlingua di tali apprendenti. Il concetto di interlingua, come è noto, è stato elaborato negli studi di linguistica acquisizionale (Selinker, 1972: 210; Ellis, 1997: 33; Pallotti 2012 [1998]: 20; Balboni 2014: 39; Giacalone Ramat, 2017 [2003]: 21; Andorno *et al.*, 2017: 52), che hanno da tempo dimostrato che le presunte "deviazioni" dal sistema della lingua target, comunemente classificate come "errori", presentano in realtà delle regolarità. Il riconoscimento di tali regolarità ha permesso agli studiosi di avanzare l'idea che l'interlingua non sia un insieme di devianze, ma un vero e proprio *sistema* (Rastelli, 2019: 25). Nella definizione di Andorno (2006: 88) si fa riferimento all'interlingua come a specifiche *varietà* della lingua target, definite *varietà di apprendimento*: "Si intendono, con interlingua, le *varietà di apprendimento* di una lingua, ovvero la lingua così come è usata da coloro che stanno apprendendo quella lingua come lingua non materna". La definizione è particolarmente efficace in quanto rimanda, da un lato, al concetto sociolinguistico di variazione linguistica e, dall'altro, alla processualità dell'interlingua stessa, che è in continuo divenire con l'avanzamento del processo di apprendimento.

In tale prospettiva, l'analisi delle produzioni scritte, anche di apprendenti iniziali di una L2, rappresenta un ottimo banco di prova per l'analisi dell'interlingua. Tali produzioni permettono infatti di indagare le diverse fasi dell'interlingua non solo dal punto di vista della grammatica, ma anche da quello dell'organizzazione testuale.

1.3. Approccio e metodo di analisi

I fenomeni che caratterizzano l'interlingua saranno descritti in questo lavoro con riferimento al concetto di interferenza, elaborato nell'ambito della riflessione sociolinguistica di Uriel Weinreich con riferimento a situazioni di contatto tra lingue, sia nel singolo parlante sia in comunità linguistiche *lato sensu* bilingui. Al termine *interferenza* è oggi preferito *cross-linguistic influence* (cfr. Kellerman, Sharwood Smith, 1986; Ellis, 1997: 54; Andorno *et al.*, 2017: 142) per ragioni varie, discusse in Jarvis e Pavlenko (2008: 1-26). Senza entrare nel merito della questione, ci preme sottolineare due aspetti che, già presenti nella riflessione di Weinreich sul tema, ritornano anche in lavori più recenti: da un lato, l'idea della "deviazione

dalle norme dell'una e dell'altra lingua che compaiono nel discorso di bilingui come risultato della loro familiarità con più di una lingua, cioè come risultato di un contatto linguistico” e, dall'altro, la convinzione che “il termine di interferenza implica la risistemazione delle strutture risultanti dall'introduzione di elementi stranieri nei domini della lingua più complessamente strutturati” (Weinreich, 2008 [1953]: 3). Immagini efficaci sono state utilizzate a più riprese per illustrare il concetto: da quella di De Mauro (2004: 23) secondo cui “il cervello umano non è uno sciacquone, un secchio, da cui, se vi si versa una nuova lingua, schizza via la precedente” a quella dell'*iceberg*, creata da Cummins e Swain (1986: 83) per illustrare il concetto di *interdipendenza linguistica*, per cui come sulla superficie del mare spiccano due o tre picchi appartenenti, però, alla stessa massa subacquea che li regge, alla stessa maniera, “ciò che compare 'in superficie' nella comunicazione linguistica è solo una parte del processo di concettualizzazione e verbalizzazione che viene nella mente” (Balboni, 2008: 169).

Nel seguito del lavoro, ci occuperemo di descrivere i fenomeni di interferenza presenti ai vari livelli di analisi linguistica (morfo-fonetico, morfo-sintattico, semantico-sintattico e pragmatico-testuale) rilevati nelle produzioni degli studenti del campione (cfr. §1.1) che sono, lo ripetiamo, studenti universitari internazionali, apprendenti di italiano L2 principianti. Abbiamo suddiviso la base di dati in produzioni di studenti francofoni e non francofoni in quanto l'oggetto specifico dell'analisi è verificare se la presenza nel repertorio linguistico dello studente della lingua francese dia luogo a fenomeni di interferenza regolari riconducibili alle strutture linguistiche di questa lingua. L'ipotesi è che la presenza di tratti strutturali comuni tra le due lingue (italiano e francese), dovuti anche alla comune origine genealogica, possa favorire fenomeni di interferenza, a livello lessicale ma anche morfo-sintattico, oltre che testuale. Per tale ragione, abbiamo deciso di descrivere separatamente le produzioni di studenti non francofoni (§2.1) rispetto a quelle di studenti francofoni (§2.2) su cui ci concentreremo maggiormente. Come studenti francofoni, si sono considerati gli studenti con francese sia L1 sia L2; come non francofoni, abbiamo considerato tutti gli apprendenti con L1 diversa dal francese, ma che, nella formazione precedente, hanno avuto modo di studiare il francese come L5, anche per un breve periodo.

Prima di procedere con l'analisi dei dati una precisazione è d'obbligo. Tutti i testi degli studenti sono stati trascritti fedelmente, comprese le cancellature, i segni di punteggiatura, gli accenti, ecc. Eventuali nomi di persona presenti nei testi sono stati indicati con la sola iniziale maiuscola seguita da un asterisco. Per motivi di spazio, non si forniranno i testi interamente ma solo le parti utili per illustrare i fenomeni di interferenza oggetto dell'analisi.

2. Analisi dei dati

2.1. Produzioni di informanti non francofoni

Un aspetto interessante nelle produzioni di studenti internazionali è che le lingue presenti, a vario titolo, nel loro repertorio linguistico individuale sono sempre molte di più rispetto a quelle dichiarate. Nei nostri dati, emergono con chiarezza fenomeni di interferenza dal francese nelle produzioni di informanti non francofoni, cioè studenti che non hanno dichiarato il francese né come L1 né come L2, ma che hanno presumibilmente studiato il francese come LS. Ciò si spiega, in generale, con il fatto che il francese è una lingua di cultura che, seppure studiata per un limitato periodo di tempo (talvolta per un anno soltanto prima di intraprendere gli studi liceali), rientra spesso nel novero delle lingue con cui lo studente è venuto in contatto. È il caso dell'es. (1), un testo che presenta tracce di interferenza da diverse lingue, prodotto dopo dieci ore di lezione da uno studente greco:

(1) Ogni mattina, lo vado a l'università a 9:00 to 14:00.

Après, lo vado a le supermercato e io prendo di chibo. lo ritorno a mi casa et cuchio il chibo a 15:00.

lo mango et après lo dormo. A 18:00 lo surf l'internet et guardo la televisione.

A 20 P e lo partiamo le bus et andiamo a la pub et bevono biere.*

A 22:00 noi retornato a la casa et a 23:300 noi dormiamo subito.

Il livello di analisi toccato dall'interferenza è soprattutto il lessico, in particolare lessemi grammaticali, come la preposizione inglese *to* (*to 14:00*), il possessivo spagnolo *mi* (*a mi casa*), la congiunzione francese *et*, l'avverbio temporale francese *après*; pochi i casi di interferenza di lessemi con valore referenziale: il nome francese *biere* e il verbo inglese *surf*. Non sembrano esservi fenomeni di interferenza dalla L1 dello studente, probabilmente perché percepita come troppo distante dalla lingua target. Le lingue coinvolte dall'interferenza sono almeno 3: inglese, spagnolo e francese. Si tratta di lingue che fanno parte del repertorio linguistico dello studente a livelli molto diversi e che, però, nella sua espressione in lingua italiana emergono tutte come lingue di supporto. È interessante rilevare, inoltre, che nel testo non compaiono segnalazioni di incertezza grafica o linguistica, come punti interrogativi o virgolette, che sono talvolta usati dagli apprendenti per indicare al docente che sono consapevoli di far ricorso ad un altro sistema linguistico. La mancanza di tali segnalazioni mostra che in questo caso la selezione degli elementi lessicali non italiani è avvenuta in modo del tutto inconsapevole.

Passiamo adesso ad analizzare le produzioni di alcuni studenti non francofoni, ma con una lingua L1 romanza. La produzione dell'es. (2), composta dopo dieci ore di lezione, è ad opera di uno studente con spagnolo L1:

(2) *A la mattina vado a la lezione con mis amis spagnolos. Oggi vado a mètre perché notre università est in Grugliasco.*

Siamo due studente Erasmus, non capisco molto bene la lezione, ma vado a lezione per intentare apprendere.

Per la sera studiamo la materia e jugamo al calcio.

Per la noite ver tv.

La maggior parte dei fenomeni di interferenza sono, secondo le attese, dallo spagnolo. L'influenza riguarda sia il lessico referenziale, per es. *jugar*, sia quello grammaticale, per es. il possessivo *mis*. Nell'interferenza dalla L1 dell'apprendente, la produzione (2) presenta un'importante differenza rispetto ad (1), dovuta probabilmente alla vicinanza, percepita anche dallo studente, tra la sua L1 e la lingua target (cfr. Calvi, 2004: 63). Sono presenti poi, come in (1), fenomeni di interferenza da altre lingue, nello specifico il portoghese (*noite*) e il francese (*amis*, *notre*, *est*, *mètre* da *métro*). Gli effetti dell'interferenza delle lingue romanze sono estremamente interessanti in questo testo, se solo osserviamo il fenomeno grammaticale dell'accordo per numero tra le forme *mis amis spagnolos*: le basi lessicali delle tre forme appartengono a tre lingue diverse (spagnolo, francese e italiano) accordate secondo il sistema flessivo della L1 (che è anche quello del francese *amis*, per altro) ma non secondo quello della lingua target. Nella forma *spagnolos* l'apprendente attribuisce alla lingua target una marca flessiva riconosciuta non solo come propria della sua L1 ma comune anche ad altre lingue, il francese appunto, che l'apprendente assimila in qualche modo alla propria L1. La vicinanza strutturale tra spagnolo e francese, lingua poco conosciuta dall'apprendente ma presente nel suo repertorio, produce una sorta di effetto-massa, determinando l'assimilazione anche della lingua target al sistema flessivo delle altre due. L'effetto è limitato al sintagma analizzato e non vi sono altri esempi utili alla verifica nella produzione dell'apprendente.

Anche negli esempi che seguono, prodotti sempre da studenti locutori di una lingua romanza, notiamo la produzione di strutture linguistiche associabili tanto al francese quanto alla L1 dell'apprendente. Si tratta in (3) di uno studente con portoghese come L1 e in (4) e (5) di una studentessa spagnola con catalano come L1:

(3) *Classe de italiano, pranzo com mi amici, andare a un negozio, et dormire*

(4) *Anche, ho deciso Italia perché mia sorella ha studiato a Firenze e lei ha studiato la lingua italiana sanse probleme.*

(5) *Poi, ho studiato perché demain ho un test di Psicologia. Lo scorso fine settimana ho comprato un celular perché il mio celular non va bene. La sera domenica ho andato con i miei amici per guardare il Palazzo Reale dei Torino.*

Nella produzione in (3), composta da una studentessa al termine del corso, è interessante la struttura del complemento introdotto dalla preposizione *com* (prestito dalla L1), nel quale il possessivo *mi* non si combina con l'articolo, come invece richiederebbero l'italiano (*con i miei amici*) e il portoghese stesso (*com os meus amigos*). Il modello potrebbe essere lo spagnolo (*con mis amigos*) ma anche il francese (*avec mes amis*) che non richiedono l'articolo con il possessivo. Un'interferenza dal francese, del resto, è presente nella congiunzione *et* che sembra un prestito soprattutto "grafico", dal momento che nella pronuncia l'italiano *e* e il francese *et* non si distinguono.

Nelle produzioni (4) e (5) della studentessa catalanofona, composte dopo venti ore di lezione, si leggono *sanse probleme* e *demain*, forme che possono essere interpretate come influenzate tanto dal catalano *sense problemes* e *demà*, quanto dal francese *sans problèmes* e *demain*. Anche in questo caso si rileva un effetto-massa, che induce la studentessa, catalanofona e ispanofona, e con conoscenze basiche di francese, a produrre forme modellate sui sistemi linguistici romanzi percepiti come più simili³ proprio laddove il sistema della lingua target, l'italiano, è per lei ancora carente.

Consideriamo, infine, la produzione di una studentessa rumenofona, composta dopo venti ore di lezione, la quale segnala i propri dubbi con parentesi e punti interrogativi:

(6) *Sono andata con mio amico danese (danish) al Parco Valentino et abbiamo letto insieme. (Ho ~~regar~~) Abbiamo regardato ?? (to watch) i uccelli.*

Nel repertorio della studentessa il francese è presente con un buon livello di competenza, come dichiarato dall'informante stessa. Lo si rileva, del resto, nella costruzione della forma verbale *abbiamo regardato* che presenta una base lessicale francese, cui è stata applicata la morfologia italiana, ma anche nel sintagma preposizionale *con mio amico danese*, in cui il possessivo non si combina mai con l'articolo, a differenza dell'italiano. Nella competenza della studentessa, comunque, la metalingua è l'inglese, come emerge nelle glosse esplicative tra parentesi, che l'apprendente usa come strategia per segnalare le proprie incertezze. In un altro testo della stessa apprendente, l'interferenza dell'inglese è ancora più evidente, nella forma avverbiale *then* cui l'apprendente ricorre per assicurare coesione al proprio testo (prodotto alla fine del corso):

(7) *Quando tornerò nel mio Paese, andrò al mare con mia amica.
Then io finirò di scrivere mio dissertation (master thesis).*

2.2 Produzioni di informanti francofoni

Iniziamo l'analisi con le produzioni di studenti francofoni principianti in Erasmus a Torino. Le produzioni (8) e (9) sono state composte dopo dieci ore di lezione, le produzioni (10), (11), (12), invece, dopo quaranta ore, ossia alla fine del corso:

(8) *Mi sveglio per il pranzo, poi arrivato alla universita lavoro la giurisprudenzia durante molto tempo, poi bevo una birra con i miei amici y partico a un club. poi a la notte arrivato finalmente a la mia casa per dormire.*

(9) *Tutti i miei corsi sono in italiano. Allora ogni giornio imparo sempre più l'italiano. Poi pranzo con le miei amici e cuciniamo internationali alimenti.*

Dopo per la serra vado alle erasmus feste. Allora rencontro nuove persone tutti i giorni e mi piace questo.

E finalmente vado a dormire.

(10) *Seguirò le mie lezione in Francia, farò tutto lo che potrò per andare ancora in un altro paese l'anno seguente.*

Torino mi mischierà sicuramente.

(11) *Quando ~~sono~~ ero piccola, mangevo troppo di dolce. Partivemo tutte le vacanzaione al mare. Leggevo molto dei libri.*

(12) *A la fine della giornata abbiamo prendato l'aperitivo. Abbiamo troppo mangiato. Sono andata al bar per bere bira. Sono andata in discotheqhe e abbiamo ballato tutte la notte..*

L'interferenza del francese è evidente non solo a livello lessicale, per es. *rencontro* in (9), ma anche, e soprattutto, a livello morfo-sintattico, semantico-sintattico e testuale. Osserviamo in particolare l'uso di preposizioni e avverbi italiani calcati su forme francesi (cfr. Garraffa *et al.* 2020: 76), più o meno lessicalmente corrispondenti, per es. *durante*, calco del francese *pendant* in (8), *poi* e *dopo* calchi del francese *puis* e *après* in (8) e (9), *finalmente*, calco del francese *finalment* ma con il valore dell'italiano *infine*, e *allora*, calco sul francese *alors*, in (9). Dal punto di vista strettamente lessicale, si osservano fenomeni di interferenza da lingue diverse dal francese, per es. *internationali alimenti* ed *erasmus feste*, modellati sull'inglese e percepiti come locuzioni fisse dal parlante. Altri fenomeni di interferenza riguardano l'uso dei quantificatori che in italiano si comportano come gli aggettivi dal punto di vista della flessione (*troppi dolci*, *molti libri*) mentre in francese hanno valore avverbiale (*trop de...*, *beaucoup de...*). Nella produzione in (11) si leggono appunto *troppo di dolce* e *molti dei libri*, entrambi calcati sul francese. Anche nella produzione in (12) il modello francese è evidente, non solo

nell'ortografia di alcune parole (*a la fine, discotheqhe*), ma anche nell'ordine delle parole, per es. la posizione dell'avverbio in *abbiamo troppo mangiato*, modellato su *on a trop mangé*.

Questi testi sono interessanti perché dimostrano la capacità dell'apprendente francofono di distanziarsi lessicalmente dalla propria L1, facendo ricorso, laddove il lessico della lingua target è mancante, a risorse linguistiche diverse dalla propria L1: *tiempo* e *y* in (8), *lo* invece di *quello* in (10) e *vacanzione* in (11). Si tratta di una specificità degli studenti internazionali che hanno, come abbiamo visto, risorse linguistiche molteplici nel loro repertorio. La L1 è tuttavia presente, sotto forma di calchi di elementi funzionali, cioè in un ambito dell'espressione linguistica in cui più difficilmente ci si distanzia dalla L1 e ci si appropria delle strutture della lingua target.

Interessante il confronto con le produzioni in (13) e (14). Si tratta di testi scritti da studenti francofoni giunti in Italia con competenze di base della lingua italiana: lo studente che ha prodotto (13) era iscritto ad un corso di italiano A1+ a Roma, mentre lo studente che ha prodotto (14) seguiva un corso di italiano A2 a Venezia e aveva conseguito da pochi giorni la certificazione CILS⁴ di livello A2:

(13) *Ho 20 anni e vado a avere 21 al fine del mese di Ottobre. Vengo di Parigi e sono qua a Roma per fare il mio Erasmus.*

Io ho deciso di fare l'Erasmus a Roma perché c'è una molto bella città e io non ho mai visitato l'Italia.

Anche, l'aeronautica in Roma comincia a essere una bene cosa.

(14) *Durante il giorno a Venezia vado in giro in tutta la città e faccio tutto quello che posso per organizzare la mia giornata e visitare musei come Ca' Pesaro, il museo di storia naturale o il Palazzo Grimani.*

Dopo vado al Campo Santo Margherita con i miei amici per bere un spritz e festeggiare.

Vado anche a la biblioteca per studiare i miei esami di fino semestre.

In entrambi i casi, l'interferenza del francese è molto importante. Si tratta anche qui di calchi di strutture sintattiche, per es. la costruzione *vado a avere* modellata sul *futur proche je vais avoir*; la complementazione locativa del verbo *venire* in *vengo di Parigi*, modellata su *je viens de Paris*; la sovraestensione del possessivo in *il mio Erasmus (mon Erasmus)* in (13) e *i miei esami (mes examens)* in (14), laddove cioè in italiano sarebbe sufficiente il determinante definito; e infine la costruzione analitica del superlativo in *una molto bella città*, modellato su *une très belle ville*.

Un altro aspetto interessante è l'uso di *c'è* in (13) *c'è una molto bella città*, con riferimento alla città di Roma appena menzionata. L'interpretazione locativo-esistenziale della frase introdotta da *c'è* è problematica, mentre non porrebbe problemi, dal punto di vista semantico, vedere nella forma *c'è* il valore copulativo del verbo *essere*: *è una città molto bella*. Se l'interpretazione è corretta, possiamo vedere nell'espletivo *ci* di *c'è* il tentativo dell'apprendente di riprodurre nella struttura italiana il parametro dell'obbligatorietà dell'espletivo soggetto del francese *c'est*: *c'est une très belle ville*.

L'avvicinamento alle strutture sintattiche della lingua target pare più avanzato negli esempi (13)-(14) rispetto ai precedenti; ciò non toglie tuttavia che vi siano fenomeni di interferenza anche ad altri livelli di analisi linguistica: fonetico-grafico, per es. *commencia* in (13), e morfo-fonetico, per es. *al fine* in (13) e *di fino* in (14), dove l'errata assegnazione del genere grammaticale porta alla confusione tra i due omofoni *la fine* e *il fine* in (13) e al metaplasmo di *fine* > *fino* in (14).

Altri fenomeni interessanti si osservano nella batteria di esempi in (15)-(19), dove l'interferenza del francese è pressoché assente a livello lessicale ma è invece molto evidente a livello morfo-sintattico:

(15) *Sono restato a Torino e ho visto qualcuno dei miei amici. Sono andato Piazza Carlo Alberto per il botellon⁵ venerdì sera. Ho provato di studiare, ma non ho riuscito ...*

(16) *più tarde, ritroverò i miei amici e questo sera un momento bellissimo. Non vedo l'ora di festeggiare con loro! Dopo, dovrò lavorare per riuscire i miei studi, ma sarà in francese quindi sarà molto più facile.*

(17) *Questo fine settimana, per il Sabato, mi sono svegliata alle 9:00. Ho studiato tutta la mattina. Durante il pomeriggio mi sono passeggiata nel parco Valentino perchè c'era la neve.*

(18) *Andrò a studiare l'informatica. Ritroverò i miei amici francesi, e faremo delle fieste. Dovrò anche passare il permesso di guidare.*

(19) *Inizialmente ogni giorno quando sono nella francia faccio le stesse cose che faccio cui in Torino.*

Mi sveglio, faccio la colazione, lava i miei denti, prendo la doccia anche.

(20) *Come il tempo era bellissimo e che era possibile di vedere lontano, sono andato alla Chiesa dei Cappuccini in Torino Lo che ho visto era straordinario, con la bellissima città di Torino e le montagne. Ho preso tante foto che non c'è più spazio nel mio telefonino.*

Gli esempi (15), (16) e (18) sono stati prodotti dopo quaranta ore di lezione, mentre (17), (19) e (20) dopo venti ore. Le strutture del francese “nascoste” dietro le espressioni in lingua italiana sono particolarmente evidenti nelle seguenti combinazioni lessico-sintattiche: *riuscire i miei studi / réussir mes études* (16), *mi sono passeggiata / je me suis promenée* (17), *passare il permesso di guidare / passer mon permis de conduire* (18), *lava i miei denti / je lave mes dents e prendo la doccia / je prends la douche* (19), *ho preso tante foto / j'ai pris tant de photos* (20). Vi sono poi alcune costruzioni morfo-sintattiche modellate sul francese, per es. in (15) il passato prossimo *ho riuscito* del verbo *riuscire* con ausiliare *avere*, modellato sul francese *j'ai réussi*, e l'infinito *qualcuni dei miei amici* costruito parallelamente a *quelques-uns de mes amis*. In questo caso, tra l'altro, la forma attesa *alcuni* contrasta con la forma francese comparabile *aucun* di valore negativo. Interessante infine la costruzione della coordinata alla subordinata introdotta da *Come* in (20): *come il tempo... e che* è modellato su *comme le temps... et que* con marcatura della coordinazione della subordinata.

Un ultimo caso da analizzare è costituito da due produzioni di studenti albanofoni del Kosovo, ma residenti in Francia da parecchi anni in seguito a migrazione dell'intera loro famiglia, e dunque con francese L2. Il repertorio linguistico dei due studenti si configura dunque come bilingue albanese-francese. Prima del loro arrivo ad Aosta, gli studenti avevano già studiato l'italiano a scuola in Francia, pertanto sono stati inseriti in un corso di livello A2 con l'obiettivo di raggiungere il B1.

(21) *Ho deciso di fare l'Erasmus ad Aosta perchè è vicino della mia casa. Vivo à Annecy e dunque è più facile per i miei genitori di venire per farmi una visita.*

Mi piace molto stare con le nuove persone che ho conosciuto ad Aosta perchè mi permette di discutere in italiano e di questo fatto mi permette di migliorare il mio livello di lingua italiana.

(22) *L'anno prossima, voglio fare una Laurea magistrale in diritto internazionale a Ginebra o a Lione. Poi, voglio iniziare a lavorare e di questo fatto cominciare la vita lavorativa.*

Anche in questo caso, la presenza di strutture morfo-sintattiche francesi sottese alle costruzioni italiane è particolarmente evidente. Si osservano casi di reggenze preposizionali come *vicino della mia casa* modellato su *près de*, complete introdotte da *di* sul modello del francese *de* come in *è più facile di venire*, costruzioni a verbo supporto come *fare una Laurea magistrale*, modellato su *faire un Master*, calchi di connettivi come in *di questo fatto*, modellato su *de ce fait*, che è del tutto inesistente in italiano con la funzione “conclusiva” corrispondente a *dunque, quindi*, e infine calchi del genere grammaticale come nel femminile *l'anno prossima*, modellato su *l'année prochaine*.

L'interlingua dei due studenti kosovari non si presenta, quindi, diversa rispetto a quella degli altri apprendenti francofoni. La vicinanza strutturale tra francese e italiano facilita tra l'altro l'interferenza, soprattutto nella forma del calco: con materiale lessicale italiano si costruiscono strutture morfo-sintattiche modellate sul francese.

Conclusioni

In questo lavoro si sono proposte alcune prime riflessioni sui fenomeni di interferenza linguistica in un corpus di produzioni scritte di studenti internazionali. Si tratta di un ambito di studio che può offrire risultati interessanti soprattutto se praticato su batterie di dati quantitativamente e qualitativamente significative. Dal punto di vista metodologico vi sono non poche difficoltà, perché le lingue coinvolte sono molteplici e le informazioni che il ricercatore ha a disposizione riguardo ai repertori linguistici degli informanti non sono sempre complete.

La scelta del tipo di produzione (scritta e non orale) e il campione di informanti (studenti internazionali) consentono di portare alla luce, da un lato, la riflessione metalinguistica dell'informante/apprendente e, dall'altro, la presenza di stratificazioni nei vari codici presenti nel repertorio (una o più L1, una o più L2 e LS con diversi gradi di competenza) oltre che le preferenze, dettate da ragioni di varia natura, dello studente per una o l'altra lingua. Lo scritto presenta forme di autocorrezione, segnalazioni di incertezze ed indicazioni relative alla percezione dell'apprendente della maggiore o minore vicinanza alla lingua target. D'altra parte, se è vero che lo studio dei fenomeni di interferenza nelle interlingue degli studenti internazionali è sicuramente un ambito di ricerca complesso, data la compresenza di molti codici, variamente appresi e variamente padroneggiati, nei repertori linguistici di questi parlanti/scriventi, è anche vero che proprio la presenza dei diversi codici permette di osservare a quali risorse linguistiche il parlante/scrivente fa ricorso per esprimersi e, soprattutto, a quali livelli si collocano i diversi codici.

Con riferimento specifico al fenomeno osservato in questo lavoro, i dati consentono di rilevare che l'interferenza del francese è presente in forme e con funzioni diverse nelle interlingue degli informanti a seconda della collocazione nei repertori linguistici degli apprendenti della lingua stessa, anche in rapporto alle altre lingue. Un primo dato interessante riguarda l'interferenza lessicale: mentre nei parlanti/scriventi che abbiano il francese come L1 o L2 i fenomeni di interferenza lessicale sono rari e sono presenti soprattutto nella forma di calchi, negli studenti che hanno studiato il francese come LS in giovane età e per un periodo di tempo molto ridotto l'interferenza lessicale dal francese è frequente e si configura

soprattutto nella forma del prestito. È interessante inoltre che essa riguardi più gli elementi grammaticali (avverbi, congiunzioni, connettivi etc.) che i lessemi con valore referenziale. La nostra ipotesi è che tale interferenza sia determinata dalla percezione, da parte dell'apprendente, di una vicinanza strutturale tra il francese, codice già presente nel repertorio, e l'italiano lingua target. D'altra parte, i fenomeni osservati negli apprendenti locutori nativi di una lingua romanza diversa dal francese sembrano confermare l'ipotesi che la percezione della vicinanza strutturale tra le lingue favorisca i fenomeni di interferenza anche da una LS.

I risultati di questo studio sono sicuramente parziali ed andrebbero testati su gruppi di studenti internazionali con repertori linguistici omogenei. Il problema di una tale verifica sta nella natura stessa dei repertori linguistici degli studenti internazionali che, proprio per il loro background linguistico e culturale, presentano repertori non chiaramente determinabili. D'altra parte, la costruzione di un corpus di produzioni scritte quantitativamente rilevante si scontra di necessità con le esigenze che uno studio fondato su criteri qualitativi imporrebbe. Nel caso specifico abbiamo privilegiato la quantità e la messa a disposizione della comunità scientifica di dati di prima mano, la cui analisi, si auspica, possa essere utile anche nella progettazione di materiali didattici.

Bibliografia

- Andorno, C. 2006. Varietà di apprendimento fra ricerca e didattica. In : Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola. Torino : Loescher, p. 86-111.
- Andorno, C., Valentini, A., Grassi, R. 2017. *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: UTET.
- Bagna, C. 2017. Studenti internazionali: percorsi di insegnamento e apprendimento della lingua italiana. L'integrazione dentro/fuori la classe come possibilità di successo. In : La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici. Riflessioni sul "Manifesto Programmatico per l'Insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali" con focus sugli apprendenti sinofoni. Perugia: OI3, p. 24-35.
- Balboni, P. 2008. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P. 2014. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Consiglio d'Europa. 2016 [2002]. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.
- Calvi, M. V. 2004. «Apprendimento del lessico di lingue affini». *Cuadernos de Filología Italiana*, n° 11, p. 61-71.
- Cummins, J., Swain, M. 1986. *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.
- De Mauro, T. 2004. «Il plurilinguismo come tratto costitutivo dell'identità italiana ed europea». *Synergies Italie*, n° 1, p. 19-25.
- Ellis, R. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

- Garraffa, M., Sorace, A., Vender, M. 2020. *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci.
- Giacalone Ramat, A. 2017 [2003]. Il quadro teorico. In: *Verso l'italiano, strategie di acquisizione*. Roma: Carocci, p. 17-26.
- Jarvis, S., Pavlenko, A. 2008. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.
- Kellerman, E., Sharwood Smith, M. (éds.) 1986. *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Klein, W. 1994. Learning how to express temporality in a second language. In : Italiano lingua seconda/lingua straniera, Atti del XXVI Congresso della Società di Linguistica Italiana. Roma: Bulzoni, p. 227-248.
- Lo Duca, M. G. 2003. *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra teoria, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G. 2011. *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Noyau, C. 1998. « Le développement de la temporalité dans le récit : processus de morphologisation et construction du texte ». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, n° 27(1), p. 111-132.
- Pallotti, G. 2012 [1998]. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Rastelli, S. 2019. *Introduzione alla glottodidattica sperimentale*. Bologna: il Mulino.
- Schlösser, R., 2005. *Le lingue romanze*. Bologna: il Mulino.
- Selinker, L. 1972. «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, n° 10(3), p. 209-241.
- Skytte, G. 1994. Strutturazione di una grammatica italiana per lo studente universitario europeo. In : Italiano lingua seconda / lingua straniera, Atti del XXVI Congresso SLI. Roma: Bulzoni, p. 219-225.
- Weinreich, U. 2008 [1953]. *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.

Notes

1. L'articolo è frutto di collaborazione fra i due autori. La responsabilità finale della pubblicazione va tuttavia ripartita nella maniera seguente: Giovanni Favata è autore dei paragrafi 1.1, 1.2 e 2.2; Liana Tronci è autrice dei paragrafi 1.3, 2.1, 3.
2. Ringraziamo i docenti che ci hanno accolti in aula e tutti gli apprendenti che, con la loro partecipazione, ci hanno permesso di raccogliere dati utili per la nostra ricerca. Per ovvii motivi di spazio elenchiamo le L1 dei trecento studenti internazionali coinvolti, raggruppandole per famiglie: altaiche, armeno, austroasiatiche, austronesiane, baltiche, dravidiche, germaniche, greco, iraniche, nipponiche, romanze, semitiche, sinotibetane, slave, ugrofinniche.
3. Per la vicinanza lessicale all'occitano e al francese, il catalano è definito come "lingua intermedia o lingua di transizione" tra il gruppo iberoromanzo e il gruppo gallo-romanzo (Schlösser 2005: 65).
4. *Certi icazione di Italiano come Lingua Straniera*, rilasciata dall'Università per Stranieri di Siena.
5. *Botellón*, festa di origine spagnola organizzata a Torino in orario notturno; per questi festeggiamenti, ogni partecipante porta da casa le bevande da consumare.



ISSN 1724-0700

ISSN en ligne 2260-8087

« Austérité » et dimension argumentative dans les discours du Parlement européen

Rachele Raus

Université de Turin, Italie

rachele.raus@unito.it

Reçu le 01-05-2020 / Évalué le 02-06-2020 / Accepté le 10-06-2020

Résumé

Dans un corpus de rapports du Parlement européen de la 7^e et 8^e législature (2009-2017), nous avons analysé la circulation du mot « austérité » par rapport à la dimension argumentative du discours. Au lendemain de la crise économique de 2007, les traces du contre-discours aux politiques austéritaires semblent destinées à ne pas remettre en cause le bien-fondé des politiques néolibérales.

Mots-clés : austérité, Parlement européen, discours institutionnel, dimension argumentative

Austerity e dimensione argomentativa nei discorsi del Parlamento europeo

Riassunto

In un corpus francese di relazioni del Parlamento europeo della 7^a e 8^a legislatura (2009-2017), abbiamo analizzato la circolazione della parola “*austérité*” rispetto alla dimensione argomentativa del discorso. All’indomani della crisi economica del 2007, le tracce del controdiscorso alle politiche dell’*austerity* sembrano non riuscire a mettere in discussione le fondamenta delle politiche neoliberaliste.

Parole chiave: *austerity*, Parlamento europeo, discorso istituzionale, dimensione argomentativa

Austerity and argumentative dimension of European Parliament’s discourses

Abstract

In a French corpus of reports of the European Parliament of the 7th and 8th legislature (2009-2017), we have analysed the circulation of the word “*austérité*” in relation to the argumentative dimension of discourse. In the aftermath of the economic crisis of 2007, the counter-discourse to austerity policies seems not to be able to question the validity of neoliberal policies.

Keywords: *austerity*, European Parliament, institutional discourse, argumentative dimension

Introduction

Même après la crise économique de 2007, les indices de conflictualité dans le discours institutionnel européen tendent à s'estomper (Bendjaballah, Novak, Rozenberg, 2017). Cependant, le domaine social semble favoriser la persistance de clivages de points de vue (Deryse, Pochet, 2017 : 82).

Dans ce cadre, nous avons analysé les rapports d'initiative par lesquels la commission des droits de la femme et de l'égalité de genre au Parlement européen (dorénavant PE) propose des sujets de discussion des politiques sociales aux autres institutions européennes. Nous avons observé la manière dont le PE véhicule des contre-discours par rapport aux politiques néolibérales de l'austérité, ce qui « n'est pas quelque chose qui dépend de la nature du discours ou de l'instance énonciative concernée, mais plutôt du positionnement de cette dernière » (Raus, 2015a : 125). Nous avons essayé de voir si des contre-discours internes (dit des parlementaires européens) et externes (inscription du dit venant d'associations ou de lobbies) s'inscrivent dans la « dimension argumentative » (Amossy, 2010 : 33-34) du dit du PE. Cette dimension renvoie à une conception large de l'argumentation qui inclut l'« orientation des façons de penser et de voir, de questionner et de problématiser qui ne s'effectue pas par la voie du raisonnement formel » (Amossy, 2018 : 1).

Après avoir présenté notre corpus et la méthode d'analyse, nous observerons la circulation du mot « austérité » dans les rapports pour voir ce que l'on entend par ce terme et montrer quelles sont les configurations discursives dans lesquelles il apparaît et à partir desquelles on peut trouver des traces de la dimension argumentative des discours. Ensuite, nous nous intéresserons aux amendements aux rapports d'initiative concernés pour voir si les dénominations et les reformulations acquièrent une valeur argumentative.

1. Corpus et méthode

Les rapports d'initiative¹ du PE sont le fruit d'une commission parlementaire qui propose une résolution sur un objet de sa compétence. Ces rapports relèvent du discours institutionnel (Krieg-Planque, 2012), voire d'un discours politique dépoliticisé (Gobin, 2011), ce qui nous a amené à interroger la manière dont la conflictualité peut encore s'inscrire à leur intérieur.

Ces rapports prévoient la rédaction d'un projet qui sera ensuite amendé par les parlementaires avant d'aboutir au texte final. Nous avons analysé les rapports d'initiative de la commission de droits de la femme et de l'égalité de genre de 2009 jusqu'en décembre 2017 (7^e et 8^e législature du PE)², en tenant également compte des amendements au rapport initial. Le choix de commencer notre analyse par la 7^e législature a été dicté par le fait que nous voulions nous intéresser aux politiques

de l'austérité qui commencent à s'imposer en 2010 en réaction à la crise financière de 2007.

Nous avons interrogé notre corpus à l'aide du logiciel *Sketch Engine*³, en nous appuyant également sur les outils qualitatifs que nous fournit l'analyse du discours « à la française » (Dufour, Rosier, 2012 : 5). Cela nous a permis de privilégier la reprise et la circulation du matériel lexical et discursif dans une perspective argumentative pour observer la manière dont les acteurs véhiculent des positionnements différents à l'égard de l'« austérité ». Le critère interdiscursif nous a obligé à élargir la recherche à un corpus hétérogène de documents du *Lobby européen des femmes* (LEF)⁴ et de l'association altermondialiste ATTAC France⁵.

2. L'analyse du corpus : des rapports d'initiatives...

L'entrée « austérité » se révèle d'autant plus intéressante à analyser qu'il s'agit de l'un de ces mots qui permettent de poser la « question de leur rôle dans la naturalisation du discours » (Kadir, 2013 : 24), en contribuant à l'effet d'évidence (Guilbert, 2009) qui estompe la dimension argumentative du discours.

L'analyse du corpus montre que l'austérité s'accompagne de mots à dominante économique (tableau 1) :

"austérité" and/or 19.15		
appauvrissement austérité, d'appauvrissement	1	11.67
restriction austérité et les restrictions	1	11.67
relance austérité de la relance	1	11.41
monsieur austérité, M.	1	11.41
sorte austérité, de sorte	1	11.09
réforme austérité et les réformes	1	11.00
réduction austérité et de réduction	1	10.54
femme économique et d'austérité budgétaire, les femmes disposent de moins	2	6.46

Tableau 1 : Résultats *Word sketch* pour le mot « autorité » (source : *Sketch Engine*).

L'analyse des cooccurrences permet d'affirmer que :

1. l'« austérité » est un mot utilisé au singulier (47 occurrences) dans la configuration « N + d'austérité », où N est normalement saturé par « mesures » (27 occurrences) ou par « politiques » (15 occurrences), d'autres substantifs (ex. « programmes », « plans ») étant plus rares. L'austérité peut être suivie par l'adjectif « budgétaire » (4 occurrences) ;
2. l'« austérité » apparaît dans des configurations phrastiques intéressantes par rapport aux types de verbe et aux formes verbales en cooccurrence.

Nous allons analyser ces deux cas de manière spécifique.

2.1. Les « mesures / politiques d'austérité »

Dans notre corpus, l'austérité équivaut aux mesures et aux politiques d'austérité devenant un concept opératoire. Cet aspect est confirmé par la banque terminologique de l'Union européenne, IATE⁶, qui, à l'entrée « austérité », affiche le mot accompagné par les syntagmes « mesure / politique d'austérité⁷ ».

La fiche IATE de 2013 (IATE ID: 3549252) définit l'austérité comme :

politique de rigueur visant soit à résorber les déficits publics ou à diminuer l'endettement du pays par une réduction des coûts et des dépenses publiques et une hausse de la fiscalité, soit à lutter contre l'inflation par la diminution de la consommation en s'appuyant sur divers leviers (restriction du crédit, modération salariale, augmentation de la pression fiscale).

Si le syntagme « mesure d'austérité » se fige dans la banque terminologique en 2013, sur le plan discursif c'est aux alentours de 2012 que nous trouvons des commentaires autonomiques montrant le travail de figement de l'expression :

Pérez (2012)⁸

« [le PE] affirme que la crise économique et les *mesures dites d'austérité* ont entraîné une réduction des mesures en faveur de l'égalité entre les hommes et les femmes (...) »

Morin-Chartier (2013)

« considérant que l'Union européenne fait face à la plus grande crise économique et financière depuis la grande dépression des années 1930, crise aggravée par les *mesures dites d'austérité* imposées aux États membres par les institutions de l'Union européenne dans le cadre des politiques de gouvernance économique (PSC [i.e. Pacte de stabilité et de croissance], semestre européen, pacte pour l'euro plus, traité budgétaire) et des programmes « d'assistance financière » (...) ; »

Zuber (2013)

« considérant que l'Union européenne est actuellement confrontée à la plus grande crise économique et financière depuis la Grande Dépression des années 1930, qui a été aggravée par les *mesures dites d'austérité* qui ont été imposées aux États membres par les institutions de l'Union dans le cadre des politiques de gouvernance économique (PEC, Semestre européen, Pacte pour l'euro plus, traité budgétaire), et des programmes d'« assistance financière » ; »

Le commentaire métaréflexif (« dites ») agit en modalisateur qui laisse émerger la dimension argumentative de la dénomination (Wodak, Weiss, 2000 : 82) : il ne sert pas seulement à marquer la présence d'un néologisme mais est utilisé dans un discours modalisé de manière négative (« réduction... obstacle » ; « aggravée... imposées ») pour la mise à distance du rapporteur à l'égard du concept introduit par l'acteur économique.

Dans les énoncés cités, l'acteur économique est absent ou apparaît dans un contexte où l'on voit que par l'hyperonyme « institutions de l'UE » la critique devient opaque, ne sachant plus si les députées se réfèrent à la Commission et au Conseil, en passant par une généralisation qui devrait impliquer le PE, ou bien si elles se positionnent contre les politiques de restriction imposées par toutes les institutions, PE inclus, et demandent implicitement de les rectifier.

Bien que la reprise du rapport Morin-Chartier dans le dit de Zuber soit normale à cause des conditions de production de ces rapports (Raus, 2018 : 130), elle n'est pas innocente et marque la présence d'un positionnement de « co-énonciation » (Rabatel, 2004 : 9) lors de la contestation des politiques austéritaires.

2.2 Configurations énonciatives de l'austérité

Sketch Engine dévoile la présence de configurations énonciatives concernant l'austérité par rapport aux verbes utilisés en cooccurrence (tableau 2) :

Verbs with "austérité" as objects 23.40		
décréter d'austérité décrétées par	2	12.29
imposer d'austérité imposées	2	11.75
préconiser austérité préconisées	1	11.19

Verbs with "austérité" as objects 23.40		
prendre les mesures d'austérité prises en raison de	3	10.17
mener austérité menées	1	9.95
demander austérité demandées	1	9.04
mettre austérité mises	1	8.57

Tableau 2 : Résultats *Word sketch* du mot « austérité » (source : *Sketch Engine*).

La tendance à la tournure passive (les mesures / politiques d'austérité sont « prises / décrétées / demandées / mises en place », voire « préconisées » et « imposées ») est normale dans ce discours qui se rapproche du discours juridique, où le passif permet « l'expression ou l'omission du complément d'agent » (Rouski, 2015 : 5). Normalement, le complément d'agent de la phrase est « l'Union européenne ». Cela dit, le positionnement en contre-discours est spécifique dans le rapport de Morin-Chartier de 2013 :

« considérant que *les mesures d'austérité imposées par la troïka (BCE, Commission et FMI) sont en train de mettre à mal l'État-providence, de creuser les écarts au sein de la société et de générer des injustices sociales et économiques toujours plus profondes, notamment des inégalités entre les hommes et les femmes ;* »

La députée explicite l'agent par des acteurs économiques précis, ce qui exclut le PE en tant que responsable, et rapproche le dit de Morin-Chartier du dit du *Lobby européen des femmes* qui, en 2010, affirmait :

« les mesures d'austérité budgétaire *imposées aux pays pauvres par le FMI et la Banque mondiale défavorisent surtout les femmes* ».

La formulation de Morin-Chartier diffère pourtant de celle du LEF d'une part, parce que la députée se positionne clairement contre la Commission européenne, et de l'autre, parce que le dit du LEF semble se poser en discours « alternatif » (Rabatel, 2015 : 70), de « réorientation » (Raus, 2015b : 121), alors que celui de Morin Chartier se positionne en contre-discours « éversif » (*idem*), proche de l'anti-discours d'ATTAC France⁹. La stratégie du LEF est une « position sémiotique de l'énonciateur » (Guilbert, 2009 : 282) qui sur le fonds ne s'oppose pas aux mesures d'austérité mais se limite à les réorienter en faveur des femmes, alors que Morin-Chartier finit par affirmer des valeurs qui ne sont pas conciliables avec le crédo néolibéral (l'État providence, la justice sociale...).

Le positionnement du PE contre les politiques d'austérité est en outre présent par leur inscription dans la configuration en tableau 3, où le SV insiste, par la tournure active, sur les répercussions des mesures sur les femmes :

Politiques / mesures d'austérité	+	SV	+	(...) femmes
----------------------------------	---	----	---	--------------

Tableau 3 : Configuration discursive de l'« austérité ».

Voici quelques reformulations de la configuration concernée :

(Basterrecheales, 2016) *les politiques d'austérité ont des incidences disproportionnées sur les femmes* et mettent davantage en péril leur bien-être mental ;

(Urtasun, 2017) Les experts ont signalé que *les politiques d'austérité ont entraîné l'augmentation de la féminisation de la pauvreté, (...)*

(Hedh, 2017) *les politiques d'austérité et de réduction des dépenses du secteur public se sont répercutées de façon très négative sur les femmes*, sur leur autonomisation économique et sur l'égalité entre les sexes.

La mise en question des mesures porte sur les effets négatifs qui touchent les femmes, ce qui déclenche un contre-discours de réorientation, les mesures d'austérité n'étant pas mises en question. Le lien causal entre les politiques d'austérité et les effets négatifs sur les femmes est l'argument qui justifie la demande d'analyse de l'impact des mesures à entamer :

(Tarabella, 2010) « demande aux États membres de procéder à une analyse *d'impact en fonction du sexe avant de mettre en œuvre une politique d'austérité budgétaire (...)* »

(Plumb, 2012) « il est impératif de procéder à une analyse globale avant de prendre des mesures d'austérité, en tenant également compte des aspects liés à la dimension hommes-femmes (...) »

(Pérez, 2012) « invite la Commission à recueillir des données concernant les retombées des mesures d'austérité sur les femmes sur le marché du travail, en insistant particulièrement sur le secteur des services ».

Le dit des députés, à quelque exception près (Morin-Chartier), ne s'oppose pas vraiment aux mesures d'austérité, qui sont présumées : le contre-discours vise plutôt leur réorientation dans une perspective de genre, en s'alignant sur le positionnement du LEF qui, en 2009, affirmait :

« une analyse d'impact sur les femmes et les hommes avant d'effectuer une politique d'austérité budgétaire est cruciale pour comprendre l'impact de telles décisions sur les femmes et les hommes ».

3. ... aux amendements aux rapports

3.1. L'« austérité » mise en question dans les amendements

Les amendements aux rapports sont précieux parce qu'ils permettent de mettre au jour les décalages des points de vue dans un dit en train de se faire. Nous rapportons en tableau 4 trois amendements, le premier présenté au rapport Plumb de 2011, les deux autres présentés au rapport Bauer de 2012.

Amendement Honeyball Accepté	B bis. considérant que <i>les mesures d'austérité</i> mises en œuvre dans l'ensemble de l'UE auront un impact particulièrement néfaste sur les femmes
Amendement Yannakoudakis Refusé	considérant que les PME sont le moteur de la croissance et de la relance économique européenne et que leur imposer des coûts supplémentaires, en <i>temps d'austérité économique sévère</i> , n'est pas une réponse sensée ou réaliste pour réduire durablement les inégalités hommes-femmes
Amendement Zuber Refusé	considérant que <i>les mesures dites d'austérité</i> qui ont été mises en œuvre, non sans raboter les droits des travailleurs au prétexte de la crise économique, ont aggravé davantage encore la condition sociale et professionnelle des femmes, notamment en raison de l'augmentation du chômage, de l'application de coupes salariales, de la réduction de prestations sociales et de la mise en œuvre de politiques qui s'attaquent au principe de la négociation collective

Tableau 4 : Amendements aux rapports Plumb (2011) et Bauer (2012).

Dans l'amendement d'Honeyball, nous retrouvons la configuration du tableau 3, ce qui permet à l'amendement d'être accepté. Par contre, les deux autres marquent un décalage fort et, dans le cas de Zuber, la présence d'un contre-discours qui frôle l'anti-discours par l'implicite de l'argument *ad hominem*. En effet, Zuber finit par délégitimer les mesures prises par l'UE, en laissant entendre que les institutions violent les droits des travailleurs, en s'écartant de leur mandat. Le même argument est présent dans le dit d'Yannakoudakis, mais Zuber y ajoute la mise en cause du lien mécaniste « crise »-« politiques d'austérité », le présumé étant que les mesures ont raboté les droits des travailleurs au prétexte de la crise économique, en essayant donc d'opérer un recadrage qui, là encore, est proche du contre-discours éversif d'ATTAC¹⁰. Le discours d'évidence étant mis en question par l'implicite, les amendements ne seront finalement pas retenus.

3.2. De l'austérité à l'« assainissement »

Dès 2010, les contestations plus ou moins ouvertes de l'austérité produisent des reformulations de celle-ci. Le rapport du député Marc Tarabella (2010) est instructif à cet égard (tableau 5) :

<i>Original Tarabella</i>	demande aux États membres de procéder à une analyse d'impact en fonction du genre avant de <i>mettre en œuvre une politique d'austérité budgétaire</i>
Amendement Lulling	demande aux États membres qui devront <i>mettre en œuvre une politique d'assainissement budgétaire</i>
Amendement Cornelissen	demande aux États membres de procéder à une analyse d'impact en fonction du genre avant de prendre <i>des décisions</i>

Tableau 5 : Amendements au rapport Tarabella (2010)

Ces amendements étant rejetés, l'« austérité » de la version originale sera retenue dans le rapport final.

La disposition confirme le fait que le discours d'évidence portant sur le lien entre les femmes et les effets néfastes de l'austérité, sert d'argument pour valider la demande d'analyse de l'impact de ces mesures par rapport au genre.

Cependant, la reformulation montre que la tentative de réorientation du discours porte sur les politiques elles-mêmes. La députée Cornelissen ne parle pas de « mettre en œuvre des politiques », mais de « prendre des décisions », ce qui amènera ensuite à des politiques spécifiques qu'elle préfère passer sous silence. La députée Lulling introduit la redénomination « assainissement », terme qui créera le syntagme « politique d'assainissement budgétaire », définit en 2015 (IATE ID : 857266) comme :

« mesures correctrices adoptées par l'État pour réduire les déficits budgétaires et améliorer le ratio de la dette publique au PIB ».

Les politiques d'assainissement budgétaire se distinguent des mesures / politiques d'austérité par le fait que, dans la définition, on parle de « mesure correctrice », et non de « politique de rigueur », afin de « réduire » les déficits, au lieu de les « résorber », et d'« améliorer le ratio de la dette », à la place de « diminuer l'endettement du pays ».

Le changement terminologique implique un changement politique (de l'austérité on passerait aux politiques de relance économique) : le recadrage produit par le terme « assainissement » permet de passer d'un objet qu'on peut contester

(l'austérité) à un terme qui insiste sur l'idée d'équilibre et de « stabilité¹¹ ». La métaphore hygiénique du néologisme n'est pas sans jouer un rôle dans la création du consensus autour du concept (Guilbert, Lebaron, 2017 : 228), l'hygiène étant une branche de la médecine « qui traite de tout pour préserver et pour améliorer la santé » (TLFi). L'assainissement est le remède parfait à une crise « conçue (...) comme une maladie, souvent contagieuse » (Canut, Bonnet, 2017 : 16). C'est ce qui fait qu'en 2015, ce sera justement l'assainissement qui remplacera l'austérité dans le rapport Tarabella que nous allons analyser.

3.3 Les amendements au rapport de Tarabella de 2015

Le projet de rapport présenté par Marc Tarabella en 2014 énonce le considérant suivant :

« *les politiques d'assainissement budgétaire* menées par les États membres touchent principalement le secteur public, où les femmes sont plus présentes et dont elles sont les plus grandes bénéficiaires, entraînant donc une double peine, (...) ces politiques mènent à une plus grande précarisation du travail, notamment par l'accroissement du temps partiel et des contrats temporaires ; ».

Nous trouvons des échos de la configuration discursive du tableau 3, mais cette fois-ci, le terme « assainissement » remplace l'austérité. Cependant, dans l'exposé de motif, Tarabella utilise le terme « austérité » :

« La crise a durement frappé les économies et les sociétés européennes. *Après une période d'austérité*, il est temps de relancer la croissance afin que l'Europe devienne, comme la stratégie Europe 2020 le prévoit, une économie intelligente, durable et inclusive ».

On dirait que le positionnement du député est d'atténuer la responsabilité de l'UE d'une part, en édulcorant l'ordre des choses par l'évocation de l'univers positif de l'assainissement, et de l'autre, en reléguant « l'austérité » dans le passé, comme une « période » qui n'a pas de responsable. S'il y a eu faute, c'est que, continue Tarabella,

« il est indispensable de prendre en compte la perspective du genre et du droit des femmes dans l'élaboration des politiques et des procédures budgétaires, en particulier dans le cadre des politiques de relance, en procédant systématiquement à des analyses *d'impact selon le genre*. Les erreurs des politiques d'austérité ne peuvent et ne doivent pas être répétées ».

L'implicite légitime la nécessité de l'analyse d'impact selon le genre avant d'entamer des politiques nouvelles, mais on n'affirme pas que les politiques

d'austérité ont failli ni qu'elles auraient pu être évitées. Les limites du présent servent justement d'argument pour demander des politiques centrées sur la relance :

« la stratégie Europe 2020 pour faire de l'Europe une économie intelligente, durable et inclusive comporte des objectifs ambitieux, (...) qui ne peuvent être atteints que si les États membres *mettent en œuvre des politiques novatrices* en faveur d'une réelle égalité entre les femmes et les hommes ».

L'adjectif « novatrices » légitime l'action des institutions sans laisser entendre que le modèle néolibéral n'a pas fonctionné. La logique du renouvellement (Raus 2015a : 22-123), qui légitime les politiques de l'Union sans passer par la contestation du modèle néolibéral, justifie la reformulation du titre du document : au bout d'une discussion difficile (259 amendements), le projet sera approuvé, mais le titre « Rapport sur l'égalité entre les femmes et les hommes au sein de l'Union européenne » sera remplacé par « Rapport sur *les progrès accomplis* en matière d'égalité entre les femmes et les hommes dans l'Union en 2013 ».

Ce sont justement l'assainissement et les politiques novatrices qui animent le débat lors des amendements proposés (tableau 6) :

Original Tarabella	objectifs ambitieux (...) qui ne peuvent être atteints que si les États membres <i>mettent en œuvre des politiques novatrices</i>
Amendement Vallina, Björk, Kuneva	objectifs ambitieux (...) qui ne peuvent être atteints <i>qu'en mettant un terme aux politiques d'austérité</i>
Original Tarabella	<i>les politiques d'assainissement budgétaire</i> menées par les États membres touchent principalement le secteur public (...);
Amendement Urtasun	l'Union est actuellement confrontée à la crise économique et financière la plus importante depuis la grande dépression des années 30 et que cette crise est aggravée par les <i>mesures dites d'austérité</i> imposées aux États membres par les institutions européennes dans le cadre des politiques de gouvernance économique (...)
Amendement Vallina, Björk, Kuneva	la pauvreté a une incidence structurelle, qu'elle touche plus gravement les femmes et que ses conséquences empirent en raison des <i>mesures d'austérité mises en place</i> pour tenter de remédier à la crise économique

Tableau 6 : Amendements au rapport Tarabella (2015)

L'amendement d'Urtasun est l'argument « préfabriqué » repris en co-énonciation au rapport de Morin-Chartier (2013)¹² et présent aussi dans Zuber (2013). Il fait partie de l'argumentaire « prêt à utiliser » des député-e-s. En outre, les

mesures d'austérité remplacent les politiques d'assainissement et sont critiquées par la tournure passive (« *imposées* par les institutions européennes dans le cadre des politiques de gouvernance » ; « *mises en place pour tenter* de remédier »). Les amendements se positionnent contre les mesures d'austérité jusqu'à en demander la suppression dans le dit de Vallina, Björk, Kuneva et Zuber :

« propose le retrait immédiat des mesures d'austérité qui affectent non seulement les services publics que les femmes sont plus susceptibles d'utiliser en raison de leur actuelle vulnérabilité économique, mais aussi des coupes budgétaires dans les politiques de prévention de la violence contre les femmes ».

Cet amendement, qui ne sera pas accepté, insiste sur des valeurs collectives et permet de supposer que l'argument « préfabriqué » utilisé par Morin-Chartier, Zuber et Urtasun insiste sur l'opposition États membres-institutions européennes, PE inclus.

Conclusion

La dimension argumentative du PE par rapport à l'austérité se fonde sur des visions différentes, où on retrouve également des traces de discours extérieurs (LEF, ATTAC), qui ne mettent pas vraiment en question une vision « déjà-là » selon laquelle la femme est appelée en sujet économique subissant les contrecoups des politiques d'austérité. L'impératif étant de mettre en place des actions contre la crise, il faut pouvoir réorienter les politiques afin qu'elles touchent moins les femmes.

Cependant, des politiques d'austérité ou d'« assainissement » ou encore « novatrices », restent indispensables. Le discours d'austérité procédant du discours néolibéral (Borriello, 2017: 24), le refus de l'austérité serait une tentative de se démarquer de ce dernier, ce qui n'arrive pas à s'imposer dans le dit parlementaire. Les contestations n'arrivent pas à modifier la vision préconstruite mais réorientent le dit et l'action dans un sens collectif, en finissant par légitimer de manière implicite la logique mécaniste qui pose les mesures et les politiques comme riposte à la crise. À l'exception de rares cas d'anti-discours (Morin-Chartier, Zuber), qui mettent en question les fondements de cette logique et qui sont « silenciés » (les amendements ne passent pas), le contre-discours de réorientation naturalise le discours néolibéral. D'où la nécessité de rectifier les erreurs du passé sans en dénoncer les responsables et sans renoncer à l'idée de la relance et du progrès. Par rapport aux autres acteurs institutionnels (Commission et Conseil), le dit du PE reste pris entre l'impératif économique et l'impératif social, en imposant le premier comme une évidence lors de la réorientation des politiques dans un sens

socialement plus « tolérable ». Le contre-discours devient alors un outil mis au service de l'« idéologie douce » qui « réaffirme pêle-mêle les aspirations de la technocratie (fin des idéologies, modernisation, règne des choses) et les rêves de la gauche humaniste (autonomie, solidarité, permissivité, respect des minorités, refus de l'exclusion...) » (Huyghe, 1987 : 13).

Pour ce qui est de la matérialité discursive, le contre-discours de réorientation finit par se servir de stratégies qui caractérisent le discours institutionnel, par-dessus toute la présence d'un style formulaire, de tournures passives avec omission ou généralisation de l'agent, de l'implicite et des formes d'évitement du dit. Même l'anti-discours, qui utilise des tournures et des mots qui affichent le positionnement de l'énonciateur dans sa tentative de questionner l'idéologie néolibérale (cf. l'exemple de « raboter » ou l'explicitation de l'acteur contesté dans la tournure passive), reste pris dans des conditions de production qui imposent la reprise des arguments déjà-là. Il n'arrive pas à réorienter le dit dominant, mais problématise l'austérité, finissant par rendre nécessaire le changement discursif (l'assainissement à la place de l'austérité) et donc par « contribuer à la co-construction d'un discours hégémonique » (Raus, 2015b : 129).

Une fois l'anti-discours muselé, le contre-discours concourt à légitimer le bien-fondé des « discours austéritaires » (Guilbert, Lebaron, Peñafiel, 2019) et à la rhétorique de « coton » (Steiner, 2002) : n'éliminons pas les causes mais soignons-en les effets...

Bibliographie générale

- Amossy, R. 2010. *L'argumentation dans le discours*. Paris : Nathan.
- Amossy, R. 2018. « Introduction : la dimension argumentative du discours - enjeux théoriques et pratiques », ADARR, n°20. [En ligne] : URL : <https://journals.openedition.org/aad/2560> [consulté le 30 mars 2020].
- Bendjaballah, S., Novak, S., Rozenberg, O. 2017. « L'évolution du processus législatif de l'Union européenne. Conflit, consensus et tendances sectorielles ». *Politiques européennes*, n° 58, p. 8-13.
- Borriello, A. 2017. « Les métaphores de l'austérité. Abolition et préservation de l'autonomie du champ politique dans le discours de crise en Italie et en Espagne ». *Mots. Les langages du politique*, n° 115, p. 21-36.
- Canut, R., Bonnet, V. 2017. « L'ordre des discours de la crise : un agencement hétérogène ». *Mots. Les langages du politique*, n° 115, p. 9-19.
- Deryse, C., Pochet, P. 2017. « La dynamique sociale européenne prise au prisme d'une approche quantitative ». *Politiques européennes*, n° 58, p. 72-108.
- Dufour, F., Rosier, L. (éds). 2012. « Analyse du discours à la française : continuités et reconfigurations ». *Langage & Société*, n° 140.
- Gobin, C. 2011. « Des principales caractéristiques du discours politique contemporain... ». *Semen*, n° 30. [En ligne] : URL : <https://journals.openedition.org/semen/9018> [consulté le 30 mars 2020].

- Guilbert, T. 2009. « Discours d'évidence. Constitution discursive des normes et des connaissances ». In : *Normativité du sens commun*. Paris : PUF, p. 275-300.
- Guilbert, T., Lebaron, F. 2017. « L'économie des mots et les mots de l'économie : analyse sociodiscursive des dirigeants de la Banque centrale européenne ». *Langage & Société*, n° 160-161, p. 217-235.
- Guilbert, T., Lebaron, F., Peñafiel, R. 2019. « Introduction. Discours austéritaires et discours néolibéral ». *Langage & Société*, n° 166, p. 9-29.
- Huyghe, F.-B. 1987. *La soft-idéologie*. Paris : Robert Laffont.
- Kadir, A. 2013. « De quelques effets d'évidence du discours mondialiste des organisations financières ». *Synergies Algérie*, n° 20, p. 23-40. [En ligne] : URL : https://gerflint.fr/Base/Algerie20/Azzedine_Kadir.pdf [consulté le 30 mars 2020].
- Krieg-Planque, A. 2012. *Analyser les discours institutionnels*. Paris : Armand Colin.
- Rabatel, A. 2004. « L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques ». *Langages*, n° 156, p. 3-17.
- Rabatel, A. 2015. « Une analyse du manifeste 'Pour des universités à la hauteur de leurs missions ?'. Pour une alternative à la gestion libérale des universités et de la recherche en Europe ». *Semen*, n° 39, p. 59-80.
- Raus, R. 2015a. « L'émergence d'un discours hégémonique : quelle place pour le contre-discours alter-mondialiste dans les rapports du Parlement européen sur les femmes (2004-2012) ? In : *L'Europe en contre-discours*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, p. 115-128.
- Raus, R. 2015b. « Types de contre-discours et remaniements 'codiscursifs' : l'inscription du dit d'ATTAC et du LEF dans les rapports du Parlement européen sur les femmes (2004-2012). *Semen*, n° 39, p. 115-134.
- Raus, R. 2018. « Effets des pratiques colingues et codiscursives sur l'institution du sens et des sujets politiques au Parlement européen ». In : *Linguagem, Instituições e Práticas sociais*. Pouso Alegre : Univás, p. 118-156.
- Rouski, M. 2015. « Le passif de l'autorité ». *Corela*, n° 13. [En ligne] : URL : <https://journals.openedition.org/corela/3968> [consulté le 20 mars 2020].
- Steiner, B. 2002. « De la langue de bois à la langue de coton : les mots du pouvoir ». In : *Les mots du pouvoir. Sens et non-sens de la rhétorique internationale*, Paris : PUF, p.193-208.
- Trésor de la Langue française informatisé* (TLFi), URL : <http://atilf.atilf.fr> [consulté le 20 mars 2020].
- Weiss, G., Wodak, R. 2000. « Debating Europe : Globalization Rhetoric and European union Unemployment Policies ». In : *An anthropology of the European Union. Building, imaging and experiencing the New Europe*. Oxford, New York : Berg, 75-92.

Sources citées

- Basterrecheales, B. 2016. Rapport sur la promotion de l'égalité des genres en matière de santé mentale et de recherche clinique.
- Bauer, E. 2012. Rapport contenant des recommandations à la Commission sur l'application du principe de l'égalité de rémunération des travailleurs et des travailleuses pour un même travail ou un travail de valeur égale.
- Hedh, A. 2017. Rapport sur l'autonomisation économique des femmes dans les secteurs privé et public dans l'Union.
- LEF. 2009. Les femmes, la crise financière et économique. L'urgence d'une perspective de genre. Déclaration (septembre 2009)
- LEF. 2010. Genre et migration. Fiche d'information de février 2010.
- Marty, C. 2011. Impact de la crise et de l'austérité sur les femmes : des raisons de s'indigner et se mobiliser. URL : http://www.cadtm.org/IMG/pdf/impact_austerit_sur_les_femmes.pdf

- Marty, C. 2018. Impact des mesures d'austérité sur les femmes en France. <https://christinedelphy.wordpress.com/2018/03/15/christiane-marty-impact-des-mesures-dausterite-sur-les-femmes-en-france/>
- Morin-Chartier, E. 2013. Rapport sur les répercussions de la crise économique sur l'égalité entre les hommes et les femmes et les droits des femmes.
- Noichl M. 2015. Rapport sur la stratégie de l'Union européenne pour l'égalité entre les femmes et les hommes après 2015.
- Pérez, I. G. 2012. Rapport sur les conditions de travail des femmes dans le secteur des services.
- Plumb, R. 2012. Rapport sur le visage de la pauvreté féminine dans l'Union européenne.
- Tarabella, M. 2010. Rapport sur l'égalité entre les femmes et les hommes au sein de l'Union européenne -- 2009.
- Tarabella, M. 2015. Rapport sur les progrès accomplis en matière d'égalité entre les femmes et les hommes dans l'Union en 2013.
- Urtasun, E. 2017. Rapport sur l'égalité entre les femmes et les hommes au sein de l'Union européenne en 2014-2015.
- Zuber, I. C. 2014. Rapport sur l'égalité entre les femmes et les hommes au sein de l'Union européenne - 2012.

Notes

1. Les rapports sont déchargeables au lien <http://www.europarl.europa.eu/portal/fr>. La date de dernière consultation des sites est le 30 mars 2020.
2. Il s'agit de 18 rapports pour un total de 233 637 mots.
3. Le logiciel est disponible au lien <https://old.sketchengine.co.uk>
4. Les documents du LEF sont déchargeables à partir du site <https://www.womenlobby.org>
5. Voir les textes de Christiane Marty dans les sources.
6. La banque est disponible au lien <http://iate.europa.eu>
7. L'expression « politique d'austérité » existe dans IATE et dans notre corpus avant 2009, mais pour renvoyer à des politiques adoptées à l'extérieur de l'UE. Ce n'est qu'après 2009 que les fiches IATE concernant l'« austérité » et la « politique d'austérité » renvoient aux politiques d'austérité mises en place en réponse à la crise.
8. Les parties que nous souhaitons mettre en relief sont en italiques.
9. En 2018, Christiane Marty d'ATTAC France a dit : « Des politiques d'austérité sont appliquées dans de nombreux pays en Europe au nom de la réduction des déficits publics et des dettes souveraines. Leurs effets récessifs sont aujourd'hui de plus en plus reconnus, y compris, depuis 2012, par les institutions qui en sont les instigatrices, comme le Fonds monétaire international et la Commission européenne ».
10. En 2011, Christine Marty affirme que « l'austérité n'est pas inéluctable et d'autres solutions existent. Les contraintes qui sont mises en avant par les gouvernants - pressions exercées par les marchés financiers, fonctionnement de l'Union européenne, pacte de stabilité... - pour justifier leurs politiques régressives sont certes bien réelles. Mais ce ne sont pas des lois naturelles, elles ne sont que l'expression d'un carcan construit par les gouvernements successifs qui se sont progressivement eux-mêmes livrés à l'emprise de la finance ».
11. Le TLFi en donne la définition suivante : « Ensemble des mesures économiques et financières qui ont pour but la stabilité d'une monnaie, le bon fonctionnement d'un marché, etc. ».
12. Les quelques retouches s'expliquent par le fait que l'argument a été repris en anglais par Ernest Urtasun et qu'il a été retraduit en français par le traducteur.

Synergies Italie n° 16 / 2020



Comptes rendus
de lecture



Roberto Dapavo
Université de Turin, Italie



Elke Nissen (2019). *Formation hybride en langues. Articuler présentiel et distanciel*, Paris, Didier, 284 p.

L'auteure de cet essai, paru dans la collection *Langues & didactique*, nous conduit dans un voyage d'exploration dans le domaine de la FHL (Formation Hybride en Langues), avec le but d'éclairer un terrain qui garde encore des « contours flous » (p. 11). Destiné à un large public (enseignants, formateurs et ingénieurs pédagogiques, chercheurs, étudiants), cet ouvrage a l'objectif de montrer « l'articulation entre les deux modes distanciel et présentiel » (p. 11). La FHL, par rapport aux autres disciplines, se caractérise par la présence d'interactions dans les formations et ce, grâce à « la spécificité de l'enseignement-apprentissage des langues où la langue est aussi bien l'objet que le moyen de l'apprentissage » (p. 12). La FHL présente plusieurs avantages et bénéfices : au niveau pédagogique elle permet d'améliorer des approches d'enseignement en direction d'une pédagogie active. De plus, comparée à une formation traditionnelle en présentiel, la FHL favorise le contact avec la langue étrangère. Au niveau pratique elle permet une majeure flexibilité grâce à « une meilleure adaptation au rythme de chacun et à l'individualisation partielle des parcours » (p. 14). Il faut rappeler aussi que le recours à la FHL devient souvent la clé résolutive pour les universités aux prises avec le manque de salles. Même si les enseignants ont parfois des problèmes dans l'articulation des modes présentiel et distanciel, les possibilités et les variantes de conception d'une FHL sont presque illimitées. D'après le CECRL et à son complément, on donne souvent importance à l'action et aux interactions sociales selon le principe de la perspective actionnelle.

Dans le premier chapitre, Nissen cherche à définir la *formation hybride en langues* (dorénavant FHL) par le biais d'exemples. Elle en choisit trois, à savoir, *Social Protection*, cours d'anglais, niveau B2, de l'université de Franche-Comté ; *M-Tourisme* qui porte sur le FLE, niveau A2, Afrique du Sud et *Studentleben in Deutschland (SiD)*, cours d'allemand, niveau B1/B2, de l'Université Grenoble Alpes. L'auteure précise que l'on peut parler de FHL au singulier car on peut identifier

des dénominateurs communs, même si la variété et la variabilité mises en place peuvent justifier l'emploi du pluriel. La variabilité d'une FHL dépend en particulier de la méthodologie d'enseignement-apprentissage et du scénario de communication. Le terme « hybride » fait référence à la coprésence des modes distanciel et présentiel. Il s'agit d'une typologie de formation spécifique, qui diffère aussi bien d'une formation entièrement à distance que d'une formation purement en présentiel. Elle fait appel à la pédagogie active, à l'accompagnement et à l'interaction à travers la mise en place de scénarios de communication. L'un des critères distinctif de la FHL est la « 'coprésence physique', en présentiel, vs la non co-présence de l'enseignant et éventuellement des autres apprenants, en distanciel » (p. 37). Dans une FHL le distanciel n'est pas un simple ajout optionnel au présentiel ; la formation hybride demande cohérence et articulation à plusieurs niveaux.

Comme on l'a déjà dit elle se base sur la pédagogie active qui renvoie à une approche expérientelle avec la réalisation d'activités faisant sens pour l'apprenant. La pédagogie active s'oppose à l'assimilation traditionnelle de règles et de contenus et elle prend en charge les besoins de l'apprenant qui devient ainsi acteur de son apprentissage.

Dans le chapitre 2, Nissen illustre les paramètres qui interviennent dans l'articulation des modes dans une FHL. « L'articulation réfléchie des deux modes est la clé de son succès (...). Ce qui fait la plus-value d'une formation hybride, c'est justement le fait de ne pas simplement additionner plusieurs modes de formation, mais de les articuler, c'est-à-dire de les faire fonctionner ensemble afin de tirer au mieux profit de leur coprésence » (p. 68).

À partir des années 2000, des auteurs ont créé « des modélisations ou encore des catégorisations » (p. 69) de FHL qui se basent sur la pédagogie active (résolution de problèmes, interaction entre apprenants, etc.).

L'élaboration d'un dispositif de formation hybride se fait à plusieurs niveaux.

Le premier niveau est défini comme un « fil rouge » (p. 70) et se caractérise par deux éléments : le premier est la méthodologie et/ou l'unité de l'ensemble qui dépendent des objectifs visés. La méthodologie dominante aujourd'hui, dans laquelle s'inscrivent la plupart des FHL, est l'approche actionnelle qui place la tâche (résolution de problèmes, projets...) au centre du scénario pédagogique : maintes fois il s'agit de tâches complexes qui peuvent se décomposer en plusieurs tâches ou sous-étapes. Le scénario pédagogique peut porter néanmoins sur l'approche communicative. Le deuxième élément est le scénario communicatif : la typologie d'interaction et le mode incident sur le déroulement de la formation.

Au deuxième niveau interviennent différents éléments : les compétences et aspects langagiers travaillés dans chaque mode ; l'évaluation qui se lie tant aux objectifs généraux de la formation qu'à la méthodologie ; le facteur temporel dans l'enchaînement des modes (durée, modalité synchrone - asynchrone...). Enfin l'individu d'un « mode pilier » (p. 71) pour expliciter la structure de la formation aux apprenants.

Le troisième niveau, subordonné aux deux premiers, concerne le choix des outils qui « gardent néanmoins un statut secondaire dans l'articulation des modes » (p. 71).

La FHL se caractérise par la variété et la flexibilité, de même que par la différenciation.

Un aspect épineux de la FHL concerne l'évaluation : elle doit être critériée et cohérente par rapport aux objectifs, aux méthodes et aux contenus de la formation. Les FHL existantes montrent qu'il y a souvent un manque d'adéquation entre les méthodes pédagogiques mises en place et l'évaluation effectuée ; on devrait faire des efforts pour aligner les objectifs à l'évaluation : alignement qu'il faut concevoir dès le début de la FHL. L'évaluation doit savoir intégrer présentiel et distanciel, doit être formative, non seulement sommative et surtout doit aider l'apprenant à connaître ses points faibles au moyen de feed-back explicatifs ou d'activités réflexives (journal de bord, etc.). Comme le dit l'auteure, il s'agit d'un « moyen à employer avec parcimonie » (p. 112) puisque l'important est de faire comprendre aux apprenants les objectifs de la formation.

La centration sur la tâche et la perspective actionnelle caractérisent la plupart des FHL actuelles. Après un petit aperçu historique sur l'origine de l'approche par tâche, qui date de la fin du XIX^e siècle, l'auteure montre, dans le troisième chapitre, que les efforts des chercheurs et des pédagogues pour donner un sens à l'enseignement scolaire, en focalisant l'attention de l'apprentissage sur la motivation, l'expérience et le but, n'est s'est jamais arrêté. C'est en effet l'objectif social de la tâche qui donne un sens aux yeux des apprenants : « C'est la finalisation de l'action qui permet à l'apprenant de voir pourquoi il apprend et qui leur donne donc une signification » (p. 136). À l'intérieur de la perspective actionnelle la tâche se trouve au centre de la scénarisation pédagogique et est finalisée à la réalisation d'un objectif ou à la résolution d'un problème. Les compétences visées ne sont pas exclusivement langagières mais aussi technologiques, sociales, interculturelles, etc.

L'auteure détaille ensuite les différentes catégories de tâches en s'appuyant sur les cas de figure de FHL présentés. Un premier point concerne la différence entre

tâches simples et tâches complexes ; ces dernières sont en général privilégiées dans le cadre des FHL (à souligner que dans la définition de ces deux typologies, le niveau de difficulté n'a rien à voir). Le terme de « tâche finale », adopté par quelques auteurs à la place de l'expression « tâche complexe », peut parfois induire en erreur « car force est de constater que toutes les tâches qui ne sont pas situées à la fin du scénario pédagogique sont bien complexes, mais non finales » (p. 139). La tâche complexe se caractérise par une décomposition et une subdivision en étapes qui constituent des sous-tâches, des « tronçons » de la tâche qui dépendent des objectifs de la formation et du contexte institutionnel. Le scénario pédagogique peut comprendre des activités d'entraînement qui peuvent porter sur des aspects techniques, culturels ou métacognitifs et qui ont pour but de travailler des compétences de la tâche. On termine avec des aides telles que la mise à disposition d'une fiche de vocabulaire ou d'un tutoriel pour les aspects techniques ou d'un planning de travail pour permettre aux apprenants de s'organiser.

Nissen examine ensuite la corrélation existante entre la tâche et la pédagogie de projet. La perspective actionnelle demande un travail en petits groupes alors que la pédagogie de projet fait appel plutôt au collectif et à la réalisation d'un objectif et d'un projet. La pédagogie de projet est basée sur la résolution de problèmes mais n'implique pas de solution unique et à sa base on trouve le principe d'exploration (ou de tâtonnements) qui amène à la prise en charge des erreurs de la part des apprenants. Parmi les traits distinctifs de la FHL il y a la flexibilité et la liberté ; néanmoins la prise de décision pour l'apprenant est limitée, car très souvent « la formation reste (...) largement hétérodéterminée, c'est-à-dire déterminée par le concepteur et éventuellement l'enseignant-tuteur » (p. 147) ; l'apprenant a donc peu de possibilités d'intervenir/agir sur le déroulement temporel ainsi que sur les objectifs généraux et les différentes phases de travail.

Un point central de ce chapitre est la question de l'authenticité de la tâche proposée, concept qui n'a pas obtenu d'unanimité parmi les spécialistes du secteur. Malgré ce que le CECRL dit à propos de la tâche actionnelle, le problème de voir si elle « correspond pour autant à une tâche du 'monde réel' reste intact » (p. 156). En général, la tâche pédagogique est assez éloignée de la vie réelle et des besoins des apprenants, c'est plutôt une activité d'entraînement alors que la tâche authentique s'inscrit davantage dans le monde réel en « adéquation avec ce que Puren (2004) appelle l'action sociale de référence » (p. 157). Pour certains concepteurs et théoriciens c'est la question de l'objet, du lien et de l'interaction avec le monde qui doit être prise en considération.

Un troisième paramètre qui se place à côté de cette vision binaire entre contexte pédagogique et action sociale de référence, est le point de vue des acteurs, pour

qui la tâche doit avoir une signification, liée au « monde réel » ou pas forcément « réaliste ». Pour parvenir à une adhésion motivée, l'apprenant doit comprendre que la tâche est rentable en termes d'investissement et de progrès.

Dans le chapitre IV, l'auteure aborde le thème de la FHL télécollaborative, parfois appelée *virtual exchange* ou encore *online intercultural exchange*.

Une télécollaboration est l'interaction sociale entre des apprenants qui sont à distance géographiquement. Elle peut porter sur plusieurs objectifs d'apprentissage : langagiers, interculturels, numériques, disciplinaires... L'action doit se dérouler dans un cadre institutionnel et prévoit la participation de plusieurs partenaires. La télécollaboration n'est pas un travail collectif à distance, ou l'interaction en ligne parmi les membres d'un même cours ; elle « implique nécessairement une pluralité d'institutions » (p. 167).

Elle demande des efforts de la part des enseignants pour la préparation et les échanges en collaboration avec les autres enseignants partenaires. Des spécialistes ont parlé à cet égard de « télécollaboration 2.0 » car de nos jours la télécollaboration fait recours à des outils audio ou de visioconférence tels que Skype ou Facebook. Une plate-forme comme eTwinning représente un bon exemple de projet de télécollaboration qui poursuit certains objectifs disciplinaires ou professionnalisants. On l'appelle souvent « mobilité virtuelle » (p. 168), car elle permet à ceux qui ne peuvent pas participer à des programmes d'échange de mobiliser virtuellement des compétences.

La télécollaboration connaît une fortune grandissante d'un côté grâce à des organisations internationales, qui opèrent à différents niveaux (eTwinning, e-pals, UniCollaboration, COIL, Erasmus+ Virtual Exchange, etc.), de l'autre, grâce à sa versatilité (formes variables, approches méthodologiques et contextes curriculaires divers).

Parmi les variables qui permettent de distinguer les différents projets de télécollaboration il y a les objectifs, les aspects langagiers et de participation, les décalages temporels (synchrone, asynchrone, multimodal...), la durée et la fréquence, l'intégration dans le cursus.

Le chapitre V aborde la question du degré d'autonomie de l'apprenant et du niveau d'autonomisation visé. Dans le domaine formatif l'autonomie est la compétence qui permet à l'apprenant de devenir acteur de sa formation et de la réussir ; l'autonomie est la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage et de mener des réflexions critiques, prendre des décisions et agir de manière indépendante. Dans ce sens, la FHL favorise un parcours qui vise à développer l'autonomie des apprenants. Les « acteurs » de la FHL doivent faire preuve au

préalable d'un certain nombre de compétences (savoir communiquer en présentiel et en ligne, un minimum de compétences technologiques et d'esprit de collaboration avec les pairs) pour mettre la formation à profit ; ils doivent donc posséder un seuil minimal d'autonomie.

Pour le soutien de l'autonomie de l'apprenant il faut être clairs dès le début de la formation : prévoir un planning, établir à l'avance quelles sont les options dont dispose l'apprenant, préciser si la participation est obligatoire et expliciter les modalités d'évaluation. Le travail sur l'autonomie des apprenants doit être considéré « comme un entraînement en vue de leur autonomisation, c'est à dire en vue d'un transfert de ces compétences à d'autres contextes que celui de la formation en question » (p. 210). Parmi les soutiens nous pouvons citer l'accompagnement de l'enseignant, l'interaction avec les pairs et l'environnement technologique. Même si les apprenants apprécient la liberté d'action, ils aiment en même temps que celle-ci soit limitée à des contraintes et que le travail à faire soit soumis à une cadence régulière. La « présence sociale », la proximité de l'enseignant et des pairs, contribuent fortement à l'engagement des apprenants dans leur formation. À l'intérieur d'une FHL l'enseignant devient un facilitateur, un guide, un accompagnateur plutôt qu'un enseignant avec une posture frontale traditionnelle.

Selon la perspective actionnelle, à côté des enseignants (et/ou des tuteurs selon les cas), les pairs constituent une aide et un modèle importants pour les apprenants. L'interaction avec les pairs pour la résolution d'un problème dans un travail de groupe peut servir de modèle : un groupe avec une bonne dynamique est une ressource et peut être entendu comme un « label qualité » (p. 247). Les aspects social et psycho-affectif des relations avec les pairs contribuent à vaincre le découragement et à accroître le plaisir de participer à la formation.

Le dernier chapitre fait un point exhaustif sur les variétés de FHL existantes, un paysage en continuelle évolution qui fait appel à une « scénarisation conjointe. » (p. 254). La réflexion se termine avec un excursus sur les conditions nécessaires à la mise en place d'une FHL dans des contextes tels que la formation professionnelle, la formation d'adultes ou le contexte scolaire.

Après avoir souligné l'importance du partage des pratiques et de la collaboration entre collègues, Nissen conclut avec quelques considérations sur l'investissement en terme de temps et d'argent pour la mise en place d'une FHL et de la plus-value apportée par l'hybridation.

Cet ouvrage condense plusieurs années du travail de l'auteure : projets, expériences sur le terrain, collaborations avec des collègues et des spécialistes du secteur mais aussi recherches et lectures spécialisées. Pour ces dernières on renvoie à la vaste bibliographie finale (p. 262-284).

Chaque chapitre s'ouvre en général par une petite introduction, suivie d'un rappel historique sur l'origine de la notion ou de l'approche abordées. Nissen fait preuve d'une maîtrise admirable dans la traduction en schémas (figures, tableaux, encadrés) des différentes notions, des différents parcours et démarches au sein de la FHL. Malheureusement certaines figures, pour des raisons graphiques et de polices, sont peu lisibles (par exemple, figure 20, p. 151 ou figure 31, p. 179). Chaque démarche, activité ou tâche est illustrée par une ample exemplification qui nous montre que la FHL est comme un puzzle : les modes et les éléments doivent se combiner et s'articuler au mieux pour la bonne réussite de la formation.

Rachele Raus
Université de Turin, Italie



Michel Berré, Béatrice Costa, Adrien Kefer, Céline Letawe, Hedwig Reuter, Gudrun Vanderbauwhede (dir.) (2019). *La formation grammaticale du traducteur*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 268 p.

Ce livre est issu d'une rencontre entre traducteurs, traductologues, didacticiens et grammairiens qui s'est tenue en 2017 à l'Université de Mons pour discuter d'un sujet normalement peu étudié : le rôle de la grammaire dans la formation du traducteur.

Le premier chapitre est rédigé par les directeurs de l'ouvrage. Ces derniers présentent l'objet et le plan du livre, qui se compose de quatre parties. La première est consacrée à la grammaire vue à travers le prisme de la traduction, la deuxième s'intéresse à l'« adéquation des théories grammaticales aux besoins de l'apprenti traducteur » (p. 19), la troisième se focalise sur la manière d'enseigner la grammaire en classe de traduction et la quatrième porte sur la didactique des langues mise en relation avec la didactique de la traduction. Les directeurs de l'ouvrage soulignent la nécessité, au niveau des maquettes d'enseignement, d'une réflexion sur le métier de traducteur et le besoin de réfléchir sur la manière dont les contenus grammaticaux doivent être décrits à des fins d'apprentissage pratique.

Dans la première partie du livre, le chapitre 2 de Peter Blumenthal (p. 39-51) analyse de manière contrastive des textes journalistiques français et allemands par rapport à la cohérence, mettant à jour cinq relations fondamentales : l'organisation hiérarchique des informations, la linéarité, l'équivalence, la contiguïté et la différence. L'auteur en conclut à une différence stylistique liée aux langues-cultures et à la manière dont celles-ci gèrent les genres et la norme. Micheal Helsund (p. 53-61) dresse une typologie du lexique à partir des contraintes grammaticales, en étudiant les cas du français et du danois. L'auteur propose un modèle qui distingue les niveaux universel, typologique et linguistique. Dans le chapitre 3, Jean Szlamowicz (p. 63-76) aborde le lexique d'après l'approche de la sémantique discursive, en prenant l'exemple du verbe en anglais et de la manière dont le traducteur doit tenir compte de la variation discursive du domaine notionnel concerné. Dans le dernier

chapitre de la première partie, le quatrième, Béatrice Costa et Bénédicte Van Gysel (p. 77-91) soulignent les limites du métalangage traditionnel dans l'enseignement de la grammaire : en effet, celui-ci ne permet pas de mesurer le vrai décalage existant entre langues-cultures qui ont des traditions terminologiques différentes. Elles défendent alors une stylistique comparée qui décrit « les grandes tendances structurelles des langues » (p. 83). Conscientes des limites de cette tendance, les auteures proposent d'inscrire la démarche stylistique dans la mouvance rythmique, en s'appuyant sur les études d'Henry Meschonnic sur le rythme.

La deuxième partie du livre s'ouvre par le chapitre signé par Marina Manfredi (p. 95-109), qui part du modèle proposé par Halliday et de la grammaire fonctionnelle en tant qu'outil qui peut se révéler utile en classe de traduction, notamment par rapport aux signifiés des mots en contexte et aux « choix » de traduction. Selon Alice Delorme Benites (p. 111-125), une bonne approche théorique de la traduction ne peut se passer ni de l'intégration de l'usage ni de la contrastivité. Dans le chapitre 7, l'auteure propose de rompre avec les théories génératives classiques pour proposer une « grammaire de constructions », qui s'affranchit des règles de transformation, dans la mesure où elle est non dérivationnelle, non modulaire et radicale. Delorme Benite s'appuie sur plusieurs exemples (le conditionnel, les prépositions, le passif) en français et en allemand pour montrer qu'il est nécessaire de s'affranchir de la tendance à l'universalisation et de prendre en compte la dimension sémantique. Le chapitre 8, rédigé par Jean-Pierre Gabilan (p. 127-145), présente l'approche métaopérationnelle à partir de l'exemple de la traduction de l'imparfait français en anglais. Cette approche s'appuie sur plusieurs outils (invariant, statut, portée, extralinguistique, orientation des énoncés) qui permettent de décrire le rôle de l'imparfait dans les différents contextes. Cristina Castellani et Sonia Gerolimich (p. 147-160) prennent l'exemple contrastif du passif italien et de sa traduction en français d'après l'approche de la méthode du Lexique-Grammaire, qui considère la phrase simple comme unité sémantique de base et permet à l'apprenti traducteur de développer des compétences métalinguistiques ciblées.

Alberto Bramati (p. 163-177) ouvre la troisième partie de l'ouvrage par un chapitre concernant la traduction du pronom clitique *on* en italien. À travers l'analyse des grammaires italiennes et française et en s'appuyant sur un corpus parallèle bilingue de textes contemporains en prose créé par des étudiants de l'Université de Milan, l'auteur recueille les informations grammaticales disponibles dans ces sources pour les utiliser à des fins de traduction, en retraçant des règles de traduction. Dans le cas du *on*, les trois emplois plus fréquents (indéfini générique, spécifique, neutre) permettent de dresser une typologie de traduction de ce pronom en italien. Dans le chapitre 11, Rudy Lock (p. 179-193) utilise des corpus électroniques français-anglais

comparables pour cerner les différences d'« usage grammatical » des deux langues afin d'améliorer la qualité de la traduction des textes. À ce sujet, il est donc utile de sensibiliser les étudiants à ces différences, d'autant plus qu'il s'agit d'une compétence qui permettrait de prendre en compte des aspects qui ne sont normalement pas considérés par les traducteurs automatiques.

Guillaume Deneufbourg (p. 195-208) clôt la troisième partie de l'ouvrage par l'étude contrastive d'un corpus néerlandais-français (le *Dutch Parallel Corpus*) afin de sensibiliser les étudiants à bien traduire la modalité des verbes, en particulier celle d'évidentialité, pour améliorer la qualité de leurs traductions.

Dans la quatrième et dernière partie du livre, le chapitre 13 d'Adrien Kiefer (p. 211-223) aborde la question des prépositions allemandes lors de leur traduction en français. L'auteur prend en compte les erreurs des étudiants lors de la traduction en cours de master à l'Université de Mons. En s'appuyant sur le schéma proposé par Malblanc, Kiefer en vient à proposer une typologie d'erreurs liée aux transgressions (par exemple du code linguistique de la langue de départ). Il en conclut que l'analyse statistique des erreurs serait largement profitable aux étudiants à des fins d'apprentissage de la traduction. Dans le dernier chapitre de l'ouvrage, Jim J.J. Ureel, Isabelle S. Robert et Iris Schrijver (p. 225-238) insistent sur la nécessité de sensibiliser les étudiants à la grammaire formelle, en prenant l'exemple d'apprentis traducteurs de l'Université d'Anvers, en Belgique.

Synergies Italie n° 16 / 2020



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinateurs scientifiques •

Benoît Monginot est agrégé de lettres modernes, docteur en littérature française et *lettore di scambio* à l'Université de Turin.

Sibylle Orlandi est agrégée de lettres modernes, docteure en langue et littérature françaises et maîtresse de conférences en grammaire, histoire de la langue et stylistique à l'Université de Nantes.

• Auteurs des articles, entretien et comptes rendus •

Sara Bédard-Goulet est professeure ASTRA d'études romanes à l'Université de Tartu (Estonie), où elle enseigne les études littéraires. Ses domaines de recherche privilégiés sont la littérature contemporaine française et québécoise, les approches géocentrées de la littérature et l'écocritique, les théories de la réception et les croisements entre littérature et psychanalyse.

Veronica Cavedagna est diplômée en philosophie théorique à l'Université de Turin où elle a discuté une thèse sur la pensée de Raymond Ruyer, dont elle est la traductrice italienne (*Néofinalismo*, Mimesis). Elle s'intéresse à l'ontologie et à l'épistémologie dans la philosophie française contemporaine (parmi ses contributions, elle a coédité les livres *Effetto Simondon*, « *aut aut* », 377), à la philosophie de la vie, à la morphologie et à la théorie des systèmes. Récemment, ses recherches se sont focalisées sur la question des plantes dans le domaine du post-humain et de l'écologie. Elle est fondatrice et membre du comité de direction de la revue *Philosophy Kitchen. Rivista di filosofia contemporanea*.

Martine Chomentowski a été enseignante en primaire, enseignante spécialisée puis professeure de lettres modernes en France, et s'est ensuite spécialisée dans la compréhension des processus cognitifs en jeux dans les apprentissages en langue étrangère, notamment dans le domaine de la lecture et de l'écriture. Elle enseigne la didactique à l'Université de Fribourg (Suisse) et intervient dans la formation des enseignants de français LM et LS.

Roberto Dapavo a obtenu une maîtrise en Langues et Littératures étrangères à l'Université de Turin et un doctorat de recherche en « *Francesistica* » à l'Université de Milan. Il

est actuellement enseignant titulaire à la *Scuola Secondaria di Primo grado*. Il enseigne en outre la langue française à l'Université de Turin et à l'Université du Piémont Oriental. Il a été chargé de cours de didactique de la langue française et didactique de la littérature française aux cours PAS et TFA (Université de la Vallée d'Aoste et Université de Turin). Ses axes de recherche sont la lexicologie, la didactique du FLE et la littérature du XVIII^e siècle.

Michela Dota est chargée de recherche en Linguistique italienne à l'Université de Milan, où elle a obtenu son doctorat en Histoire de la langue et de la littérature italiennes. Ses études portent principalement sur l'italien littéraire d'Edmondo De Amicis, les manuels scolaires publiés entre le XIX^e et le début du XX^e siècle, l'enseignement des langues en italien L1 et L2 et l'italien néomédiatique. Elle a rédigé *La vita militare di Edmondo De Amicis. Storia linguistico-editoriale di un best-seller postunitario* (FrancoAngeli, 2017), *Grammatica dell'italiano. Fondamenti e metodi per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua italiana L1 e L2* (con E. Lugarini ; EdISES 2018) et *Centro e periferie dell'alfabetizzazione in età postunitaria* (FrancoAngeli, 2020).

Giovanni Favata est doctorant en Linguistique auprès de l'Université pour Étrangers de Sienne. Spécialiste de Didactique de l'Italien comme langue seconde et étrangère, ses axes de recherche, outre la didactique des langues, portent sur l'acquisition de l'italien langue seconde en milieu scolaire et académique.

Francesca Gatta enseigne Linguistique italienne au Département d'Interprétariat et de traduction de l'Université de Bologne. Elle s'intéresse aux études historico-linguistiques portant notamment sur la langue italienne et les médias (*Il teatro al cinema. La lingua del cinema degli anni Trenta*, BUP, 2008 ; *Giornalismo, in Storia dell'Italiano scritto*, édité par Antonelli, Motolese e Tomasin, Carocci, 2014), et sur le langage du mélodrame. Elle a également contribué à enseigner la langue italienne et l'écriture.

Françoise Heulot-Petit est maître de conférences HDR en Arts du spectacle à l'Université d'Artois. Ses travaux portent sur le monologue, (*Dramaturgie de la pièce monologuée contemporaine. L'altérité absente ?* L'Harmattan, 2011 et *Le Monologue contre le drame ?* en codirection avec F. Dubor, PUR, 2012). Elle s'intéresse aux dramaturgies contemporaines d'expression française (*Lagarce, ou l'apprentissage de la séparation*, PUF, 2011) et notamment au théâtre jeune public (*Le jeu dans les dramaturgies jeunes publics*, en codirection avec S. Le Pors, APU, 2012). Ses derniers travaux portent sur les écritures de la guerre (*Dramaturgies de la guerre pour le jeune public. Vers une résilience espérée*, à paraître chez Peter Lang). Elle dirige des ateliers d'écriture depuis 2001 et a publié une pièce (*Aux filles de l'eau*, L'Harmattan, 2011).

Keller-Gerber a obtenu son doctorat en Sciences du plurilinguisme en 2016 à l'Université de Fribourg (Suisse). Elle enseigne la didactique et supervise un stage intensif pour étudiants en mobilité à l'Université de Fribourg. Ses domaines d'intérêt sont les pratiques réflexives, aussi bien comme méthode de recherche que comme moyen d'enseignement et ses travaux se concentrent sur la figure de l'étudiant mobile.

Stéphane Ledien est écrivain de fiction et enseignant-chercheur en Études littéraires. Il a fait du polar sa spécialité et a présenté moult communications dans des colloques internationaux. Ledien a vu – ou verra sous peu – paraître ses textes dans *Versus*, *Le Crachoir de Flaubert*, *XYZ. La Revue de la nouvelle*, *Revue Chameaux*, *Revue critique de fiction française contemporaine*, *Cahiers Robinson*, *Opus*, *Synergies* et *Rilune*. En tant qu'écrivain, il a publié des nouvelles aux Éditions de la Table Ronde et signé quatre ouvrages de fiction, dont le roman noir *Sur ses gardes* (Éditions À l'étage, 2015).

Lea (Maddalena) Melandri est écrivaine et essayiste. Théoricienne féministe, elle a écrit des textes fondamentaux tels que *L'infamia originaria*, *Come nasce il sogno d'amore*, *Lo strabismo della memoria*, *Le passioni del corpo*, *Amore e violenza*, *Il fattore molesto della civiltà*. Depuis les années 80 du siècle dernier, elle s'est consacrée – activement et à plein temps – au mouvement des femmes et à son étude. Elle préside l'Université libre des femmes à Milan. Lea Melandri est également responsable de la participation et de la réflexion théorique au sein du mouvement antiautoritaire à l'école. Elle a fondé avec *Elvio Fachinelli* la revue *L'Erba voglio*.

Olivier Mougnot est maître de conférences en Sciences du langage et en Didactique du FLE/S à l'Université de Franche-Comté (Besançon, France). Il est par ailleurs membre titulaire du Centre de recherches interdisciplinaires et transculturelles (CRIT, EA 3224, UFC). Ses travaux portent notamment sur la subjectivation plurilingue, l'interculturalité, les rapports entre arts du langage et éducation, ou encore les gestes enseignants et les médiations d'ateliers.

Chiara Ramero est professeure certifiée à l'Université Grenoble Alpes où elle enseigne dans les départements de Lettres et de Sciences du langage et codirige les activités du groupe de recherche autour de la littérature de jeunesse. Elle est docteure en Langue et Littérature françaises de l'Université de Turin et de l'Université Paris-Est et a soutenu une thèse sur les représentations des handicaps dans le roman français et italien pour adolescents. Membre du groupe de recherche *Narrative autobiographical perspectives* de l'Université de Turin, de l'UMR Litt&Arts de l'Université Grenoble Alpes et du laboratoire LIS de l'Université Paris-Est-Créteil, ses recherches portent sur la littérature française, notamment de jeunesse, et sur son enseignement.

Rachele Raus est maître de conférences en Linguistique française à l'Université de Turin, où elle dirige le Centre d'études européennes *TO-EU*. Spécialisée en lexicologie et en analyse du discours par un doctorat de 3^{ème} cycle, elle s'est plus récemment penchée sur la terminologie, tout en adoptant l'observatoire de l'analyse du discours à la française. Parmi ses ouvrages, citons : la direction de l'ouvrage *Partage des savoirs et influence culturelle : l'analyse du discours « à la française » hors de France* (GERFLINT, 2019) ; la direction du n°2 de la revue *De Europa* (avec M. Belluati et M. C. Caimotto) sur *Peur et identité dans les*

discours européens (2018) ; *La terminologie multilingue. La traduction des termes de l'égalité H/F dans le discours international* (De Boeck, 2013).

Pierre Senges est l'auteur depuis 2000 de plusieurs romans ou récits – dont, aux éditions Verticales, *Veuves au maquillage* (2000, prix Rhône-Alpes), *Ruines-de-Rome* (2002, prix du Deuxième Roman), *La Réfutation majeure* (2004, Folio Gallimard 2006), *Fragments de Lichtenberg* (2008), *Études de silhouettes* (2010), *Achab (séquelles)* (2015) et *Projectiles au sens propre* (2020). Il a créé de nombreuses fictions radiophoniques pour France Culture, France Musique et France Inter, dont *Un immense fil d'une heure de temps* (Grand Prix SGDL de la fiction radiophonique) et *Histoire de Bouvard et Pécuchet, copistes* (libre adaptation du roman de G. Flaubert), il collabore aussi avec des dessinateurs dans des œuvres à quatre mains, parmi lesquelles *Géométrie dans la poussière* (avec Killoffer, Verticales, 2004), *Les Carnets de Gordon McGuffin* (avec Nicolas de Crécy, Futuropolis, 2009) ou encore *Cendres des hommes et des bulletins* (avec S. Aquino, Le Tripode, 2016).

Liana Tronci est maître de conférences en Linguistique générale et historique à l'Université pour Étrangers de Sienne, où elle enseigne la sociolinguistique et la typologie des langues. Ses recherches portent sur les langues classiques et les langues romanes.

Projet pour le n° 17 / 2021



Industries des langues France-Italie

Coordonné par Valeria Zotti et Annick Farina

Les industries de la langue ont connu une forte croissance depuis les années quatre-vingt-dix du siècle dernier, aussi bien au sein des institutions européennes et internationales dans le cadre de programmes de promotion de la diversité linguistique, que dans le secteur privé qui a vu se multiplier le nombre de sociétés actives dans le périmètre de l'ingénierie linguistique, dégagant des chiffres d'affaires de plusieurs millions d'euros (Technolangue 2007).

Les industries de la langue constituent aujourd'hui une grappe industrielle en plein essor et sont des facteurs de croissance économique de plus en plus importants. L'usage du « langage naturel » au sein des systèmes d'information a été reconnu comme une source de productivité certaine, non seulement en termes économiques, mais aussi en termes de quantité de temps investi et de qualité du produit final.

Ces vingt dernières années, la frénésie du marché de l'Internet et de la communication multilingue, et la progression de l'usage des NTIC ont engendré un élargissement du marché des outils technolinguistiques vers le grand public. Le désir d'utiliser une interface conviviale en langage naturel, qui propose une traduction en ligne, fait désormais partie des exigences banales des internautes (Dabbadie 2004).

Ce numéro de *Synergies Italie* sera l'occasion de dresser un état des lieux et un bilan des avancées des industries des langues en France et en Italie un quart de siècle après l'essor de ce domaine. Nous nous intéressons aussi bien aux applications concrètes des technologies au sein des entreprises et des institutions en France et en Italie qu'aux retombées que l'emploi généralisé de ces technologies a eu dans ces deux pays sur le grand public, sur les professionnels de la langue et dans le monde de la recherche universitaire. Nous nous interrogeons en particulier sur la présence de la langue française et de la langue italienne (et de la traduction de l'une à l'autre) à l'intérieur des nouveaux instruments développés. Les grands axes autour desquels pourront s'organiser les propositions sont les suivants :

1 - L'industrie de la traduction

- Les logiciels de TAO (Traduction Assistée par Ordinateur) et de TA (Traduction Automatique), payants et gratuits, en ligne ;
- L'intelligence artificielle au service de la traduction automatique ;
- L'utilité de la linguistique de corpus pour la traduction (Traductologie de Corpus) ;
- Service de traduction et localisation de sites web ;

2 - Industries des langues et terminologie / terminographie

- L'enrichissement des terminologies scientifiques et techniques de la langue française et de la langue italienne au sein des banques de données des institutions européennes et internationales (ex. IATE, Grand Dictionnaire Terminologique, etc.) ;
- Nouveaux recueils terminologiques mis au point pour répondre aux exigences linguistiques des systèmes d'intelligence artificielle ;
- La terminotique, c'est-à-dire l'informatique comme soutien aux tâches terminographiques : nouveaux outils réalisés en France et / ou en Italie pour l'extraction de connaissances relatives à un domaine spécialisé ;

3 - Industries des langues et lexicographie électronique

- Dictionnaires bi- et multilingues (avec français et italien, ou les deux) en ligne ;
- Utilisation de concordanciers comme aides à la traduction (ex. Linguee, Reverso-Context, etc.) ;
- L'évolution logicielle pour la lexicographie ;
- Applications lexicographiques de la linguistique de corpus ;

4 - L'enseignement des langues et l'expertise linguistique

- Méthodes didactiques et industrie linguistique (ex. Babbel) ;
- E-learning ;
- Les systèmes d'aide à la rédaction (ex. correction orthographique, grammaticale, etc.)
- Les outils de résumé automatique, ou les systèmes de dictée vocale ;
- La formation et la compétence technologique pour les langues étrangères en France et en Italie.

Bien sûr ces axes ne sont pas limitatifs. Les propositions pourront être de différentes natures. Les auteurs pourront présenter de manière réflexive leurs expériences et/ou leurs projets de recherche mais des approches plus théoriques seront également prises en considération. Nous encourageons des contributions provenant de la part d'ingénieurs linguistiques, de linguistes computationnels et de corpus, de terminologues, de lexicographes, d'experts en traduction automatique, ainsi que de traducteurs professionnels et d'enseignants en langues étrangères.

Un appel à contributions a été lancé en avril 2020.

Envoi des articles : avant le 31 janvier 2021.

Contact : synergies.italie@gmail.com

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.italie@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en italien puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30 000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page. Comptes rendus et entretiens seront en langue française.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture – préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies Italie, n° 16 /2020
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Russie
Synergies Inde	Synergies Sud-Est européen
Synergies Iran	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau-pin (France)

Synergies Italie, n° 16 / 2020

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° ZSN67E3

Bibliothèque Nationale de France

Identifiant pérenne ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702496d>

Novembre 2020

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce numéro de *Synergies Italie* est le fruit d'un élan et d'une interrogation : il est né d'un plaisir partagé, celui d'animer ou d'observer des ateliers d'écriture pour saisir ce qui s'y trame, ainsi que d'un désir, celui de cartographier des pratiques. Quels types d'ateliers, pour quels publics, avec quels outils ? L'université, sur laquelle nous avons décidé de porter plus spécifiquement nos regards, est en fait plurielle : c'est aussi de la diversité des parcours, et des projets qui s'y inventent, que nous voudrions rendre compte ici. Depuis les années 2000, on assiste en France à la création de différentes formations universitaires en écriture créative. De même, en Italie, sont apparues dès le milieu des années 1990 des écoles qui proposent des formations aux métiers de l'écriture. Si ces formations correspondent parfois à une nécessité de professionnalisation, elles engagent aussi des positions pédagogiques que l'on retrouve hors des parcours explicitement dédiés aux métiers de l'écriture. Nombreux sont aujourd'hui les enseignants qui voient dans les pratiques de l'écriture créative une ressource féconde...

Benoît Monginot et Sibylle Orlandi