

**Ateliers universitaires d'écriture plurilingue – qui (d'où), pourquoi, comment et vers quoi ?
Pour une nouvelle didactique.**

Marie-Laure Schultze

Aix-Marseille Université, LERMA / LTRT, France

Résumé :

Inscrite dans la pédagogie émergente de l'écriture d'invention dans l'enseignement de l' « anglais L2 », cette communication présentera des ateliers d'écriture plurilingue et de traduction créatrice donnés depuis 1997 dans le département « d'anglais » d'une université française : quel public – essentiellement des étudiants issus de contextes où le français est une « langue additionnelle » ; quelle animatrice – quelle expérience du bi-/plurilinguisme en tant qu'enseignante-chercheure et écrivaine. Des consignes seront analysées : quelles propositions d'écriture créent, au sein d'une idéologie encore majoritairement unilingue, la « zone intermédiaire » et l'« espace psychique » nécessaires à une écriture plurilingue. Enfin, quelques notions seront abordées pour modéliser cette pédagogie spécifique, notamment le rhizome de Deleuze et Guattari et la co-spatialité des psycho-géographes.

Abstract:

Within the context of an emergent pedagogy of Creative Writing in English(es) as a Second Language, this paper will introduce some curricular workshops in multilingual CW and creative translation as they've been taught for the last few years in the English Department of a French university: what students – mostly from French as an Additional Language (FAL) contexts; who is the workshops' “facilitator” – in her experience of bi-/plurilingualism? It will then present a few specific writing constraints – how do you help multi-literate learners to write multilingual texts in a context where everybody turns a blind eye to the high diversity of languages present in the classroom? How may writing prompts help create the necessary “intermediate area” and “psychic space”. Lastly, the paper will use a few specific notions, such as 'the rhizome' and psychogeographers' co-spatiality, and contribute the most recent theoretical advances in CW (ESL) pedagogy.

The struggle now is to find new metaphors and constructs that would capture multilingual communication (Canagarajah, 2007, p. 935)

Les ateliers d'écriture, à de rares exceptions, notables et récentes¹, peinent à trouver leur légitimité institutionnelle dans l'Université française (Chateigner, 2013). En matière d'enseignement des langues, lorsqu'il en existe, on les trouve majoritairement dans les départements de Français Langue Étrangère (Oriol-Boyer & Bilous, 2013). Enfin, les ateliers d'écriture plurilingue ouverts en collaboration dans le département d'anglais de l'Université d'Aix-Marseille, lieu historique² de naissance des ateliers universitaires (Robet, 2013), sont peut-être les seuls dans leur catégorie : sur cursus et validants, réguliers (une à deux heures par semaine sur tout le semestre) et systématiques (de la première année L1 à la cinquième M2, soit sous forme d'ateliers d'écriture de création, soit dans le cadre d'ateliers de traduction créative centrés sur l'idée qu'un traducteur est avant tout un écrivain).

Ces ateliers relevaient à l'origine de la didactique de l'Anglais Langue Étrangère (*English as a Foreign Language*) : succinctement, ils furent conçus avec le double objectif d'aider les étudiants à s'approprier l'anglais tout en accédant, par la pratique de l'écriture bilingue et de l'autotraduction, à la littérature de langue anglaise (Greaves & Schultze, 2013) – et, pour les L1, aux outils méthodologiques couramment employés à l'étude des textes littéraires (genres, formes de discours, points de vue narratifs etc.).

Les deux activités, de traduction et d'étude de textes, étant menées en parallèle en EFL, la frontière devint floue : parce qu'en traduction de l'anglais vers le français, notre équipe proposait un nombre croissant de textes d'écrivain(e)s anglophones issus de la décolonisation, écrivains pour lesquels l'anglais est rarement une langue homogène et non problématique, j'invitai en atelier les étudiants à explorer l'hétérogénéité de l'anglais ... comme de leur français. Un pourcentage non négligeable des

1

2013 : Le Havre, Paris 8 et Toulouse proposent des masters de création littéraire ; l'Université d'Aix-Marseille, un doctorat de Théorie et pratique de création littéraire.

2 Que ces ateliers se soient ouverts à l'Université d'Aix-Marseille n'est pas un hasard : c'est dans cette université qu'ont été créés les premiers ateliers d'écriture sur cursus, par Anne Roche ; Aix-Marseille propose également un Diplôme Universitaire de Formation à l'Animation d'Ateliers d'écriture (que je détiens) ; la plupart des collègues de L'Ecole d'Aix sont également engagé(e)s dans la théorisation des ateliers.

mes étudiants est en effet « issu de l'immigration ». Hétérogénéité, de registres et de codes ; réalité hybride en interrelation avec des langues régionales et les langues apportées par les migrations récentes : cette exploration de la « langue-source » – en utilisant jusqu'à nouvel ordre la terminologie du cadre de référence unilingue (Lüdi, 2006) que nous allons ensuite abandonner – allait amener les étudiants à constater ce dont les poètes, même monolingues (selon la même terminologie) font l'expérience dans leur travail : une expression simple, allant de soi, transparente, n'existe pas. D'où la distinction possible entre écriture et rédaction, autrement appelée *écrivance* :

L'écrivance serait au fond le style de celui qui écrit en croyant que le langage n'est qu'un instrument, et qu'il n'a pas à se débattre avec sa propre énonciation ; *l'écrivance*, c'est le style de celui qui refuse de poser le problème de l'énonciation, et qui croit écrire, c'est simplement enchaîner des énoncés (Barthes & Nadeau, p. 39-40).

Il est indispensable de prendre conscience du fait. Il est tout aussi important de « travailler » sa propre écriture dans sa complexité³ avant de pouvoir prétendre traduire des textes au plurilinguisme de plus en plus assumé, sur Internet évidemment, mais également dans la littérature légitimée par les grands centres culturels, par la République Mondiale des Lettres et son « méridien de Greenwich » littéraire (Casanova, 1999, p. 21).

À la fois ateliers de langue et de littérature, cette littérature plurilingue de la mondialisation postmoderne (Canagarajah, 2007) que caractérisent des expériences de déplacement dont plusieurs modalités vont être déclinées, en filigrane, dans cet article : celui-ci, dont la méthodologie relève de la recherche-action⁴ (Demaizière & Narcy-Combes, 2007), se propose de contribuer à l'élaboration d'une pédagogie de ce qui commence à s'appeler en Amérique du Nord les Ateliers d'Écriture en Anglais Langue Seconde – *Creative Writing (ESL)* (Dan Disney, 2012). Ateliers d'Écriture en Anglais Langue Additionnelle / *Creative Writing in English(es) as Additional Language(s)* serait néanmoins une désignation plus adaptée, dans la mesure où dans nos ateliers plurilingues⁵, les étudiants sont libres d'utiliser l'anglais de leur choix, anglais britannique comme américain pour la majorité d'entre eux,

³ En constatant par exemple la présence de ce que j'appelle des fantômes linguistiques, hérités par exemple d'aïeux parlant patois.

⁴ Il serait plus juste de parler de recherche-crétion-action, mais la catégorie existe-t-elle en France ?

⁵ Ouverts en 2007 en collaboration avec ma collègue de notre département d'anglais d'Aix-Marseille Université Sara Greaves.

mais les anglais australien, sud-africain, voire les variétés asiatiques ou autres, toutes ces formes appelées *World Englishes* (Jenkins, 2009), sont également les bienvenues.

Cependant, le phénomène migratoire généralisé est en partie responsable de l'obsolescence de la notion d'Anglais Langue Seconde. Utilisons-la comme échelien pour passer par-dessus la clôture du monolinguisme ; de l'autre côté, le plurilinguisme et la notion de répertoire langagier (Lüdi 2006, Moore & Brohy, 2013). En cours de développement, cet article s'inscrit dans une didactique – en cours d'élaboration – de l'écriture plurilingue, située à l'intérieur de la didactique du plurilinguisme (Troncy, 2014).

Voyons le cadre, avant cela – le *comment* de ces ateliers : les ateliers plurilingues étudiés ici existent depuis 2007, avec maints ajustements et évolutions, dans le département d'anglais d'une université du Sud-Est de la France. Leurs conditions d'animation constituent un cas-limite, lequel est intéressant en ce qu'il tend un miroir grossissant susceptible de faire apparaître des éléments essentiels mais autrement peu visibles des ateliers d'écriture. Par ailleurs, ces ateliers peuvent être envisagés eux-mêmes, nous allons le voir, comme des lieux de passage propices à l'étude d'une thématique de migration et du plurilinguisme qui l'accompagne.

Ainsi, les ateliers universitaires plurilingues qui servent de substrat à cette recherche représentent un cas-limite par le nombre : un atelier « de loisir » accueille en général une douzaine de participants ; universitaire, il peut recevoir plus de quarante étudiants⁶.

Cas-limite par les modalités d'inscription : à un atelier d'écriture, on s'inscrit de manière volontaire et avant la première séance ; certains de mes ateliers, notamment en première année, sont obligatoires⁷ ; malgré cela, les étudiants peuvent arriver avec plusieurs semaines de retard – c'était le cas en 2011-2012 et, dans une moindre mesure, en 2012-2013.

Cas-limite dans la création des propositions d'écriture : même s'il est vrai que tout animateur est amené à faire évoluer ses propositions à mesure que se déroule l'atelier, afin de tenir compte d'événements de

⁶ Je préfère d'ailleurs parler de « fabrique » plutôt que d'atelier, pour évoquer les ateliers de manufactures bourdonnant des conversations de dizaines d'ouvrières affairées.

⁷ Ce qui pose la question, doublement épineuse, de l'évaluation : noter l'écriture d'un participant est compliqué ; évaluer une écriture plurilingue demande des stratégies radicalement nouvelles. Je traiterai cette question dans un article en cours de rédaction : *Noter les travaux d'un atelier plurilingue : mission impossible ?*

toutes sortes (une consigne mal acceptée par exemple, ou au contraire un exercice que les participants enthousiastes veulent explorer sous une autre forme...), l'animateur en contexte universitaire peut se voir obligé de modifier radicalement ses projets. Mes étudiants en effet étaient autorisés à s'inscrire pratiquement jusqu'à la fin de la série d'ateliers ; le nombre de séances où leur absence était autorisée pouvait aller jusqu'à quatre (sur douze), pas nécessairement consécutives. Il faut donc à la fois parvenir à satisfaire des étudiants désireux « d'avancer » d'une semaine sur l'autre, par exemple en faisant évoluer un personnage, et ceux dont la présence est sporadique. Venant de manière irrégulière, pour ainsi dire en pointillés, ceux-là font escale quelques semaines, repartent vers de nouveaux horizons puis font retour à l'atelier au gré de leurs marées personnelles, tandis que l'inscription à l'université leur donne le droit de participer à toute séance où un courant les a déposés. Pragmatique, on prévoira alors des exercices autonomes d'écriture entre lesquels l'étudiant se donne, ou pas, la possibilité d'établir une progression.

Ainsi, pour synthétiser, dans ces ateliers s'effectue l'élaboration avec un groupe restreint mais stable d'une histoire en langues entremêlées et à plusieurs niveaux (celle du collectif qu'est l'atelier, de chaque individu présent et de chaque texte produit), histoire traversée, au niveau de l'espace physique (la classe) comme psychique (le ressenti des participants et de l'animateur), de sujets animés insaisissables que sont les étudiants vagabonds. Étudiants, sédentarisés ou errants, et animateur, constituent le *qui* de ces ateliers.

Pourquoi ? Pourquoi des ateliers plurilingues : ceux-ci ont connu une évolution dont l'aboutissement actuel autorise à appeler à la constitution d'une nouvelle didactique.

En tant que participante, j'avais fait avant 2007 l'expérience d'ateliers unilingues en français ; la question de la langue s'y posait à peine, animateurs comme participants étaient supposés monolingues du français. Notons cependant que les consignes sur les variations de registre de langue (la réécriture inspirée de l'Oulipo d'un texte en argot par exemple, accompagnée de l'éventuelle réflexion sur les sociolectes qu'elle peut susciter) offrent déjà, à qui souhaite changer de paradigme, une voie d'accès à la notion de répertoire langagier, surtout si elle s'associe à une expérimentation sur pidgins et créoles.

Les premiers ateliers ouverts en 2007 s'inscrivaient, on l'a dit, dans une didactique de l'Anglais Langue Étrangère (EFL). Je commençais alors tout juste à tirer les conséquences d'un constat plus ancien : un

pourcentage d'étudiants, variable selon les groupes et les années mais toujours non négligeable, ne pouvait être considéré comme strictement monolingue du français. Certains n'avaient été mis au contact du français qu'à l'école maternelle (3 ans), voire élémentaire (6 ans). On dirait aujourd'hui, hors didactique du plurilinguisme et sans avoir connaissance de la notion de tissage codique⁸ (Canagarajah, 2006), que le français était une de leurs langues additionnelles. Or, l'enseignement de l'anglais en France fonctionne encore majoritairement selon le modèle unilingue de la pédagogie EFL. Unilingue et non monolingue : on n'y fait pas le constat, grâce par exemple à un questionnaire, du monolinguisme français des étudiants, il est tacitement posé comme *a priori* et il est fait abstraction des langues réellement en présence. Tel est l'un des aspects de l'idéologie unilingue encore vivace en France qui veut qu'il ne devrait y avoir qu'une langue unique, pure, homogène ... et dominante (Canagarajah 2007, p. 234 ; Canagarajah reprend l'expression de Pratt d'utopie linguistique).

La dénomination institutionnelle de ces ateliers était alors simplement *Creative Writing* ou Ateliers d'Écriture, bien que le descriptif du cours précisât qu'il s'agissait d'ateliers d'écriture d'invention bi/plurilingue. Du fait de l'idéologie homoglossique hégémonique, une majorité d'enseignants anglicistes du supérieur ne se conçoivent pas comme bilingues⁹ ; ils perçoivent le bilinguisme, selon la formule de Georges Lüdi (2004), comme deux monolinguisms ajoutés, et sont attachés à un tel niveau de « maîtrise » du français comme de l'anglais qu'à les prendre au mot, on peut légitimement se demander s'ils se considèrent même comme monolingues du français – autrement que par convention, par habitude, en l'absence de toute réflexion. Le seul bilinguisme accepté comme tel est celui du bilinguisme de naissance et la notion de « locuteur natif » rarement perçue comme problématique (Graddol, 1999 ; Dervin & Vasumathi Badrinathan, 2011). Par mimétisme alors peut-être, effet de dissuasion explicite¹⁰ ou implicite, les étudiants à leur tour se considèrent rarement comme bi- ou plurilingues. Aussi, pour éviter de renforcer les résistances (Huver & Springer, 2011), le nom des ateliers plurilingues étudiés est resté Ateliers d'Écriture ou *Creative Writing*.

Pourtant, il est temps de chercher, outre des métaphores, les élaborations théoriques nécessaires à la nouvelle didactique, d'où l'appel de Canagarajah cité en exergue – c'est le *vers quoi* de la théorisation proposée dans le présent article. Ainsi, même Ateliers d'Écriture en Anglais Langue Additionnelle /

⁸ Je remercie Noëlle Mathis d'avoir attiré mon attention sur cette notion.

⁹ Greaves, S. & Schultze, ML. Muzzling Myths to Untie Tongues in French English Departments ; à paraître.

¹⁰ *Français / anglais déplorable*, peut-on lire sur des copies...

Creative Writing in English(es) as Additional Language(s) s'avère insatisfaisant, l'appellation ne pouvant rendre compte de la complexité du modèle holistique et multidimensionnel du plurilinguisme. De fait, ce paradigme des langues ajoutées (L n+1 : L1, L2, L3) prend place parmi les « logiques d'arrière-plan » (Bagioli, 2013, p. 228), présupposés et taches aveugles, susceptibles de freiner l'adaptation nécessaire aux besoins d'apprentissage d'étudiants du vingt-et-unième siècle. Dans ce paradigme, se pose comme origine une langue « maternelle » unique : la L0 – le zéro de référence.

L'enjeu n'est pas mineur – c'est une autre réponse au *pourquoi* du titre : permettre d'accéder à une pensée par essence diffuse parce que portée pour partie par une langue, et pour d'autres par une autre langue. « Diffuse » s'entend dans sa polysémie : Qui est intimement mêlé à ce qui l'entoure ; Qui s'entrecroise sans former de réseau élémentaire ; dont les contours ne sont pas nettement définis – un terme non savant pour décrire la réalité du répertoire langagier et la pluridimensionnalité de l'expérience de pensée du sujet plurilingue. Nos étudiants plurilingues, par l'imposition d'un cadre unilingue, n'en obère-t-on pas la pensée ?

Revenons maintenant au champ sémantique du déplacement. Un abus de langage peut-être, une approximation qui s'échappe, tous nos étudiants d'ateliers n'étant pas « issus de l'immigration » ? La réponse se trouve dans la spécificité de l'atelier : ni cours magistral, ni TP (travaux pratiques), ni TD (travaux dirigés), mais lieu privilégié d'élaboration d'un imaginaire collectif. Dans son analyse de situations en classes de langues, la didacticienne F. Cicurel (2011) s'interroge ainsi sur l'imaginaire collectif de la salle de cours : « il suffit de donner très peu d'éléments de contextualisation, comme si enseignant et apprenants, par-delà leurs différences, partageaient le même imaginaire » (p. 77, note 46). Ou encore : « on est tenté de se demander s'il existe comme un imaginaire collectif propre à la situation de classe » (p. 98).

J'appartiens, en empruntant l'expression à Cicurel, à la catégorie des enseignants-voyageurs (Cicurel, p.63) : j'utilise mon imaginaire et bâtis une *persona* portée par le fil de ses associations ; l'animatrice habite, ou occupe, voire phagocyte, l'enseignante. Or, les relations de mimétisme entre étudiants et enseignant, et étudiants entre eux, sont connues. De manière plus générale, l'être humain en toutes circonstances s'entraîne à la possibilité de situations inédites par le simulacre, ou, selon Schaeffer (1999) de « feintises » constituant un répertoire mimétique.

Ces relations de mimétisme à l'esprit, ainsi que la conscience d'être une animatrice-enseignante-voyageuse, je me représente, et présente comme espace commun, à mes étudiants et à moi-même, un espace psychique, une situation imaginaire collective, de déplacement – sur l'éventail de ses déclinaisons, de la migration (physique, sociale et culturelle...) jusqu'au nomadisme, qui percolent dans l'espace psychique de l'atelier. Sollicitée de manière directe ou sur un mode métaphorique, dans le discours de ma *persona* et mes propositions d'écriture, ce « fantasme » constitue un élément prééminent du transfert didactique qui s'effectue dans les ateliers plurilingues. Ce transfert didactique est ici entendu comme la manière de se relier au savoir enseigné sous la pression intersubjective du lien de l'enseignant au groupe ; empreinte psychique profonde, ce transfert serait peu modifiable consciemment et prégrant dans l'espace d'enseignement ((Blanchard-Laville & Nadot, 2004).

Comment se met en place cette expérience partagée ?

- Dans un premier temps, les étudiants écrivent une biographie langagière.
- Dans un deuxième temps, un travail est réalisé sur la notion de passage, intitulé *Gates / Portes*. Le passage de ces portes, portails et portiques que les étudiants imaginent et décrivent, est synonyme de changement : de l'autre côté, je ne suis plus la même personne. Les étudiants vont alors imaginer ce soi différent, ainsi que « Lalangue » qu'il utilise – le néologisme emprunté à Lacan permet d'amener les étudiants qui le souhaitent à une vision non cloisonnée de leurs langues. Malgré cela, certains étudiants se montrent (provisoirement ?) incapables, refusant l'échelier que constitue la présentation déshomogénéisante de l'anglais qui leur est faite, de passer la clôture du monolinguisme. Ce n'est nullement imposé : à la façon du conte (Lafforgue 1995), les invitations à l'écriture ne font entendre qu'un message discret, indirect ; le participant est libre de « faire la sourde oreille ».
- En troisième étape, les étudiants répondent à la question « qu'est-ce que c'est, être étranger ». Lors de la deuxième étape en effet, il se trouve toujours un ou plusieurs étudiants pour écrire une variation sur « de l'autre côté, je me sens étranger ». Tout en répondant à la question « qu'est-ce que c'est, être étranger », les étudiants cherchent les mots qu'ils utiliseraient pour traduire l'étranger français – en anglais, on trouvera *foreigner, stranger, alien, outsider, nonnative, outlander...* En français, les étudiants sont surpris de constater que sur le site du CNRTL¹¹, les synonymes d'étranger, classés dans leur ordre de fréquence d'emploi et pour les plus utilisés, sont : impénétrable, éloigné, insensible,

¹¹ Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales

inconnu, inaccessible et enfin différent. Une recherche étymologique réserve d'autres surprises : *foreign* par exemple est dérivé du latin *foranus* pour « à l'extérieur », lequel vient de *foris* « extérieur » déclinable en *fores*, « la porte »...

- En dernière étape, laquelle requiert le plus grand nombre de séances, il s'agit d'inviter les étudiants à écrire un texte plus long en y utilisant autant de langues qu'ils le souhaitent, entrelacées. À ce stade, les inhibitions des étudiants sont en général levées et ils ne craignent pas de tomber dans ce que la doxa unilingue nommerait *charabia* ou *sabir*.

On pourrait concevoir ce qui précède comme la partie visible de l'iceberg : des invitations à l'écriture plurilingue que j'ai pu expérimenter avec des étudiants. Finissons maintenant sur quelques métaphores qui me facilitent à moi, animatrice, l'invention de déclencheurs d'écriture plurilingue. L'animation d'ateliers d'écriture est un art participatif. L'animateur est un écrivain non seulement parce qu'il a, en dehors de l'atelier, une activité d'écriture « personnelle » – de ses poèmes, de ses nouvelles etc. Il est aussi écrivain de ses invitations à l'écriture, dont certaines sont extrêmement élaborées, ce qui amène une animatrice à proposer la création d'un copyright pour les propositions d'écriture innovantes (Le Gallais, p. 204). La théorisation des ateliers d'écriture, notamment plurilingues, doit tenir compte de cette spécificité : de même que le transfert didactique se fait par effets de miroir et allers-retours entre l'animateur, les participants, et l'objet transitionnel que sont consignes, textes et langues, il est possible que les métaphores nécessaires au nouveau modèle didactique interviennent aussi dans la transmutation dont résultent les consignes.

Voici alors quatre images et un concept que je verse, pour filer la métaphore, dans l'alambic. Il restera à développer ce qu'elle apporte à l'élaboration de la didactique de l'écriture plurilingue :

1 – le labyrinthe (Monte & Robet, 2013)¹², pour sa recherche d'une issue qui ne peut faire l'économie de multiples erreurs, errances, retours sur ses pas et repentirs (Beaulieu, 2013, p. 141). On nous dit que le labyrinthe abrite un monstre, originellement le Minotaure. Celui-ci ne m'a jamais paru qu'une infortunée créature hybride. Comme figure tutélaire, animal totémique d'une *persona* composite – animatrice + chercheuse + écrivaine + enseignante – il semble approprié. Conçu négativement, le monstre peut être l'informulé, ce qui ne parvient à s'extraire de l'entrelacs, perçu alors comme fouillis,

¹² La métaphore est explorée avec une grande richesse par Corine Robet lorsqu'elle forme les stagiaires du DU à la Formation à l'Animation d'ateliers d'écriture de l'Université d'Aix-Marseille ; j'ai obtenu ce DU en septembre 2008.

des langues de l'individu.

2 – le rhizome, théorisé par Deleuze et Guattari (1980), est à concevoir sur le modèle de la plante qui peut se ramifier en n'importe quel point, voire se transformer en bulbe ou tubercule, comme un réseau dénué de centre.

3 – l'objet fractal, comme le chou romanesco qui en est l'exemple naturel le plus connu et où le principe de structure autosimilaire est facilement observable. Sur un objet fractal, un changement d'échelle, par exemple un rétrécissement, permet de constater que la structure reste identique ou fortement similaire ; existence d'écart, infimes mais réels, qui autorisent le jeu, dans les deux sens du terme.

4 – le concept de cospatialité consiste pour les géographes en la mise en relation de plusieurs espaces sur une même étendue, ce qui produit une structure feuilletée.

5 – l'hydre : dans la mythologie grecque, l'hydre de Lerne était un monstre, souvent un serpent, à plusieurs têtes, dont les têtes repoussaient, voire se dédoublaient ou se multipliaient lorsqu'elles étaient tranchées ; la seule manière d'anéantir la bête était de couper toutes les têtes en même temps, ou la tête maîtresse, celle qui, dans certaines versions, avait donné naissance aux autres. L'hydre comme polype d'eau douce, parent des anémones de mer et des méduses, est un petit animal qui régénère rapidement les parties, notamment ses tentacules, qui lui sont enlevées ; dit simplement, à partir d'une partie même minime, l'hydre peut se reconstituer à l'identique.

De ces images et concept se dégagent deux notions maîtresses : la possibilité d'une régénération perpétuelle et l'acceptation de la confusion, sur laquelle nous allons conclure.

La confusion – comme action de verser ensemble, ce qui trouble, jusqu'à provoquer la honte ; le magma – mélange confus, mais dans son origine latine, « résidu d'un parfum », emprunté au grec « masse pétrie, onguent ». Je pourrais conclure sur plus net et concis. Mais ce serait en contradiction avec mon propos : rendre compte en l'analysant d'une expérience d'accompagnement à l'écriture polymorphe du vécu plurilingue. De surcroît, comment rêver, ou appelons cela imaginer, sur du net et du concis ?

Concis : de couper, morceler. Très bien, mais avant de tout jeter dans la marmite et de touiller.

Net : sans souillure ; sans détour, sans ambiguïté ; sans trouble ; débarrassé, délivré de ce qui charge, encombre.

C'est demander l'impossible, ou risquer l'aporie : où est la place réservée à l'autre, cet étranger, qui vient de dehors, dans le net et le précis ? Les chercheurs en plurilinguisme étant invités à explorer leurs propres métaphores, hors des circuits maintes fois explorés des pédagogies monolingues, je partirai sur un autre terme, familier de quiconque est déjà sorti de son pré carré, notamment linguistique : bafouiller. Quand trop de langues se bousculent. Et synonyme de barboter ; action des oies par laquelle elles cherchent à manger dans des ruisseaux bourbeux, en y fourrant le bec. Oies, bourbe et larves (encore plus charnues dans leur *grub* anglais) : qu'elles trouvent leur place dans la transmission de la recherche sur ce métier d'animateur-chercheur-écrivain-enseignant plurilingue, afin de nous approcher de « l'idéal d'une profession capable de rendre compte de ses actes, de réfléchir son agir, de penser avant et après ses actions et leurs conséquences, sans fantasme de totalisation ni de lucidité intégrale mais en toute conscience de l'incertitude qui se niche au cœur de l'action » (Cifali & André, 2007, p.6).

Références :

- Barthes R. & Nadeau M. (1980). *Sur la littérature*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Beaulieu A. (2013). Le cas de l'université Laval au Québec. In V. Houdart-Merot & C. Mongenot (dirs.), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : Honoré Champion, 137-144.
- Biagioli N. (2013). Biographie d'auteur imaginaire en master : entre écriture littéraire et écriture critique. In V. Houdart-Merot & C. Mongenot (dirs.), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : Honoré Champion.
- Blanchard-Laville C. & Nadot S. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation ; entre affect et représentation. *Connexions*, 82, 119-142.
- Canagarajah, S. (2006). The place of world Englishes in composition: Pluralization continued. *College Composition and Communication*, 57(4), 586-619.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 923-939.
- Casanova P. (1999). *La République mondiale des lettres*. Paris : Le Seuil.
- Chateigner F. (2013). Écriture ou culture ? La place des ateliers d'écriture dans la catégorie d'action culturelle universitaire. In V. Houdart-Merot & C. Mongenot (dirs.), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : Honoré Champion, 105-119.
- Cifali M. & André A. (2007). *Écrire l'expérience : vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), pp. 141-165, http://acedle.org/IMG/pdf/Coste_Cahiers-Acedle_7-1.pdf ; dernière consultation 31 mars 2014.
- Dan Disney (2012). 'Is this how it's supposed to work?': Poetry as a radical technology in L2 Creative Writing classrooms. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 9:1, 4-16
- Demaizière, F. & J.-P. Narcy-Combes J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, pp. 1-20, http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=602 ; dernière consultation 31 mars 2014.
- Dervin, F. & Vasumathi Badrinathan (dirs). (2011), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Fernelmont (Belgique) : E.M.E. & Intercommunications.

- Deleuze D. & Guattari F. *Capitalisme et Schizophrénie 2. Mille Plateaux*. Paris : Minuit, 1980.
- Grauby, F. (2010). Écrire ensemble? Théories et implications des ateliers d'écriture en France. *Australian Journal of French Studies*, XLVII(3), 238-252.
- Greaves S. & Schultze M.-L. (2013). Roll up, roll up for the Language Circus! In F. Laroussi & F. Liénard (Eds.). *Language Policy, Education and Multilingualism in Mayotte*. Limoges (France) : Lambert-Lucas, 135-144.
- Graddol, D. (1999). The decline of the native speaker. *AILA Review*, 13, 57–68.
- Huver, E & Springer C. (2011). *L'Évaluation en didactique des langues, nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier (coll. Langues et didactique).
- Jenkins, J. (2009). *World Englishes, a resource book for students*. New-York: Routledge (2nd ed).
- Lafforgue, P. (1995). *Petit Poucet deviendra grand : le travail du conte*. Bordeaux : Mollat éditeur.
- Le Gallais, C. (2012). About the relationship between writing and teaching creative writing. http://www.aleph-écriture.fr/IMG/pdf/1ere_Conference_pedagogique_internationale_Version_corrige.pdf ; dernière consultation 25 mars 2014.
- Lüdi G. (2004). Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue. *Revue française de linguistique appliquée*, 2004/2 Vol. IX, 125-135.
- Lüdi, G. (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. In *Bulletin VALS-ASLA* (Association suisse de linguistique appliquée) 84, 173-189.
- Monte M. & Robet, C. (2013). Les « retours » écrits de l'animateur sur les textes produits en ateliers : principes et effets. In V. Houdart-Merot & C. Mongenot (dirs.), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : Honoré Champion, 359-386.
- Moore, D. & Brohy, C. (2013). Identités plurilingues. In J. Simonin et S. Wharton (dirs.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon : ENS-Éditions.
- Oriol-Boyer C. & Bilous D. (dirs) (2013). *Ateliers d'écriture littéraire*. Paris : Éditions Hermann (coll. Colloque de Cerisy).
- Moore, D. & Gajo, L. (2009). Introduction to French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153.
- Robet, C. (2013). Pour un historique des ateliers d'écriture à l'Université d'Aix-en-Provence. In V. Houdart-Merot & C. Mongenot (dirs.), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université*. Paris : Honoré Champion, 61-70.

Troncy, C. (2014) (dir.). *Didactique du plurilinguisme, approche plurielle des langues et des cultures – autour de Michel Candelier*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes (coll. Des Sociétés).

Schaeffer, J-M. (1999). *Pourquoi la fiction*. Paris : Seuil (coll. Poétique)