Revue TDFLE

**actes n° 1 | 2019**
**Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?**

# Du dépaysement au repaysement : expériences résonantes et démarches sensibles pour l’appropriation en FLE

***Chantal DOMPMARTIN***

**Édition électronique :**
**URL :**
https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/318-du-depaysement-au-repaysement-experiences-resonantes-et-demarches-sensibles-pour-l-appropriation-en-fle
**DOI :** numerev_1323
**Date de publication :** 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : DOMPMARTIN, Ch. (2019) Du dépaysement au repaysement : expériences résonantes et démarches sensibles pour l’appropriation en FLE. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1323

# Résumé

Cet article s’appuie sur deux expériences de terrain en FLE : un atelier écriture d’une part et un dispositif destiné aux étudiants exilés d’autre part. Dans les deux cadres sont menées des expériences didactiques, qui emmènent "hors les murs" de la classe, impliquant fortement les participants (enseignants et étudiants) en les engageant dans des parcours "résonnants", en lien avec la ville où ils sont et sa vitalité artistique. L’objectif strictement linguistique est détourné pour mieux être réapproprié et potentialisé dans l’expérience des sujets.



Chantal DOMPMARTIN
Université Toulouse 2 Jean Jaurès
CLLE, Équipe ERSS  (Axe DIDAPS), CNRS
Université Grenoble Alpes
Membre associée LIDILEM


---


**Mots-clés :**
Appropriation, Ateliers d'écriture créative, Rapport du sujet à la langue, Démarches sensibles, Étudiants exilés


---

# Introduction

Les deux expériences didactiques dont il sera question dans cet article se déroulent sur le terrain de l’enseignement du Français Langue Étrangère à l’université où nous intervenons en tant qu’enseignante-chercheuse auprès d’étudiants[1] internationaux de toutes catégories, dont celle d’étudiants en exil. Ces expériences sont distinctes mais reliées car leur orientation émerge du cheminement réflexif de la recherche, qui vient encourager des prises de risques exploratoires sur le terrain, lesquelles nourrissent récursivement la réflexion. La recherche-intervention s’appuie sur des données d’observation qualitatives de type ethnographique, collectées en documentant l’action, avec une analyse revendiquée comme interprétative.

Le point de convergence de ces deux engagements didactiques est la notion de résonance, telle qu’elle est développée par le philosophe et sociologue Hartmut Rosa.

# 1. Le sujet et sa relation au monde

Rosa thématise le sujet et sa relation au monde ainsi :

> La sociologie de la relation au monde […] postule que le sujet et le monde ne se constituent l'un l'autre que dans et par leur interrelation. Ce qu'est un sujet ne se laisse déterminer que dans le contexte du monde où il est placé […] le rapport au monde et à soi sont inséparables […] les sujets ne se tiennent pas face au monde mais dans le monde – un monde auquel ils sont inextricablement liés […] un monde qu'ils craignent ou qu'ils aiment, dans lequel ils se sentent jetés ou portés […](Rosa, 2018 : 42).

Il définit la *résonance* et les *rapports de résonance* entre les sujets et le monde comme étant les axes sur lesquels chercher les remèdes à l'*accélération,* laquelle caractérise selon lui l'époque contemporaine moderne avancée, comme un avatar cristallisant l'*aliénation* que son maitre Alex Honneth, après d'autres, avait travaillé. Rosa fait même de la résonance une condition de la qualité de la vie humaine :

> La qualité d'une vie humaine dépend du rapport au monde, pour peu qu'il permette une résonance. Celle-ci accroît notre puissance d'agir et, en retour, notre aptitude à nous laisser « prendre », toucher et transformer par le monde. Soit l'exact inverse d'une relation instrumentale, réifiante et « muette », à quoi nous soumet la société moderne. Car si nous les recherchons, nous éprouvons de plus en plus rarement des relations de résonance, en raison de la logique de croissance et d'accélération de la modernité, qui bouleverse en profondeur notre rapport au monde sur le plan individuel et collectif (Rosa, 2018 : 4ème couv.).

Loin d'épuiser cette théorie, nous y cherchons matière à articuler la réflexion et à étayer l'action, qui s'appuie d'abord sur un cadre théorique de didactique des langues.

# 2. Didactique du plurilinguisme, intervention située, démarches sensibles, appropriation

Les mots choisis dans cette mise en discours des interventions de terrain renseignent sur l'orientation épistémologique et les chemins que nous nous proposons d'emprunter au bord un peu escarpé du paradigme d'une didactique des langues engagée, critique, sensible et située, à savoir constamment dans la prise en compte dynamique du hors-champ socio-politico-culturel de la classe.

Nous parlons de *dépaysement*, pour évoquer l'expérience générique commune et partagée de toute personne qui quitterait un espace connu pour un autre, étranger. Le

passage d'une frontière de nation ou de langue ne caractérise qu'un type de déplacement-dépaysement dans un ensemble (terme pris ici au sens mathématique), le changement de région et de classe sociale constituant d'autres éléments de cet ensemble. Le *repaysement* est dans la continuité un néologisme commode pour évoquer une arrivée dans un autre espace, un terme générique lui aussi qui permet d'éviter intégration ou même inclusion, afin de laisser ce phénomène dans la sphère de l'expérience singulière des individus, en dehors des connotations que l'usage politique ou social a conféré aux autres termes évoqués.

Notre recherche s'inscrit dans le courant de la didactique du plurilinguisme, qui considère les objets à enseigner (les langues) comme *en contact* les unes avec les autres, s'apprenant les unes *avec* les autres. Le développement de la littératie et des habiletés langagières est pluriel et holistique à la fois (Coste, De Pietro & Moore, 2012). Les compétences ne sont pas juxtaposées mais bien liées. Le sujet-apprenant est un acteur social subjectif, dont le rapport à la nouvelle langue dépend de comment elle s'inscrit dans son répertoire *déjà-là* en fonction de son histoire et de l'ensemble de son expérience. Il est aussi en position d'auteur de son parcours, sans que cela ne signifie qu'il en est le seul responsable, contraint à l'autonomie, mais plutôt qu'il est en relation avec un environnement, qui l'encourage ou pas à s'approprier les moyens de dire et de comprendre. Ainsi le chemin dans la langue est pensé comme étant surtout une question de relation(s), fortement lié à l'insertion sociale des individus, dans un contexte donné, dans un espace donné, dans une temporalité donnée, dans un réseau d'histoires individuelles et collectives données.

Nous cherchons à montrer comment des *démarches sensibles* participent à l'appropriation de la langue, étant entendu avec Castellotti (2017) que l'appropriation recouvre « ce qui advient en propre » et qui va peut-être justement dépasser ou outrepasser ce que le dispositif visait. L'expression *démarches sensibles* permet d'inclure le plan de la réception (esthétique et linguistique) au même niveau que celui de la création. Il s'agit donc de mobiliser une dimension artistique dans des projets didactiques qui sollicitent, subtilement et dans une logique du *détour* plutôt que directement adressée, une « narration du déplacement », une mise en mots, en images, en mouvement de l'expérience intime des sujets, expérience avec la langue et expérience avec le lieu de vie. Cette notion de détour (didactique du) renvoie à des démarches qui vont s'appuyer sur l'expérience de vie des sujets apprenants et la narration qu'ils peuvent en faire à travers divers type de médiation, notamment artistique (*cf.* Dompmartin et Thamin, 2018).

# 3. Nouveaux éléments de contexte, nouveaux cheminements

La dimension « narration du déplacement » prend une coloration spécifique en raison des réalités de la « migration », en tant qu'elles sont devenues, sans être pour autant nouvelles, des questions sociales (plus) vives, amenant des remises en question sur le terrain de la didactique du Français Langue Étrangère. Parmi les étudiants de FLE en

effet, ceux qu'on appelle « migrants ». Par définition tout étudiant « en mobilité » (géographique) pourrait être nommé migrant, mais le terme s'est fixé sur ceux et celles qui sont en mobilité non choisie, qu'on appelle aussi étudiants exilés. S'intéressant à ce public-là d'un peu plus près[2], les notions d'espace à s'approprier et de langue à s'approprier dans le nouvel espace nous sont apparues comme encore plus évidemment liées. Pour les étudiants exilés, l'*utilité* de la langue est mise en avant par le contexte d'accueil, des institutions aux représentations sociales. Elle serait à la fois indispensable, obligatoire et à acquérir rapidement. Elle est aussi vécue de cette façon par les apprenants avec une forte pression hétéro- et auto-administrée. Cette pression nuit peut-être pour certains à leur progression. Cette pression est-elle responsable dans certains cas de « blocages » pour l'apprentissage ? Dans cette situation de contrainte, où le désir de la langue du lieu de vie n'a pas précédé le déplacement, l'action didactique peut précisément se proposer d'activer (renforcer) ce désir de langue, si l'on admet qu'il participe au succès de l'appropriation.

Rosa décrit la dynamique entre « le monde qui vient à la rencontre du sujet qui l'éprouve » (et qui le subit) et le sujet qui « par son action, pénètre dans le monde ». Ainsi sont en rapport dialectique un « caractère pathique » du monde, où le sujet est « réagissant » face à son destin, et la « relation intentionnaliste » où le sujet évolue en explorateur, acteur, maitrisant la situation voire la dominant (Rosa, 2018, p. 141). Si les étudiants exilés ne sont pas essentiellement différents des étudiants allophones « ordinaires », l'enjeu de « repaysement » se pose en tous cas de façon différente au plan de cette dialectique agissant/subissant. D'où la nécessité de relier encore mieux les deux pans de notre intervention didactique : utilité et besoins pragmatiques d'une part et subjectivité, affects, relations, appropriation et *poïesis* d'autre part. Nous défendons avec Huver et Lorilleux :

> l'idée que le fait d'envisager le langage et les langues prioritairement comme poïesis, c'est-à-dire comme expérience nécessairement créative du monde, bouleverse les priorités de la didactique, en orientant ses questionnements vers la réception et la compréhension […] plutôt que vers la production ; vers la relation qui peut s'y nouer plutôt que vers l'efficacité des dispositifs à mettre en place ; vers une appréhension culturelle et historiale de l'humain […] (Huver et Lorilleux, 2018).

Cette réflexion en cours a orienté les deux expériences de terrain qui donneront lieu à exposition ici. Nous évoquerons d'abord l'atelier d'écriture PÆSTEL, qui accueillait des étudiants internationaux dans une classe de FLE « ordinaire » (donc par définition hétérogène[3]). Deux séances se sont tenues à l'automne 2018 hors les murs de l'université, à savoir dans un quartier de la ville de Toulouse et dans un musée. La question de comment les étudiants ont reçu les propositions est en focale. Les données sont des propos recueillis par un questionnaire (Q18) et un extrait de texte écrit en fin

d'atelier, à l'occasion de la 8ème proposition dite « proposition de bouclage ».

Puis nous nous intéresserons au programme DILAMI (*cf.* note *supra*), destiné aux étudiants exilés[4]. Les enseignantes de ce programme ont imaginé des activités multiples hors les murs de la classe, construisant un démarche à partir de leur inconfort de départ vis à vis de ce public nouveau pour elles. Les données recueillies sont leurs propos en cours d'expérience lors de conversations informelles, d'un groupe focalisé en 2018 et de diverses réunion de service et bilan.

Ces traces très partielles des dispositifs observés seront le prétexte à une mise en perspective.

# 4. L'atelier Pæstel

Le cadre est celui d'un atelier d'écriture, qui revient une fois par an à raison de 50 heures sur un semestre, avec des étudiants allophones inscrits dans un cursus de FLE à l'université. Nous y avons creusé précédemment différentes démarches impliquant à la fois la créativité (avec tout le répertoire plurilingue à disposition), la réflexivité (sur les langues et l'identité ou ce qu'elles permettent d'exprimer de soi), la dimension expérientielle personnelle en miroir étant mobilisée en écho d'auteurs et autrices plurilingues (Dompmartin, 2019, 2018, 2016ab).

En 2018, l'atelier s'est appelé PÆSTEL[5], pour « Poser l'Ancre/l'Encre sur Toulouse – Expériences et Langues ». Il s'est déroulé de septembre à décembre 2018, sur un cycle de 11 semaines à raison de 4 heures tous les mercredis après-midi. Il était porteur d'une ambition d'ancrage spatial, de découverte sensible de l'environnement et de production créative à partir de ce matériau. La dimension spatiale et celle de l'imaginaire interviennent : il s'agit de lier et délier passé, présent, futur dans l'ici et l'ailleurs ; l'endroit d'où l'on vient, celui où l'on est, plus ou moins provisoirement, celui où on ira peut-être ensuite, en socialisant ainsi la langue à apprendre et ses néo-locuteurs *in vivo*.

Il s'est déroulé avec deux sorties « hors les murs », la séance Pæstel-EV (En Ville) et Pæstel-AM (au musée). Pæstel-EV a eu lieu en novembre 2018 quelque temps après que la ville ait organisé avec la compagnie « La Machine » un grand défilé qui a drainé une foule de spectateurs dans tous les quartiers centraux comme savent le faire maintenant ces grandes manifestations spectaculaires et médiatisées. Ainsi le Minotaure avait déambulé :



Le minotaure, Toulouse, Toulouse, le 4 novembre 2018

La consigne d'écriture s'est appuyée sur cette manifestation et ce personnage gigantesque pour inviter à observer la ville autrement, à hauteur des yeux de la Machine.

> La visite à Esquirol était très enrichissant surtout pour moi qui connaissait peu de ce quartier. J'ai découvert les petits rues, les magasins, les restaurants, le bar anglais etc. (J.)[6]
>
> C'était intéressant et amusant. On a regardé Toulouse d'un différent point de vue (P.)
>
> J'ai bien aimé la sortie en ville car on a fait parler chaque objet comme chaque coin j'ai beaucoup appris sur cette ville à partir d'un seul rue (A.).
>
> A mon avis cette idée de sortir c'était géniale car on a cassé la routine de l'université (A.)

PæstelAM a eu lieu quelque temps plus tard avec une visite à la fondation Bemberg et une proposition d'écriture invitant à regarder à travers les yeux des personnages des tableaux.



Photo de groupe, Fondation Bemberg, Novembre 2018, avec l'aimable autorisation des intéressés

Ce qui frappe, c'est comment l'expérience est mentionnée comme première à différents niveaux, ce qui n'est pas sans renvoyer à Bourdieu et aux notions de culture légitime, l'accès à celle-ci étant peut-être, y compris en milieu universitaire et dans le milieu hétérogène du FLE, encore et toujours à impulser dans le cadre du lien enseignant-enseigné.

> C'était ma meilleure expérience j'ai enfin comprendre comment faire pour analyser et comprendre une histoire d'un tableau (A.)
>
> Ce musée est le premier musée où j'ai visité, c'est un souvenir trésor. J'ai beaucoup d'inspirations après cette visite (X.)
>
> C'est la première fois que je vais dans un musée de peinture (Y.)

Lors de la séance de clôture, les étudiants ont été invités à écrire de façon métaphorique à propos de leur expérience de l'atelier et P. produit une métaphore filée qui atteste de la qualité de l'expérience et de ce qui s'est transformé pour elle dans le rapport à la langue :

> L'année 2018 était très difficile pour moi. Même si j'aimais le français, quelques fois, j'ai pensé que j'allais être noyée dans cette langue et je n'allais jamais y arriver. Pendant ces études, je me sentais comme si j'étais dans la mer qui était assez calme mais parfois méchante. Moi, quelquefois je nageais contre les vagues, quelquefois avec les vagues, quelquefois je pensais que j'arrivais sur le rivage mais après, une grande vague venait, qui me ramenait encore au fond de la mer et je recommençais à me battre pour survivre. Parmi tous les cours, il y avait seulement un seul cours qui me donnait un espace pour respirer ; c'était « l'atelier d'écriture ». Ce cours pour moi, était une grande bulle dans la mer, remplie d'oxygène, qui m'isolait de toutes les vagues. Moi, je m'y sentais très calme et détendue. Il était le seul moment où je pouvais profiter du français (P., 2018, Pæstel8)

D'autres textes pourraient témoigner ici de ce qui a été vécu dans l'atelier, mais celui-ci exprime bien la parenthèse et le lieu singulier de l'apprentissage de la langue qu'il a pu représenter dans un cadre curriculaire plus formel : un îlot peut-être, un lieu quasi-matriciel et protecteur, où l'expérience positive et négative du processus d'appropriation de la langue, non dénué d'angoisse et de souffrance, a pu se réfléchir et se diluer. Dans ce processus, le sujet a subi : « la vague me ramène au fond de la mer ». Il a réagi : « je recommençais à me battre pour survivre », puis a reçu un « espace pour respirer », se sentant dès lors « calme et détendu(e) » et pouvant « profiter » et jouir de la langue.

Que le sujet soit « second » ou « premier diapason », selon qu'il initie la vibration ou la renvoie (Rosa, 2018 :142) importe finalement peu. En tout état de cause, l'expérience s'est produite dans la chambre d'échos du monde, à la faveur de l'îlot de résonance, installé au nom du désir et du plaisir dans l'espace didactique.

Les « temps forts »s du DILAMI semblent avoir joué un rôle similaire.

# 5. Les « temps forts » du DILAMI

Dans la première édition du DILAMI durant l'année 2017-18, dispositif que nous[7] avions inventé à l'automne 2017, très vite les commentaires des enseignantes[8] poussent à la réflexion. Elles disent la difficulté à enseigner inhérente à ce public, en raison de composantes affectives et émotionnelles prégnantes :

> C'est lourd ! […] Il y a de la souffrance ! […] Ce n'est pas pareil ! […] » *(ndlr : que les cours de FLE ordinaires)* (C., conversation informelle, nov.2017).
>
> Ils doivent raconter quelque chose et ils racontent comment ils ont perdu un ami dans un bombardement, et moi je dois corriger la langue ?! C'est très difficile. Difficile de les aider en tant que prof de FLE (T. *ef18*[9])

Elles ont le sentiment que l'espace clos de la classe est rapidement étouffant car les histoires de tous les étudiants sont très chargées émotionnellement, donc *a priori* moins facilement mobilisables que dans une classe de langue ordinaire. Le matériau didactique le plus anodin, *i.e.* l'image de la famille, typique des manuels de FLE, pour apprendre les adjectifs possessifs (mon père, ma mère, mon frère…) achoppe sur l'écueil des sensibilités quand la famille ou ce qu'il en reste est ce dont on ne peut/veut pas parler. Comment se situer en tant qu'enseignant ?

> J'ai eu des périodes de cauchemars ; c'est difficile. Je veux en savoir le moins possible sur ce qu'ils ont vécu car ça m'empêche de travailler. Maintenant je mets un peu plus de barrières car ça me touche trop. J'essaie de ne pas entendre trop ce qu'ils ont vécu (C. *ef18*).
>
> Il ne faut pas partir dans le pathos, car ça va jamais en finir. Il y a de la surenchère (C. *ef18*).
>
> A un moment, j'ai secoué les deux frères, qui ne faisaient jamais leurs devoirs […] ils sont venus me voir […] m'ont expliqué que pour eux, c'était important d'avoir trouvé cette 'famille' [le Dilami] solidarité entre eux […] j'ai laissé tomber (*ndlr : mes exigences à propos des devoirs à faire à la maison ) (C. ef18)*.
>
> Ils sont censés être présents *[ont été sélectionnés /nombre de places*

> *restreint/se sont engagés]*, mais ils ont toujours une bonne excuse car ils ont plein de problèmes (C., *ef0918*).

Une des caractéristique est l'intensité de l'investissement affectif :

> C'est une expérience très très différente des autres situations de FLE. Le niveau d'implication affective est impressionnant […] c'est comme une famille […] l'objectivité est difficile (T., *ef18)*

Par ailleurs, des thématiques sont « délicates »  et une pédagogie de l'interculturel est plus difficile à mener :

> Certains sujets sont tabous. […] on peut pas prononcer le mot pilule, contraception, homosexuel… (T. *ef18)*

Elles mentionnent aussi des questionnements, concernant ce que semble leur demander l'institution vis à vis de ce public et qui leur pose problème :

> Au niveau politique, on est censées leur apprendre des « valeurs »… l'interculturel est vu dans un seul sens […] ce sont nos « valeurs », on prend pas en compte les leurs (C. *ef18)*

Selon elles :

> Ce qui est le plus important, c'est qu'ils se reconstruisent une dignité en ayant la possibilité de s'exprimer et de s'insérer socialement (C. *ef18*)

Ainsi la situation est déstabilisante pour ces enseignantes pourtant expérimentées :

> La classe le cours de français, ça suffit pas !  Et puis c'est trop lourd, ils ont trop de problèmes à côté (C., conversation informelle, nov. 2017)

> Ça nous met en difficulté côté autorité (T. *ef18*).

Comment faire alors ? Pour ne pas être trop empathique, empêché·e de travailler, déstabilisé·e ? Quel geste enseignant inaugurer ? Quel lâcher-prise installer ?

« Aller voir dehors » semble une réponse possible à leur sentiment de vase-clos étouffant, à la surcharge émotionnelle. A partir d'artefacts extérieurs au groupe, aux individus, au « programme académique » d'enseignement du FLE, au cercle affectif ainsi construit, il y aura un moyen de s'ajuster professionnellement.

Nous avons encouragé au cours de l'année 2017-18 les enseignantes à aller voir « hors les murs » de l'université, à rentrer dans un démarche en lien avec les musées et autres lieux culturels. Ce n'est certes pas une innovation en soi, les sorties de classes étant largement usitées dans de nombreux contextes avec des objectifs multiples. Ici néanmoins, elles sont apparues comme une réponse pertinente à la spécificité du

public, pour précisément constituer le détour, rendu nécessaire par le vécu immédiat.

Elles ont donc organisé et planifié des activités, qu'elles ont nommé « les temps forts ».



**Calendrier des temps forts du second semestre**

| | |
|---|---|
| Jeudi 8 février 18h30 : | Karaoke CRL UT2J |
| Vendredi 9 février 10h-12h : | Visite du musée des Augustins |
| Jeudi 15 février : | Visite Musée de l'affiche (Groupes Nougaro & Henri Martin seulement) |
| Mercredi 21 février matin : | - Visite *Rituels grecs à Saint Raymond*<br>- Visite Saint Sernin |
| Mardi 20 mars (entre midi et 2) : | Printemps des poètes CRL |
| Samedi 7 avril : | Journée Carcassonne + Mer |
| Vendredi 4 mai : | Fête de fin d'année |
| *Dimanche 27 mai :* | *Forum des langues du monde (Place du Capitole)* |
| Mercredi 13 juin : | TCF (Université Jean Jaurès) |

Document travail enseignantes Dilami, printemps 2018

Lors de la réunion bilan à l'issue de la première année (juin 2018, codée *rb18*), elles ont pu rendre compte de leur satisfaction à elles et de celle des étudiants suite à ces « temps forts », qui ont, selon elles, permis de les valoriser, de sortir de l'entre-soi de la « famille  Dilami », de parler d'eux et de leur culture et de remobiliser de la joie :

> [après la sortie au musée] Ils étaient très reconnaissants […] la présence du guide était importante […] se sont sentis valorisés […] un groupe de l'université, attendu, accueilli (C. *rb18*)
>
> Au musée, à l'atelier de création artistique, ils étaient obligés de parler français avec les intervenantes […] avec le guide […]  (T., *rb18*)
>
> C'est un biais privilégié pour faire de l'interculturel[…] (M. *rb18*)
>
> Après la visite au musée St Raymond sur les rituels grecs […] *[expo qui faisait appel au sensible/les 5 sens…]* En classe, ils devaient présenter un rituel de chez eux […] Les deux étudiants turcs ont présenté une cérémonie de mariage […] Ils ont tout apporté […] très beau […] très joyeux […] (M. *rb18*)
>
> Les rituels grecs leur ont permis de faire quelque chose sur leur culture (M. *rb18*)
>
> Ils étaient heureux. C'était très vivant ! (M. *rb18*)

> La sortie à Carcassonne puis plage […] ils ont dansé […] beaucoup de joie (M. *rb18*).

La deuxième promotion qui vient de terminer son périple au cours de 2018-2019, a connu de plus grandes et ambitieuses aventures encore. Temps forts : une sortie cinémathèque pour voir « Le hérisson » (film d'après le roman « L'élégance du hérisson » de Muriel Barbery, histoire d'une femme dont la culture est invisibilisée par le contexte social où elle évolue), puis un travail d'écriture d'une lettre d'amour collective, mise en voix avec l'aide d'un comédien dans un théâtre toulousain (la Cave Poésie) et enregistrée pour la radio le 14 février 2019 dans le cadre d'un 24 h de radio.

> Nous avons vécu un grand moment d'émotion ce matin à la Cave Poésie lors de l'enregistrement de la lettre. Les étudiants ont fait une super présentation, très bien rythmée, articulée. Ils ont été EXTRAORDINAIRES et toutes les personnes présentes étaient fort émues de leur intervention suivie de lectures de textes dans leur langue. La Dépêche était là, j'espère qu'ils feront un retour demain. T. a fait un boulot remarquable pour arriver à une telle qualité d'écriture et de motivation pour tous. L'atelier lecture les a bien aidés aussi. Les apprenants étaient rayonnants. (J., mail du 14/02/19)

Autre temps fort : une lecture de poèmes, à l'occasion du Printemps des poètes, d'abord encore en ville à la Cave Poésie, puis à l'université dans un espace de spectacle à la bibliothèque à deux reprises.

En juin 2019, les étudiants et leurs enseignantes ont participé à une manifestation organisée par le « Collectif du 20 juin-Toulouse[10] » au Musée des Abattoirs et dans la ville à l'occasion de la Journée mondiale des réfugiés. L'exposition de portraits photographiques (de la photographe Mariana Lara) et des textes de présentation de soi écrits par les étudiants, environ 50 portraits et textes, a déambulé dans les rues de Toulouse le 19 juin. Elle passera dans différents lieux à Toulouse de l'automne 2019 à l'année suivante, avec un premier temps d'exposition à la Fabrique, lieu culturel de notre université.




Affiche de l'exposition, septembre 2019, photo diffusée avec l'aimable autorisation de l'intéressé

Nul doute que le travail fourni par les étudiants et leurs enseignantes pour ces évènements a été très intense. Le visage joyeux de ce participant serait à lui seul la preuve du succès de l'entreprise. Notons au passage qu'il est admis l'an prochain en Master de formation de… professeur de FLE.

Quant aux enseignantes, en regard des interrogations et doutes exprimés en cours de route, leur montée en compétences est remarquable. L'une d'elles, qui a une expérience professionnelle pourtant assez longue, s'exprime ainsi :

> Je n'ai jamais eu d'expérience de travail aussi satisfaisante (M. réunion bilan 2019).

## Références bibliographiques :

CASTELLOTTI, Véronique, *Pour une didactique de l'appropriation*, Paris, Didier, 2017.

COSTE, Daniel, De PIETRO, Jean-François et Moore, Danièle, Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 139(1), 2012, p.103-123.

DOMPMARTIN, Chantal, Passerelles translinguistiques et progression stylistique dans un atelier d'écriture en FLE, dans J. Lafont-Terranova et M. Niwese (Eds.), *(Faire) Écrire*

*dans l'enseignement postobligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes,* Paris, Presses Universitaires du Septentrion, 2019, p. 230-240.

DOMPMARTIN, Chantal, Un atelier d'écriture expérientielle en FLE comme parcours de sécurisation entre l'ici et l'ailleurs linguistique et culturel, dans M.-F. Narcy-Combes & C. Joeffrion (Eds.), *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*, Rennes, PUR, 2018, p. 160-173.

DOMPMARTIN, Chantal, Jardinages de l'écriture en atelier avec des étudiants de FLE et des écrivains plurilingues, dans *EDL* n° 26, Toulouse, 2016a, p.125-139.

DOMPMARTIN, Chantal, Écrivains plurilingues et étudiants de FLE : rencontres et résonances, *Carnets* 7, Porto, APEF, 2016b, [En ligne] https://journals.openedition.org/carnets/1070

DOMPMARTIN, Chantal et THAMIN, Nathalie (Eds.), *Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues, Lidil* 57, 2018, [En ligne] http://journals.openedition.org/lidil/4830

HUVER, Emmanuelle et LORILLEUX, Joanna, Démarches créatives en DDdL: créativité ou *poïesis ? Lidil 57*, 2018, [En ligne] http://journals.openedition.org/lidil/4885.

MOORE, Danièle, Plurilinguisme au musée, *Éducation et francophonie*, 45/2, 2017, p. 67-84.

MOORE, Danièle, Pastel au musée. Plurilinguisme, Art, Sciences, Technologie et Littératies. Quelles contributions pour la didactique du plurilinguisme ? *Mélanges Crapel : Revue en didactique des langues et sociolinguistique* n°38/1, 2017, p. 59-81.

ROSA, Hartmut, *Résonance : une sociologie de la relation au monde,* Paris : la Découverte, 2018.

---

[1] Malgré le goût que nous partageons avec nos contemporains pour l'écriture inclusive, nous y renoncerons ici pour la facilité de lecture.

[2] Sur les campus toulousains, à l'instar d'autres campus français, nous avons créé depuis 2017 un « programme passerelle » appelé DILAMI (Dispositif Langue Accueil Migrants) dans lequel l'autrice de cet article est partie prenante au plan de l'organisation, de l'ingénierie didactique et des choix didactiques qui seront décrits infra.

[3] La classe rassemble des étudiants Erasmus (en déplacement court dont la fin est programmée) et des personnes qui vont rester, dans une situation également d'exil, même si elle n'est pas statutaire ni énoncée formellement, ce qui est le cas par exemple de ressortissants vénézuéliens en ce moment.

[4] Réfugiés, demandeurs d'asile et bénéficiaires de la protection subsidiaire, donc officiellement et statutairement « en exil ».

[5] Dont le titre fait écho au projet Pastel de Danièle Moore au Canada (Moore, 2017ab).

[6] L'orthographe et la syntaxe des scripteurs, dans les réponses au questionnaire de fin de semestre, est reproduite ici.

[7] Ce « nous » renvoie au 3 coordinatrices du programme (J., L. et moi-même). Que mes deux collègues soient remerciées ici.

[8] Que les trois enseignantes (C., M. et T.) soient également remerciées ici pour leur immense engagement dans l'aventure, leur réceptivité et créativité, leur bon sens et leur sens du rythme (soutenu) !

[9] Entretien de groupe focalisé du 4 septembre 2018, désormais *ef18.* Cet entretien a eu lieu alors que le programme a un an d'existence. Il rapporte des propos qui témoignent de ce qui a été vécu et de ce qui est en construction dans la professionnalisation des acteurs.

[10] Collectif d'une vingtaine d'associations toulousaines de soutien aux exilé-e-s.