Université Sorbonne Paris Cité
Université Sorbonne Nouvelle Paris 3
École doctorale 268 – Langage et langues : description, théorisation, transmission
EA 2288 – Didactique des langues, des textes et des cultures (DILTEC)
Thèse pour l'obtention du grade de docteur en didactique des langues et des cultures

Olivier MOUGINOT

Les ateliers du dire
(lectures, écritures, littératures)

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

Tome II : annexes

Thèse dirigée par Serge Martin

Présentée et soutenue publiquement à Paris le 16 novembre 2018

Membres du jury :

Me Françoise Bréant, Professeure, Université Paris Ouest Nanterre

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

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

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

Me Claudine Moïse, Professeure, Université Grenoble-Alpes

Me Anne-Marie Petitjean, Maitresse de Conférences, Université de Cergy-Pontoise

Sommaire

SOMMAIRE ..... **III**
AVANT-PROPOS AU TOME II ..... **V**
ANNEXE 1. « LECTURE(S) DE BOUCHE(S) » – P. FONTANA ..... **VII**
ANNEXE 1.1. PLAQUETTE INSTITUTIONNELLE CONÇUE PAR P. FONTANA (2017) IX
ANNEXE 1.2. ENTRETIEN AVEC P. FONTANA (2017) XI
ANNEXE 1.3. LIVRET DU CD *LUCA-BABEL* (2013) XVIII
ANNEXE 2. « ATELIER D'ECRITURE ET D'ORALITE CREATIVES » – C. VORGER ..... **XXV**
ANNEXE 2. ENTRETIEN AVEC C. VORGER (2018) XXVII
ANNEXE 3. « ROMANS ORAUX COLLECTIFS » – P. BIRAS ..... **XXXV**
ANNEXE 3.1. ENTRETIEN AVEC P. BIRAS (2017) XXXVII
ANNEXE 3.2. PAGES DE COUVERTURE DES ROC (2017) XLI
ANNEXE 3.3. NOTES DE RECHERCHE DE P. BIRAS (2014) XLII
ANNEXE 3.4. COMPTE RENDU DE P. BIRAS DU « ROC » *POINTS DE VUE* (2014) XLIX
ANNEXE 3.5. COMPTE RENDU DE P. BIRAS DU « ROC » *LANGUE DE CHAT* (2014) LX
ANNEXE 3.6. ENTRETIENS AVEC LES PARTICIPANTS DU « ROC » *LANGUE DE CHAT* (2015) LXXIV
ANNEXE 3.7. ENTRETIENS AVEC LES PARTICIPANTS DU « ROC » *KOR DE PIERRE* (2015) XCIII
ANNEXE 4. « ATELIER DE LITTERATURES » – O. MOUGINOT ..... **CIX**
ANNEXE 4.1. COMPTE RENDU DE L'ATELIER – PREMIERE VERSION (2014) CXI
ANNEXE 4.2. CORPUS LITTERAIRE DE L'ATELIER (2014) CXV
ANNEXE 4.3. TEXTES DE PARTICIPANTS (2014) CXVII
ANNEXE 4.4. COMPTE RENDU DE L'ATELIER – SECONDE VERSION (2015) CXXI
ANNEXE 5. « ATELIER DE L'ILLISIBLE » – M. DEPEURSINGE ..... **CXXIII**
ANNEXE 5.1. ENTRETIEN AVEC M. DEPEURSINGE (2017) CXXV
ANNEXE 5.2. « REGLES DU JEU DE LECTURE » (2014) CXXXI
ANNEXE 5.3. CORPUS LITTERAIRE DE L'ATELIER (2014) CXXXIII
ANNEXE 5.4. DISPOSITIF DE PRISE DE NOTES COLLECTIVE (2015) CXXXIV
ANNEXE 6. « ATELIER DE PRATIQUE THEATRALE » – K. IRUBETAGOYENA ..... **CXLV**
ANNEXE 6.1. PRESENTATION INSTITUTIONNELLE DE L'ATELIER (2017) CXLVII
ANNEXE 6.2. ENTRETIEN AVEC K. IRUBETAGOYENA (2017) CXLVIII
ANNEXE 7. UN « ATELIER DU POEME » – O. MOUGINOT ..... **CLV**
ANNEXE 7.1. COMPTE RENDU D'O. MOUGINOT (2016) CLVII
ANNEXE 8. ATELIER « LA PLUS LONGUE PHRASE DE SOI » – O. MOUGINOT ..... **CLXXXIII**
ANNEXE 8.1. COMPTE RENDU D'O. MOUGINOT (2017) CLXXXV

Avant-propos au tome II

Les huit annexes rassemblées dans ce second tome sont classées par ordre chronologique – en fonction des années de réalisation de chaque atelier. En revanche, à l'intérieur de chaque annexe, les documents et matériaux proposés au lecteur ne suivent pas nécessairement un tel classement chronologique : ils ont été ordonnés de manière à rendre plus lisible la découverte de chaque atelier.

Ces annexes ne représentent pas une documentation exhaustive sur chaque expérience d'atelier. Avec l'aimable autorisation de leurs auteurs, nous avons choisi de présenter ici des documents et matériaux à usage privé ou ayant fait l'objet d'une communication limitée. Ils viennent s'additionner à d'autres ressources publiques plus facilement trouvables et dont nous avons dressé la liste dans notre « atlas personnel des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s) » esquissé en introduction – voir pages 54 à 56.

Nous remercions encore une fois les concepteurs et animateurs d'atelier qui ont bien voulu partager avec nous leurs documents et matériaux que nous espérons avoir valorisé le mieux possible à travers une analyse critique qui visait aussi à promouvoir chacune des pratiques analysées. Pour tout usage, même partiel, de cette documentation par une tierce personne, nous invitons le lecteur à bien vouloir contacter les animateurs pour demande d'autorisation :

Pascal Biras : lalapaskal@gmail.com
Patrick Fontana : fofana@free.fr
Mathieu Depeursinge : mathieu.depeursinge@gmail.com
Keti Irubetagoyena : keti.tv2@gmail.com
Olivier Mouginot : olivier.mouginot@gmail.com
Camille Vorger : camille.vorger@gmail.com

Annexe 1. « Lecture(s) de bouche(s) » – P. Fontana

Annexe 1.1. Plaquette institutionnelle conçue par P. Fontana (2017)

L'atelier **Lecture(s) de Bouche(s)** que propose Patrick Fontana, artiste, comédien est un atelier de lectures à voix hautes et enregistrées à la découverte de textes poétiques et littéraires pour tout public.

L'atelier débute par une série de lectures collectives.
Elles sont travaillées à partir de l'apparition des mots. Les mots comme des sculptures qu'on doit façonner avec la bouche. Modeler c'est très important, ça crée de l'énergie pou la lecture. Un travail (très joyeux) sur «comment les sons sortent» mais aussi «comment on peut les recevoir». Double travail donc, de lecture et d'écoute.

C'est une affaire de langues et de bouches à travers le filtre de la poésie (Baudelaire, Pavese, Prévert, Marhmoud Darwich, Ghérasim Luca...), de la littérature, du théâtre (Beckett, Claude Simon, Dany Laferrière, Racine...).

Les participants sont invités à amèner leurs textes en partage.
Le découpage se fait au jour le jour, en fonction de la musicalité de chaque voix, de l'énergie collective.

Les lectures sont enregistrées tout le long de la durée de l'atelier.
Un nouveau rapport se crée avec la voix. On réécoute, - c'est toujours très difficile de s'entendre, presque douloureux pour certains - on pointe les difficultés, les rythmes apparaissent, les sonorités se dévoilent. La lecture révèle la tension, l'appréhension.

Un projet se construit en fonction des participants et de la durée de l'atelier.

Patrick Fontana a reçu le Coup de Coeur de l'Académie Charles Cros 2014 pour le CD audio LUCA BABEL, projet de l'atelier Lecture(s) de Bouche(s), enregistrements à partir de la poésie de Ghérasim Luca.

ATELIER LECTURE(S) DE BOUCHE(S)
Patrick Fontana www.grenze.org

Page 1

L'atelier favorise l'échange spontané (et préparé) entre les participants.
Ses objectifs sont :

Approcher la lecture et la littérature au travers de l'oralité.

Déplacer l'appréhension que génère l'acte de lire en proposant une nouvelle approche par l'action du corps, de la voix, des sens.

Valoriser les capacités de chacun des participants à s'exprimer en développant un travail physique de la langue, non dans une évaluation linguistique et syntaxique, mais dans une approche sensorielle, sonore et ludique qui les amène à apprivoiser leur voix et ce qu'elle transporte.

Développer la qualité d'écoute chez les participants et leur permettre de s'ouvrir à un travail collectif : s'adresser à l'autre, être capable de parler de son travail et du travail de l'autre.

Permettre le croisement de champs disciplinaires grâce à la diversité des intervenants associés au projet.

Mettre en place un projet artistique en cours d'atelier, autour des textes travaillés et composer un choeur enregistré qui pourra être présenté sous différentes formes : enregistrements audios, diffusion radio, installation sonore, lectures publiques.

Lecture(s) de bouche(s) est un atelier de lectures de textes littéraires et poétiques à voix hautes, enregistrées pour tout public d'une durée modulable (longue durée, workshop d'un minimun de 3 jours).

OBJECTIFS DE L'ATELIER

Page 2

Cet atelier est développé depuis 2004 dans plusieurs institutions à Paris, en région parisienne, en province et touche toute sorte de public :

L'association **AERI** à Montreuil, en direction de personnes en grandes difficultés.

Association **Mosaiques** Romainville, en direction de femmes en parcours d'insertion, en apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE).

Association **Emmaus-Solidarité** -Atelier formation de base-, Paris, en direction de migrants en apprentissage du Français Langue Etrangère. (2007-2016).

Le **Service d'Accueil de Jour** (SAJ) de Bondy avec des familles, (2010-2012). Dans le cadre de projets Culture et action sociale ***Figure libre - parcours artistiques dans le champ social.***

En 2013-2014, au **Musée Commun** avec des habitants du quartier Saint-Blaise à Paris 20.

En 2016, à l'**Unité « Arts & thérapie »** du Centre Hospitalier Interdépartemental de l'Oise.

- L'atelier Lecture(s) de bouche(s) a fait parti de l'étude *Culture et action sociale*, **réalisée par le Conseil Général de Seine-Saint-Denis en 2008.**
- Il a fait l'objet d'une communication au colloque *Écritures en migration(s), Histoires d'écrits, histoires d'exils*, **à l'Université Paris 8, Saint-Denis en mai 2012.**
-Une présentation au Musée du Quai Branly en 2015 a été faite dans le cadre du séminaire *Littératures et anthropologie Histoires de gestes*, **Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.**
-Revue Europe, **mai 2016 consacrée au poète Ghérasim Luca. Entretien entre Serge Martin et Patrick Fontana qui parle de l'atelier Lecture(s) de Bouche(s) à l'association Emmaus-Solidarité où la poésie de Ghérasim Luca a pris une place particulière.**

ATELIER LECTURE(S) DE BOUCHE(S)
UN ATELIER NOMADE

Page 3

RÉALISATIONS DANS LE CADRE DE L'ATELIER

2016 : **Hymnes**, pièce sonore écrite dans le cadre de l'atelier lecture(s) de bouche(s) à l'association Emmaüs-Solidarité (Paris) avec des personnes en apprentissage du français langue étrangère et de l'Unité « Arts & thérapie » du Centre Hospitalier Interdépartemental de l'Oise par l'auteur de théâtre Nicolas Richard. *http://r22.fr/son/hymnes/*

2014 : **Nous déballons notre bibliothèque**, installation sonore spatialisée avec Pierre-Yves Fave, à partir des extraits de textes de Walter Benjamin, avec la participation des habitants du quartier Saint-Blaise à Paris 20. Une résidence artistique du Musée Commun financée par la Ville de Paris.

2013 : **LUCA BABEL !** CD audio de poèmes de Ghérasim Luca, atelier de lectures enregistrées à l'association Emmaüs-Solidarité, Paris. **Coup de coeur 2014 de l' Académie Charles Cros.** Khiasma, Association Emmaüs Solidarité - Atelier de Formation de Base (avec le soutien de JT International France), Drac Ile-de-France. Extraits : *http://r22.fr/auteur/patrick-fontana/*

2011-2012: **Famille. Je vous aime.** Livre d'artistes avec Florence Hinneburg et Aelters (33 photogravures et 1 CD de musique électronique) avec le centre d'accueil de jour Du Breuil, Bondy, résidence de création en Seine-Saint-Denis.

2009-2011 : **Des-intégration(s)** installation sonore et visuelle, avec des poèmes de Charles Baudelaire, création avec Pierre-Yves Fave et Aelters, Khiasma. Avec le soutien de la Drac Ile-de-France, de l'Association Emmaüs-Solidarité, Ville de Paris. *http://fofana.free.fr/INTEGRATIONS/*

2006-2009 : **Lecture(s) de bouche(s)**, vidéo-performance, création avec PY Fave et Aelters, d'après la poésie de Ghérasim Luca. Avec le concours du Ministère de la Culture et de la Communication, DICREAM 2006, la ville de Paris et de l'association Emmaüs-Solidarité. Résidence de création à l'Espace Khiasma (Les Lilas) soutenue par le Conseil général de la Seine-Saint-Denis. *http://fofana.free.fr/luca/frameset.htm*

2008 : **L'Amour noir**, producteur d'une création radiophonique sur Ghérasim Luca pour France Culture, réalisée par M. Gateau avec les personnes de l'atelier et des comédiens professionnels. *https://www.franceculture.fr/emissions/l-atelier-fiction-archives/l-amour-noir*

CONTACT & RENSEIGNEMENTS :
Patrick Fontana tél : 06 18 04 67 70
fofana@free.fr www.grenze.org

Page 4

Annexe 1.2. Entretien avec P. Fontana (2017)

Comédien et artiste plasticien, P. Fontana anime depuis les années 2000 des ateliers de lecture de textes littéraires à voix haute pour divers publics. Fruits de nombreux compagnonnages avec des structures associatives ou institutionnelles de la région parisienne, ces ateliers sont intitulés « lecture(s) de bouche(s) » en référence au poète roumain de langue française, G. Luca, dont les textes poétiques constituent la colonne vertébrale du corpus de P. Fontana. Dans cet entretien, il revient en particulier sur une expérience au long cours, celle menée entre 2007 et 2016 avec des personnes en apprentissage du français à l'« Atelier Formation de Base » de l'association Emmaüs-Solidarité (Paris, 11e arrondissement). OM

Olivier Mouginot. Comment ont démarré les premiers ateliers « lecture(s) de bouche(s) » ?

Patrick Fontana. Les « lecture(s) de bouche(s) », c'est en fait un atelier nomade qui s'est forgé avec différents groupes sur une période de douze ans. Le premier atelier, c'était en 2004 avec des personnes toxicomanes. Il a duré cinq ans. L'idée était de redynamiser les gens, beaucoup étaient malades. Redynamiser les gens en redynamisant la voix. J'ai installé un atelier de voix. La première chose que j'ai faite avec eux, c'est de travailler sur la lecture du *Capital* de K. Marx. Mon idée était que la voix pourrait aider à sortir des choses.

OM. Les ateliers « lecture(s) de bouche(s) », par exemple ceux conduits à l'association Emmaüs avec des personnes en situation d'appropriation linguistique, sont donc d'abord des ateliers de la voix ?

PF. Pour moi, ce qui est intéressant dans le travail de la voix, c'est que ce n'est pas intrusif. Contrairement à un atelier théâtre où, d'une certaine façon, je mets les gens en danger. Surtout s'il y a une présentation ou un spectacle à la fin de l'atelier. Ce qui m'intéresse davantage, c'est le processus de l'atelier. Comment on partage ce lien entre la lecture, la voix, l'enregistrement, les textes. Par exemple, chaque année, Emmaüs organise une sorte de journée « portes ouvertes ». J'ai tout de suite dit non à l'idée d'une présentation. J'ai proposé à la place d'ouvrir l'atelier. Les proches des participants, les responsables de l'association ont pu venir voir ce qu'il se passe dans l'atelier. Et participer. On a partagé la mise en place d'un poème avec tous les gens présents. Il y avait une vraie valorisation du travail et de chaque personne. Le rapport au corps est extrêmement difficile. La voix est particulièrement intéressante sur ce point. D'ailleurs, j'ai également fait cet atelier avec des enfants à partir des *Fables de la dictature* de L. Sciascia. Même quand on apprend le français, on peut s'amuser. Avec la voix on est protégé en quelque sorte.

OM. Les ateliers « lecture(s) de bouche(s) » étaient organisés à Emmaüs en parallèle de cours de FLE. Quels rapports avez-vous entretenu avec les enseignants de français ?

PF. Il n'y a pas vraiment eu de travail commun. Il y a eu des rapprochements. Certains enseignants venaient voir. Cela donnait des idées à certains. Les enseignants étaient surtout étonnés par le rapport que j'installe dans l'atelier. Le fait de casser les barrières. Puisque je ne suis pas professeur. Cette barrière-là est déjà très intéressante. Je fais partie du groupe. Je travaille justement à briser le cercle de l'enseignement. Il n'y a pas de tables. Je casse aussi l'idée de classe. À partir de là, l'échange ça devient aussi comment les gens échangent entre eux. En fait, je parle très peu. Les échanges, ce sont surtout entre les gens.

OM. Qu'appelez-vous « les échanges » ?

PF. Le travail de parler, de discuter. Que ce ne soit pas simplement le groupe-le professeur mais que les échanges soient dans tous les sens.

OM. Les « lecture(s) de bouche(s) » consistent avant tout à lire à voix haute des textes poétiques. Quelles sont les modalités de travail de ces textes ? Les participants travaillent-ils d'abord entre eux ?

PF. Non, ça travaille ensemble dès le début. Ce que j'essaie de construire, c'est un chœur. C'est comme si à chaque fois je reconstitue un orchestre. Les gens doivent se mettre dans un rapport à la voix, aux mots, à la compréhension. C'est une espèce de groupe qui doit se reformer à chaque fois. Avec des affinités comme dans tous les groupes. Et moi je fais partie de ce groupe. Même si je dois m'effacer à un moment donné pour que les choses avancent.

OM. Chaque participant travaille « son » texte ?

PF. Le groupe travaille *le* texte. Mot à mot. La phrase est coupée et chacun prend un mot ou un bout de la phrase. Chacun devient alors responsable de la phrase. On doit s'accorder pour que les mots soient à la bonne place, pour que chacun puisse rebondir. C'est un jeu musical. Pour que la langue française s'entende malgré ses difficultés. Il y a une histoire de placer la bouche. Le son comme une sculpture. C'est ce que j'ai pris à G. Luca qui disait qu'il faut éructer les mots, les cracher, les former dans la bouche. J'ai cette image à faire passer aux participants. Cette idée de construire avec la bouche un autre langage. Physiquement. Avec le corps. Je parle beaucoup du corps.

OM. Ces bouches qui lisent, est-ce que ça implique un travail particulier dans l'espace ?

PF. On est en cercle. Sur des chaises. Je propose aussi des exercices pour mettre les participants debout. Ça dépend aussi de la fatigue des gens. Des problèmes physiques. L'idée, c'est d'essayer de les sortir de leur feuille. De faire que les corps se relèvent, se redressent. Et de faire la liaison entre la voix et le corps. À un moment donné des ateliers j'ai commencé à écrire au tableau. Mais je n'écris pas au tableau comme un professeur. J'écris au tableau parce que je me suis aperçu que quand les gens lisent au tableau leur voix est dégagée. Il y a un rapport qui se fait entre le corps et la voix. Ça les met tout de suite debout. Il y a toujours aussi l'idée d'écouter les autres. Lire, c'est quelque chose double, à la fois communiquer et écouter. « Tu lances et tu écoutes. » J'ai un petit exercice qui marche très bien, qui est assez connu : placer deux chaises de façon à ce que les personnes soient dos-à-dos. L'une doit lire le texte et l'autre doit le répéter. La difficulté, c'est comment la première personne transmet la langue française et le texte pour que l'autre puisse répéter exactement ce qui est dit. Tout le monde rigole parce qu'il ya des mots qui ne sont pas bien dits et que la deuxième personne essaie tant bien que mal de répéter. Alors il y a des aides qui se font. Ça oblige à une certaine conscience de comment le son passe. Tout le travail est autour du son. Avant même le sens. Le sens ça se fait au fur et à mesure. Ghérasim Luca, même pour un Français, c'est compliqué. Les textes de Ghérasim Luca donnent beaucoup de liberté pour abandonner le « tu dois comprendre ». Je mets ça de côté. L'essentiel, c'est de comprendre la musique, une certaine musique. Le sens dans une langue se fait par une certaine musique. Il y a des choses qui apparaissent, qui disparaissent. C'est mouvant une langue. Et multiple. Il ne peut pas y avoir un seul sens.

OM. Quel rôle joue l'enregistrement des voix dans l'atelier ?

PF. L'enregistrement permet de se réécouter, c'est un autre élément intéressant. La personne passe dans une autre dimension de soi. On ne se reconnait pas tout de suite. Ça fait rire certains participants. L'enregistrement me permet aussi de pointer au fur et à mesure les problèmes de chacun. C'est un travail de fourmi. Les difficultés de prononciation ne sont jamais les mêmes d'un participant à un autre. L'important est de prendre conscience des écueils dans la nouvelle langue.

OM. S'étalant sur plusieurs années, les ateliers « lecture(s) de bouche(s) » ont donné lieu à de multiples réalisations transversales, à de nombreux prolongements – des installations (en collaboration avec l'artiste P.-Y. Favre et le musicien Aelters), des expositions, des créations, des rencontres. Trois « objets » sonores donnent la possibilité de découvrir les voix des participants et d'écouter des poèmes travaillés en atelier : *L'Amour Noir* (2008), *Luca Babel* (2013), *Hymnes* (2016). Pouvez-vous nous dire quelques mots sur chaque projet ?

PF. *L'Amour Noir* est une pièce radiophonique produite par France Culture et réalisée par M. Gateau à partir d'un montage de poèmes de G. Luca. J'avais rencontré M. Gateau lors d'un stage AFDAS pour comédiens et lui avais raconté mon histoire avec les gens des ateliers « lecture(s) de bouche(s) ». Je lui ai proposé de faire quelque chose sur G. Luca. On a créé ce projet de rencontre avec, d'un côté, le milieu de France Culture et ses comédiens professionnels et, de l'autre, les participants à mon atelier. C'est un projet mixte. J'ai proposé le montage des textes, puis c'est elle qui a mis en scène la rencontre sonore. Elle est venue faire des enregistrements à l'atelier – c'est ce qu'on entend au début de *L'Amour Noir*. C'était la première année des « lecture(s) de bouche(s) » à Emmaüs. *Luca Babel* est un parcours sonore dans l'œuvre de G. Luca, sous la forme d'un CD avec livret. Il est peut-être plus parlant sur le travail de l'atelier mené à Emmaüs. Les enregistrements des participants s'échelonnent sur sept ans à partir de 2007. Il y a aussi des extraits de l'installation *Lecture(s) de Bouche(s)* où c'était une comédienne, N. Nambot, qui lisait – par ailleurs invitée aussi à l'atelier. J'ai toujours invité plein de gens à intervenir dans les ateliers. Pour la création sonore *Hymnes*, j'ai pris quelques risques puisque j'ai invité un auteur de théâtre, N. Richard, à venir dans l'atelier et à écrire ce qu'il voulait… J'étais un peu surpris au début quand il m'a dit qu'il allait écrire quelque chose sur les hymnes nationaux. Une question un peu délicate pour certains migrants. Mais les gens ont bien répondu.

OM. Certains participants ont-ils écouté ces montages sonores, *Luca Babel* par exemple ?

PF. Non, mais ils écoutent leur travail au fur et à mesure des séances. Je les enregistre tout le temps et il y a un travail permanent de réécoute. C'est très important. J'ai du matériel qui me permet d'enregistrer et d'écouter dans un même temps. Ils écoutent tout ce qu'ils font, tout ce qu'on fait ensemble. C'est cette expérience de choralité qu'ils ont, plus que celle des montages radiophoniques ou autres.

OM. Ces trois œuvres sonores ont pour dénominateur commun d'être des montages (de textes, de voix, de musique). En ce sens, elles rejouent un peu ce qui se passe dans l'atelier où les lectures s'appuient sur un procédé de montage vocal. Pourquoi le montage – dans une acception élargie – est devenu dans vos ateliers la modalité de travail privilégiée pour la lecture à voix haute ? Est-ce parce qu'elle est une modalité de lecture qui garantit une certaine choralité ?

PF. Les « lecture(s) de bouche(s) » sont un atelier de chœur. Le travail choral existe dès le travail de lecture. Tout le temps. Le montage sonore cherche à recréer cet effet choral dans la mesure où il n'y a pas forcément d'enregistrement réussi de la totalité. Je monte les meilleurs moments de chacun. Dans l'atelier, les participants lisent toujours à plusieurs et ensemble. Dans le processus même, il y a ce rapport choral. On partage le poème. On lit une ligne chacun. Ensuite je fais des découpes, je crée des duos, des trios, des échos. À chaque fois que je propose un texte, on le lit tous ensemble. Ce qui est important, c'est que chacun ait la parole. Que chacun rentre directement dans le texte avec ses armes. Parfois, les gens qui commencent à prendre le texte ne peuvent pas lire, d'autres sont là pour leur dire « c'est ce mot-là ». Il y a parfois des gens qui « débarquent » dans l'atelier sans connaitre le français ou sans savoir écrire. Dans ces cas-là, il y a un travail préalable de visualisation du texte. On regarde de quoi les mots sont faits. Ensuite, c'est tout un travail de répétition, d'oreille, de mémorisation. Se souvenir d'un mot pour le redire au moment où il le faut. Je demande beaucoup aux participants. Mais c'est toujours joyeux. Si ça se trompe, ce n'est pas grave, on recommence. Jusqu'à ce que tout le monde soit embarqué dans le poème. L'effet choral, c'est ça qui est intéressant dans l'expérience. Je travaille d'ailleurs avec les participants comme je travaillerais avec des comédiens. Quel que soit l'atelier, mon rapport avec les gens est toujours le même : il part d'une envie de fabriquer quelque chose avec eux.

OM. Outre le fait qu'elles créent des communautés de voix où les qualités des lecteurs (participants aux ateliers, comédiens professionnels, intervenants) s'effacent au seul profit du poème, les œuvres sonores nées des ateliers « lecture(s) de bouche(s) » prennent aussi une valeur de témoignages, d'archives. Est-ce que c'est une manière pour vous de lutter contre l'éphémère de tout atelier ?

PF. C'est aussi une volonté de ma part. Le premier atelier a fait partie d'une enquête réalisée en 2008 par le Conseil Général de Seine-Saint-Denis sur les ateliers socioculturels. J'ai également participé en 2012 à un colloque dédié aux « écritures en migrations » à l'Université Paris 8. Les premiers enregistrements des « lecture(s) de bouche(s) que j'ai présentés, c'était à un colloque sur Ghérasim Luca à Cergy-Pontoise.

OM. L'*écoute* semble constituer un principe de base de vos ateliers. Comment crée-t-on de l'écoute ?

PF. Je cherche surtout à rassembler les gens. J'essaie de les intégrer à cette chose que je leur propose. Non pas d'une façon intrusive du genre « on va faire ça » mais plutôt par petites touches. Ce que j'ai beaucoup aimé dans ces ateliers, c'est l'improvisation. J'improvise tout. Tous les exercices. Comment travailler le poème. J'ai plusieurs poèmes. Je fais avec les gens. « Qu'est-ce que je fais avec celui-là qui est fatigué ou qui ne va pas bien ? ». Je travaille en fonction des gens, de comment ils sont là ou pas là, fatigués ou pas. À force de rencontrer les gens, je les connais ou je connais leurs difficultés. Une séance dure entre une heure trente et deux heures, mais je peux arrêter parfois avant.

OM. En 2016, dans une rencontre publique proposée à l'occasion de la présentation de la pièce sonore *Hymnes*, O. Marbœuf, directeur de l'Espace Khiasma (Les Lilas), déplorait qu'en France les cours de FLE dispensés aux primo-arrivants ne participent pas toujours d'un accueil de la langue ou dans la langue. Il est certain que ce qui est parfois dénommé « français langue d'accueil » par la didactique des langues ne se traduit pas forcément en pratique par un rapport heureux à la langue française. Il soulignait que vos ateliers

offraient justement cet accueil de la langue. Est-ce que vous avez conscience que vos pratiques d'ateliers transforment cette langue nouvelle en une langue « accueillante » ?

PF. Sur chaque projet, je vois les gens une fois par semaine pendant un an, d'octobre à juin. Les gens ont été très assidus. C'est ça qui était étonnant, d'abord pour Emmaüs qui organisait les ateliers. Ce qui modifiait aussi au passage les rapports des participants avec l'institution. Une façon pour tout le monde de se rencontrer autrement. Leur participation à l'atelier rendait les personnes plus visibles parmi deux-cent-cinquante stagiaires. Je dois signaler que R.-M. Ryan, directrice de l'Atelier Formation de Base à Emmaüs-Solidarité, et son équipe, ont toujours joué le jeu. Tout comme O. Marbœuf, directeur de l'Espace Khiasma. Sans cette triangulaire institution-artiste-lieu d'art, l'atelier n'aurait pas tenu autant de temps. Un désir commun s'est organisé pour durer et ça c'est à souligner. Pour *L'Amour Noir*, on a même créé un studio d'enregistrement à Emmaüs avec l'aide de l'équipe de l'Espace Khiasma. J'ai eu la chance qu'Emmaüs trouve chaque année des fonds pour financer cet atelier. L'accueil relèverait plus du type d'échange que l'atelier permet. Un échange entre moi qui peux apporter des choses sur la langue française et les participants qui ont des savoirs sur leur propre langue. Un échange de savoirs. Il y a l'idée de partager sa langue. C'est très drôle de remarquer que l'hindi peut ressembler à l'iranien. Il n'est pas juste question du français dans l'atelier. C'est le français face à quinze langues. C'est déjà une façon de répondre politiquement aux représentations identitaires parfois attachées à la langue française. Dans l'atelier, toutes les langues sont au même niveau. Par exemple, en 2011, sous la présidence de N. Sarkozy, on a travaillé sur C. Baudelaire, aujourd'hui le poète français par excellence. On a travaillé sur deux poèmes – *L'étranger* et *L'invitation au voyage*. Ils ont été spécialement traduits pour *Des-intégration(s)* en tamoul, en vietnamien, en arabe, en catalan, en tigrinya. C'est comme ça que j'ai introduit de la traduction dans l'atelier. Certaines traductions ont été faites spécialement pour l'atelier. La question était intéressante : on n'était plus avec les textes de Ghérasim Luca dont les gens ne savaient pas toujours ce qu'ils voulaient dire. On était dans la traduction d'un poème de Baudelaire, ce qui a créé un autre état de l'atelier, qui valorisait les langues étrangères, les langues de l'atelier. Pour le coup, il y a eu aussi un autre état de compréhension par rapport à la langue française. La traduction rééquilibre le poème dans sa diffusion, son travail. C'est une démarche intéressante d'expérimenter la traduction en atelier. La traduction transforme non seulement le poème mais aussi la langue et finalement l'accueil. Parce que C. Baudelaire, on le trouve en anglais, en allemand, mais on ne le trouve pas en vietnamien, en bengala.

OM. Toujours concernant « l'accueil de la langue », il y a aussi ce que vous faites dans l'atelier, ce travail très concret de lecture à voix haute, de « sculpture des mots ». Des activités finalement assez éloignées des activités phonétiques proposées d'ordinaire en classe de langue. Comment maintenez-vous l'écart entre cette oralité propre à vos ateliers et un oral fonctionnel auquel les participants sont confrontés dans leurs cours de FLE ?

PF. Mon travail, ce n'est pas de proposer un apprentissage phonétique. Les participants suivent par ailleurs des cours de FLE. D'une certaine façon, mon atelier est beaucoup plus pratique, plus concret. Je peux passer beaucoup de temps à faire sortir un son. Je peux m'arrêter, je peux passer l'atelier sur une seule phrase. Il y a une injonction joyeuse de ma part. Un rapport très pragmatique avec la langue : on arrive à faire quatre, cinq, six mots ensemble, avoir un souffle, le souffle de la ligne. On est dans un rapport de navigation. Tu restes au port, puis tu avances. Il y a un effet de liberté. En atelier, il est possible de tendre vers plus de souplesse. Je parle beaucoup d'élasticité. De respiration aussi. Il s'agit de trouver un autre souffle, un nouveau souffle pour

parler cette nouvelle langue. L'atelier est ce chemin vers ce nouveau souffle. Sans rien enlever à quoi que ce soit.

OM. Ce souffle serait-il le lien corporel entre la/les langue(s) maternelle(s) et la langue française ?

PF. Ce qui est nécessaire, c'est de travailler les deux souffles en même temps. De se réapproprier sa propre langue en même temps que la nouvelle langue. De jouer avec les deux langues. Dans notre langue maternelle, on va très vite, on a un souffle différent, des graves, des aigus. Subitement, on disparait derrière une nouvelle langue. Mon idée est de faire ressortir la langue maternelle. Ça se joue sur les mots. On prend un mot du poème et on l'énonce dans chaque langue. Par exemple, le mot *nuage*. On fait sonner ce mot dans chaque langue et on travaille les différences de sonorité. Chacun peut entendre ces différences. Il y a comme une image globale du mot nuage qui se construit. Énoncer d'abord leur propre mot pour construire un nuage global. Ça créé une communauté d'expérience. Une communauté d'instant. Qui permet de la solidarité entre les participants. Qui donne envie d'avancer ensemble.

OM. Qu'appelez-vous une « communauté d'expérience » ?

PF. Par exemple, l'expérience de la radio permet de déplacer le rituel de l'atelier ailleurs. Dans un lieu de radio. Le fait d'aller à la radio deux ou trois fois dans l'année, ça constitue le groupe. Plus je le fais tôt, plus le groupe est constitué rapidement. Le déplacement plus la radio permet une reconnaissance du dispositif de l'atelier par les participants eux-mêmes. On entend sa voix encore mieux qu'à l'atelier. On fait également des émissions de radio où les participants parlent. Ça créé du concret dans l'atelier, des rendez-vous, un rapport professionnel. Le dispositif est très englobant. Je ne cache jamais ce que je vais faire. Le dispositif est à nu. Et moi aussi d'une certaine façon.

OM. Pour rester sur le dispositif, comment commence un atelier « lecture(s) de bouche(s) » ?

PF. On prend un poème et on commence à lire. Mais le lire c'est déjà organiser la lecture. Chacune une ligne, par exemple. Rapidement, je commence à organiser les voix. Les réponses. Les vitesses. Je dispose les gens. J'interviens dès le début. Il faut saisir les gens tout de suite. Les saisir au sens de les intéresser. Le plus important est de montrer tout de suite aux participants là où je veux aller. Ne pas cacher l'objectif. « On va tout de suite lire le texte. » « On va lire tous ensemble. » « On va tout de suite s'enregistrer. » « On va tout de suite s'écouter. » Je suis directement dans le dispositif, dans un rapport qu'il est bien sûr possible de moduler ensuite. Je casse rapidement l'idée qu'ils viennent dans l'atelier pour apprendre le français. Je crée un rapport entre des langues maternelles. Un autre possible où l'on va pouvoir s'exprimer dans sa propre langue.

OM. Comment ont évolué vos interventions sur le long terme ?

PF. La parole de l'intervenant compte énormément. Je ne peux pas être dans une espèce de mensonge. Je dois être très droit dans tout ce que je dis. Et m'y tenir. C'est un apprentissage d'être très clair dans le dispositif. Ça fait non seulement gagner du temps mais ça crée aussi une confiance envers l'intervenant. Il faut créer l'adhésion. Cette adhésion passe aussi par cette figure d'« intervenant » que je m'amuse à déconstruire par une improvisation permanente qui empêche toute spéculation. Je suis dans un rapport où je ne maîtrise pas tout. Je suis balancé par les humeurs, les mouvements, les rythmes. L'atelier doit beaucoup à la lecture du *Maître Ignorant* de

J. Rancière. Ce sont les autres qui m'apprennent. L'atelier pose une question intéressante à l'enseignement. Je n'ai jamais conçu cet atelier comme un enseignement. Par rapport à ma qualité d'intervenant, il y a aussi une question de temporalité. Moi je faisais ça une fois par semaine, donc j'étais à fond. Si tu fais ça tous les jours, c'est un autre rythme. Comme pour tout enseignant ou formateur, la durée est un vrai questionnement : comment tu arrives à tenir sur la durée, comment tu arrives à te renouveler, à être toujours frais, à avoir envie ? De mon côté, ça croise ma vie, mon travail, ça se mélange dans un flux. Ce doit être très différent de faire ça tout le temps. Je suis rempli par d'autres expériences en même temps que l'atelier. J'amène ma vie dans l'atelier. Je partage mes livres, mes histoires. L'atelier pose sans doute une question intéressante à l'enseignement : qu'est-ce que tu fais sur la durée ?

OM. Vous n'avez pas seulement travaillé avec des textes de Ghérasim Luca. Comment de nouveaux textes entrent dans l'atelier ?

PF. Je n'ai jamais fait de programme spécial. J'apporte ma bibliothèque. Mes lectures. Par exemple, un jour je tombe sur *L'Énigme du retour* de D. Laferrière. Texte que je trouve superbe. Je l'essaie en atelier et je me rends compte que ces sortes d'aphorismes, ça marche très bien avec les participants. D'une certaine manière, le Prix Médicis est passé directement à Emmaüs. Je tente. Parfois je me rate. Il faut tenter avec l'envie de partager. Je n'ai jamais cherché le poème adapté à la personne.

OM. Les « lecture(s) de bouche(s) », c'est aujourd'hui un parcours de huit années. Qu'avez-vous eu l'impression de faire, de vivre avec ces très nombreuses personnes rencontrées ?

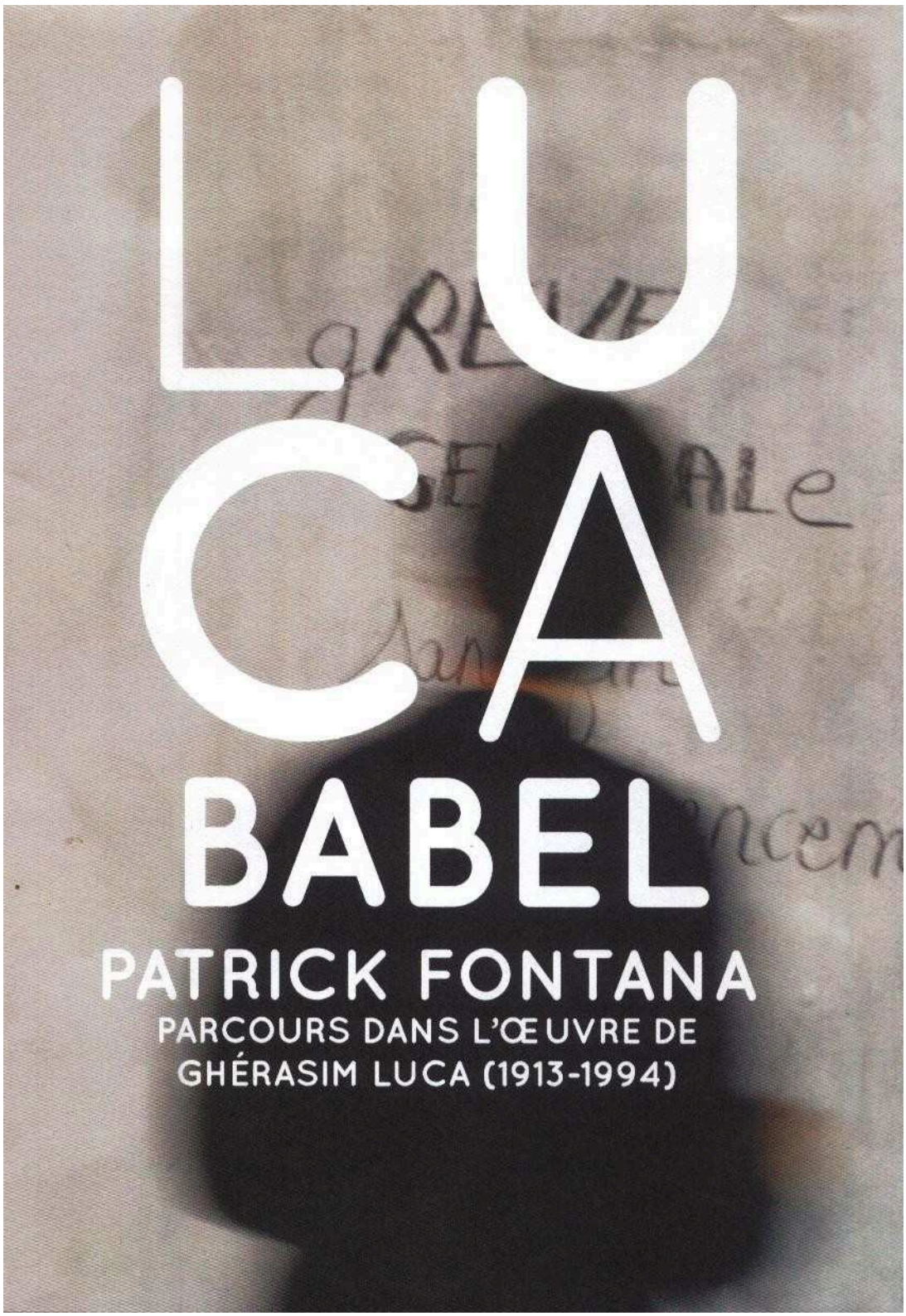
PF. Des échanges, des expériences. Des moments de joie. Beaucoup de joie. De rires. Malgré les problèmes de chacun. L'idée d'une communauté d'instant me plait beaucoup. À un moment donné, on n'est plus seuls, on est ensemble. Comme dans la vie, c'est ça qui m'intéresse. Tout au long de l'atelier, il y avait cette volonté de ma part de faire corps ensemble. Faire corps à travers la langue, la musique des langues.

OM. Faute de financement, les ateliers à Emmaüs se sont arrêtés au printemps 2016. À l'avenir, si vous repreniez ces ateliers avec des personnes en situation d'appropriation linguistique, est-ce qu'il y aurait des choses que vous modifieriez dans votre manière de travailler ?

PF. Chaque atelier dépend des rencontres. J'ai toujours attendu la rencontre. Dans une rencontre, il peut ne pas y avoir d'objectif. C'est aussi ma façon de travailler en tant qu'artiste. Ne pas avoir d'objectif. Rester dans un rapport où il s'agit de faire quelque chose ensemble. Après on sait que c'est autour de la langue. Mais je construis toujours en même temps que la rencontre. C'est ce qui définirait ma façon de travailler. J'attends la rencontre. Elle se fait ou pas. Par exemple, cet été, dans le cadre d'un atelier mené dans un hôpital, j'ai introduit de l'écriture pour la première fois. Je ne l'avais jamais fait auparavant.

Entretien réalisé le 05/10/2017 à Paris.

Annexe 1.3. Livret du CD *Luca-Babel* (2013)



Luca Babel regroupe un choix de poèmes de Ghérasim Luca* enregistrés au fil du temps. Ces poèmes ont été travaillés à partir de 2007, durant l'atelier artistique *Lecture(s) de bouche(s)*, par des personnes en apprentissage du «Français Langue Etrangère», à l'Atelier Formation de Base de l'association Emmaüs à Paris.

Lecture(s) de bouche(s) est un atelier de lectures de poésie à voix haute, enregistrées, où l'on travaille d'arrache-pied la langue française en vue de s'en sortir sans sortir. C'est une affaire de langues et de bouches à travers le filtre de la poésie (Baudelaire, Pavese, Prévert...), de la littérature (Beckett, Duras, Vittorini, Rosa Luxembourg, Racine, Dany Laferrière...), et en particulier des textes de Ghérasim Luca. L'atelier explore le français dans toute sa complexité dans une période où, contrainte et réduite, la langue est placée au cœur des lois sur l'immigration et devient l'outil d'une chasse aux précaires qui ne dit pas son nom.

Les lectures à voix haute impliquent un double travail : il ne s'agit plus seulement de se parler à soi-même mais aussi à l'autre. L'expérience prend la forme d'une aventure de la langue, qui passe par l'écoute de sa propre musique dans une nouvelle langue. Tout ce passe dans une ambiance joyeuse, où les difficultés de chacun à dire les poèmes sont partagées, et où l'écoute permet, parfois pour la première fois, de concevoir une autre «possibilité de soi-même», dans une autre langue. Cet atelier, qui devait durer une année, a suscité un tel enthousiasme, qu'il est reconduit depuis chaque année.

Luca Babel est donc la mémoire de cinq années de collaborations riches et inattendues avec ces personnes et un formidable manifeste pour l'apprentissage d'une langue française poétique et vivante. Il montre aussi mon attachement à la poésie de Luca que je lis et travaille depuis presque 20 ans à travers des lectures publiques, des enregistrements pour France Culture et une installation sonore et visuelle qui porte le même nom que l'atelier.

La poésie sonore de Ghérasim Luca s'est révélée un outil incroyable pour apprendre le Français, s'étant vite imposée aux participants comme un moyen détourné de prendre la langue à bras le corps. Elle continue à faire naître auprès des femmes et des hommes qui travaillent dans cet atelier un désir toujours vif de s'approprier les mots. Elle assemble, elle éparpille la langue pour en disperser le sens délibérément. Elle happe les mots à travers des mouvements de recomposition et de déconstruction pour les éructer. Éructer est un signe fort du vivant : accrocher le mot, en cracher le sens, en cracher la sonorité.

Lors de la préparation de la pièce radiophonique L'Amour Noir (2008) pour France Culture à partir d'un montage de poèmes de Luca réalisée par Marguerite Gateau, j'ai trouvé aux archives de l'INA ce passage unique de Luca, qui résonne fortement avec cet atelier d'apprentissage de langue française, langue étrangère :
« *En tant que mot lancé dans l'espace, je ne sens pas le besoin de le décrypter et de le justifier même si je peux jeter des lumières sur son apparition. La façon dont je vois et je sens que si je parle de ce poème, je l'appauvris. Pour moi c'est une tentative de prononcer un mot et si on prononce un mot avec son corps, si on prononce viscéralement au lieu de le prononcer uniquement au bout des lèvres dans une fonction du mot, dans une phrase en fin où il a une fonction subalterne finalement parce qu'il est là pour servir à formuler une pensée, une idée. Or ce mot est lissé dans son existence matérielle et le passage d'une syllabe à l'autre ouvre des labyrinthes enfin, je suis persuadé que si on prononce vraiment un mot, on dit le monde, on dit tous les mots. Si on essaye de faire corps avec le mot alors on fait corps avec le monde et on sert tout son pouvoir d'explosion et le mot est une vibration solidifiée finalement, il est dans un état d'esclavage par définition parce qu'il est cristallisé dans un concept. Mais si on le sort de sa forme et de sa condition de mot, sa condition limitée à ce qu'il est enfin, le mot est comme un être, enfin, qui est enfermé dans sa condition humaine et qui est ce qu'il est.* » Ghérasim Luca, France Culture, 1977.

Je remercie vivement Madame Micheline Catti Luca, Fabienne Raphoz et Bertrand Fillaudeau des éditions José Corti qui suivent ce travail depuis le début de l'atelier.

PATRICK FONTANA, MARS 2013
fofana@free.fr
www.grenze.org

1 / INTRO
DURÉE 01 : 58
HÉROS-LIMITE 1953 (ÉDITIONS JOSÉ CORTI)

LE PRINCIPE D'INCERTITUDE

2 / LE RÊVE EN ACTION
Firouzeh Esmaeili Kosej et Taha Baharam Brahim
DURÉE 03 : 56

3 / SOUPIR-À-TRAPPES
Nathalie Nambot (extrait Lecture(s) de bouche(s))
DURÉE 03 : 35

LE CHANT DE LA CARPE 1973 (ÉDITIONS JOSÉ CORTI)

4 / QUART D'HEURE DE CULTURE MÉTAPHYSIQUE
Natalia Bykova, Wenhua Huang, Anastassa Lavelina
DURÉE 05 : 06

5 / LA PAUPIÈRE PHILOSOPHALE
Victoria Yanovski, Wenhua Huang, Anastassa Lavelina
DURÉE 02 : 03

PARALIPOMÈNES 1976 (ÉDITIONS JOSÉ CORTI)

6 / POÉSIE ÉLÉMENTAIRE
Nidia Alba Ramirez, Léa Nguyen, Taha Baharam Brahim, Chen Zhijie
DURÉE 1 : 14

DE-MONOLOGUE

7 / LA PAROLE
Nidia Alba Ramirez, Léa Nguyen, Taha Baharam Brahim, Chen Zhijie
DURÉE 00 : 48

CRIER TAIRE SOURIRE FOU

8 / CRIER TAIRE SOURIRE FOU
Natalia Bykova, Wenhua Huang, Yadviga Silvanovic
DURÉE 01 : 31

APOSTROPH'APOCALYPSE

9 / A BRAS OUVERTS, MAIN COUPÉE
Natalia Bykova, Sakunthalahevi Punniyamoothy, Nora Djebbari, Kamer Güngör, Sarabjit Kaur Karnail Sing, Yadviga Silvanovic, Mme Pang Ip Kent, Mme Singh Charanjit Kaur, Touria Rouane, Wenhua Huang, Victoria Yanovski, Anastassa Lavelina
DURÉE 01 : 46

10 / PARALIPOMÈNES (EXTRAIT)
Yadviga Silvanovic
DURÉE 02 : 22

LA FIN DU MONDE

11 / PRENDRE CORPS
Bamby Bassoum, Maria Antonietta Benedetti, Frédéric Dautais, Guillaume Mahé, Tayyebeh Tafrechy, Nidia Alba Ramirez, Léa Nguyen, Taha Baharam Brahim, Chen Zhijie, Delphine Verron, Li Thi Cam Van, Firouzeh Esmaeili Kosej, Thi Nga Galmiche
DURÉE 04 : 41

12 / SON CORPS LÉGER
Chen Zhijie, Li Thi Cam Van, Firouzeh Esmaeili Kosej, Naoubme Gueye, Barikissou Le Gac, Niranjana Kanagaratnam, Thi Nga Galmiche, Maria Antonietta, Benedetti, Tayyebeh Tafrechy, Nidia Alba Ramirez, Taha Baharam Brahim, Léa Nguyen
DURÉE 02 : 05

LA PROIE S'OMBRE 1991 (ÉDITIONS JOSÉ CORTI)

13 / A L'ORÉE D'UN BOIS...
Anastassa Lavelina, Nathalie Nambot (extrait Lecture(s) de bouche(s))
DURÉE 05 : 55

14 / LE TOURBILLON QUI REPOSE
Nathalie Nambot (extrait Lecture(s) de bouche(s))
DURÉE 05 : 51

15 / ENTRE TA CHAUSSURE
Wenhua Huang, Mathias van der Meulen, Natalia Bykova, Anastassa Lavelina
DURÉE 01 : 19

16 / VERS LE NON-MENTAL
Nathalie Nambot (extrait Lecture(s) de bouche(s))
DURÉE 03 : 48

17 / MADELEINE
Wenhua Huang, Sarabjit Kaur Karnail Sing, Weizhen Zheng, Mme Singh Charanjit Kaur, Touria Rouane, Victoria Yanovski, Kamer Güngör
DURÉE 01 : 14

18 / gREVE GENERALe
Yadviga Silvanovic, Wenhua Huang, Natalia Bykova, Victoria Yanovski, Anastassa Lavelina, Weizhen Zheng
DURÉE 02 : 10

19 / LA FORÊT
Yenge Yagba Lo, Natalia Bykova, Sakunthalahevi Punniyamoothy, Nora Djebbari, Kamer Güngör, Sarabjit Kaur Karnail Sing, Yaaviga Silvanovic, Mme Pang Ip Kenf, Mme Singh Charanjit Kaur, Touria Rouane, Wenhua Huang, Victoria Yanovski, Anastassa Lavelina, Nathalie Nambot, Weizhen Zheng, Iéléna Besuy, Mme Mohamed Mhzin Fathima Hassana
DURÉE 03 : 04

20 / CRIMES SANS INITIALE
Weizhen Zheng, Nora Djebbari, Mme Singh Charanjit Kaur, Iéléna Besuy, Sarabjit Kaur Karnail Sing, Victoria Yanovski, Mathias van der Meulen, Mme Mohamed Mhzin Fathima Hassana, Ahmed Siam, Kamer Güngör, Yadviga Silvanovic, Mme Mohamed Mhzin Fathima Hassana, Natalia Bykova, Wenhua Huang, Mme Pang Ip Kenf, Touria Rouane, Anastassa Lavelina, Nathalie Nambot
DURÉE 16 : 46

et Jim Robinson Anthony, Shilpi Begam, Galina Bykova, Isis Greiss, Raziye Kacak, Ngoc Minh Tu, Islam Saiful, Van Minh An, Mehmet Yildiz, Aizhu Zheng...

AVEC LA PARTICIPATION DE :
Nidia Alba Ramirez , Jim Robinson Anthony, Bamby Bassoum, Shilpi Begam, Maria Antonietta Benedetti, Iéléna Besuy, Galina Bykova, Natalia Bykova, Frédéric Dautais, Nora Djebbari, Firouzeh Esmaeili Kosej, Thi Nga Galmiche, Isis Greiss , Ndoubme Gueye, Kamer Güngör, Wenhua Huang, Niranjana Kanagaratnam, Sarabjit Kaur Karnail Sing, Raziye Kacak , Anastassa Lavelina, Barikissou Le Gac, Yenge Yagba Lo, Guillaume Mahé, Mme Mohamed Mhzin Fathima Hassana, Nathalie Nambot, Ngoc Minh Tu, Léa Nguyen, Mme Pang Ip Kenf, Sakunthalahevi Punniyamoothy, Touria Rouane, Islam Saiful, Yadviga Silvanovic, Ahmed Siam, Mme Singh Charanjit Kaur, Tayyebeh Tafrechy, Taha Baharam Brahim, Li Thi Cam Van, Ahamada Toure, Mathias van der Meulen, Van Minh An, Delphine Verron, Victoria Yanovski, Mehmet Yildiz, Weizhen Zheng, Aizhu Zheng, Chen Zhijie

Montage : Patrick Fontana
Prises de son : Jean-Baptiste Fave (à l'espace Khiasma et à l'AFB de l'association Emmaüs à Paris 11ème en février 2008 et à Radio Campus Paris, Guillaume Mahé, association l'œil-à-l'écoute, de 2009 à 2013.
Mixage : Jean-Baptiste Fave
Musique : Aelters. Léa Nguyen à la Cithare vietnamienne (Dan Tranh) remixée par Aelters .
Crédit Photos : Matthieu Gauchet et Seb Godefroy
Extraits de la vidéo-performance Lecture(s) de Bouche(s) de Patrick Fontana, Pierre-Yves Fave, Aelters avec Nathalie Nambot, comédienne (création en février 2009 à l'espace Khiasma).

PRODUCTION
Khiasma (direction artistique : Olivier Marboeuf), Patrick Fontana, Association Emmaüs Solidarité - Atelier de Formation de Base (avec le soutien de JT International France), direction : Rose-Marie Ryan
Avec le soutien de la Drac Ile-de-France et de l'association L'œil à l'écoute.

Patrick Fontana www.grenze.org
Espace Khiasma http://www.khiasma.net/
L'oeil à l'écoute http://association-loeilalecoute.blogspot.fr/

khiasma

Association EMMAÜS

Annexe 2. « Atelier d'écriture et d'oralité créatives » – C. Vorger

Annexe 2. Entretien avec C. Vorger (2018)

C. Vorger est actuellement Maître d'Enseignement et de Recherche à l'EFLE de l'UNIL (Suisse), après avoir été en France professeure des écoles et formatrice en didactique du français. Dans cet entretien, elle revient à la fois sur ses recherches et ses pratiques d'« ateliers d'écriture et d'oralité créatives » qui, depuis 2007, constituent un point de vue inédit sur le slam en France et en Suisse. OM

Olivier Mouginot. Depuis dix ans, votre parcours d'enseignement et de recherche conjugue notamment deux pôles d'intérêt, la didactique du FLE et le slam. Pouvez-vous revenir sur les temps forts de ce parcours qui vous a amenée à conduire de nombreux ateliers de création poétique auprès d'élèves allophones, d'étudiants étrangers ou d'enseignants en formation ?

Camille Vorger. Diplômée en lettres modernes, j'ai été professeure des écoles pendant une dizaine d'années dans la région grenobloise. Je me suis très vite spécialisée en FLES puisque j'ai enseigné en classe d'accueil. J'ai d'abord été itinérante, j'intervenais dans des classes qu'on appelait « Cours de Rattrapage Intégré » pour des élèves allophones. Dès la deuxième année, j'ai eu une CLIN. C'était une classe hétérogène d'enfants âgés de 6 à 12 ans. Comme la formation et la recherche m'intéressaient également, j'ai commencé à intervenir à l'IUFM et au CUEF de Grenoble en tant que formatrice. C'est dans le cadre de la CLIN que j'ai découvert le slam. Chaque année je montais des projets artistiques en lien avec la parole, les activités langagières étant au cœur des apprentissages de ces élèves allophones. À cette occasion, j'ai travaillé avec un conteur, un photographe, etc. En 2007, la slameuse K. Bouchoueva (Boutchou) est intervenue dans ma classe et c'était une très belle expérience. À ce moment-là je ne connaissais pas trop le slam. C'était les débuts de Grand Corps Malade. Comme tout le monde, j'entendais quelques titres. On parlait également beaucoup du rappeur Abd al Malik. Je suis allée l'écouter en concert et je me suis dit qu'il se passait quelque chose d'intéressant – même si dans sa « posture » il n'est pas du tout slameur, il me semblait que quelque chose dans ses textes avait à voir avec le slam qui commençait à se répandre. J'en ai peu parlé dans mes recherches mais j'avoue qu'au départ c'est cet artiste-là, ainsi que l'expérience de l'atelier avec Katia, qui m'a fait envisager une thèse. L'année suivante, j'ai repris mes études en parallèle et fait mon Master 2 recherche avec D. Abry et F. Grossman. Même si j'avais encore peu de recul, mon mémoire de recherche était très didactique : « Jeux et enjeux du slam à l'école » (2008). Ensuite, j'ai enchainé avec mes trois années de thèse. D. Abry m'a incitée à m'intéresser aux aspects linguistiques en me disant que c'était important d'assoir tout le travail didactique que je proposais sur une dimension d'analyse linguistique. J'ai découvert tous les aspects de créativité lexicale. J'ai commencé par travailler notamment sur les mots-valises. J'avais des slameurs dans mon entourage – comme Bastien Mots Paumés, qui intègrent beaucoup de mots-valises et d'autres procédés de création lexicale. Cet aspect constitue une partie assez centrale dans ma thèse à côté d'une partie didactique et d'une partie culturelle.

OM. Outre de nombreux articles en linguistique et en didactique, vous avez publié plusieurs ouvrages importants qui participent d'une conceptualisation française du slam : *Slam, une poétique (de Grand Corps Malade à Boutchou)* (2016) et *Jeux de slam, ateliers de poésie orale* (2016, avec K. Bouchoueva et D. Abry). Il faut également citer l'ouvrage collectif *Slam, des*

origines aux horizons **(2015) que vous avez coordonné. Comment s'est articulée votre recherche pluridisciplinaire sur le slam ?**

CV. *Slam. Des origines aux horizons* fait suite à une journée d'étude organisée à l'UNIL en collaboration avec des chercheurs de la section d'anglais : l'ouvrage développe une approche culturelle et une première réflexion sur les enjeux didactiques. *Slam une poétique* est un prolongement de mes travaux de thèse plutôt d'un point de vue stylistique. S. Hirschi, qui était mon rapporteur CNU pour la qualification comme Maître de conférences en lettres (9ème section), m'a proposé de publier dans la collection « Cantologie » qu'il dirige aux Presses Universitaires de Valenciennes et Belles lettres. *Jeux de slam*, c'est l'approfondissement didactique (et pratique) de mon intérêt pour le slam, aspect qui reste toujours d'actualité. À l'EFLE, j'anime chaque année des ateliers d'écriture et d'oralité. J'ai d'ailleurs testé un certain nombre d'activités esquissées dans ma thèse. Depuis le début, j'avais l'idée de faire un ouvrage pratique sous forme de fiches pédagogiques qui serait coécrit par des enseignants et aussi une slameuse avec une expérience d'ateliers. D'où cette collaboration avec D. Abry et K. Bouchoueva.

OM. À l'EFLE, comment présentez-vous à vos étudiants ces ateliers d'écriture et d'oralité ? Ont-ils un intitulé ? Quelle place occupe le slam dans ces ateliers ?

CV. Je ne les présente pas vraiment comme des ateliers slam parce qu'il n'y a pas que du slam dedans. On fait des choses très différentes. Il m'est arrivé de travailler sur des saynètes, des sketchs, sur divers types d'écriture, différentes formes d'oralité. J'ai souvent une séquence sur le slam dans laquelle j'essaie d'inviter un slameur ou une slameuse. Si je les présente comme des « ateliers slam », c'est très ponctuellement. Dans le cadre du Master, j'anime aussi un séminaire sur la « poésie vive » au sein duquel j'ai un axe qui porte sur le slam. Récemment, on m'a demandé d'orienter ce séminaire vers les enjeux didactiques du slam et plus généralement de ce que je nomme « poésie vive ». L'intitulé de mes ateliers a changé d'année en année mais l'essentiel est dans l'« écrire et dire ». Cette année, nous allons « de slams en chansons » puisque je pars du slam pour aller vers une étude de la chanson francophone. En résumé, je dirais que je propose des ateliers d'écriture et d'oralité créative. J'essaie d'inventer d'autres formes d'oralité au-delà des jeux d'interprétation théâtrale et des jeux de rôle. En tout cas, j'essaie de métisser jeux d'oralité et d'écriture en faisant sans arrêt des allers-retours entre les deux. C'est ce qui me parait essentiel, qu'il n'y ait pas de hiérarchie entre oral et écrit, oralité et écriture.

OM. Où en est-on aujourd'hui des « jeux de slam » en classe de FLE ? Est-ce une pratique courante ?

CV. C'est une pratique qui s'est répandue pour diverses raisons. D'une part, les slameurs sont des poètes nomades, par définition. Beaucoup se déplacent ou sont sollicités pour des interventions en France ou dans l'espace francophone. Par exemple, le collectif 129H, auteur du *Petit guide méthodologique pour l'animation d'ateliers slam* (2007), a animé de nombreux ateliers en lien avec des alliances françaises, dans divers contextes. De même que la slameuse L. Kuntz qui a beaucoup voyagé pour des interventions dans des Alliances françaises. L'autre aspect est que le slam est de plus en plus intégré dans les manuels. Ce qui est d'ailleurs fort discutable : souvent, seul le texte écrit y figure. Aborder le texte de slam dans sa seule dimension écrite, c'est le dénaturer. Nous avons justement essayé de faire le contraire avec *Jeux de slam* : un site compagnon est proposé avec des vidéos [http://jeuxdeslam.jimdo.com/]. Cela dit, les méthodes de langue ont certainement contribué à leur façon à l'intégration du slam dans les pratiques des enseignants de FLE.

OM. Ces dernières années, vous êtes également intervenue dans le domaine de la formation des enseignants de français. En général, quel est leur rapport au slam et plus largement à la « poésie vive » ?

CV. Il y a souvent un certain nombre de représentations sur le slam à déconstruire avec eux. Par exemple, l'association du slam à une « poésie urbaine » – appellation très contestable – ou du même coup au rap. Beaucoup d'amalgames aussi sur le fait que le slam serait forcément porteur d'éléments qui relèvent d'un registre argotique ou encore du verlan. Ces représentations sont à déconstruire pour accéder au véritable projet du slam qui est simplement d'écrire dans la perspective de déclamer sur scène. C'est une écriture « tous azimuts ». Sans consigne. Sans contrainte autre que celle de la durée de la performance – et cette contrainte-là est vraiment intéressante pour tous les effets de condensation qui en résultent. C'est aussi une écriture qui prend souvent appui sur un brouillon écrit mais qui est vraiment à destination d'une performance orale, de la scène. Il y a un avant-texte graphique et un horizon scénique. Faire émerger ces représentations est nécessaire pour construire quelque chose de moins stéréotypé, de plus ouvert. La place du corps et de la voix dans le métier d'enseignant reste une chose à interroger – surtout au vu du peu de place qu'on leur aménage en formation. Généralement, on se trouve face à des enseignants qui sont désireux de se désinhiber, de se livrer à des formes de jeux d'oralité. Chez les étudiants, j'ai repéré que le fait d'introduire des percussions corporelles ou, plus simplement, de marquer le rythme avec un stylo, ça peut libérer quelque chose. Le corps se libère conjointement à la parole. Récemment, j'ai eu un étudiant qui était venu en classe avec des percussions qu'il a sortis spontanément de son sac. Ça a déclenché quelque chose de très fort qui s'est propagé à l'ensemble du groupe. Cette dimension musicale, rythmique, est intéressante pour ce qu'elle suscite, pour la collectivité qui en émerge (voir H. Meschonnic), même si le slam est à l'origine une pratique *a capella*.

OM. Vous évoquez une certaine force de propagation de la parole slamée. Dans *Slam, une poétique*, vous parlez de « lyrisme de la résonance » (2016 : 94). Pouvez-vous expliciter cette relation lyrisme-résonance ?

CV. Le slam m'a fait réfléchir à la notion de lyrisme. Au-delà du jeu sur la musicalité de la langue, l'un des aspects importants, c'est ce qu'il permet d'exprimer, son impact : à l'inverse de P. Valéry (1941) qui définissait le lyrisme comme « développement d'une exclamation », je définis de mon côté le slam comme « développement d'une interrogation ». On me demande souvent si le slam est forcément polémique voire politique – c'est encore une autre représentation attachée au slam. Mon expérience des scènes slam– qui n'a rien d'exhaustif bien sûr – m'a assez rarement confrontée à des textes politiques. En revanche, le slam vise d'une certaine façon à interroger. L'interrogation porte d'abord sur la langue, la façon dont les mots sont mis en jeu dans le travail de création poétique. Il y a aussi ce que j'appelle parfois une esthétique du ricochet. J'ai l'impression que le slameur nous lance une balle, à la fois pour affirmer que n'importe qui peut monter sur scène et slamer, et pour dire le rebond : le slam suscite quelque chose en nous, un choc, un écho qui prend des formes très diverses, une question qui continue à nous interroger. Je cite souvent l'image du « papillon en papier » du slameur S. Diamanka : « Même s'il est né de ma plume / si tu l'as aimé et qu'il t'a plu / ce n'est plus mon poème / mais un papillon en papier ». Pour en revenir au mot *résonance*, il faut entendre non seulement résonance des mots mais aussi l'homophone *réseau*. Le projet du slam était à l'origine de construire un réseau mondial, une famille internationale de poètes. Et sur ce point c'est déjà très réussi. Le pouvoir de résonance du

slam, il est aussi dans ce réseau qui dépasse les frontières, dans l'espace francophone, dans l'espace anglophone, voire au-delà.

OM. Pouvoir de résonance autant que de mise en réseau, ce serait ça la « *vocation démopoétique du slam* » que vous évoquez aussi dans *Slam, une poétique* ?

CV. C'est l'ambition initiale du slam : mettre la poésie à la portée de tous. Dans *vocation*, il faut entendre aussi *voix*. M. K. Smith qui a créé le slam à Chicago au début des années 1980 était ouvrier du bâtiment et poète. Il trouvait les salons de poésie désuets, ringards. C'est lui qui a fait de la poésie orale un show spectaculaire et ouvert à tous. Il y a d'ailleurs un aspect sociologique dans l'ambition originale du slam qui n'a pas encore été assez étudiée, hormis aux États-Unis (S. Sommers-Willet, 2009).

OM. Dans *Slam, une poétique*, une partie est consacrée au slameur Frédéric Nevchehirlian (Nevché) qui s'intéresse beaucoup à l'enjeu social du mouvement slam. L'un des volets de cet enjeu est la transmission des pratiques de slam à l'école. Vous soulevez un risque qui concerne aussi l'enseignement-apprentissage du FLE : « Quant à l'intérêt des jeunes pour cette forme d'expression, l'artiste nous invite à réfléchir, à envisager le comment : comment passe-t-on si vite des bars aux bancs de l'école ? La didactisation du slam ne risque-t-elle pas de tendre vers son instrumentalisation ? » (2016 : 208-209). Comment fait-on pour ne pas dénaturer une pratique langagière singulière comme le slam au moment de la faire entrer en classe de langue ?

CV. La clé est justement dans la singularité et la diversité du slam. Le slam, c'est la porte ouverte à différents styles. Je donne accès à d'autres répertoires que ceux proposés dans les manuels de FLE. Grand Corps Malade est le premier à dire qu'il n'est pas le seul slameur et avoue lui-même qu'il n'est pas forcément représentatif du slam. L'important est que chacun trouve ce qui lui parle (et qui lui parle) – comme quand on lit de la poésie. Je diversifie le corpus mais aussi les formes d'entrée dans le corpus. On peut partir d'un texte écrit, mais on peut tout aussi bien proposer des entrées par la voix et le corps pour éviter l'instrumentalisation. Par exemple, je pars souvent d'exemples vidéos – Internet est d'un grand secours sur ce point. Il m'est même arrivé de montrer des performances sans le son pour illustrer la dimension mimo-gestuelle du slam. C'est une autre appréhension de la performance qui nous oblige à changer de point de vue, de *point d'écoute*.

OM. Concernant vos propres pratiques, que sont ces ateliers d'écriture et d'oralité créative ? Pourquoi ce sont des ateliers selon vous ? Qu'est-ce qui « fait atelier » ?

CV. Ce qui fait atelier, c'est tout d'abord l'idée de *faire*… L'idée d'un travail artisanal sur la langue, là où le FLE a parfois tendance à proposer des activités d'ordre communicatif. La dimension collective de l'atelier est également importante. Cette force créative du collectif repose beaucoup sur des allers-retours entre le parler et l'écrire. Je propose beaucoup de formes d'écriture et d'interprétation que ce soit par groupe, ou duelle, des « écritures ping-pong » par exemple. Des dynamiques qui s'appuient sur la force du collectif. Des dispositifs plus ludiques aussi. Les étudiants ont besoin d'expérimenter un autre rapport à la langue et c'est ce que j'essaie d'offrir dans ce cours d'option qui est structuré d'une manière différente des autres cours de langue que je donne. Dans l'atelier, on est moins dans le clivage oral-écrit, on est dans une interaction, une interrelation. L'atelier nous place aussi dans une autre posture. L'idée d'atelier est à l'opposé de celle d'un public captif. Ici il s'agit d'un cours optionnel pour des étudiants étrangers dans un cursus préparatoire (A2 à B1) aux études supérieures ou à l'insertion

professionnelle. C'est un cours qui reste académique avec des crédits et des TP, mais la différence fondamentale est la posture d'enseignante que j'aime beaucoup et qui est plus horizontale. C'est moins en termes d'interaction – parce que mes cours sont interactifs, j'espère ! – qu'en termes d'horizontalité. S'il manque un étudiant, je ne vais pas hésiter à prendre sa place. Je joue au même titre que les étudiants. Je suis dans une posture d'animatrice. Du coup, les étudiants sont davantage dans un rapport affectif : ils mettent en jeu leur corps, leur voix. Il y a une autre relation qui se tisse dans ce cours que moi j'appelle « atelier » mais que les apprenants n'appellent pas forcément comme ça.

OM. Par rapport à cette dimension relationnelle de l'atelier, il est écrit dans *Jeux de slam* que « l'atelier slam peut contribuer à mettre les apprenants en voie de se sentir chez soi dans la langue française, de développer sa familiarité avec elle en la désacralisant » (2016 : 9). Pouvez-vous expliciter cet accueil de la langue proposé dans vos ateliers ?

CV. Il y a un accueil de la langue dans toutes ses dimensions : registres, variations, multimodalité, créativité lexicale. Un accueil des langues aussi. Même si je ne peux pas le faire à chaque cours, j'essaie de proposer un travail d'écriture ou d'interprétation plurilingue. Ça me semble très important. C'est quelque chose que je faisais déjà en classe d'accueil et qu'on a également essayé de proposer avec K. Bouchoueva dans le premier atelier qu'on a conduit ensemble. Avec une difficulté à relever : ce n'est pas toujours facile de demander à des élèves primo-arrivants de (re)parler ou de dire un poème dans leur langue maternelle. Il y a une part émotionnelle, il peut y avoir des blocages. Un peu moins avec les adultes. Mais c'est important d'avoir un espace pour accueillir toute cette richesse (et cette émotion)-là.

OM. Pouvez-vous nous donner un exemple de proposition plurilingue que vous avez expérimentée dans vos ateliers ?

CV. Ça peut prendre diverses formes. Récemment, j'ai fait écrire les apprenants par *post-it*. Une idée qui m'a été donnée par Bastien Mot Paumés qui écrit beaucoup par *post-it*. J'ai trouvé intéressant d'expérimenter ça. D'une certaine façon, mon atelier est un lieu d'expérimentation, d'exploration de nouveaux champs, autant pour mes étudiants que pour moi. Je leur ai proposé de travailler avec des *post-it* de couleurs différentes avec une consigne. On est parti du texte *Dire* du poète et slameur québécois Ivy. Il s'agissait pour chaque apprenant de choisir un verbe d'une seule syllabe et de le décliner en trouvant des mots dérivés de ce verbe (ou contenant ce verbe par homophonie) et des équivalents sémantiques ou phonétiques dans leur langue. La trame des textes s'invente sous une forme cartographique. L'avantage du *post-it*, indépendamment du fait qu'il en existe de plusieurs couleurs, c'est qu'on peut les déplacer pour configurer le texte. C'est une forme très intéressante de brouillon et de « brouillonnement ». C'est aussi une démarche pédagogique qui fonctionne bien dans la mesure où la finalité de l'expérience est orale. Ici l'avant-texte (« avant-dire ») n'a pas forcément à être écrit sous la forme qu'on prête d'ordinaire au brouillon. Beaucoup de poètes et de slameurs utilisent d'ailleurs leur téléphone portable pour faire des « brouillons sonores ». Ils enregistrent plusieurs versions successives de leurs textes. C'est une autre démarche didactique intéressante à déplacer en classe. D'une manière générale, l'utilisation des technologies dans leur forme très primaire peut être une démarche intéressante à transposer en classe. En décembre dernier, j'ai essayé une autre façon de faire avec la slameuse d'origine colombienne S. Camelo. C'est une toute autre démarche qu'elle propose : un travail de groupe avec mise en présence et en partage des langues à travers l'écriture, mise en bouche avec

les vire-langues dans les langues maternelles des participants. Démarche qui se veut accueillante à toutes les langues. D'une manière générale, le slam se veut un dispositif hospitalier.

OM. Selon vous, en quoi le fait de solliciter la créativité serait un moyen de contourner la difficulté d'écrire et de dire en langue étrangère ? La créativité n'est-elle pas elle-même limitée en contexte d'acquisition d'une langue ?

CV. Il y a là un espace pour une créativité nouvelle. Dans la culture de chaque apprenant, il y a des éléments qui peuvent émerger lors des séances d'atelier qui apportent une nouvelle forme de créativité. Je pense au slameur Souleymane Diamanka qui est d'origine sénégalaise et qui met des proverbes à toutes les sauces en essayant de les traduire en français. C'est une forme de créativité phraséologique, ce jeu de détourner des proverbes, d'utiliser beaucoup de phrasèmes qui construisent une philosophie de vie. De la même façon, selon sa culture d'origine, chaque apprenant peut laisser libre cours à une forme de créativité qui lui est propre. Le tout est d'arriver à trouver ça en lui-même, en interrogeant aussi le rapport à la norme, en bousculant la peur de l'erreur, en la mettant parfois en exergue comme une source de créativité. La réflexivité est nécessaire. La dimension culturelle de l'humour peut néanmoins être un obstacle pour certains slams qui reposent sur ce type de ressort.

OM. La notion d'*écoute* semble centrale dans vos recherches sur les pratiques nouvelles d'écriture et d'oralité créatives. Dans *Slam. Une poétique*, vous parlez notamment d'« horizon d'écoute » et de « pacte d'écoute ». Pouvez-vous revenir sur ces formulations ?

CV. Dans le slam on écoute avec tout son corps. Le corps peut être traversé non seulement d'un rythme binaire façon rap mais de l'impact des mots, de leurs rythmes, d'une musicalité intrinsèque. Le corps vibre au rythme des mots. On écoute *par corps*. C'est quelque chose qui n'est pas forcément pris en compte dans l'enseignement. J'ai parlé d'abord d'« horizon d'écoute » puis de « pacte d'écoute ». Par « horizon d'écoute » je voulais signaler quelque chose qui m'a impressionnée au début des mes recherches. Quand j'assistais à des scènes slam, j'étais agréablement surprise par la qualité, l'intensité de l'écoute. Du moment que la scène est ouverte, quelle que soit la performance qu'ils ont sous les yeux et sous les oreilles, les gens sont captivés ou ont l'air captivés. Ils respectent entièrement ce qui se déroule devant eux. Ils sont tout ouïs. Cette qualité d'écoute est très rare et mérite d'être soulignée. En même temps, elle est bienveillante, indulgente, dénuée d'un jugement esthétique ou critique. À la sortie des scènes slam, l'ambiance est plutôt bon enfant, même s'il peut y avoir une écoute un peu taquine – certains slameurs se répondent par textes interposés. En tout cas, dans l'idée d'horizon, il y a une idée d'ouverture et de perspective. J'ai parlé plus tard de « pacte d'écoute » parce qu'il me semble que cette écoute est vraiment formalisée par une forme de pacte. Ce sont les règles du slam qu'on retrouve par exemple sur les *flyers* ou qui sont rappelées en début de session par l'animateur. Ces règles se fondent sur la complicité du public et permettent l'accès de tous à la parole. Le public du slam, c'est l'effondrement du quatrième mur de Diderot. La scène est parfois indifférenciée par rapport au public. Il y a un aspect très horizontal. Dans des articles linguistiques, je parle aussi de « pacte colludique » parce que le public est partie prenante, il est complice dans le décryptage des multiples *jeux de mots* (au sens générique). Certains slameurs parlent de « slams qui fonctionnent » ou « qui ne fonctionnent pas » selon l'implication du spectateur.

OM. Comment garantir ce pacte d'écoute dans un atelier d'oralité ?

CV. C'est peut-être quelque chose que je n'expérimente pas encore assez, mais j'ai rarement des problèmes d'écoute dans mes cours car les étudiants sont souvent absorbés par la nouveauté de la tâche qui s'offre à eux. Ce qui est sûr, c'est que je ne suis pas dans une écoute évaluative. J'y vois un travers. Le slam, c'est aussi un tournoi, ce qu'on appelle un « Grand slam ». L'idée du tournoi, c'est qu'il ya un jury et un système de notation. Certains pédagogues trouvent cet aspect intéressant et ont essayé de mettre ces choses-là en place dans les classes en créant des grilles de co-évaluation. Les élèves sont alors appelés à noter leurs camarades. Je ne suis pas vraiment partisane de cette démarche pour l'instant. Je ne l'ai pas mise en œuvre. Je trouve difficile de pouvoir construire des outils de co-évaluation satisfaisants pour mesurer la complexité de la performance, en tenant compte de la multimodalité. J'aimerais y travailler prochainement. J'essaie surtout de favoriser un climat ouvert à tous les possibles langagiers, à une exploration indépendante de la logique évaluative même si la question de l'évaluation se pose toujours. Ce qui me semble difficile, c'est d'avoir des retours immédiats qui soient pertinents. Les retours, c'est quelque chose qui se construit, ça dépend de l'expérience de chacun. Il faudrait construire des *cercles d'écoute* pour affiner les compétences d'écouteur et je vais y travailler !

Entretien réalisé le 05/02/2018 par téléphone. Relu par C. Vorger le 13/03/2018.

Annexe 3. « Romans oraux collectifs » – P. Biras

Annexe 3.1. Entretien avec P. Biras (2017)

*Vivant actuellement à Barcelone (Espagne), P. Biras est enseignant de FLE et concepteur de méthodes. Il est par ailleurs membre de l'*EACWP. *Dans cet entretien, il revient sur sa pratique des « romans oraux collectifs » initiée en 2012 alors qu'il était enseignant de français dans un lycée de Budapest (Hongrie). Six « ROC » ont été écrits et publiés dans ce contexte-là. OM*

OM. Pouvez-vous décrire le contexte général de cette expérience de « ROC » ?

PB. Ces ateliers s'adressaient à des étudiants de deuxième année d'un lycée de Budapest. Un lycée local alternatif. Les élèves âgés de 16-17 ans avaient déjà fait une année intensive de français (18 heures de français par semaine). Année au cours de laquelle ils passent du niveau zéro au niveau B1, voire B2 pour les plus motivés. Mes ateliers sont intervenus pendant l'année qui suit cette année intensive. Avec un problème de perte de motivation pour l'apprentissage du français. Au cours de cette deuxième année, ils ont 5 heures de français par semaine. Pour un « ROC », j'ai calculé qu'il m'avait fallu en moyenne 24 séances de 45 minutes. Au rythme d'une séance par semaine.

OM. L'intitulé d'atelier était-il officiellement présent dès le départ ?

PB. Officiellement non. Dans mon esprit, oui. Pour les élèves, il n'y avait pas d'intitulé particulier si ce n'est celui du cours – le cours « avec le natif », c'est-à-dire avec moi… Dans ma tête, je disais « j'ai ROC » ou « j'ai roman oral ». Dès le début de l'année scolaire, dès la première heure, je leur explique le projet. Pour moi ce cours est un atelier.

OM. Pourquoi appelez-vous ça un atelier plutôt qu'un cours ?

PB. J'utilise le terme d'atelier pour le côté artisanal. Les élèves font quelque chose avec la langue. Il n'y a pas de programme, pas de manuel. Il y a aussi la dimension artistique. Avec un produit final. Ici un produit narratif. On fabrique un livre. La première année, j'avais dit « on va essayer de faire un livre », j'ai vu que ça marchait.

OM. Comment expliquez-vous cette volonté concrète de vous écarter un peu de l'interaction traditionnelle de type cours de langue ?

PB. Je m'ennuyais peut-être dans le rôle du lecteur natif qui doit assurer des cours de conversation… Les cours de conversation, je trouve ça formidable, mais encore faut-il qu'on ait des choses à se dire ! On fait souvent semblant de se dire des choses. Concernant la genèse du « ROC », j'avais d'abord l'idée de faire des ateliers d'écriture orale, sous forme de biographies orales. L'idée m'est venue à la lecture du roman *Peste* de C. Palahniuk. Ce roman est construit sur un système de témoignages qui dressent le portrait du personnage principal. J'ai trouvé à Budapest le contexte approprié pour expérimenter le « ROC », avec *Points de vue*. Au fil des années, c'est devenu une tradition. Ça a évolué d'année en année. Après *Kör de pierre* et *Langue de chat*, j'ai introduit la dimension épistolaire (*PS: et toi ?* en 2015) qui a permis de faire évoluer aussi la pratique avec l'écriture à la maison (lettres) et le travail en binôme pendant certaines séances, pas seulement de l'oral en grand groupe. En 2016, j'ai exploré les trames narratives déjà testées, en essayant d'aller plus loin, avec deux groupes, dont les récits sont recueillis dans *Dix mots : deux morts*.

OM. Au départ, est-ce que l'établissement vous a demandé de justifier cet atelier en termes d'« objectifs » pédagogiques ?

PB. J'ai eu beaucoup de chance. Ce lycée alternatif croit beaucoup à la pédagogie de projet, à l'expression des élèves. J'intervenais déjà dans les cours d'oral donc quand j'ai expliqué que mon projet était de faire parler les élèves, ils m'ont donné carte blanche. Je n'ai pas eu besoin d'insister auprès de l'institution en vantant je ne sais quel type de progrès.

OM. Est-ce qu'il y a un travail préliminaire avec des œuvres littéraires ? Des apports littéraires au cours de l'élaboration du « ROC » ?

PB. Ça dépend des « ROC » et des séances. La chose évolue au fur et à mesure de ce que disent les élèves. Et de ce qu'il se passe autour de moi ou dans l'actualité. Je rebondis sur tout ça. S'ils tirent la trame narrative vers tel endroit qui m'évoque quelque chose, une chanson, une citation, un passage de tel ouvrage, je leur apporte à la séance suivante.

OM. Doit-on parler d'écriture du « ROC » ?

P.B. Plutôt de *parlure*, voire de *dictature*, puisque le « ROC » est dicté ! Les élèves le co-créent ensemble et me le dictent. C'est celui qui veut qui dit, celui qui peut qui corrige. Je me mets à leur service. Les élèves négocient entre eux, souvent en langue maternelle. Je les écoute patiemment. Il peut y avoir des compromis, des abandons. C'est parfois violent. Ça négocie continuellement. Ils ne se souviennent pas toujours de ce qui a été écrit avant, je suis donc un peu la mémoire vive du « ROC ».

OM. Est-ce qu'il y a une relecture du roman en cours au début de chaque séance ?

PB. Non. Les élèves ne relisent rien. Ils découvrent le texte à la fin. La réécriture, c'est en direct. L'une des règles est que tant qu'une chose n'est pas dite dans un français compréhensible ou correct, je ne l'écris pas. Pour la mise en forme, je relis avec des collègues. Faute de temps, les élèves ne prennent pas de décisions concernant la mise en page. Ils choisissent le titre, la typographie du titre et la couverture.

OM. Comment gérez-vous les prises de parole, la collectivité des voix ?

PB. Ça dépend des jours, des séances. C'est très variable. Il y a des séances où l'on prend beaucoup de temps à débattre en langue maternelle.

OM. Pourquoi ce choix de la langue maternelle ?

PB. Ce n'est pas vraiment un choix. Ils sont dix élèves hongrois, je suis seul, et quand ils se passionnent pour savoir si le personnage doit aller à droite ou à gauche, je ne veux pas être celui qui les oblige à parler en français. Ce n'est pas une tâche scolaire. Ce qui prime, c'est le plaisir, et leur investissement personnel dans le travail. Ce serait artificiel de les empêcher de s'enflammer pour leur roman sous prétexte que la langue maternelle serait bannie du cours de langue. Et puis, c'est comme si toutes les coulisses étaient en hongrois et ce qui se passe sur scène ou sur la page en français. Un peu comme des chanteurs d'opéra qui discuteraient de mise en scène entre eux en hongrois et chanteraient leur opéra en français.

OM. Est-ce qu'il y a des aspects didactiques qui relèvent plus strictement de l'enseignement du FLE ?

PB. Pour *Kör de Pierre*, j'avais en tête de traiter un certain type de vocabulaire selon les chapitres. Vocabulaire inspiré par le programme du baccalauréat hongrois (médias, voyages, moyens de transport, environnement). En tant qu'enseignant de français en Hongrie, j'ai quand même une légère obsession pour le traitement du lexique. J'ai également des réflexes d'enseignant en ce qui concerne la correction. Ce n'est pas moi qui corrige les propositions. J'invite les élèves à se corriger entre eux. Quant à la grammaire, elle est souvent traitée sous forme de contraintes. Dans *Langue de chat*, nous avons utilisé des contraintes de nature grammaticale. Il y a par exemple un personnage qui s'exprime toujours au subjonctif. Je donne parfois des contraintes différentes pour chaque personnage, par exemple utiliser le plus d'adverbes possible, ou la mise en relief. C'est moi qui choisis les contraintes. J'en ai déjà certaines en tête depuis longtemps. J'en ajoute d'autres au dernier moment.

OM. Comment s'organisent les premières paroles d'un « ROC » ?

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

OM. Une fois que les élèves découvrent le texte final, que se passe-t-il ? Organisez-vous une lecture publique ?

PB. Quand ils découvrent le texte, c'est souvent le dernier jour de français de l'année ! L'objet livre est déjà prêt. C'est une récompense. Je m'investis beaucoup pour la publication. Pour trouver des financements. Un livre coûte environ un euro, un euro et demi par exemplaire. Les livres sont imprimés à trois-cents exemplaires en moyenne. L'Institut français de Hongrie, qui était partenaire du projet, en a commandé un certain nombre pour les distribuer aux professeurs de français de Hongrie, de Slovaquie, de Roumanie et de Pologne à l'occasion d'universités d'été (de 2013 à 2016).

OM. Selon vous, quels bénéfices les élèves tirent-ils d'une expérience « ROC » ?

PB. Tout d'abord, le plaisir. Ils ont du plaisir à venir en cours de français. Deuxième chose, ils font des progrès sans s'en rendre compte. Ils se corrigent beaucoup entre eux. Ils ne parlent pas sans exigence par rapport à des aspects linguistiques (grammaire, prononciation). Je suis là pour leur dire « ça, c'est incompréhensible, je refuse de l'écrire ». Il y a aussi des bénéfices liés au travail de groupe : savoir écouter, négocier, revenir sur ses préjugés. Ils comprennent que « mon idée plus ton idée », ça fait une très bonne idée. Enfin, ils ont le droit d'essayer plein de choses. Ils ont une liberté de ton, qui est aussi la mienne en classe. Ils se sentent autorisés à dire ce qu'ils veulent. Ils apprennent aussi des choses sur les difficultés de l'écrivain, peut-être l'exigence de cohérence.

OM. Continuez-vous à pratiquer les « ROC » ? Comment regardez-vous les autres pratiques artistiques en classe de langue qui acquièrent de plus en plus de visibilité en didactique des langues ?

PB. J'ai fait plusieurs expériences de « ROC » en Espagne. J'anime aussi des formations sur le « ROC », parfois à travers l'EAWCP. Je suis convaincu de l'intérêt de ces pratiques avec les arts. Malheureusement elles ne sont pas considérées à juste titre. Il existe toute une série de préjugés sur ce type de pratiques. Sur leur « utilité ». Dans l'enseignement des langues, l'utilitarisme est très fort. Aujourd'hui, l'apprentissage est vu comme un investissement qui doit être rentable tôt ou tard. On se retrouve dans la position de devoir sans cesse légitimer ces pratiques artistiques en classe de langue, comme si le plaisir était suspect, comme si ce n'était pas du travail sérieux. Mais soyons optimistes, ça changera peut-être.

Entretien réalisé le 09/05/2017 par téléphone. Transcription relue par P. Biras le 04/06/2017.

Annexe 3.2. Pages de couverture des ROC (2017)

Annexe 3.3. Notes de recherche de P. Biras (2014)

Les « ROC » ont fait l'objet d'un projet de recherche initié par P. Biras lui-même – projet qui a été abandonné pour des raisons personnelles. Écrites au cours de l'année 2014, les présentes notes de recherche nous ont été transmises avec l'aimable autorisation de P. Biras et constituent un matériau réflexif inédit de première main. Elles se composent d'un résumé de projet de recherche doctorale en sciences du langage – « Le « roman oral collectif » dans un lycée à Budapest : proposition créative en didactique des langues » – et d'un ensemble de notes sur la genèse du dispositif « ROC ». Ces notes permettent de mieux appréhender les comptes rendus proposés dans les annexes qui suivent. Les coupes symbolisées […] *sont de notre initiative. OM*

Notice du projet de recherche doctorale :

Résumé :

Dans le cadre d'une recherche en didactique des langues, la thèse se propose d'explorer les fondements et les ramifications théoriques d'une pratique de classe élaborée dans le lycée AKG de Budapest en Hongrie : le roman oral collectif. Genre hybride entre l'atelier d'écriture, la simulation globale et la pratique du jeu de rôle théâtral en classe de FLE, le roman oral collectif a évolué chaque année depuis sa création en septembre 2012. Il s'agit d'analyser sa pertinence pédagogique dans une perspective actionnelle, en la comparant avec d'autres pratiques de classes, elles aussi inscrites dans une pédagogie de projet. On s'interrogera sur le rôle de l'enseignant dans un tel projet, et le déplacement du schéma de communication enseignant-apprenant hors des murs de la classe, puisque ce qui est dit est adressé à un lecteur, et non plus à l'enseignant. C'est pourquoi la portée littéraire des récits créés par les apprenants sera aussi questionnée dans leur esthétique. L'objet de la recherche est enfin d'évaluer les possibilités d'adaptation de la pratique du roman oral à d'autres genres littéraires fragmentés tels que le roman épistolaire, mais aussi à d'autres publics que celui sur lequel il est testé dans un cadre scolaire.

Mots-clés :

Roman
Oral
Collectif
Pratique de classe
Artistique
Écriture créative

Notes de recherche sur les « ROC » :

Première approche par les mots :

Comme si l'homophonie entre « ROC » et Rock ne suffisait pas à embrouiller les esprits, les trois lexèmes qui composent notre acronyme sont tous, par leur caractère fortement polysémique, source d'éventuelles confusions. C'est la raison pour laquelle s'arrêter brièvement sur chacun d'eux nous permettra d'évincer toute ambiguïté, tout en soulevant déjà les enjeux de la pratique qu'est le « ROC ».

R comme Roman

Si l'on s'en tient à la définition fournie par le *Nouveau Petit Robert*, un roman est une « œuvre d'imagination en prose, assez longue, qui présente et fait vivre dans un milieu des personnages donnés comme réels, fait connaître leur psychologie, leur destin, leurs aventures ».
Cette première définition nous confronte à une première idée : le « ROC » est une œuvre. Les sens de ce mot sont également multiples : l'œuvre est un travail, comme se mettre à l'œuvre ou la main d'œuvre. Elle est aussi, dans une acception plus religieuse, une action humaine sur la base de laquelle l'homme demande à être jugé. L'œuvre est aussi le résultat sensible, palpable, d'une action (l'érosion est ainsi l'œuvre de la mer). C'est enfin ce qui existe du fait d'une création, d'une production (littéraire ou artistique). L'œuvre est aussi une organisation philanthropique à titre non lucratif, et l'on parle alors de bonnes œuvres. Le « ROC » trouve ainsi dans les multiples sens du mot certaines de ses caractéristiques : il est le résultat, le produit d'un travail qui appellera, sinon un jugement, du moins une appréciation puisque soumis à un public, tout en étant aussi une forme d'organisation à but non lucratif, un collectif se fixant un but noble. On notera que cette œuvre est à la fois le produit et le processus puisque le « ROC » est doublement une œuvre : il désigne à la fois la fabrication et le produit final.

Si le produit final est un roman, le processus est l'écriture d'un objet linguistique (prose), dans lequel l'imagination d'un auteur plonge des personnages évoluant dans un univers clos, celui-là même du roman. L'auteur est maître de ses personnages, et décide de leur devenir, de leurs sentiments, de leurs aventures. C'est cette définition que nous retiendrons, celle d'un univers où des personnages imaginaires évoluent au fil de leurs aventures et de leurs états d'âme.

Parallèlement, on n'oubliera pas que le roman, en tant que genre littéraire, présente une architecture interne qui lui est propre, et fait de lui une œuvre close. Cette notion d'architecture est importante lorsque l'on parle du « ROC » comme pratique de classe, puisque c'est l'architecture du roman à naître qui fixe le canevas de création nécessaire au processus de création linguistique. Le roman est en quelque sorte le prétexte et le moteur à l'utilisation de la langue.

Deux expressions idiomatiques associées au mot « roman » nous laissent enfin entrevoir ce que sera le « ROC » : « comme un roman », qui dénote une idée de facilité ; « c'est tout un roman », laquelle au contraire évoque une idée de complexité et d'invraisemblance. On voit à travers ces ceux expressions figées l'enjeu : rendre un processus facile, plaisant tout en évitant l'écueil de la difficulté. […]

O comme Oral

Le mot oral renvoie lui aussi à une riche polysémie. L'étymologie latine *os, oris : la bouche*, délimite ceci-dit le champ sémique. Ce qui est oral est ce qui passe par la bouche. Pour nous cantonner au domaine qui nous intéresse, celui de la didactique, reprenons cette interrogation de C. Weber (2013 : 3) : « Qu'est-ce que l'oral, sinon une désignation générique d'usages, courante dans l'enseignement/apprentissage des langues, d'un objet flou, multiforme et complexe, derrière lequel se cachent des réalités variées, selon les contextes éducatifs ? »

Dans le « ROC », cet objet flou n'est autre que la parole entendue comme pratique langagière, en d'autres termes, la langue française utilisée, mise en œuvre par le discours oral. Oral parce que toute langue est avant toute chose un système phonique, avant d'être figé par des conventions scripturales. Oral parce qu'il est demandé aux apprenants de parler, en examen comme en classe, et qu'en contexte scolaire, les occasions de se mettre en bouche la langue étudiée sont trop rares par rapport aux exercices de l'écrit.

Notre oral dans le « ROC » n'est pas un petit dialogue en interaction entre pairs. Il est un oral de monologue, en interaction avec un scribe (l'enseignant) et des pairs (co-auteurs). C'est la raison pour laquelle il repose sur les présupposés linguistiques de l'écrit. L'oral se doit de respecter les règles de cohérence de l'écrit, d'être une pratique dont les référents seront toujours clairement énoncés. Les gestes, les mimiques y sont absents. Il est une pratique dans laquelle les stratégies facilitant la communication orale en face à face sont proscrites. Tout doit y être énoncé.

Le roman est certes oral, mais pas en « langue parlée ». La langue utilisée n'a pas pour vocation à être une tentative d'imitation fidèle du français tel qu'il est parlé en France, d'ailleurs la pluralité des parlers francophones rendrait la tâche impossible. Le français oral utilisé dans le « ROC » est celui d'un apprenant de français à l'étranger. Il est le reflet de sa maîtrise de la langue et du rapport de plus ou moins grande proximité qu'il entretient avec elle. Le « ROC » est donc la cristallisation d'une pratique orale du français par des apprenants à un moment donné de leur parcours d'apprentissage. Leur français est un français standard, normé car scolaire, qu'ils s'approprient et colorent au contact, encore une fois variable, de la langue française tel qu'elle est parlée par les locuteurs natifs qu'ils sont plus ou moins amenés à entendre dans les documents sonores des manuels, dans les chansons ou les films qu'ils écoutent, et dans leurs éventuels contacts sociaux avec des pairs francophones et lecteurs natifs présents dans le lycée.

Le *roman oral* juxtapose deux termes apparemment antinomiques. Pourtant, le roman oral existe lorsqu'un roman est lu par un acteur et enregistré sur CD. On a alors affaire à de l'écrit lu, parlé. Le roman oral tel que nous l'entendons est du parlé devenu écrit. Le roman oral est un livre qui a été conçu à l'oral, dicté, c'est-à-dire énoncé à haute voix pour être transcrit. La pratique de la dictée de roman est d'ailleurs courante dans l'histoire de la littérature française. Stendhal dicte à son secrétaire *La chartreuse de Parme*, Céleste Albaret, servante de M. Proust, écrit sous sa dictée, et Montaigne avant lui dictait déjà à sa domestique ses *Essais*.

Dans l'exercice du roman dicté, on voit déjà se profiler un renversement intéressant des rôles classiques de la relation pédagogique. D'ordinaire, un enseignant dicte à des apprenants un texte préexistant dont il s'agit de retrouver la forme orthographique correcte. L'exercice de la dictée est une pratique qui évalue l'écrit de l'apprenant, sa capacité à transposer l'oral entendu en écrit respectant des conventions normatives. Dans le « ROC » au contraire, le discours dicté n'existe pas avant d'être énoncé. Il est improvisé, se déploie en même temps qu'il est dit. Et ce n'est pas l'enseignant qui l'énonce, mais l'apprenant. L'enseignant mis au service de l'apprenant, revisite son rôle d'expert linguistique dispensateur de savoirs, au profit d'une centration pédagogique sur l'apprenant préconisée par les approches communicatives et actionnelles.

C comme Collectif

L'idée même qu'il existe un orateur et un scribe renvoie à l'idée de collectivité : réunion de plusieurs entités. Le collectif (substantif ou adjectif) englobe un ensemble de personnes ou de choses les considérant comme un seul tout. Le « ROC » est collectif car il est le produit/processus d'un groupe, (souvent un groupe classe préétabli avant même le projet) considéré comme un tout. Le « ROC » est un projet de classe, en classe pour et par la classe. Il rassemble un enseignant et des apprenants. On retiendra que cette somme collective n'est pas une juxtaposition d'individualités. Le roman collectif

n'est pas la couture de petits travaux individuels indépendants, mais le fruit d'une synergie où les forces individuelles s'interpénètrent dans l'étroite collaboration que l'oral permet. L'apprenant qui entend le discours de son camarade en même temps que celui-ci le crée, peut intervenir, étayer, corriger, aider, si bien que le discours produit est le fruit d'une polyphonie dans laquelle il est difficile de réattribuer exactement à chacun ses mots ou sa phrase. Le « ROC » est collectif dans les micro-énoncés (la phrase) comme dans les macro-énoncés (le discours, le roman).

La dimension collective est mise en abîme dans le « ROC », puisque le produit final propose au lecteur un collectif de personnages. Ceux-ci sont rassemblés, regroupés en une symphonie de témoignages qui s'imbriquent, s'enchaînent, forment ce tout clos appelé roman. De la collectivité à la collaboration, il n'y a qu'un pas, puisque cette architecture en mosaïque de témoignages fragmentaires invite le lecteur à s'impliquer dans leur interprétation pour entrevoir le récit à travers les discours.

Genèse d'une intuition : de C. Palahniuk à *Points de vue*

Il s'agit pour nous maintenant de revenir aux origines du « ROC », d'évoquer l'auteur par qui l'idée arrive, et de nous pencher sur la première expérimentation de l'idée dans le lycée AKG. Pour retrouver l'élément déclencheur de l'intuition de l'expérimentation, c'est dans la littérature américaine contemporaine qu'il faut chercher, en particulier dans l'œuvre de C. Palahniuk.

Sur la culture populaire

Les romans de C. Palahniuk appartiennent à une lignée de fiction américaine qui se réclame de J. Kerouac et de B. Easton Ellis. Cette littérature est une littérature de culture populaire. J. Fiske (1989/1997) liste à ce propos les principes de base pour qu'une œuvre de culture populaire séduise le public. Puisque la recherche du plaisir est la motivation principale de la lecture chez un public populaire, le texte se doit d'offrir un certain degré de plaisir […]. Pour J. Fiske, le plaisir résulte d'un mélange de productivité-évasion et d'ancrage dans le réel. En d'autres termes, le plaisir de lecture naîtrait de la sensation de pouvoir relier l'œuvre directement et pratiquement au quotidien du lecteur malgré une subversion. Le principe d'ancrage dans le réel implique que le texte tienne compte de l'immédiat de la situation sociale du lecteur. Le texte populaire ne doit donc pas nier la réalité sociale, ni en faire abstraction, en particulier dans les relations de pouvoir qui y existent. L'autre principe de plaisir populaire s'exprime dans le binôme évasion-productivité. L'évasion, c'est la perte du moi, liée au corps, susceptible de créer du scandale social, de remettre en cause les hiérarchies. Le sexe, la violence participent alors de ce principe d'évasion. La productivité, c'est les relations sociales, la recherche du sens, de l'identité sociale et de la réalisation personnelle. Les rapports humains et sociaux, les histoires d'amour et d'amitié tiennent de ce principe. Pour J. Fiske, les plaisirs populaires consistent donc en un mélange d'une recherche de soi dans sa propre culture avec le plaisir agressif d'une résistance déviante aux structures sociales dominantes. Les œuvres de C. Palahniuk reflètent ces principes. Il est un auteur populaire, dans tous les sens du terme. Son lectorat n'est pas composé de personnes qui ont pour habitude de lire. Attirer le lecteur passe alors par des choix de fond et de forme, par des thématiques et un style particulier.

C. Palahniuk : les thèmes

La première observation à faire concerne le caractère transgressif des fictions de C. Palahniuk. Des thèmes controversés sont abordés dans une narration accessible au grand public, dans un style souvent populaire, fournissant une critique sociétale. […] En 2007, le roman *Peste* représente un point d'évolution vers une réelle polyphonie (cinquante personnages s'y expriment), laquelle se poursuit avec *Snuff* (2008) où quatre personnages racontent. En 2009, il revisite le roman épistolaire avec *Pigmy*, dans lequel un enfant de 13 ans dont l'anglais n'est pas la langue maternelle est le scripteur.

[…] Si C. Palahniuk représente une source d'intérêt pour la didactique, ce n'est pas pour les thématiques qu'il aborde dans ses romans. Ni la violence, ni le sexe, ni la critique de la société américaine ne sont les éléments décisifs qui ont influencé la naissance du « ROC ». Là où il y a source d'inspiration, c'est avant tout dans la forme, dans le style.

C. Palahniuk : le style

C. Palahniuk se veut un auteur populaire dans la mesure où il prétend attirer vers la lecture ses concitoyens attirés par des divertissements que la technologie du siècle permet et développe, et qui considèrent souvent la littérature comme trop lente, trop ennuyeuse, trop compliquée. Dans un documentaire de 2003, il déclare : « Mon intention, quand j'ai commencé à écrire, était d'écrire un type de livres qui détournerait les gens des clips, des jeux vidéos, des films et de la télévision pour leur proposer un divertissement comparable à toutes ces formes de divertissement. » (C. Palahniuk, 2003) Cette intention primordiale est pour beaucoup dans le style que l'écrivain va mettre en place : un style oral, minimaliste dans lequel la description est quasi absente, dynamique, non artistique, exprimé dans des romans brefs. […] C. Palahniuk privilégie souvent les récits à la première personne tels que les confessions, les aveux ou le journal. L'histoire y est assumée par la voix d'un personnage, d'un « je » narratif, quitte à changer de narrateur, de voix, en cours de livre. La fiabilité du narrateur est ainsi mise en doute, les événements pouvant être vus de plusieurs manières, selon qui les regarde et les raconte.

Autre caractéristique du style C. Palahniuk, c'est le refus de la description. Tout lecteur se souvient peut-être avoir déjà sauté les pages d'un roman classique dont l'action était ralentie par de très longues descriptions des lieux et des détails. C. Palahniuk les supprime. […] Le refus de la description s'accompagne d'une volonté de minimalisme dans lequel le moins devient le plus, et dans lequel moins on écrit, plus on en dit. C. Palahniuk milite ainsi pour des phrases brèves, remplaçant la multitude de détails par des périodes courtes mais évocatrices. La volonté d'aller vite, de proposer une écriture rapide est en lien avec la vision de l'auteur d'une littérature en compétition avec les jeux vidéos et Internet. De la même manière, les romans eux-mêmes sont de brefs opus. La brièveté des phrases est en relation avec la brièveté des histoires racontées. Chaque chapitre correspond à un épisode, comme autant de courtes histoires reliées entre elles, comme une série.

[…]

Ces rapides évocations du style minimaliste et oral de C. Palahniuk ont leur importance dans la maturation du « ROC ». Si le roman déclic a été *Peste*, on ne peut pas ne pas prendre en considération ces aspects de la prose de C. Palahniuk quand on pense à la conception du « ROC ». Effectivement, pour intéresser les adolescents à la création littéraire, à la littérature, il faut leur proposer un format qui puisse entrer en compétition avec les nouvelles technologies avec lesquelles ils sont nés. Le style populaire de C. Palahniuk, par sa volonté de raconter dans l'action plus que dans la description, apparaît comme un moyen de stimuler l'adolescent. La porte ouverte au rire à travers la parodie apparaît déjà aussi comme un instrument pédagogique. Parallèlement, la constitution de chapitres comme autant d'épisodes aura une influence sur l'architecture du « ROC », laquelle se base sur le calendrier d'une année scolaire.

C. Palahniuk : Peste

Arrêtons-nous à présent sur le roman dans lequel le style oral de l'auteur prend toute sa dimension polyphonique, le roman qui a directement inspiré le protocole du « ROC » : *Rant,* traduit par *Peste* en français. Huitième roman de l'écrivain, c'est aussi un des derniers dont le thème est considéré comme transgressif. Le héros tend à se réinventer, à oublier son enfance pauvre pour devenir le héros d'une communauté *underground* ainsi qu'une célébrité nationale. Parallèlement, des personnages secondaires adoptent encore des comportements rebelles et marginaux pour se sentir exister. Considéré comme un

roman d'anticipation sociale pour le monde qu'il met en scène (une société qui, faute d'espace vital, est divisée entre les nocturnes et les diurnes) et par son protagoniste, Buster Casey, le plus grand *serial-killer* de tous les temps, ou bien un sombre crétin, ou bien peut-être une légende fictive, les versions divergent. Car le roman emploie la forme de la biographie orale, un genre de documentaire dans lequel des personnes livrent leurs témoignages sur une personnalité, généralement après sa mort, et en dressent ainsi un portrait en creux. La télévision américaine est friande de ce genre, et beaucoup de programmes hommage à des stars du cinéma ou de la chanson sont construits sur ce principe du recueil de discours, d'interviews. C. Palahniuk transpose ce format à l'écrit, et simule des témoignages enregistrés. Chacun des 50 personnages évoque ses expériences avec Buster Casey, le protagoniste, et livre un aspect de sa vie, qu'il l'ait connu dans l'enfance ou déjà vers la fin de sa vie. Les témoignages sont compilés dans des chapitres thématiques suivant une forme de chronologie naturelle.

L'oralité du style écrit de C. Palahniuk prend alors toute son ampleur, et permet le minimalisme souhaité. La juxtaposition des discours de différentes personnes, le passage direct d'un discours à un autre permet de se concentrer sur l'histoire sans perdre de temps en phrases de transition. Le lecteur change de lieu et d'époque, de points de vue avec la rapidité abrupte du changement de chaîne, du lien hypertexte ouvert, de la fenêtre sur laquelle cliquer. Parallèlement, comme chaque version des faits des personnages est différente, un peu chaotique, le lecteur est invité à une lecture active pour retrouver les relations de cause à effet entre les choses, et reconstruire un sens forcément personnel. C. Palahniuk essaie ainsi d'impliquer le plus possible son lecteur dans l'histoire.

Peste est donc la pierre angulaire de toute la pratique du « ROC ». Il offre une panoplie d'influences et d'instruments pour donner du sens à l'expression orale en classe, et motiver la parole par le truchement de la fiction romanesque : une fiction populaire, abordable, séduisante et en compétition avec les nouveaux médias, en même temps qu'un cadre suffisamment intrigant et structuré pour donner la parole aux apprenants. Écriture, style oral minimaliste, biographie, témoignages, narration éclatée, points de vue... Tout est là : l'écriture chorale et orale de la biographie d'un personnage imaginaire peut être un projet de classe d'expression orale.

On notera enfin que C. Palahniuk lui-même croit à la désacralisation de l'écriture, et tend à donner la parole à ses lecteurs au travers d'un atelier d'écriture sur son site Internet officiel. […]

Autres biographies orales

Le concept de la biographie orale n'est pas chasse gardée de C. Palahniuk. En nous intéressant au format, nous trouvons deux autres exemples, l'un dans le passé, l'autre contemporain de notre recherche :
- *Le Fils* de C. Rullier : en 1985, cet auteur a écrit une pièce de théâtre […] dans laquelle une centaine de personnages, se succédant sur scène, dressent le portrait d'un protagoniste absent. […]
- *Vivre Vite* de P. Besson : en 2015, cet écrivain français adopte le concept de la biographie orale pour écrire un roman sur James Dean. […]

Les jeux de rôle

Enfin, pour évoquer la maturation de l'idée du « ROC », nous nous devons d'évoquer un souvenir personnel. Dans les années 1990, alors enfant, nous avons nous-mêmes vu nos frères entre 16 et 20 ans se réunir, et réunir leurs amis autour d'une table, envahir pendant de longues heures, des nuits blanches entières la table du salon. Ils parlaient, c'étaient leurs voix, leurs éclats de rires et leurs soupirs, mais ils ne parlaient pas d'eux. Ils étaient ailleurs, ils disaient « je vais vers le chauffeur de taxi et je lui demande s'il a vu quelque chose », ou encore « je cherche pour voir si les gobelins n'ont rien dans leur poche », « je tente de la séduire », « je cherche une issue du labyrinthe ». Ils évoluaient dans des mondes peuplés de nains, d'elfes, de géants et d'orques. D'autres jours, c'étaient des cyborgs et des

polymorphes, puis parfois des journalistes. Ils étaient parfois dans le futur chargés de la protection d'une star nommée Mercurial, parfois dans les années 20, terrifiés par les mystères de Chtullu, parfois encore agents secrets au service secret de Sa Majesté ou immergés dans la Guerre des étoiles. Ils avaient des phrases ésotériques du type : « fais un jet de santé mentale », « fais un jet de trouver objet caché », « désolé, tu as raté ton jet de parler une langue étrangère », « tu as combien en discrétion ? ». Ils étaient de ces jeunes gens passionnés par les jeux de rôle plus que par les jeux de plateaux. Un mystère pour tout non initié : comment ces jeunes gens dynamiques pouvaient ainsi passer de si longues heures assis autour d'une table ?

Ils étaient dans un univers imaginaire, ils étaient des être fictifs, ils étaient ailleurs, investis dans un scénario qu'ils créaient eux-mêmes, sous la houlette du maître de jeu, le MJ, chargé du bon déroulement de la « campagne ». Le MJ achetait parfois des scénarios, des canevas tout prêts, parfois il s'escrimait à en concevoir.

Cette petite digression pour expliquer que dans la genèse du « ROC », il y a certes un roman déclic de C. Pahlaniuk, mais aussi des réminiscences personnelles, la conscience qu'il est possible de rester assis autour d'une table plus de deux heures, sans autre matériel qu'un dé et un papier, sans s'ennuyer […]. Le « ROC » est un rassemblement de locuteurs-témoins autour d'un MJ chef d'orchestre.

Annexe 3.4. Compte rendu de P. Biras du « ROC » *Points de vue* (2014)

Ce compte rendu du « ROC » Points de vue *est extrait des notes de recherche de P. Biras. Il s'agit de la première expérience « ROC » réalisée par P. Biras en 2012-2013. À ce titre, son compte rendu nous a semblé constituer un matériau d'analyse de première importance. Les coupes symbolisées* […] *sont de notre initiative. OM*

Points de vue : **une première expérimentation**

Si l'intuition du « ROC » en classe de FLE remonte à 2009 avec la lecture de *Peste*, il faut attendre 2012 pour que celle-ci se concrétise en expérimentation. En septembre 2012, nous travaillons déjà dans le lycée AKG de Budapest. Parmi les cours de français, nous sommes chargé d'un cours d'expression orale d'une heure trente tous les mardis après-midi avec un petit groupe de 8 élèves volontaires, d'un niveau hétérogène oscillant entre le B1 et le B2.

S'ils sont volontaires, s'ils ont envie de parler français, le but est de ne surtout pas leur faire passer cette envie : donc, de leur proposer un cours d'expression orale qui soit motivant et ludique. Ce cours doit aussi répondre à leurs attentes. S'ils sont si motivés, c'est en partie parce qu'ils aiment le français, en partie parce qu'ils vont passer le français au baccalauréat à la fin de l'année, et qu'ils ont besoin de pratiquer en vue de l'épreuve orale. Motivation interne et externe se superposent.

En Hongrie, qui dit épreuve de langue à l'examen, nous l'avons vu, dit liste de thèmes qui définissent le programme et les domaines sur lesquels l'élève doit savoir s'exprimer. […]
- Famille et individu (description physique et morale, vie quotidienne, problèmes sociaux, coutumes)
- Logement, habitation, environnement (appartement, ville/campagne)
- Apprentissage, enseignement, système éducatif
- Monde du travail (jobs étudiants, professions de rêve, chômage)
- Modes de vie (alimentation, santé : maladies fréquentes)
- Loisirs (spectacles, culture, sports, vie sociale)
- Voyages (transports, destinations, types de voyage, tourisme)
- Sciences et technologies (informatique, Internet, progrès techniques)
- Hongrie et France (sites en Hongrie, connaissance de la France et des réalités francophones)

L'impératif pour l'enseignant était de mettre en place une démarche motivante tout en répondant aux besoins (lexique) nés des objectifs académiques (thèmes) des apprenants. Nous avons donc superposé envies et besoins, intérêts et exigences, projet de roman et liste de thèmes pour voir si les deux étaient compatibles. Il est assez rapidement apparu que les thèmes de l'examen recouvraient assez bien les différents pôles de la vie quotidienne d'un homme, (et c'est bien logique, de quoi d'autre faire parler un lycéen en cours de langue ?) et donc, agencés intelligemment, recoupaient le format de la biographie. La biographie comporterait donc 9 chapitres :
- Naissance du héros, famille, descriptions
- Enfance, dans la ville, et scolarité
- Adolescence, amitié, lycée
- Université (séjours à l'étranger, premier amour)
- Voyages (Paris/Budapest, recherche d'emploi)
- Monde du travail (réalisation professionnelle du personnage)
- Société de consommation/technologie (publicités, marketing)
- Âge adulte : problèmes, cycle de la vie (divorce, enfants?)
- Maladie et mort.

Ce premier canevas serait évidemment flexible, en fonction de l'évolution du récit et des envies des auteurs.

Calendrier scolaire

Ces chapitres nécessitaient un découpage strict, de manière à assurer le bon déroulement de l'ensemble, de manière à respecter les contraintes de temps et boucler l'histoire. C'est pourquoi nous avons calqué les chapitres sur le calendrier scolaire, lequel nous a fourni un cadre de délais à respecter. Il fallait que chaque mois, l'action avance, et que le personnage ait accompli l'essentiel de ce qui caractérisait sa tranche d'âge traitée dans le mois.

Calendrier scolaire	Thématique oral du Baccalauréat hongrois	Grandes périodes de la biographie du protagoniste
septembre	La famille Vie à la campagne, en ville, l'habitat	Les origines, les parents
octobre	La vie de couple, les tâches ménagères, le rôle de la famille dans la vie sociale	Naissance du héros, contexte familial
novembre	Le système scolaire hongrois Les problèmes de l'adolescence Les loisirs L'amitié.	Grandir, de l'école au lycée, enfance adolescence
décembre	Les études Séjours à l'étranger, Apprentissage des langues	Commencer l'université ? Une rencontre/expérience décisive ?
janvier	Monde du travail, comment chercher du travail. Le chômage	Entrer dans la vie active, chercher un emploi
février	Les voyages La France et la Hongrie	Une nouvelle rencontre ?
mars	Société de consommation, publicité, nouvelles technologies	Le succès professionnel du héros
avril	Maladie	Crise personnelle Déclin professionnel
mai		Mort du héros

Techniques d'animation

Mois après mois, nous avons interviewé, et pris en note en direct sur un ordinateur, des personnages dans les voix des apprenants. Les discours sont nourris de leur vécu, très souvent, de leurs familles déguisées en personnages de fiction, de leurs angoisses, de leurs souvenirs d'enfance, pour construire un destin fantasque : celui d'Ödön Isaac Nubu, métis né en Hongrie d'un père musicien africain et d'une mère fille d'un chef de mafia enfuie, devenu riche designer de mode. Pour répondre aux envies narratives des apprenants, […] il a fallu trouver des pratiques pour pallier l'abattement, l'angoisse de la page blanche, remédier à la routine et à l'ennui, insuffler de nouvelles dynamiques, un nouveau souffle, et apprendre à gérer le chaos intrinsèque à toute création artistique, à gérer les compromis : compromis entre les envies contradictoires des apprenants sur le devenir de leur héros, et compromis entre ce qu'ils veulent dire et ce qu'ils peuvent dire.

<u>Faire émerger, accepter l'imagination des apprenants</u>

Afin d'assurer l'adhésion des apprenants au projet, il convenait de prendre comme point de départ du projet romanesque leurs envies. Cela impliquait en pratique de baser toute la production sur un ou des personnages sortis directement de leur imagination, sans autre contrainte que celle du concept de

roman oral : toujours prendre la parole en tant que quelqu'un et s'exprimer à la première personne pour témoigner.

Il en résulte une explosion d'idées aux limites du plausible, et très loin de ce que nous avions imaginé par rapport à la planification initiale, celle de consacrer le premier chapitre aux origines familiales du protagoniste. C'est à partir de la situation initiale et des personnages évoqués que tout allait évoluer. Les personnages nés pendant les premiers cours, les relations établies entre eux et le contexte social, seraient des contraintes narratives pour le reste du projet.

Stimuler, cadrer par l'utilisation de documents déclencheurs

Une fois le cadre familial délimité, et face à l'imagination débordante des apprenants, il est très vite apparu la nécessité de limiter, séance après séance, de recadrer l'action de manière à rester dans les rails définis par le calendrier thématique et narratif, et respecter les grandes étapes de la vie du protagoniste. Nous avons alors introduit dans les séances d'écriture le recours à des documents, assurant une double fonction : celle d'orienter les épisodes du roman vers des étapes obligatoires et chronologiques, et celles de stimuler la créativité des apprenants tout en leur fournissant du matériel linguistique.

Quels documents utiliser ?

Dans le cadre de ce cours d'expression orale, nous n'avions pas de manuel ni de corpus de documents prédéfinis. La question se posait alors du document fabriqué ou du document authentique. Le caractère mouvant du roman, l'évolution permanente de l'intrigue contraint l'enseignant à une réadaptation continue. Il ne sait jamais dans quelle direction exacte ses apprenants emmèneront l'histoire, ni donc de quel document il aura besoin à quel moment. C'est d'une séance à l'autre qu'il aura une vision de la pertinence du document, une idée de la compatibilité du document avec l'histoire de ses apprenants et avec les objectifs lexicaux globaux du projet. Le cours est un cours d'expression orale avec l'enseignant natif. L'attente est donc celle d'un contact avec la civilisation française, de sortir de la routine des cours habituels. Cette première analyse de la situation nous pousse vers le recours au document authentique.

[…]

Ainsi, dans le choix du document déclencheur, l'enseignant en projet « ROC » doit prendre en compte plusieurs facteurs :
- la pertinence thématique et lexicale
- l'adéquation au niveau des apprenants
- la transposabilité narrative
- la correspondance du document avec les objectifs

Il doit en effet se poser la question de la fonction et de la place du document. À quel type d'activité doit-il se prêter ? C'est l'objectif et la manière dont le document y répond qui fixe les modalités d'exploitation du document.

Quel document et pourquoi ?

Parmi les catégories de documents évoquées par J.-P. Cuq et I. Gruca (2005), nous avons retenu tout au long du projet différents supports. De l'extrait de blog à la chanson, de l'image au texte littéraire et au texte de presse, ils servent tous un double objectif : étayer la narration d'un point de vue thématique (lieux, personnages, situations) et lexical (les outils pour le dire).

Thématique dans le sens où ils sont utilisés pour orienter la trame à travers des figures imposées par le déroulement chronologique choisi, pour baliser d'épisodes connus le parcours de création. L'épisode

de la naissance, de l'arrivée à la capitale sont par exemple des formes d'invariants culturels transposables d'une culture à l'autre, qui ont inspiré avant les apprenants d'autres artistes ou anonymes. Il existe sur ces épisodes une littérature abondante et un patrimoine de textes.

Les documents choisis sont donc considérés comme des stimuli thématiques et lexicaux, ainsi que des modèles réalistes de narration. À ce sujet, les blogs et forums, accessibles en un clic, sont une mine de témoignages, de récits de vie, d'anecdotes facilement compréhensibles et imitables par les apprenants, qui doivent aussi formuler des témoignages.

Une dernière utilisation du document est le simple déclencheur de réflexion collective, celui où nulle compréhension langagière n'est exigée, et où le document n'est qu'un tremplin vers autre chose.

On notera que toutes les séances ne proposent pas de document, et qu'une grande place est accordée dans le déroulement du projet à l'expression libre. Des pans entiers de narration sont laissés à la libre fantaisie des apprenants, qui peuvent y infuser ce dont ils ont envie ou y transposer ce qu'ils ont vécu. On comprend d'autant mieux la fonction de balise narrative du document, comme un rappel à l'ordre du plan-calendrier.

Techniques d'exploitation de documents

Pour l'ensemble du projet *Points de vue*, nous nous livrerons ici à un inventaire non exhaustif des documents et des techniques utilisés pendant le projet. […] Nous avons circonscrit et diversifié les exploitations, notamment à travers des tâches comme copier, dramatiser, extrapoler, autant de tâches au service de la créativité des apprenants et de leur usage de la langue. Voyons comment une chanson, un blog, un article, un roman, une photo ont été utilisés :

Une chanson **:** L. Lemay, *Ma chouette*, 1999

Nous avons proposé pour cette séance dans un premier temps d'écouter la chanson, et de répondre aux questions : Quel est le ton de la chanson ? Dramatique ou comique ? Quel personnage s'exprime ? Quel épisode de sa vie raconte-t-elle ? Qui est « ma chouette » ? À qui s'adresse-t-elle ? Une fois la situation comprise, une deuxième écoute est proposée, plus active, où les apprenants doivent désormais identifier les personnages et les lieux évoqués dans le récit. Une troisième écoute est proposée, cette fois-ci pour voler au texte de l'auteur-compositeur des bribes de discours, du matériel saisi à la volée. Se construit ainsi une mallette d'outils d'inspiration. Les apprenants visualisent la scène, les personnages, et s'approprient quelques expressions. Le texte écrit de la chanson vient compléter ce matériel. Chacun peut demander à l'enseignant ce qu'il ne comprend pas […]. À la fin de cette activité, les apprenants dictent leur texte. Nous nous sommes rendu compte qu'à part le docteur, dont le caractère hostile évoqué dans la chanson est transposé en racisme primaire, peu d'éléments sont gardés. Une phrase est réemployée, pour sa musicalité sans doute : « entre la crise de nerfs et la crise de larmes ». Elle a d'ailleurs fait l'objet d'une interrogation de l'apprenante qui dictait. Elle se demandait si elle avait le droit d'utiliser cette expression qui n'était pas d'elle, si on ne l'accuserait pas de copier la chanteuse. Nous lui avons expliqué qu'à partir du moment où elle l'utilisait dans un nouveau texte, elle avait absolument le droit, et que cela faisait même partie du jeu […].

Blog et forum (situations transposables, invariants culturels) :

Comme évoqué, les blogs et les forums présentent l'avantage de fournir des textes souvent à la première personne, des récits d'expériences vécues, des témoignages dont le format discursif correspond parfaitement au type de discours oral que les apprenants doivent produire dans l'atelier. Ils sont utilisés comme modèles, sources à imiter et sources de lexique en contexte. On citera comme exemple de forum ce document :

MONTER A PARIS POUR TRAVAILLER

Je me souviens que la décision n'avait pas été simple à prendre. Quitter mon village, ma famille, mes amis, le petit job où j'avais tout appris, pour « monter à la capitale ».

Et pourtant… S'installer à Paris, ville de tous les possibles, de toutes les folies, de tous les excès, et surtout tremplin pour une vie professionnelle meilleure. Oui, cela avait un côté grisant. Travailler et surtout réussir à Paris, c'était un peu le summum. Je m'voyais déjà en haut de l'affiche, comme dit la chanson…

18 ans après, j'y suis toujours, un Petit Homme en plus. Et pour être honnête, j'ai bien galéré au début. La provinciale qui débarque dans la ville-lumière n'est attendue par personne. Non, Paris ne la prend pas dans ses bras. Il a fallu jouer des coudes, marcher vite dans le métro, cacher son accent, solliciter des inconnus, écrire, téléphoner, relancer, être payée une misère pour se faire une place. Non pas une place au soleil, mais sous les néons. Mais bon, j'étais jeune. Petit à petit, j'ai accumulé des emplois vraiment très intéressants. Et aujourd'hui, je suis plutôt fière de mon parcours. Mais aurait-il été tout aussi enrichissant, plus rapide, si j'étais restée dans ma région ?

Adapté de http://www.toutpourelles.fr/index.php?2008/09/13/260-monter-a-paris-pour-travailler

[…]

L'article de presse :

Contrairement à l'extrait de blog ou de forum, l'article de presse n'est pas un témoignage subjectif. Cependant, il a pour mérite de présenter des lieux, des temps, des personnes, et des discours rapportés. Ce sont ces occurrences qui rendent le recours à l'article de presse intéressant, et c'est en fonction de ces critères qu'il a été choisi. La présence de témoignages dans l'article permet en effet la mise en place d'un exercice de réécriture transcodée, de dire la même chose, mais sans le discours objectif du journaliste, de changer de point de vue.

Nous savions que le protagoniste arrivait à Paris et que dans la logique romanesque d'ascension sociale, il devait commencer sa vie parisienne dans une situation précaire. Nous avons donc proposé aux apprenants un article sur les vendeurs clandestins de DVD pirates. Même technique que pour la chanson *Ma chouette*, une première lecture permet d'identifier les lieux, les époques, et le thème. Nous avons également demandé d'identifier dans l'article simplifié toutes les personnes qui s'expriment, et ce qu'elles disent. Puis, de reconstitué le réseau pirate de DVD. C'est à partir de ce travail préparatoire que les apprenants ont pu créer le récit de leur protagoniste, le témoignage de Zahir, et celui du commissaire de police. Si le groupe a volontiers accepté cette contrainte comme point de départ, on notera qu'il a rapidement repris le pouvoir sur le destin de leur protagoniste, en imaginant qu'il serait repéré par un photographe pour devenir l'égérie d'une marque directement inspirée de Benetton.

LES DVD CONTREFAITS PIRATENT LE MÉTRO PARISIEN

Il est 17 heures. Koudus, un jeune homme originaire du Bangladesh, arrive à la station de métro Strasbourg-Saint-Denis. Dans le couloir principal, il étale à la hâte sur une toile des dizaines de DVD pirates. Son « travail » commence.

Comme Koudus, ils sont nombreux à déballer chaque jour des films copiés, proposés pour une somme dérisoire : deux euros pièce, cinq euros les trois. Rien à voir avec des DVD du commerce, il s'agit de CD contenant des films DivX, un format utilisé essentiellement pour le téléchargement illégal. Difficile à quantifier, le phénomène a pris de l'ampleur au cours des derniers mois. Les vendeurs de DivX à la sauvette sont de plus en plus nombreux à investir les couloirs de la RATP mais aussi l'entrée des bouches de métro, souvent près de leurs alter-ego qui proposent ceintures, posters ou jouets à musique.

Atelier clandestin à Montreuil

Zahir aussi dit venir du Bangladesh. Les CD piratés font partie de son quotidien. Chaque jour, il descend dans le métro de Saint-Lazare, République. Le long d'un mur, il propose aux passants et aux voyageurs ses films trois ou quatre heures durant. Il emporte toujours beaucoup de films, quatre cents, parfois plus. Il est fier de proposer « toutes les nouveautés » Sur l'étal de fortune, se croisent des films déjà sortis, encore en salles, voire qui ne sont même pas à l'affiche. Bien souvent de mauvaise qualité, certains se révèlent toutefois de très bonne facture.

D'où vient cette marchandise ? Sur ce point, Zahir reste très vague : « Je vais chercher les DVD. On me les donne et j'en suis responsable. Je dois tout vendre pour être payé ». À Bonne-Nouvelle, Sani en dit un peu plus. Dans un bon anglais, il explique que « tout vient de Montreuil, là-bas il y a une fabrique. J'achète chaque DVD 1,20 euros ».

Le Nord-Est parisien, source du trafic ? « Il est très facile de monter un atelier clandestin : un ordinateur à 800 euros avec quatre graveurs suffit, estime une source proche des milieux du téléchargement illégal. Les DivX sont téléchargés sur les réseaux peer-to-peer [de la même manière que de nombreux internautes], avant d'être gravés. Le plus compliqué reste de les écouler… » C'est là qu'intervient la vente à la sauvette. Vendeurs de films ou de ceintures, tous les Bengalis présents dans le métro parisien semblent appartenir au même réseau. « On est tous frères », lance l'un d'eux à Gare du Nord. Difficile cependant de savoir de quel réseau il s'agit ou de remonter plus loin.

La menace policière

Mais la vente à la sauvette est loin d'être une pratique lucrative… pour les vendeurs. S'il récupère en moyenne 80 centimes par film vendu, Sani n'y trouve pas son compte. « Quand je vends bien, je peux manger… Ce n'est pas le cas tous les jours », explique l'homme, SDF depuis son arrivée en France il y a un an.

Une vente qui n'est pourtant pas sans risque. Sani raconte : « parfois, je me fais arrêter par des policiers. Je leur dis que je ne comprends pas l'anglais. Ils me demandent d'arrêter de vendre et ils me relâchent ». Koudus, lui, dit « faire attention aux policiers ». Lorsqu'ils s'approchent, un guetteur lui fait signe. La toile disposée au sol est alors repliée en moins de temps qu'il n'en faut pour le dire, et le Bengali est déjà loin. « Il faut changer souvent de lieu, pour ne pas se faire remarquer », explique Zahir prudent. Selon la police, « comme les vendeurs de drogue, il s'agit de réseaux extrêmement structurés qui participent à toute une économie souterraine. »

Adapté de : http://owni.fr/2010/09/03/les-dvd-contrefaits-piratent-le-metro-parisien/

Les citations de roman :

Si dans un des chapitres initiaux, un personnage cite littéralement la phrase de Nietzsche sans en mentionner l'auteur, le document proposé ici n'a pas vocation à fournir des citations toute prêtes à insérer dans un discours. Le choix du document déclencheur est encore une fois dicté par le calendrier et les thèmes imposés par le baccalauréat, qui sont à la base de la mise en pratique du concept de « ROC », à savoir la société de consommation et la publicité. Quant à savoir à quel moment exact ce thème allait être introduit dans le roman, il convenait d'attendre. Nous avions l'intuition que le roman de F. Beigbeder, *99 francs* (2000), et dénonçant le cynisme du monde de la publicité et les excès de la société de consommation fournirait un matériel intéressant à exploiter en cours.

Ainsi, lorsque le protagoniste est devenu riche, nous avons proposé aux apprenants le recueil suivant de citations du roman. Chacun a reçu une citation, avec la tâche de la lire, de tenter de la comprendre, d'identifier qui pouvait bien l'avoir prononcée, et ce qu'elle signifiait. Il fallait ensuite l'expliquer aux autres membres du groupe, l'illustrer d'exemples vus ou entendus, ou la commenter.

Votre désir ne vous appartient plus : je vous impose le mien. C'est moi qui décide aujourd'hui ce que vous allez vouloir demain.
Je suis de ceux qui vous font désirer des choses que vous n'aurez jamais. Ciel toujours bleu, filles jamais moches, bonheur parfait retouché sur Photoshop. Vous croyez que j'embellis le monde ? Perdu, je le détruis.
L'avantage avec la nouveauté, c'est qu'elle ne reste jamais neuve. Il y a toujours une nouvelle nouveauté pour faire vieillir la précédente.
En ce temps là, on mettait des photographies géantes sur les murs. Les arrêts d'autobus, les camions, les taxis. L'œil humain n'avait jamais été autant sollicité de toute son histoire. Et on avait calculé qu'entre la naissance et l'âge de 18 ans, toute personne avait été exposé en moyenne à 350 000 publicités.

L'échange a évolué en discussion informelle, au cours de laquelle l'enseignant a écrit au tableau en deux colonnes les arguments pour la publicité et les arguments contre. S'en est suivie la phase de rédaction, ou les apprenants ont répété leurs échanges en interprétant les rôles de Nubu et Alba dans leur roman. Ils ont ainsi pu réemployer à la fois leurs idées, celles de leurs camarades, et recycler celles contenues dans les citations proposées. On remarquera comment ce débat est sous-tendu par toute la fiction, par tout le passé qui existe dans la relation entre Alba et Nubu. Alba, qui a connu

Nubu jeune et pauvre, lui reproche d'être devenu cynique. Leur relation donne au débat la forme d'un duel amoureux que les apprenants ont exploité, faisant de ce débat un prétexte à la séduction, un crescendo jusqu'au baiser.

Une photo :

Le document iconographique a été introduit après que les apprenants ont décidé de faire de leur protagoniste un magna du textile, un créateur de vêtements. La photographie a fait l'objet d'un commentaire, et d'une extrapolation sur d'éventuelles formes de polo, chacun proposant son idée. Les idées des apprenants ont été prises en note telles quelles, transposées en monologue intérieur du protagoniste, à la recherche, lui-même, d'une idée.

Créer à partir de rien : recueil de données

La grille de remue-méninges

Une autre technique de recueil de matériel narratif sans recours à aucun document est celle du remue-méninge. Pour être riche et varié, il se doit de proposer plusieurs tiroirs, plusieurs catégories dans lesquelles chercher des éléments. C'est la raison pour laquelle, au moment où Alba retrouve Nubu devenu riche, pour stimuler la description sans tomber dans le « il était devenu riche », nous avons proposé une grille de catégories de *Signes extérieurs de richesse* reproduite ici :

habitat	vacances	loisirs	gastronomie goûts	mode de vie
vêtements	sport	accessoires	transport	objets et animaux

La tâche était ensuite d'insérer les éléments de la grille dans la description qu'Alba faisait de ses retrouvailles avec Nubu. On remarquera encore comment des personnages sont nés du remue-méninge même, puisque la femme de ménage et le professeur particulier de langue étaient des éléments fournis comme signes de richesse.

Tableau d'idées contradictoires

Pareillement, dans l'optique de faire émerger du matériel avec lequel pouvoir faire s'exprimer des personnages dans la partie consacrée au départ à l'étranger pendant ses études, nous avons proposé aux

apprenants un tableau de deux colonnes *Pour* et *Contre* partir en Erasmus. Le débat est un thème classique des examens de langue et du baccalauréat, et le thème est assez proche des apprenants pour qu'ils aient quelques idées. On remarquera que les arguments évoqués dépassent de loin le cadre de la mobilité étudiante dans le cadre d'échanges, et que le thème de la diaspora des jeunes Hongrois s'est invité dans le débat, car il préoccupe les apprenants.

Après ce recueil d'idées, nous avons demandé d'attribuer à chaque argument un personnage de la vie de Nubu, avant de passer à la dictée.

[…]

Réalisation matérielle

[…]

Face à l'ampleur que prenait le projet, aux 300 exemplaires commandés, il était nécessaire d'être à la hauteur, et de proposer un produit final digne du travail fourni. Aussi, nous avons convoqué un comité de relecture, afin d'éliminer les fautes de frappe et les coquilles inévitables lorsque l'on écrit sous la dictée. Collègues enseignants natifs, amateurs de littérature et de didactique nous ont ainsi prêté leurs yeux. D'autres personnes, bénévoles enthousiastes face au projet, ou tout simplement par amitié, nous ont prêté leurs savoirs informatiques et leur savoir-faire pour fournir à l'imprimeur un document Pdf déjà mis en page, prêt à imprimer, ce qui a réduit les frais.

Dans une optique de pédagogie de projet, nous n'ignorons pas qu'il aurait été pertinent d'effectuer toutes ces tâches avec les apprenants, voire de les leur déléguer. Pour des raisons de calendrier scolaire, cela était malheureusement impossible. La moitié des élèves, à la période de relecture, étaient en période de révision du baccalauréat. Les autres n'ont cependant pas chômé, puisqu'elles ont pris en charge la réalisation de la couverture. Nous avons donc reçu un jour le visage mosaïque qui allait figurer sur le livre. Les deux jeunes filles qui ont pris à cœur de réaliser le visuel ont en réalité mobilisé différentes ressources. Elles ont d'abord eu l'idée d'un visage composé des différents visages des auteurs. Elles ont ensuite réuni les photos en les cherchant dans les profils des élèves sur différents réseaux sociaux, pour les donner à leur professeur de mathématique, qui aimait les montages numériques. Elles lui ont expliqué ce qu'elles voulaient et l'enjeu du projet. Celui-ci s'est exécuté.

Nous voyons à travers cette rapide narration qu'il s'agit d'un travail qui dépasse le cadre du cours de langue à proprement parler, et que la réalisation mobilise des ressources qui dépassent la relation pédagogique, qui font du projet un réel processus artistique.

[…]

Bilan de l'expérience

Calendrier

Calendrier 2012-2013	**Chapitres**	**Nombre de mots par chapitre**	**Nombre de cours de 90 minutes**	**Nombres de cours de 45 minutes**	**Total en minutes**	**Total en heures de 60 minutes**
septembre	*I*	2455	4		360	6
octobre	*II*	1072	3		270	4 h 30
novembre	*III*	2102	3		270	4 h 30
décembre	*IV*	1626	2		180	3
janvier	*V*	2034	4		360	6

février	*VI*	1533	2		180	3
février-mars	*VII*	1694	2		180	3
mars	*VIII*	1040	2		180	3
avril	*IX*	2265	2		180	3
TOTAL			**24**	**48**	**2160**	36

Le calendrier scolaire, avec vacances et jours fériés, et autres événements tels que concours nationaux et fêtes, ne permet pas de respecter le rythme confortable initialement prévu. En particulier le mois de décembre est compromis, et le mois de mai absent. Les élèves de terminale quittent en effet le lycée pour se préparer au baccalauréat dès fin avril. Il faut donc compter sur un capital de 8 mois, équivalent à 24 semaines, puisque le cour est hebdomadaire. Autre observation : le rythme de production connait une accélération à partir de février. Le nombre d'heures consacrées à chaque chapitre diminue de moitié. Ces chiffres sont à mettre en parallèle avec la densité des chapitres et le nombre d'élèves.

[…]

Implication des apprenants dans le projet

Une comparaison du projet cadre avec le roman tel qu'il a été écrit par les apprenants nous laisse observer comment ils se sont appropriés le concept pour le tirer vers leurs envies, comment ils ont transformé le scénario en leur œuvre.

	PROJET INITIAL raconter la vie d'un personnage hongrois, de sa naissance à sa mort.		**PROJET RÉALISÉ**	
	Thématique oral du Bac hongrois	**Chapitre de la biographie trame prévisionnelle**	**Trame effective du roman chapitre par chapitre**	**Thèmes effectivement abordés**
Sept.	La famille Vie campagne / ville.	Les origines, les parents	- Un chef de mafia enlève Tubu, musicien du Niger pendant une tournée en Hongrie. - Il devient professeur particulier de musique des 5 filles de la famille. - La mère tombe amoureuse de lui. - Orsi, sa fille, aussi. - Elle tombe enceinte. - Le chef le découvre et chasse les deux amants.	- Famille : rapports entre frères et sœurs - Description physique
Oct.	La vie de couple, les tâches ménagères	Naissance du héros	- Orsi et Tubu font du stop jusqu'à Budapest. Un camionneur les accueille chez lui. - Orsi découvre Budapest, puis est amenée à l'hôpital pour accoucher.	- Description physique - Décrire Budapest vue par une provinciale. - Lexique de l'accouchement
Nov.	- Le système scolaire hongrois - Les problèmes de l'adolescence. - Les loisirs	Grandir, de l'école au lycée	- Orsi et Tubu se disputent quant au prénom du bébé. - Tubu trouve un job, et le couple emménage dans un quartier pauvre de la ville. - Le bébé (Nubu) grandit. Il commence l'école, et subit des moqueries pour sa couleur de peau. - Nubu rencontre Alba. Ils deviennent amis car elle aussi est différente.	- Argumenter pour un prénom. - Sociologie de Budapest. - L'école en Hongrie. - Le racisme, l'intolérance. - L'amitié, puis le premier flirt. - Lycée hongrois, la

			- Au lycée, ils sortent ensemble. - Nubu décide de quitter Alba.	tradition scolaire du *szalagavato*.
Déc.	- Études - Séjours à l'étranger, - Apprentissage des langues	Commencer l'université ? Une rencontre/une expérience décisive ?	- Nubu commence une école de mode. - Il se cherche, fume et boit. Certains ont des doutes sur sa sexualité. - Il réfléchit à l'idée d'aller étudier à l'étranger, écoute les arguments de son ami Alicio, sa famille, sa professeure. - Il décide de partir à l'aventure, hors échange universitaire, juste pour retrouver Alba.	- Préjugés sur les études de couture. - Partir ou rester ? Avantages et inconvénients d'une mobilité Erasmus. - Problèmes démographiques hongrois.
Jan.	- Monde du travail - Chômage	Entrer dans la vie active, chercher un emploi	- Nubu débarque à Paris, et est accueilli chez Alba. - Nubu essaie de vendre des habits, il est embrigadé dans un trafic de vente de DVD pirates. Il continue à dessiner des robes en secret. - Nubu et Alba sont repérés par un photographe et deviennent modèles pour une marque de vêtements. Il rencontre alors une dame de la mode qui le prend en stage.	- Différences entre Paris et Budapest. -problèmes de communication linguistique. - Vie précaire. - Métiers clandestins et organisation d'un réseau. - La mode, la couture.
Fév.	- Les voyages - La France et la Hongrie	Une rencontre ?	- Après 2 ans de pratique, Nubu décide de rentrer à Budapest. - Il crée une marque de t-shirt qui lui assure une grande richesse.	- Comparaisons Paris-Budapest - Description physique. - Remue-méninge : des idées de polo.
Mars	- Société de consommation, publicité, - Nouvelles technologies	Le succès professionnel du héros	- Alba a la nostalgie de la Hongrie. Elle reçoit une invitation par mail de Nubu. - Alba arrive en Hongrie et trouve Nubu enrichi, elle découvre sa nouvelle vie. - Sur fond d'attirance amoureuse, une dispute éclate entre Nubu et Alba, sur la publicité de la nouvelle marque de Nubu.	- Doute amoureux. - Technologies et Internet. - Mode de vie de la bourgeoisie de Buda : habitat, loisirs... -Publicité et consommation.
Avril	- Maladie	Déclin professionnel	- Nubu n'a plus d'inspiration, il traverse la crise de la quarantaine. - Alba commence à sentir des symptômes de grossesse. - À l'hôpital, Nubu rencontre Alicio qui est très malade. - Alicio confesse à Nubu qu'il va mourir au moment où Alba lui annonce qu'elle est enceinte.	- Dépression, crise d'inspiration. - Grossesse. - Symptômes du SIDA
Mai		Mort du héros.	- Alba renoue avec ses rêves de petite fille : un mariage ! - Nubu, choqué par la mort d'Alicio, fréquente les églises et se tourne vers la religion. - Nubu, à l'origine contre, accepte l'idée du mariage à condition que ce soit à l'église. Alba réfléchit, malgré son aversion contre le catholicisme. - Après le mariage au temple, et non à l'église, le couple part en voyage de noces à La Rochelle. Ils goûtent des spécialités françaises. - Lors d'une visite de Fort Boyard, Alba perd les eaux. Plus tard, Coralie naît.	- Pour ou contre le mariage. - Le rôle de la foi. - Opinions athées et agnostiques. - Une ville française et ses spécialités.

Nous remarquons ainsi tout d'abord que l'intrigue proposée par le groupe est bien plus riche et mouvementée que le plan-cadre initial. De plus, on voit que le groupe a refusé de voir mourir son héros, et a préféré sacrifier un personnage secondaire. Les thèmes abordés sont également bien plus complexes, et certainement plus intéressants que la liste du baccalauréat. Les thèmes sont réutilisés, téléscopés comme les regards sur Paris, puis sur Budapest, et abordés par différents prismes : Budapest est vue ainsi d'abord à travers le quartier pauvre, puis par les quartiers chics. Par ailleurs, des éléments biographiques reviennent : on devine dans les discours les impressions des élèves sur Paris après leur voyage scolaire, leurs propres impressions sur les huîtres et les escargots, leurs interrogations sur le catholicisme, leurs problèmes de famille et leurs réflexions sur la société.

Le plan-cadre original est respecté *a minima*, les thèmes sont abordés différemment, empruntant les chemins de la fiction rocambolesque. Mais on y parle effectivement de maladie, de famille, d'amour et d'amitié. Nous voyons dans cela une volonté de dépasser l'intrigue trop gentille, trop prévisible d'un scénario conçu pour travailler la langue. Il y a une soif de dire autre chose que des discours préfabriqués pour répondre à des objectifs lexicaux scolaires. Une réelle envie de faire œuvre plus que cours est palpable. La subjectivité de chacun se fraie un chemin dans les thèmes et les pistes, les scènes, les moments. Comme dirait une lectrice, on a l'impression que certains règlent leur compte avec leur famille. De même que des fantasmes sont exploités, l'humour prend beaucoup de place.

[…]

Annexe 3.5. Compte rendu de P. Biras du « ROC » *Langue de chat* (2014)

Ce compte rendu « pas-à-pas » – nom du fichier Word transmis par P. Biras – du « ROC » Langue de chat *est extrait des notes de recherche de P. Biras. Il s'agit de la deuxième expérience « ROC » conduite par P. Biras en 2013-2014. Les coupes symbolisées* […] *sont de notre initiative. OM*

État des lieux :

Nous sommes en septembre 2013 lorsque nous sommes chargé de « pratiquer l'oral » 45 minutes par semaine le vendredi à midi avec un nouveau groupe d'apprenants. Nous les connaissons depuis 3 ans, et nous les avons vus commencer le français en année de langue. Ils sont 9 : 3 garçons et 6 filles, si tant est que cela ait de l'importance, mais c'est surtout la composition du groupe qui est intéressante : 6 « survivants » du groupe des « mauvais », suite à la scission du grand groupe d'année de langue opérée par niveaux (A., T., B., K., G., D.) ; 3 transfuges du groupe des bons (F., A., E.) qui pour des raisons d'emploi du temps ont décidé de rejoindre ce groupe, juste pour cette heure, celle avec le natif.

La composition du groupe, au niveau des attitudes d'apprentissage, est significative et implique plusieurs choses : Les 3 apprenantes transfuges du groupe B2+ ont toutes déjà passé soit un DELF B2, soit un baccalauréat avancé. Elles n'ont plus de réel objectif académique et fréquentent le cours « pour le plaisir ». Les 5 autres ont, depuis l'année de langue, baissé les bras. Les plus motivés se sont laissé contaminer par les plus démobilisés, et la force de travail est en berne. Ils n'ont aucun objectif clairement établi avec la langue, aucun ne souhaite plus passer d'examen, et tous semblent presser d'en finir avec ces cours qu'on leur impose. Ils les vivent comme une punition, d'autant plus que ceux qui ont atteint […] le niveau B2 peuvent en dernière année de lycée être dispensés de cours de langue.

Le public auquel nous avons à faire est donc un public captif, en désamour de la langue et de son apprentissage, sans objectif et donc sans besoin, et, circonstance aggravante, en situation affective de légère humiliation. Les trois apprenantes qui se sont greffées à ce noyau dur, si elles ne sont pas des étrangères puisque provenant de la même promotion d'année de langue qu'eux, ont passé un an dans un autre groupe, et possèdent une attitude plus positive envers la langue, malgré la perte d'objectifs académiques. Deux d'entre elles (dont une qui a rejoint le groupe un peu plus tard), par leur appartenance au groupe de théâtre en français, font preuve d'un goût particulier pour la langue et son utilisation en dehors des tâches scolaires, et sont donc en quelque sorte acquises à toute pratique.

Objectifs

Face à ces constats, la question à laquelle nous avons été confronté était la suivante : Que faire ? Se poser la question du contenu de la formation, cela signifie avoir en tête des objectifs d'enseignement précis. Comme on l'a vu, ils ne sont pas ceux d'un examen ou d'un niveau à atteindre. Il s'agit donc de :

- Mettre en action, en pratique, une mallette de savoirs langagiers acquis pendant les années précédentes ;
- Ce faisant, donner du sens à tout l'apprentissage qui a été effectué jusqu'à présent ;
- Proposer au groupe un projet fédérateur et motivant par lequel ils pourraient retrouver un contact plus étroit et un rapport plus positif avec la langue ;
- Inverser la tendance de frustration et de cours subi […]

Autant d'objectifs qui nous ont semblé justifier le recours au « ROC », conçu pour permettre une pratique ludique et libre de la langue dans une entreprise valorisante car ambitieuse. Nous avons donc proposé le contrat suivant :

Point de départ

Dès le premier cours, nous avons expliqué aux apprenants « C'est votre dernière année ici, l'occasion de vous faire plaisir. L'an dernier, les grands ont écrit un livre, *Points de vue*, je vous propose d'en écrire un avec vous aussi. Ça vous dit ? » La réponse a été positive, personne n'ayant rien à perdre ni rien à gagner à se lancer dans l'aventure. Condition *sine qua non* pour que le projet soit une réussite, comme dans toute démarche de projet pédagogique, que le projet vienne des apprenants eux-mêmes. Il était inconcevable, avec les objectifs qui étaient les nôtres, d'imposer un thème, une trame, un roman, de recycler en quelque sorte certaines clés à succès du test *Points de vue*. Il fallait partir de zéro pour partir des apprenants et centrer le projet sur leurs désirs, à défaut de besoins.

Premier cours

Nous nous sommes donc livré à une phase rapide d'analyse des désirs du groupe, sous la forme d'une foire aux envies collectives. Pour montrer comment l'atelier allait se passer, nous avons écrit tout ce qui était dit. Au bout d'une dizaine de minutes, il apparaissait déjà que les envies tournaient autour d'une histoire comique, un peu folle […]. Ces premières envies nous ont permis d'entrer dans le vif du sujet et de commencer à écrire. Chacun a pris la parole, découvrant l'ivresse de dire ce qui lui venait à l'idée sans censure aucune, ainsi que le fonctionnement du recueil de témoignages : correction, discours assumé par un « je » énoncé, et plaisir de raconter, de faire rire et de rire. À la fin de cette séance, nous avions obtenu dans un fichier Word les éléments d'embryon avec lesquels travailler :

- Un genre : comique-absurde
- Un groupe enclin à l'humour, potache, absurde, surréaliste, et par ce biais consentant à la parole en français.
- Un début de personnage principal : Nora, la fille qui parle la langue des chats.

Nous noterons que l'humour des apprenants se manifeste dès le lancement du projet avec cette langue de chat, *Macskanyelv* en hongrois, qui est en soi un jeu de mots. S'il est vrai que le biscuit français du même nom est inconnu de notre jeune public, la langue de chat est un chocolat hongrois culturellement enraciné. En choisissant comme personnage une fille qui parle la langue de chat, les apprenants proposent déjà un jeu sur la polysémie du mot « langue » qui fonctionne dans les deux langues, lequel ouvre la voie de l'absurde, car la langue de chat n'est pas une langue que l'on peut réellement parler. Ludisme et créativité étaient donc présents dès le début, à nous de savoir exploiter cette force.

Scénariser-organiser

Afin d'exploiter au mieux ce début prometteur, il convenait de planifier, de cadrer le récit qui allait venir de façon à ce que le projet soit réalisable en fonction :

- Des contraintes de temps (45 minutes par semaine, c'est finalement peu, et cela oblige de cadrer des séances d'écriture d'autant de temps) ;
- Du niveau de langue des apprenants (nécessité d'un compromis entre leurs envies et leurs capacités, et de mettre en pratique du déjà-étudié) ;
- Du rendu final, à savoir que le récit reste cohérent, malgré l'abondance d'auteurs et d'envies. En cela, pour que le récit reste intéressant, c'est la disparition du chat de Nora qui ferait office d'éléments perturbateur, apte à déclencher une quête, cliché littéraire du roman chevaleresque ou d'*heroic fantasy*. La péripétie comme condition romanesque.
- De l'état de fatigue et de motivation changeant des apprenants, qui, nous le savons d'expérience, connaissent des hauts et des bas dans la quantité d'énergie disponible, surtout le vendredi à midi, aux portes du week-end.

Un double impératif pour l'enseignant se dessine alors : structurer et stimuler. Fournir à la fois une architecture romanesque crédible, et des stimuli d'imagination assez motivants et variés pour mettre au travail les apprenants. À ce double objectif, s'ajoute celui de l'adaptabilité. En d'autres termes, le matériel support apporté par l'enseignant dépend, comme toujours dans le « ROC », de ce que les apprenants ont fourni jusqu'alors. Il s'agit de respecter les orientations qu'ils veulent prendre.

Structurer (XTRM facteur)

Après l'émergence d'un protagoniste, il fallait en faire faire quelque chose. Pour cela, chacun avait certainement sa petite idée, autant dire que personne n'en avait vraiment. Afin de respecter le calendrier, la liberté de ton et des apprenants, et les objectifs linguistiques, nous avons opté pour l'imposition d'un format connu et cadré, offrant des fenêtres de liberté dans lesquelles le groupe pourrait continuer à s'exprimer en toute liberté. Ce cadre, c'est celui du programme de télévision du type recherche de talent, un genre qui fleurit sur les chaînes du monde entier, que ce soit le chant, la danse de salon, la cuisine ou la musique folklorique. Il nous permettait de faire faire quelque chose très rapidement à notre héroïne (et à son talent), tout en proposant de nouveaux personnages fantaisistes. Au niveau du roman lui-même, il structurait toute une partie en offrant un lieu-cadre et un univers médiatique unique qui donnerait une cohérence à l'ensemble. D'un point de vue du calendrier, il nous permettrait de structurer les cours au moins sur la première partie de l'année, jusqu'aux vacances de Noël où le chat allait disparaître. Enfin, d'un point de vue langagier, il offrait toute une palette de discours à travers lesquels mettre en œuvre des savoirs linguistiques dans des fonctions langagières auparavant étudiées.

Fonctions	**Cadre**	**Savoirs linguistiques**
Décrire	Présentation du jury d'XTRM facteur	Décrire une personne (adjectifs physiques et moraux, couleurs) décrire le déroulement d'un jeu
Se présenter raconter	Présentation et parcours de 4 candidats	Parler de soi, de sa vie, de son passé et de ses projets (présent, passé composé/imparfait, futur)
Critiquer conseiller	Commentaire du jury sur les numéros des 4 candidats	Exprimer regrets, reproches et conseils (trop, pas assez, conditionnel et conditionnel passé)
Questionner	Conférence de presse de la gagnante : Nora	Poser des questions (mots interrogatifs)
Annoncer	Flash radio	Informer de quelque chose (passif, nominalisation)

Ce tableau met en évidence comment dans la première partie la structure proposée permet de travailler la langue en mettant en pratique toute une série d'éléments déjà étudiés les années précédentes, tout en donnant au récit une cohérence à travers un cadre thématique. Ce calendrier nous mènerait petit à petit vers la disparition ou l'enlèvement du chat de Nora, ce qui déclencherait une série de péripéties. Une ébauche de cadre pour la deuxième partie de l'année se dessinant déjà : il s'agirait de composer une série de tableaux ou de rencontres à travers lesquels la protagoniste avancerait dans la recherche de son chat. Mais il était encore trop tôt pour fixer tout cela, vu que nous ne savions pas ce que le groupe allait faire du cadre esquissé.

Stimuler

La deuxième tâche de l'enseignant, toujours pour répondre aux objectifs qu'il s'est fixés, est celle de maintenir en vie et l'intérêt et la créativité des apprenants, l'un se nourrissant de l'autre en un cercle vertueux. Stimuler est un verbe à deux niveaux, à comprendre de deux manières. Il s'agit d'abord de maintenir la motivation en proposant à chaque séance des activités ludiques et inspirantes. Il s'agit aussi, à un moindre niveau, de provoquer l'imagination des apprenants, en leur fournissant un minimum de matériel avec lequel jouer, évitant la sensation de page blanche et de saut dans le vide. La contrainte, qu'elle soit lexicale ou grammaticale, apparaît comme un outil imposé pour maintenir alerte la créativité de tous. Par ailleurs, elle est aussi gage de cohérence, nous le verrons dans la deuxième partie.

Le jeu XTRM

Pour introduire le lieu-cadre de ce qui allait être leur jeu, nous avons proposé au groupe un exercice de compréhension écrite. Il s'agit de la simplification d'une explication du jeu *The best*. Nous avons délibérément privé le texte de titre. La question était de retrouver de quoi parlait le texte. Le groupe a tout de suite trouvé : un jeu télévisé du type Xfactor. Il leur a alors été demandé de justifier, de manière à faire émerger les mots : jury, programme, candidat, gagner, numéros spectaculaires, émission, voter, public.

Ce programme propose des numéros d'artistes spectaculaires. Dans chaque émission 12 artistes de diverses disciplines se succèdent pour essayer de gagner la première place, c'est-à-dire le fauteuil du meilleur Artiste. Le jury note chaque candidat avec une note de 1 à 10, mais en complément le public peut également voter de 1 à 10. La note moyenne du jury et du public est ensuite dévoilée et additionnée pour obtenir une note sur 20. Si ce score est supérieur à celui du leader, le challenger prend directement sa place dans le fauteuil. A la fin de chaque émission, seulement le leader (c'est-à-dire celui qui se trouve sur le fauteuil du meilleur Artiste) est qualifié pour la finale. Adapté de : https://fr.wikipedia.org/wiki/Saison_1_de_The_Best,_le_meilleur_artiste

Ce n'est qu'après cette étape que les apprenants on pu créer leur jeu, le jeu dont Nora serait la gagnante, et dicter un descriptif de leur jeu, en s'appuyant sur le document proposé.

Le jury

Pour créer les membres du jury, nous avons proposé aux apprenants de donner les stéréotypes des membres d'un jury, que ce soit en examen ou en test de sélection (situation proche de leur vécu) ou à la télévision. C'est ainsi, au cours d'une conversation en langue maternelle que sont apparus les 4 archétypes à partir desquels créer le jury de leur jeu.

Jury 1	Jury 2	Jury 3	Jury 4
Le méchant sévère	La belle gentille	Le comique sympa	Le savant intello

Pour les décrire, nous avons proposé aux apprenants une activité ludique de morphosyntaxe, sous la forme de ce générateur de descriptions physiques :

Avoir...	vite, lentement, fort	...verts, bleus, marron
	gros, obèse, en chair, maigre	...crochu, aquilin
Être...	68 kg	...en amande
	à tue-tête, faux, bien, mal	...frisés, courts,
Porter...	le nez	...sur le bras, dans le dos
	une chemise	…sur le nez, au sourcil
Peser...	les yeux	...fines, charnues
	une robe, un haut, une jupe	...ébouriffés
Mesurer...	un décolleté plongeant	...noires

	musclé, maigre	...élégante, moulante
Chanter...	élégant, décontracté	...à fleurs, à carreaux, à rayures...
	une moustache	
Parler...	une barbe, un bouc	
	des lunettes	
Bégayer....	un piercing, un tatouage	
	1 mètre 78	
	les cheveux	
Avoir l'air...	les doigts	
	grand, petit	
On dirait...	les lèvres	
	une diva, un fou	
	intelligent, stupide, sévère	

Il s'agit de relier les parties qui sont acceptables, et de conjuguer les verbes. L'aléatoire de certaines possibilités combinatoires ainsi que le respect des 4 archétypes identifiés ont permis de créer des jurys hauts en couleur.

Les candidats

Dans une progression très classique, nous avons proposé de créer de nouveaux personnages, les candidats, mais pas à travers une description physique, mais à travers leur discours de présentation. Il s'agissait alors d'oraliser des CV imaginaires, et de suggérer le numéro qui allait suivre. Plus que des catégories de formulaire, la fiche propose des *inputs* de phrases, des alternatives.

FICHE CANDIDAT
1 : IDENTITÉ
Je m'appelle...
Je viens de...
J'habite à ….. dans ….. avec ….
Je travaille dans,... pour, …. chez....
Pendant mon temps libre je...
2: VIE SENTIMENTALE ET FAMILIALE
J'ai un frère, une sœur, un animal, un demi frère, une belle sœur...
Je suis mariée, divorcée, célibataire...
Je vis en couple, seul ?
3 : ORIGINE DU TALENT
Quand j'étais petit, j'allais toujours..., je faisais toujours...
Un jour j'ai vu que, il s'est passé quelque chose, on m'a dit que.. . j'ai senti que..
4 : ET APRES ?
Alors j'ai cultivé ce don, ce talent...
Une école ?
Un professeur particulier ?
Apprendre sur internet
Être autodidacte ?
Pratiquer beaucoup..
5 : FUTUR ET AMBITION
Ce que je voudrais, c'est ...
Si je gagne ce soir, je...

Une même matrice de base a été utilisée pour 4 candidats. Mais pour chaque candidat, une contrainte grammaticale était introduite, de manière à fournir des discours toujours diversifiés, à ne pas lasser ni les apprenants ni les lecteurs. Ainsi nous avions, sur 4 séances : candidat 1, lexique imposé (donné au hasard par le groupe en début de séance, avant la matrice) ; candidat 2, chiffres imposés (donnés au hasard par le groupe en début de séance, avant la matrice) ; candidat 3, 7 adverbes en *-ment* imposés,

et le plus possible d'autres adverbes ; candidat 4, structures de mise en relief imposées pour une chose, une époque, un lieu, une personne.

Cette diversité de contraintes à chaque séance a permis de renouveler l'intérêt du groupe pour le format « présentation du candidat », tout en travaillant sur la fluidité de la formulation, en stimulant de nouveaux personnages. Par ailleurs, la répétition de l'exercice de présentation devenait en soi une nouvelle contrainte, puisqu'il fallait à chaque fois que le nouveau candidat ne ressemble en rien aux précédents, et propose quelque chose de nouveau. Il en est ressorti une forme de crescendo dans l'extrême et dans la folie douce, lequel a suscité énormément de rires.

Commentaires du jury

Passer de la présentation du candidat aux retours donnés par le jury nous permettait de passer en ellipse le déroulement du show. Il aurait été long et fastidieux de décrire chaque show. Par ailleurs, donner aux commentaires du jury le rôle de faire comprendre au lecteur ce qui s'était passé à travers des critiques et des conseils, ce qui était plus stimulant. Car autant le lecteur imagine la performance, autant les apprenants eux-mêmes, entre les séances, et dans leurs échanges en langue maternelle ont certainement imaginé la production de chaque candidat. Là encore, nous avons fourni une matrice structurant les points abordés par chaque jury et fournissant des exemples de phrases comportant les temps verbaux nécessaires. La fiche est la même pour les 4 séances de critique. La dernière séance a été effectuée sans fiche, donc sans béquille grammaticale.

FICHE CRITIQUES ET CONSEILS DU JURY

Sur quoi parler ?
Les costumes, la mise en scène, la présence sur scène, la qualité technique de la performance

CRITIQUES : comment était la performance ?
J'ai aimé quand tu... mais j'ai quelques critiques à te faire.
J'ai apprécié le moment où… mais à part ça...
C'était trop... / ce n'était pas assez...
Il y avait trop de... / Il n'y avait pas assez de…
Tu étais trop... / tu n'étais pas assez...
La performance manquait de... / tu manques de...
REPROCHES
Tu n'aurais pas dû + verbe
Il n'aurait pas fallu + verbe
Tu n'aurais jamais dû...
À ta place, je n'aurais pas fait...
REGRETS
Tu aurais dû + verbe
Il aurait fallu que tu...
CONSEILS POUR LE FUTUR :
Si j'étais toi, j'irais à l'école...
À ta place, j'arrêterais la chanson parce que tu …
Tu devrais arrêter la musique.
Ex : Je te conseille de te consacrer à... des choses plus sérieuses.
CONSEILS PAS DIPLOMATIQUES :
Tu dois absolument prendre plus confiance en toi.
Il faut que tu comprennes que ton numéro est nul.

Conférence de presse

Afin de créer un type de discours représentant, dans la narration, le moment où la protagoniste a gagné le jeu, sans tomber dans une description de la remise du prix, nous avons réfléchi au format de discours de ce moment classique d'un jeu. Le discours de remerciement, et bien sûr, l'interview de la star. Si le discours de remerciements avait pu être une brèche par laquelle laisser s'épanouir la fantaisie

des apprenants, il aurait laissé peu de place à la variété syntaxique. Quant à l'interview, elle offrait la possibilité de travailler le questionnement, mais obligeait à y répondre, et à se lancer dans une création sans fin. La piste a donc été abandonnée. En revanche, il semblait intéressant de donner aux apprenants l'occasion de pratiquer le questionnement. C'est à partir de cette idée que l'idée de la conférence de presse s'est imposée. Elle permettait de mettre en scène un concert de journalistes qui assaillent la gagnante de questions, sans que celle-ci ait le temps d'y répondre. Le format de questions en rafale se prête bien à une idée d'effervescence médiatique autour du protagoniste, l'abondance de questions de tout ordre faisant évoquant dans un autre registre la multiplication des flashs et les invectives des photographes aux nouvelles stars. La dernière question reviendrait à Nora, et c'est à travers cette simple question que le thème de la disparition serait introduit.

Restait à mettre en place une technique pour faire naître toutes les questions. Nous avons décidé de laisser au groupe la liberté totale quant à la formulation. […]

Journal radiophonique

L'idée de confectionner en classe de langue de faux bulletins d'information n'est pas nouvelle. Nous l'avons souvent pratiquée. Le domaine des médias est d'ailleurs un classique des manuels de FLE lorsqu'il s'agit de travailler la voix passive et la nominalisation (*Alter Ego B1*, *Edito B2*). Nous avons donc trouvé pertinent de dédier une heure, un chapitre du roman à un bulletin d'information qui aurait deux fonctions : d'un côté, confirmer et annoncer officiellement la disparition du chat de la gagnante ; de l'autre, conclure la première partie du récit, celle articulée autour des médias et de la télévision. Compte-tenu du ton humoristique et absurde pris par le récit en cours, il était évident qu'il fallait travailler avec des informations fantaisistes et faire confiance à la *vis comica* du groupe. Pour composer ce bulletin, encore une fois, nous avons procédé par plusieurs étapes et eu recours à la matrice avec contraintes lexicales :
[…]
Composition collective des informations, respectant la matrice suivante :
Nous retrouvons dans cette technique la double fonction de l'enseignant dans une telle pratique : structurer, en donnant par exemples les rubriques imposées d'un journal, et stimuler la créativité en proposant des syntagmes nominaux et verbaux directement inspirés d'un balayage de l'actualité du moment. Il est possible de retrouver en filigranes la réouverture du théâtre Erkel de Budapest, l'inauguration de la quatrième ligne de métro, ou l'adoption de la nouvelle constitution hongroise, même si l'imagination des apprenants a allègrement dépassé ces échos de réel pour faire des contraintes totalement autre chose, adapté à leurs envies et à leur vision du monde, de leur monde fictif. Concernant la rubrique sport, nous avons délibérément provoqué l'humour, en proposant comme exemple de disciplines sportives des disciplines en morceaux à reconstituer, comme une perche tendue à la créativité combinatoire dont les apprenants ont déjà fait preuve.

Vous écoutez ... *nom de la radio*..., il est 8 heures, voici les titres du journal.
Politique
Modifier, modification, constitution, voter, parlement, nouvelle loi sur ..., annoncé hier après-midi.
Technologie-écologie
Énergie solaire, panneau solaire, métro, inauguration, inaugurer, ce matin,
Économie
Zone euro, hier, entrer, sortir, pièces/billets, à l'effigie de...
Sports
Jeux Olympiques, nouvelles disciplines, 2080, créer, création, ville organisatrice
- la lutte...
- le waterpolo...
- la natation..
- le lancé de disque/marteau/javelot...

- le canoë kayak...
- à la perche
- synchronisée
- artistique
- en eau vive
- aquatique
- gréco-romaine

Société

- Interdire, interdiction, fumer, à partir de demain, lieux publics, toilette, caméras
- Manifestation, manifester, parade, défiler, contre/pour, *gay pride*, homophobie

Culture

Restaurer, restauration, opéra, rouvrir, réouverture, dans une semaine, théâtre, scène

Faits divers, rubrique des chiens écrasés

Zoo, naissance, panda, bébé, visiteurs

People

Chat, gagnante d'XTRM Facteur, disparaître, disparition, appel à témoignage

C'est par cette activité que se termine la première partie du roman, juste avant les vacances de Noël. Nous savions qu'un nouveau départ serait nécessaire à la rentrée, pour relancer la machine.

Les 9 portes

Le départ de la protagoniste en quête de son chat constitue dans le roman une rupture de thème et de lieu, qui correspond au niveau du calendrier scolaire au passage vers le second semestre après les fêtes de fin d'année. Cette rupture de genre était bienvenue, car elle nous permettait de raccrocher tout le groupe à l'histoire à travers un nouveau départ, et de relancer l'intérêt pour l'écriture collective. La deuxième partie de l'année, et du roman, serait volontairement orientée vers des séances plus oniriques, des contraintes moins grammaticales, des supports plus ludiques, de manière à ce que les apprenants puissent prendre pleinement possession de la dimension poétique et ludique de la langue. Là encore, ces objectifs se traduisent pour l'enseignant en deux tâches : structurer et stimuler, dans le respect des envies et des savoirs des apprenants, mais aussi du futur lecteur.

Structurer

Si la cohérence de la première partie était assurée par le recours à une unité de lieu (le programme télévisé), elle est, dans cette quête, remise en cause. Qui dit quête dit déplacement, dit perte du cadre. Il a donc fallu repenser la cohérence différemment, à savoir, trouver le moyen de donner une unité à cette quête, tout en la structurant en fonction d'un calendrier, que chaque étape soit un tableau simple. Ayant face à nous 9 apprenants, et le chat étant un animal à 9 vies, il nous a semblé à la fois facile, pertinent et réalisable de fixer à 9 le nombre de tableaux. Pour donner une cohérence à la quête et aux différents tableaux, nous disposions d'une unité thématique assez forte, celle du chat. À la simple évocation du mot félin, il vient à l'esprit de tout natif ne serait-ce qu'un proverbe ou une chanson. Puisque dès le départ, les apprenants avaient placé leur récit sous le signe du jeu de mot avec chat, du jeu de langue, il convenait d'exploiter jusqu'au bout ce thème. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes livrés à un recueil de données (locutions comme discours figés) contenant le mot chat. Internet aidant, nous avons ainsi compilé une série de proverbes et de vire-langues, une chanson pour enfants et d'autres expressions, comme « donner sa langue au chat ». Ce matériel nous fournirait éventuellement des supports intéressants pour la composition des différents tableaux. Si à un moment l'idée de construire chaque monde autour d'un objet ou d'un mot symbolisant un des 9 thèmes du baccalauréat nous a effleurée, elle a rapidement été abandonnée pour ne pas trahir les désirs du groupe et leur absence de goût pour tout ce qui est académique.

Intertexte

L'unité thématique ne suffisait pas à créer 9 mondes assez différents pour que chacun puisse y mettre ses propres envies. Il fallait un nouveau matériel assurant au texte final une force de cohérence. Nous nous sommes alors tourné vers des bornes plus subtiles, des bornes lexicales intertextuelles adressées au lecteur autant qu'aux auteurs.

[…] C'est en comptant sur ce principe et par libre association personnelle, que nous sommes allés piller dans deux œuvres du patrimoine de la littérature de jeunesse des mots et des choses susceptibles d'évoquer par association les œuvres qui les contiennent, et donner au récit encore inexistant la cohérence, par transfert des errances littérairement existantes d'*Alice au pays des merveilles* et du *Petit prince*. La présence du chat évoquait en effet le mystérieux chat souriant à l'héroïne de Lewis Caroll, et l'idée de plusieurs mondes correspondait assez bien à l'image du héros de Saint Exupéry passant de planète en planète. […] Ces mots rassemblés, au moment de la création, serviraient de contrainte lexicale, de matériel de base à partir de quoi inventer.

Un autre matériel intertextuel nous a été offert pour l'idée des 9 portes, c'est celui des 7 portes de Barbe Bleue. Influencé par le génie des lieux et l'opéra de Béla Bartok, nous avons rajouté à cette liste 7 mots symbolisant chacune des portes du château de Perrault pour structurer et stimuler au moins 7 des 9 tableaux. Le groupe ferait de tout ce matériel ce qu'il voudrait. Nous noterons avec le recul qu'aucun des apprenants n'a explicitement identifié ces éléments comme appartenant à des hypotextes, et qu'ils se les sont appropriés pour créer quelque chose de tout à fait nouveau, apportant au chiffre 9 une dimension dantesque toute farine de leur sac, imposant à leur roman leur patrimoine littéraire, et forçant l'enseignant à proposer vers la fin de nouveaux supports.

[…]

S'est ajoutée à tous ces outils le simple arc-en-ciel des couleurs, chaque monde étant caractérisé par une dominante de couleur qui donnerait aux apprenants de nouveaux jouets lexicaux. C'est armé de tout ce matériel que nous avons abordé la deuxième partie du roman. Restait à définir pour chaque tableau une modalité d'action, une technique de création stimulante.

Stimuler

Comme dans la première partie, il convenait encore une fois de proposer aux apprenants du matériel sur lequel s'appuyer. Là encore, il nous a semblé vital de proposer, à chaque séance, du matériel linguistique riche et varié, et des tâches différentes à partir de divers supports. Chaque séance proposait une petite liste de mots (issus d'hypotextes littéraires), un mot des 10 mots, ainsi qu'une couleur. C'est à partir de l'adjectif de couleur que chaque séance commence. La couleur est écrite au tableau, et l'on demande aux apprenants les premiers arrivés en classe de dire 2 choses de la couleur proposée. Les éléments nommés deviennent alors de nouvelles contraintes pour la composition du tableau.

[…]

Avant de faire la liste de toutes les activités proposées, nous retiendrons diverses techniques caractéristiques :
- l'expression libre sous contrainte (mots, et image pour charivari)
- le recours à l'imposition d'énoncés (vire-langue)
- la combinatoire d'énoncés (débat et proverbes)
- la confection ludique (verlan, charade)
- la matrice à trous (pastiche : chanson, quizz, discours scientifique)

Voyons maintenant en détails le déroulement des 9 portes, avec pour chacune, les documents déclencheurs fournis.

Porte 1

Lexique :
rouge
TOHU-BOHU
roi, reine, salle de torture
onomatopées
ordonner, souhaiter, désirer + subjonctif

Porte 2

Lexique :
bleu
OUF
barbe, truc de ouf, parler le verlan, parler le chat
virelangues :
Un chasseur sachant chasser chasse sans son chien
Sacha, sage chasseur âgé au sang chaud, chasse un chat chauve
Natacha n'attacha pas son chat Pacha qui s'échappa. Cela fâcha Sacha qui chassa Natacha
Les chaussettes de l'archi-duchesse, sont-elles sèches ou archi-sèches ?
Trois petites truites cuites, trois petites truites crues

Porte 3

Lexique :
jaune
TIMBRÉ
la salle d'armes
ivre, bourré, thé
boire, chanter, se moquer
une chanson (*La mère Michel*)

Porte 4

Lexique :
vert
HURLUBERLU
salle de trésor, serpent, homme d'affaire,
Instruments pour débattre :
Je ne partage pas votre analyse, ….. moi, je pense que...
Je crois que vous faites erreur, ...Pour ma part,...
Permettez-moi de vous contredire.. En ce qui me concerne ;
pas du tout, n'oubliez pas que..... j'estime que.....
Je ne suis pas d'accord avec vous. Pour moi...
Ce que vous dites est absurde. Selon moi, …...
Je suis en total désaccord avec vous. Personnellement je considère que...
Proverbes :
les chiens ne font pas des chats.
La nuit tous les chats sont gris.
Chat échaudé craint l'eau froide.
un chat retombe toujours sur ses pattes.
Quand le chat n'est pas là, les souris dansent.
Appelons un chat un chat !

Porte 5

Lexique :
blanc

FARIBOLES (des billevesées, des balivernes, des calembredaines)
Une montre, un lapin blanc, un royaume grand et beau, blanc comme neige, blanc comme un cachet d'aspirine.
Instruments pour s'excuser :
Je vous prie de m'excuser.
Je suis désolé, je ne le ferai plus.
Veuillez accepter mes excuses.
Excusez-moi.
Pardon.
Je suis mortifié !
Je suis au regret de ne pouvoir vous aider.
Vous me voyez désolé.
C'est plus fort que moi !!!

Le grand groupe a été divisé en 5 sous-groupes, chacun chargé d'inventer, avec le lexique contraint, une réponse à la question « où est mon chat ? ». Un groupe a eu recours à Wikipedia et à l'intertexte pour évoquer le chat de Schrödinger.

Porte 6

Lexique :
Violet
S'ENLIVRER
encyclopédie, livre, bouquin, connaissance, chenille, champignon, narguilé, « Qui es-tu ? »
texte scientifique troué et dissolu
[…]

Porte 7

Lexique :
rose
A TIRE LARIGOT
un jardin de fleurs, un jeu de cartes
Une charade
[…]

Porte 8

Lexique :
orange
ZIG ZAG, zigzaguer
lac de larmes, renard, apprivoiser
texte support :
La langue des chats
Les chatons disposent d'un large répertoire de sons, bien plus étendu que celui de la plupart des autres animaux. Plus de 100 types de vocalises ont été maintenant identifiées et chacune exprime le désir de communiquer avec les humains dans une tonalité, une intensité, un son différent.
Le "miaou" classique
Tout le monde connaît le "miaou". Il est le cri "à l'aide!". À mesure que le chat grandit, il va s'en servir pour articuler toute une gamme d'humeurs et d'émotions, allant de la sympathie à la peur, de la complainte aux sentiments. Son "miaou" deviendra un "hello" sympa ou l'expression de sa panique, une plainte douce ou une protestation furieuse.
Ronronnant de bonheur.
Tout le monde sait qu'un chat qui ronronne est un chat heureux.
Du plus petit des minets à l'énorme matou, ils ronronnent lorsqu'ils se sentent en sécurité auprès de quelqu'un de leur cercle familial ou lorsqu'ils sont à demi endormis.
C'est le son du bien-être total.
Le chat intelligent va l'exploiter - utiliser - pour obtenir un supplément de caresses.
De nouvelles recherches suggèrent que les chats pratiquent le ronronnement pour se calmer et, éventuellement, que les vibrations produites ont pouvoir de guérir des maladies psychologiques.

Chat sauvage ne parle pas
Il semble que le langage des chats soit réservé aux humains. Cela peut paraître surprenant, mais la raison en est bien simple : un chat qui vit en compagnie d'humains ne sort jamais de la relation d'interdépendance "mère-chat", exigeant un système de communication. La "mère", c'est vous, évidemment.

Où l'on voit comment le principe du retour des personnages a été imposé par les apprenants, qui après Frigida et Bancok ont fait réapparaître ici le candidat Zsolt le Grand, ayant décidé que chaque candidat viendrait inopinément servir d'adjuvant. Où nous voyons aussi que le texte support a été totalement abandonné au profit de la guerre des taupes. N'en reste que l'idée d'un renard expert en linguistique. Il apparaît alors que les portes se sont transformées en cercles dantesques, et que les apprenants n'ont eu de cesse d'entraîner Nora vers le bas. De même, nous notons une déshumanisation progressive de ses rencontres. Le couple royal, le fou, le géant, le banquier ont fait place à un serpent, un toucan, une panthère, des taupes, un renard. Entraîné dans cette catabase, nous avons été contraint de proposer pour la dernière porte un défi linguistique structurant et stimulant à la hauteur du récit composé. Nous avons ainsi décidé de donner le temps aux apprenants, d'y consacrer deux séances, de manière à ne pas bâcler le travail.

Porte 9

Les apprenants ayant formulé en langue maternelle l'idée d'une fête aux enfers, nous avons profité du dernier mot de la liste des *Dix mots* pour proposer des images de carnaval et de fêtes dont extraire des éléments lexicaux, de l'inspiration. Guidé par notre propre patrimoine, nous avons proposé une image du Carnaval de Venise, de la fête des Buso à Mohacs en Hongrie, deux personnes déguisées en super-héros, une image de la fête des fous dans le dessin animé de Disney inspiré de *Notre Dame de Paris*, tout simplement parce que la chanson s'appelle *Charivari*. De même, le mot charivari étant le nom d'un vernis à ongle de Chanel, l'image a été proposée. Une image extraite de la vidéo des 10 mots sur le mot Charivari figurait aussi parmi les stimuli. Enfin, un groupe de Chippendales rappellerait le dernier candidat à réapparaître. Il a été demandé de nommer d'abord tout ce qui était vu sur les photos. Les éléments nommés étaient inscrits au tableau de manière à servir de base à la description de la fête.
La matrice de QCM était un dernier clin d'œil aux références méta-apprentissage proposées par les apprenants dans tout le récit. Il permettait de recycler du matériel déjà vu et non utilisé tels que la question des 9 vies, le mot charade, et l'expression « Je donne ma langue au chat ».

Lexique :
noir
CHARIVARI
fleuve, traverser, chat, sourire, les cadavres des précédents
Images
[…]
Matrice de QCM
[…]

Nous remarquons aussi dans ce dernier chapitre à quel point le projet est propice au recyclage mythique et comment les apprenants ont mixé, parodié, pastiché des situations mythologiques aux enfers, tels que l'interdiction de se retourner. La blague du chat qui, disant « je suis content de sortir de cet enfer » parle français et avoue « c'était obligé » à Nora, laisse aussi entrevoir, dans une lecture dialogique bakhtinienne, tout ce qu'un apprenant peut sublimer de son état captif dans une fiction. La théorie du mot d'esprit de Freud nous éclaire aussi à ce propos.

Dénouement

Le dénouement a fait objet d'une longue séance de remue-méninges et d'échanges, de négociations entre pairs sur la manière dont finir l'histoire. L'enseignant, lui, était en attente. Il dépendait de l'envie du groupe pour préparer du matériel sur lequel ils allaient pouvoir s'appuyer. Lorsque le groupe a finalement décidé d'évincer la solution de facilité de « ce n'était qu'un rêve », et qu'ils ont décidé de faire revenir le jury pour évaluer le parcours de Nora comme si les 9 portes étaient sa prestation, nous avons pu leur fournir les béquilles nécessaires. Nous avons jugé utile de rappeler au groupe les caractéristiques de leur jury, en même temps que les critères qu'ils devraient évaluer. Avant de formuler les choses, nous avons laissé aux apprenants le soin de décider quel jury avait aimé ou moins aimé quelle partie de la quête. Il a fallu leur proposer aussi des critères, des pistes d'éléments sur lesquels s'exprimer. Contrairement aux critiques des jurys dans la première partie du récit, il s'agissait ici d'évaluer une production existante. Juger de l'aventure de Nora était aussi porter un regard rétrospectif sur le travail d'un semestre. Il s'agissait en quelque sorte d'évaluer son propre travail. Il y aurait, dans les discours du jury, une superposition des énonciations, comme souvent depuis le début du projet. À ce propos, certains apprenants ont eu du mal à décider ce que le jury avait apprécié. C'est lorsque nous leur avons demandé, personnellement, leurs moments préférés, que les langues se sont déliées. Il fallait ensuite relier ces discours à des personnages, et les enrichir un peu en fonction des critères proposés.

La dernière phrase a fait l'objet d'un consensus et d'une passion collective à la formuler. Nous remarquerons que l'énergie mise dans la formulation de la dernière phrase du roman est souvent symptomatique de l'investissement du groupe dans le projet. Une envie de finir en beauté, un désir de mettre un beau point final y est palpable. L'évocation des auteurs et des conditions de création est une idée géniale, qui vient rappeler au lecteur l'identité des auteurs, tout comme de temps en temps l'humour et la créativité des élèves en classe, des évocations de situations d'apprentissage, venaient ironiquement signaler la présence de l'apprenant sous la fiction. La dernière phrase est une signature, un clin d'œil du groupe à son lecteur, la cerise sur le gâteau du regard dédoublé rétrospectif, après les fleurs envoyées.

[…]

Tableau résumé de l'aventure *Langue de chat* en heures

DATES DES COURS	MINUTES DE COURS	TOTAL EN HEURES	AVANCEMENT DANS LE RECIT
6 septembre	45		Remue-méninges : langue de chat
13 septembre	45		Règles du jeu
20 septembre	45		Candidat 1
27 septembre	45		Candidat 2
4 octobre	45		Candidat 3
11 octobre	45		Candidat 4
18 octobre	45		Critique du jury 1
8 novembre	45		Critique du jury 2
15 novembre	45		Critique du jury 3
22 novembre	45		Critique du jury 4
9 décembre	45		Conférence de presse
13 décembre	45		Flash info

10 janvier	45		Porte 1
17 janvier	45		Porte 2
24 janvier	45		Porte 3
3 février	45		Porte 4
14 février	45		Porte 5
21 février	45		Porte 6
14 mars	45		Porte 7
17 mars	45		Porte 8
21 mars	45		Porte 8 suite
28 mars	45		Porte 9
31 mars	45		Porte 9 suite
4 avril	45		Remue-méninges sur la fin
11 avril	45		Rédaction Fin
14 avril	45		Rédaction Fin : jury
TOTAL	**1170**	**19 h 30**	

Annexe 3.6. Entretiens avec les participants du « ROC » *Langue de chat* (2015)

Les sept entretiens présentés ci-dessous ont été réalisés, transcrits et traduits du hongrois au français en 2015 par P. Biras. Le code de transcription reproduit ici est celui de P. Biras, les coupes symbolisées […] *sont de notre initiative. Nous avons gardé les séquences qui explicitent le mieux les pratiques de « ROC ». La première partie des entretiens revient systématiquement sur le parcours d'apprentissage du français des lycéens ayant participé à une expérience de « ROC ». OM*

Transcription entretien Akos (16/02/2015)

[…]
47 Pascal Biras : […] Selon toi, qu'est-ce que c'est l'atelier de « ROC » ?
48 Akos : Qu'est-ce que c'est ? C'est un cours de langue de conversation, un cours centré sur la parole en fait. Moi je le vois comme un cours où on essaie de bien s'exprimer, de manière sophistiquée, sur un thème particulier. C'est comme ça que le jeu marche, je pense.
[…]
51PB : Tu as lu *Points de vue*, toi ?
52A : Oui, c'était l'histoire avec la fille albinos ?
53PB : Oui.
54A : Alors oui, je l'ai lu ! Je ne pourrais pas te le raconter en détails, mais je l'ai lu quand je l'ai eu.
55PB : C'était le premier roman en français que tu lisais ?
56A : Oui.
57PB : Et ça fait quoi ?
58A : C'était bien, surtout au début, c'était facile pour moi aussi, parce que c'est écrit dans une langue d'étudiant, ma première impression était que je comprenais. Vers la fin plus trop parce que ça se voyait que les écrivains avaient développé leur façon de s'exprimer, je me souviens que je n'ai pas trop compris vers la fin. J'ai lutté, mais ça m'a échappé.
59PB : Comme lecteur, tu as senti que c'était linguistiquement de plus en plus difficile ?
60A : Selon moi, c'est remarquable oui, ça se voit en lisant. […]
64A : […] Même dans le nôtre d'ailleurs. Au début on s'exprimait de manière assez primitive, alors qu'à la fin, pas tellement.
65PB : Justement, puisqu'on parle de votre livre, *Langue de chat*, tu en penses quoi de votre roman ?
66A : Pour moi c'était super, comme un super cours de psychologie où tout le monde peut dire les idioties qu'il a en tête depuis toute la semaine, ce côté-là était très bien, et puis d'un autre côté, on a réussi aussi à s'exprimer de mieux en mieux. C'est ça qui me reste, qu'à la fin on ne disait plus seulement ce qui nous venait à l'esprit, mais qu'on se mettait à trois ou quatre pour formuler des phrases originales pour traduire ce qu'on voulait dire. À la fin on faisait des efforts, on réfléchissait longuement pour faire des phrases jolies et correctes et expressives. On s'amusait de longues minutes pour faire une phrase à écrire dedans.
67PB : Vous vous amusiez ?
68A : Oui, j'ai aimé !
69PB : C'était plus un amusement ou un travail ?
70A : Plus un amusement dans mon souvenir. Pour moi, oui.
71PB : Et tu as relu votre livre ?
72A : Oui, quand on l'a eu, j'ai lu les chapitres où j'étais absent, et les chapitres dont je me souvenais qu'on avait beaucoup ri en les écrivant, je n'ai pas relu du début à la fin, mais dans le désordre. Je crois que j'ai tout lu comme ça. C'était drôle, et puis un peu nostalgique aussi, des moments où on cherchait

des noms et qu'on les trouvait en associant des mots restés sur le tableau au hasard, où je retrouvais dans l'histoire les souvenirs du moment où on l'avait écrit, de comment on avait ri ce jour-là. C'est pour ça que c'était drôle. Je n'arrive pas à avoir un regard extérieur dessus, parce que j'étais complètement dedans.
73PB : Dans le processus *Langue de chat,* de septembre à mai, à ton avis, qu'est-ce que tu as appris ? Si tu as appris quelque chose.
74A : Les mots. Les mots qu'on devait caser dans chaque chapitre, ils me sont restés, même si là je ne pourrais pas t'en citer un spontanément. Zig-zag, des trucs comme ça. Et puis, d'une certaine manière on a progressé. […]
[…]
77PB : Dans le processus, qu'est-ce qui est difficile à ton avis ?
78A : Le plus dur, c'est je crois de placer les mots, il y avait toujours des défis, comme quand il fallait parler en verlan, ça c'était dur pour moi. Évidemment, s'exprimer correctement en français ce n'était pas facile puisque tant que la phrase n'était pas compréhensible tu n'écrivais pas. Mais les défis étaient difficiles, le verlan je me souviens qu'on a souffert, et puis les énigmes aussi, ça a compliqué le tout. Il ne fallait pas seulement raconter, il fallait se casser la tête.
79PB : Le travail en groupe ?
80A : Je crois que ça ne nous a pas posé de problème. Si je me souviens bien, il y avait toujours trois ou quatre personnes qui étaient dedans, et une ou deux qui participaient au minimum. Mais avec trois ou quatre personnes qui sont actives, qui ont envie, on a pu collaborer sans que ce soit un vrai challenge. Du moins, avec notre groupe, ce groupe, ça a bien marché.
81PB : Dans le cours de « ROC », tu crois qu'il est plus facile d'être passif que dans un cours normal ?
82A : Non, ce n'est pas plus facile, dans n'importe quel cours c'est très facile d'être passif. À part en cours de sport peut-être, dès qu'on est en classe, c'est hyper simple d'être passif.
83PB : Et est-ce plus facile d'être actif ?
84A : Plus actif, selon moi oui, surtout dans ce type de cours où il ne faut pas trouver la réponse adéquate à un problème donné, mais où le contenu est confié à ton imagination. Dans cet atelier de roman, en fait, le thème a été ce que nous on a voulu que ce soit. Et si ça vient de toi, c'est normal que tu aies plus envie d'en parler plutôt qu'on te dise de quoi parler. Donc, oui, on est plus actifs, et puis on ne devait pas beaucoup travailler, ou du moins pas trop se forcer, on s'asseyait, et on disait les idioties qu'on avait en tête, des idioties qui parfois avaient un sens vers la fin.
85PB : Par hasard ?
86A : Oui, pas toujours consciemment, mais je crois qu'il y a toujours quelque chose à creuser.
87PB : Et toi personnellement, tu dirais que tu as été actif ?
88A : À mon avis oui. Je me souviens que oui.
89PB : Tu sais pourquoi ?
90A : Parce que j'ai aimé. J'ai apprécié l'exercice, qu'il n'y ait pas d'enjeu de diplôme, je me sentais bien. C'est pour ça que j'étais actif. Et puis c'était marrant en fait. Au début c'était bien parce qu'on se vidait la tête en disant idiotie sur idiotie, et puis après c'était bien parce que c'était devenu intéressant, et je trouvais que ça valait la peine de participer. En un mot, je me sentais bien.
91PB : Mais pourquoi tu te sentais si bien ?
92A : Parce que l'exercice était intéressant, de voir aussi qu'on créait quelque chose de rien. Quand on a commencé, je ne pensais pas qu'il en naîtrait quoi que ce soit, plutôt que ça resterait un embryon un peu moche dans un ordinateur. Mais pendant l'atelier, on a vu que ça devenait de mieux en mieux, et du coup ça m'intéressait de plus en plus. J'étais curieux de voir ce qu'il en sortirait.
93PB : Alors, tu as réalisé petit à petit pendant le processus que vous étiez en train de faire quelque chose ?
94A : Oui, et plus on le sentait, plus ça nous intéressait. C'est pour ça que ça m'a pris. Mais je crois les autres aussi.

95PB : […] Qu'est-ce qui était facile dans le processus ?
96A : En fait, le fait que notre première idée soit dans le roman, qu'il ne faille pas se torturer le crâne pour trouver, qu'on avance en fonction des idées de chacun. Ce n'était pas trop dur, ça ne demandait pas trop d'efforts. C'était facile de pouvoir mettre dedans tout ce qui te venait à l'idée.
97PB : Après la publication de *Langue de chat*, tu as pensé quoi ?
98A : D'un côté, c'était bizarre de voir qu'on avait vraiment fini quelque chose. En fait j'étais satisfait, content qu'on ait fait quelque chose qu'on peut tenir dans ses mains, et relire.
99PB : Et si le roman avait été publié sur le web, sur un blog ?
100A : Je crois que j'aurais été satisfait aussi, mais c'est quand même une meilleure sensation de pouvoir tenir quelque chose en main, tu vois mieux que c'est fini.
101PB : Tu connais des gens qui ont lu *Langue de chat ?*
102A : Je sais qu'A. l'a lu, que les auteurs l'ont lu, mais je ne sais pas, je ne vois pas d'autres lecteurs hors du lycée, dans ma famille, non.
103PB : Après toute cette aventure, qu'est-ce que tu penses de la langue française ?
104A : Qu'on peut s'y exprimer de manière très drôle et très belle, presque aussi bien qu'en hongrois.
105PB : Comment ça ?
106A : De façon belle et variée. J'ai l'impression qu'on peut s'exprimer dans un style en français, comme celui dans lequel je m'exprime en hongrois. Tu sais, en langue, il y a toujours un lexique confortable dans lequel tu exprimes les choses, les comparaisons, les blagues etc. En anglais, je n'arrive pas à m'exprimer comme j'ai l'habitude, alors qu'en français, j'ai pu à ma manière. Il y a des mots, des structures avec lesquelles je peux m'exprimer, donc j'ai aimé. Et je m'en suis rendu compte dans *Langue de chat*, parce qu'on a essayé, surtout avec B., de faire des phrases comme on s'exprime, et en fait des fois on a réussi à dire vraiment en français ce qu'on aurait dit en hongrois, et ça j'ai aimé. Je crois que ça, dans les cours normaux, je ne l'ai pas senti, juste dans le roman, quand on formulait les choses.
107PB : Selon toi, c'est plus le travail ensemble ou le prof qui vous a aidé ?
108A : C'est dur à dire, parce que s'il n'y avait pas eu quelqu'un pour nous dire si ça avait du sens ou pas ce qu'on disait, on aurait eu du mal à comprendre. Le travail de groupe aussi a bien marché, parce qu'on s'y mettait tous pour formuler les choses, seuls ça n'aurait pas été aussi riche. On se complétait les uns les autres, mais il fallait une censure pour dire c'est bien ou ce n'est pas bien, les mots ne sont pas dans le bon ordre, pour que ce soit correct grammaticalement, et compréhensible. Il faut les deux. Le travail de groupe accélère, le prof est indispensable.
109PB : Le fait que le prof soit de langue maternelle, ça influence ?
110A : Je ne sais pas, disons que toi tu sais mieux si les français vont comprendre ou pas. Mais en fait je ne sais pas. Peut-être qu'un prof non natif pourrait aussi, je ne sais pas.
[…]

Transcription entretien Tamara (26/02/2015)

[…]
29 Pascal Biras : Pour toi c'est quoi le « ROC » ? Comment tu expliquerais ?
30 Tamara : Je ne savais même pas qu'il y avait un nom officiel ! Roman oral collectif ? Peut-être c'est un roman qu'un groupe écrit à plusieurs, et ça s'écrit à l'oral, dans le sens où on dit à voix haute nos idées, comme on est plusieurs, il faut les dire aux autres, et il y a une personne, toi, qui écrit tout ça. Et il y a toujours une base sur laquelle construire. Pour nous, c'est toi qui as apporté le cadre, chaque cours nous on avait ces mots sur lesquels la chose s'est construite, mais c'est important qu'il y ait quelque chose sur quoi fabriquer, un concept de base parce que sinon, comme on est plusieurs, c'est très dur de faire unité si on n'a rien à quoi se raccrocher. Je ne sais pas si c'est une définition très officielle, mais l'essentiel c'est ça : en commun, et à l'oral, ensemble.

31PB : Toi tu as participé au projet *Langue de chat* de septembre à avril. Qu'est-ce qui est le plus difficile dans le processus d'écriture ?
32T : […] Moi je n'avais pas de réels problèmes avec les gens du groupe, parce qu'on s'entendait bien, mais disons que le travail en commun, la participation de tout le monde n'a pas toujours été très efficace. Je crois que tu l'as vu aussi. Donc oui, moi, plusieurs fois ça m'a gêné. Par exemple, il y a eu des cours où on était moins, trois ou quatre, alors ça se passait beaucoup plus facilement. Il y a eu un jour aussi où tu n'étais pas là, et où on devait avancer seuls. En théorie on devait tous être là, mais en pratique on n'était que trois, B., A. et moi. […] Ce n'est pas possible de faire ça en grand groupe. Vers la fin, on commençait à être trop, certains sont arrivés en cours de route, comme A. D'un côté, c'était bien qu'elle vienne, mais on était trop, je crois que c'est un problème. Et puis il y a eu une période où j'ai été absente longtemps, et j'ai raté beaucoup de parties, ça ce n'était pas bien. Parce que quand j'ai relu le livre, j'ai découvert des chapitres entiers ! Donc ça c'est dur, quand je suis revenue en cours, parfois je ne comprenais pas de quoi on parlait.
[…]
35PB : Et alors les côtés les plus positifs ?
36T : C'est très drôle ! Moi j'ai eu beaucoup de plaisir, parce que c'est absurde, l'histoire est bizarre, abstraite parfois. J'ai parfois pensé, bon, on a eu des retours très positifs, mais surtout de gens qui nous connaissent, mais je me demandais à quel point un quidam tout à fait étranger pouvait vraiment aimer. Mais le processus de création était vraiment drôle. On a eu des idées tellement absurdes et folles. Pourtant, ce qu'on en a fait est vraiment bien. Surtout si on pense à certains cours un peu brouillons, à la fin, il y a une cohérence, il y a une histoire avec un début, un milieu et une fin.
37PB : Grâce à quoi ?
38T : À toi ! Sérieusement, il faut quelqu'un qui rassemble le tout. C'est pour ça que c'est important qu'il y ait une force extérieure. C'est en fait le type de tâche que tout le monde aime fondamentalement, parce que c'est créatif et chacun peut y mettre sa part personnelle. Mais ce n'était pas un groupe qui faisait ça de sa propre initiative, parce que ça restait un cours de langue obligatoire. Donc parce qu'il y avait des gens dans le groupe pour qui le français était assez éloigné ou pas de leur priorité, c'est important qu'il y ait une figure externe qui assure la cohésion, parce que sinon je ne crois pas que ça marcherait. Ça marche seulement si c'est avec des gens qui font ça de leur propre chef. Donc oui, pour moi c'est grâce à toi, et aussi parce qu'il y avait toujours un matériel sur quoi construire. C'était nécessaire aussi à cause du concours, avec les 10 mots, mais même sans ça, il y avait toujours une matrice ou un stimulus que tu apportais et sur laquelle travailler, c'est important. Et comme ça c'est plus facile quand il y a un cadre cohérent.
39PB : Créer en français, c'est facile ou difficile ?
40T : Difficile selon moi. C'est bien, parce qu'on progresse. Selon moi c'est une bonne méthode d'apprentissage de la langue. On se développe et ce n'est pas du tout monotone, c'est créatif. En plus, à part quelques mots donnés, ça parle de ce qu'on a envie que ça parle, et comme ça, même ceux que la langue française n'intéressait pas trop ou ceux qui étaient là juste parce que c'était obligé se sont investis plus volontiers. L'exercice était plus proche d'eux. […] Disons que mieux tu parles français, plus c'est simple. Parce que c'est un roman, et on voulait y exprimer des choses complexes. En hongrois, ça aurait été beaucoup plus simple qu'en français. Donc, ça c'est une difficulté. Mais c'est justement ça qui est bien, le défi, de traduire nos idées. D'ailleurs, on était obligé, à notre niveau, d'abord de formuler en hongrois ce qu'on voulait écrire, et après on traduisait.
41PB : Comment vous traduisiez ?
42T : En général, il y avait des élèves qui parlaient mieux, mais grosso modo, tout le monde parlait français, parce que tu nous y poussais aussi. Parfois toi aussi tu nous aidais, quand on ne connaissait pas des mots, on te demandait comment dire, ou quand on disait des phrases sans sens, tu nous disais que ce n'était pas compréhensible. […]

43PB : Dans l'aventure *Langue de chat*, qu'est-ce que tu as appris ?
44T : Au lycée AKG, le travail en groupe est présent très tôt. Je pense que c'est bien. Mais ça dépend des gens. Il y en a pour qui c'est plus facile que pour d'autres. Pour nous, ce n'était pas nouveau de devoir faire quelque chose ensemble, une chose comme un projet créatif, et pas une seule fois, mais dans un long processus. Mais à part ça, oui, ça a renforcé cette compétence à travailler ensemble. Et puis, je ne sais pas si c'est vraiment un apprentissage, mais il y a des gens avec qui c'est grâce au français que je me suis bien entendu. Et quand on s'est retrouvé dans le même groupe et qu'on a fait ensemble *Langue de chat*, ça a renforcé le lien, comme avec A. ou B. On était une grande promo, et en fait je ne les connaissais pas vraiment. C'est à cause du français qu'on s'est retrouvé dans la même classe, et dans le même groupe après l'année de classe. Et après dans *Langue de chat* on s'est encore plus rapprochés. C'étaient eux les deux personnes qui faisaient ça volontiers, et comme ça, il y avait comme un air de *teambuilding*. Pendant le processus, on découvre plein de choses sur les gens en écoutant ce qu'ils pensent, ce qu'ils ont dans la tête, ce qu'ils associent à quoi, et donc, pour moi, oui, ça c'était positif ! Et puis, du point de vue de l'apprentissage de la langue aussi, c'était utile. Évidemment. Et puis c'était intéressant. On a appris des mots qu'autrement on n'aurait jamais pensé utiliser dans la vie. Les dix mots par exemple, ce ne sont pas vraiment des mots du quotidien, donc ça c'était intéressant. Ça développe la créativité de chacun aussi, voilà.
45PB : Comment tu vois tes propres performances dans le processus *Langue de chat* ?
46T : Je dirais oscillantes. Je ne sais plus exactement pourquoi, j'ai été beaucoup absente cette année-là. Oscillante parce que moi en fait, je suis une personne qui parle ou exprime ses idées plus volontiers si on n'est pas nombreux. Et puis je ne suis pas trop forte-tête, alors quand on est beaucoup, j'ai plus tendance à me mettre en retrait par rapport à ceux qui parlent plus et plus fort. Je me bats pour imposer mes volontés. Donc, quand on était moins, j'étais plus active et je pouvais participer plus et mieux. Mais j'ai essayé […]. Parce qu'entre nous, il y a des gens dans le groupe qui ont aussi écrit en théorie, mais en pratique pas du tout. Je reconnais que je n'étais pas parmi les plus actifs, déjà parce que j'ai été souvent absente, mais je me suis efforcée de participer comme je pouvais.
47PB : Pourquoi tu t'es efforcée ?
48T: Parce que j'ai aimé faire ça ! À la base moi j'aime ce genre d'exercices. C'était bien parce que l'histoire en soi n'était pas vraiment habituelle, et ça m'a plu, parce que j'aime quand c'est absurde ou un peu particulier. Voilà, c'est pour ça, parce qu'en hongrois aussi j'aime écrire, ça me plaît. En ce moment pas trop, mais...
49PB : Tu écris ?
50T : Là j'ai un peu arrêté, mais il y a eu une période où j'écrivais beaucoup. Et puis, en cours de littérature, quand il fallait écrire des essais, j'ai toujours fait ça avec plaisir.
[…]
53PB : Une dernière question : qu'est-ce que tu penses du « ROC » *Langue de chat* ?
54T : Moi j'ai aimé. Mais je sais pas si un œil extérieur, si par exemple je n'avais pas pris part au processus de création, je sais pas si je pourrais l'apprécier et si ça me plairait autant. Je me connais, et c'est peut-être trop bizarre, peut-être que je ne comprendrais pas. Mais le fait d'avoir été dans le projet, j'ai adoré. Je pense que c'est très créatif, un peu fou, mais j'aime ça. Quoi qu'il en soit, c'est mieux que si ça avait été une histoire classique ou quotidienne, parce que ça c'est ennuyeux.
[…]

Transcription entretien Anna (03/03/2015)

[…]
41 Pascal Biras : Avant le projet *Langue de chat,* quand *Points de vue* a été publié, tu as pu le lire ?
42 Anna : Oui.
43PB : Tu en as pensé quoi ?

44A : Ça m'a plu, même si c'était un peu primaire et approximatif au début... Ce n'''était pas très professionnel, mais c'était mignon. Mais j'ai aimé la méthode, et aussi que tu ne nous abandonnes pas complètement à nous-mêmes, que tu apportes toujours quelque chose sur quoi travailler, construire.
45PB : C'est quoi pour toi un « ROC » ? Comment tu pourrais expliquer à quelqu'un qui ne connaît pas ?
46A : Je pourrais raconter ce qu'on fait en cours.
47PB : Et qu'est-ce qu'on fait en cours ?
48A : Tu apportes des tâches, ou un cadre, un truc comme ça, qu'il faut toujours mettre dans le chapitre du moment, et nous on doit dire à l'oral ce que font les personnages, comment ils sont, ce qu'il se passe. L'histoire nait à partir de ça, on prend toujours l'identité d'un personnage, parfois en respectant des formes grammaticales données.
[…]
53PB : Dans le projet *Langue de chat*, qu'est-ce qui était le plus compliqué selon toi ? Ou le plus facile ? Dans le processus de septembre à mai...
[…]
58A : Je ne me souviens plus trop précisément des tâches, mais je sais que j'ai beaucoup aimé les petits jeux linguistiques, qu'il fallait réécrire, modifier, sur quoi trouver des idées, les jeux de mots. Je me souviens, quand la deuxième partie commence, qu'il a fallu créer tous ces univers différents, on a vraiment utilisé notre fantaisie. On a mis beaucoup d'idioties, mais ça va quand même dans une direction. J'ai feuilleté récemment, il y a vraiment une histoire cadrée, avec un début et une fin.
59PB : Donc c'est plus la dimension ludique de la langue qui t'a plu.
60A : Oui ! J'ai aimé qu'on n'utilise pas des trucs basiques comme au début, comme décrire un personnage, comment il est, ou comment critiquer, avec le jury etc., non, j'ai aimé les trucs spéciaux.
61PB : Qu'est-ce qui est bien dans le processus ?
62A : Ce qu'on a appris comme trucs de langue, et puis la compagnie était bonne. Oui, notre groupe, même parfois en dehors des cours, on discutait de comment on allait poursuivre l'histoire pour que ça ait du sens. On était toujours fiers quand un nouveau chapitre naissait, quand on avait mis dedans nos idées.
63PB : Vous en discutiez en dehors des cours ?
64A : Oui, avec B., lui, il parlait toujours de trucs très abstraits, avec A. aussi, on a souvent parlé du prochain chapitre, ou de comment finir.
65PB : […] Et qu'est-ce qui était difficile ?
66A : Souvent on réfléchissait d'abord en hongrois, et après on devait traduire, on était très enthousiastes de trouver l'histoire, et après c'était dur d'exprimer tout ça en français. Et puis quand tu proposais des mots à caser, et que ça ne cadrait pas avec ce qu'on imaginait, ça compliquait un peu les choses.
67PB : Donc, ces mots, ou ces petits défis dans chaque chapitre, c'étaient plus des obstacles ?
68A : En fait, je ne dirais pas des obstacles, parce qu'à la fin, des trucs biens en sont nés, mais c'était juste difficile, pour que ce soit compréhensible. Mais je ne te dirais pas de ne pas en mettre si tu refaisais ça avec d'autres élèves, ça a même aidé aussi parfois.
[…]
71PB : Tu as dit que c'était dur de toujours traduire en français vos idées, qu'est ce qui vous a aidés ?
72A : On a fait des efforts ! Pour moi, ce qui était bien, c'est quand j'ai réussi à commencer à penser directement en français, en utilisant les mots que je connais, pas en cherchant ce que je veux dire pour traduire après.
73PB : Donc vous exprimer en français, ça vous a semblé un effort ?
74A : Oui. Mais c'est bien ! Quand les français sont venus, après nous, on est allés en France, et on n'a parlé qu'en français, alors j'ai appris à penser en français, et ça a été plus facile.
75PB : Penser en français...

76A : Oui, ça n'a pas toujours réussi, mais quand ça marchait, c'était une bonne sensation.
77PB : Mais en cours, ça ne marchait pas trop ?
78A : Si, mais quand j'avais une idée fantastique pour un univers, ça me venait d'abord en hongrois. C'était un peu dur de se dire que c'est une heure de cours de langue, mais avec en même temps une partie de créativité. Évidemment, la partie créative vient plus vite.
79PB : Tu m'as dit que pendant l'année de langue, tu étais parmi les meilleures. Tu l'as senti aussi dans le processus *Langue de chat* ?
80A : Au début un peu, vu qu'à la base j'étais dans un autre groupe, plus avancé, et que j'ai débarqué chez eux, oui, j'ai senti que mon lexique était meilleur que le leur. Après ça s'est équilibré. Je n'ai pas pensé « Mon dieu qu'ils sont nuls, ils me tirent vers le bas », non, c'était bien de travailler ensemble. Et ça m'a même donné confiance en moi, quand je savais quelque chose mieux que les autres.
81PB : Et vous avez bien travaillé ensemble ?
82A : À mon avis, oui. […]
85PB : […] Est-ce que tu as lu *Langue de chat* ?
86A : Oui, je l'ai lu.
87PB : Et qu'est-ce que tu en penses ?
88A : C'est super drôle ! Et, à mon avis, ça a même une valeur littéraire.
89PB : Une valeur littéraire ? C'est-à-dire ?
90A : Oui. On a pu créer une histoire cadrée, linguistiquement variée. Plus variée que ce qu'on aurait pu faire seuls, sans aucun guide. […]
92A : […] c'est plein de formes linguistiques différentes, grammaticales aussi.
93PB : À quoi tu penses ?
94A : Je ne sais pas, toutes les tâches, comme faire un journal télévisé, ou incorporer des vire-langues, ou je ne sais pas.... Il y a toujours un segment différent. Mais ça ne veut pas cacher que ça a été créé dans un but d'apprentissage, tout en étant une histoire dont on peut profiter. Selon moi, la combinaison des deux a super bien réussi.
[…]
97PB : Et dans tout l'atelier « ROC », qu'est-ce que tu as appris personnellement ?
98A : D'un côté, oser parler, parce que jusqu'alors c'était plus dur, j'ai toujours senti qu'à l'écrit j'étais plus à l'aise. Et aussi, de pouvoir réaliser mes idées. Et de pouvoir me mettre d'accord avec les autres. Je me souviens, surtout à la fin, il y avait de longs débats pour savoir avec l'idée de qui on finirait. Et puis bien sûr, ces trucs linguistiques. Mais, je ne sais pas, en fait, pour moi, plus important que les trucs grammaticaux concrets qu'il y avait dedans, c'est plus le fait de parler devant les autres, d'oser dire mes idées même si ce n'est pas parfait grammaticalement, ou pas fini.
99PB : Tu as une idée de pourquoi tu as plus osé t'exprimer dans l'atelier que dans un cours normal ?
100A : Peut-être parce que l'essentiel n'était pas de dire une phrase française parfaite, mais de faire avancer l'histoire, et donc comme le but était différent, pas celui de faire du parfait français, j'avais plus envie de dire mes idées dans l'histoire. Et on a assez bien réussi.
101PB : Tu m'as dit que tu étais plus à l'aise à l'écrit. Tu aurais peut-être préféré écrire ?
102A : Non, c'était mieux de pouvoir débattre, parler, parce que l'écriture, c'est tellement un truc de solitaire que je ne sais pas comment on aurait pu créer une chose collective.
103PB : Tu as montré *Langue de chat* à quelqu'un ?
104A : Oui, l'été suivant, il y a eu un barbecue, et le livre était sur moi. On a commencé à en parler, et il y avait une dame d'une cinquantaine d'année, une amie de la famille, qui avait étudié le français il y a très longtemps, mais qui avait tout oublié. Elle a pris le livre dans ses mains, et alors elle est devenue toute folle, comme quoi il lui en fallait un exemplaire, que ça allait l'aider à récupérer son français, que c'était super drôle qu'on fasse ce genre de trucs.
105PB : Et qu'est-ce que tu as ressenti ?

106A : Que ça lui ait plu ? J'étais fière de nous ! Comme quand on est allés à la remise de prix où tu as reçu cette médaille, c'était une bonne sensation de voir qu'on avait réussi à créer quelque chose. Bon, c'est un peu grâce à toi en fait, merci !
[…]
110A : J'étais juste fière qu'on ait commencé un projet, et qu'on l'ait fini, du début à la fin, et qu'on soit là en tant que créateurs, et pas comme des accessoires.
111PB : C'est important de finir un projet ?
112A : En fait, non, parce qu'évidemment, c'est le processus qui est important, mais pour moi, c'était bon de voir qu'on avait produit quelque chose qu'on peut prendre en main, et de se dire que c'est nous qui l'avons fait, nous qui l'avons écrit.
[…]
131PB : *Langue de chat* a été plutôt un beau succès. À ton avis pourquoi ?
132A : Je ne sais pas, parce que c'est une bonne forme de travail. E puis on était enthousiastes ! Et puis tu nous poussais au travail quand on s'arrêtait. On a pu donner libre cours à notre fantaisie, oui, voilà ce qui ne m'a pas trop plu dans *Points de vue*, que c'était une histoire réelle, donc moi j'aimais que les idioties qu'on disait n'avaient rien à voir avec la réalité, dans une histoire comme un conte.
133PB : Le conte est plus intéressant que la réalité ?
134A : Oui.
[…]

Transcription entretien Balazs (06/05/2015)

[…]
37PB : *Langue de chat* est le résultat d'un atelier de « ROC ». Comment tu expliquerais à quelqu'un ce qu'est un « ROC » ?
38B : Le « ROC », c'est un roman qui naît de la collaboration d'un groupe d'élèves et d'un enseignant doté de bonne capacité d'organisation. De telle manière que l'enseignant apporte des thèmes préparés, souvent l'utilisation de mots précis, et les élèves, en commun, imaginent une histoire. Après, c'est documenté, et c'est comme ça que naît le roman.
39PB : Et quel est ton avis sur *Langue de chat* ?
40B : *Langue de chat* est une représentation particulièrement intelligente du sentiment qu'on a dans un environnement qui n'est pas le nôtre, qui est nouveau. Je pense que ce qui est bien ou beau dans *Langue de chat*, c'est que Nora dans le livre, essaie de communiquer avec son chat, ou elle évolue dans les mondes différents, dans des mondes absurdes où elle rencontre des figures différentes qui tous parlent de façon bizarre ou se comportent de façon pas toujours compréhensible pour le personnage de Nora, et ça, selon moi, du moins c'est comme ça que je le vois, c'est l'analogie de comment Nora apprend à communiquer avec son chat, et ça, l'apprentissage de la communication de Nora, au fond, c'est une excellente image de quiconque se retrouve dans une situation qui ne lui est pas familière, et ça reflète parfaitement notre état à nous, qui écrivons quelque chose en français. Et c'est pour ça qu'avec toutes les idées que j'ai eues, avec mes participations, j'ai toujours essayé de suivre ce fil. Et en fait, c'est pour ça que j'ai vraiment eu du plaisir, parce que je sentais qu'il y avait vraiment la liberté de trouver quelque chose de super original comme je veux, comme on veut parce que j'étais pas seul, mais donc, si j'ai trouvé ça particulièrement intéressant, c'est parce qu'on pouvait étudier le français comme moi j'aime. Et j'ai trouvé très intéressant que le roman qu'on écrivait concrètement parle de nous qui écrivons ce livre.
41PB : […] Ça veut dire que cette allégorie de Nora reflète votre situation, et que ce n'est pas un hasard, que c'est intentionnel ?
42B : Oui.
43PB : […] Donc sur *Langue de chat* comme roman, tu as seulement un avis positif ?

44B : Oui, seulement positif.
45PB : Quand tu dis que d'une certaine manière tu t'es identifié dans le roman, que tu te l'es approprié, les autres ont été plus un obstacle ou une aide ? Parce que tu n'étais pas seul dans la création...
46B : Ça a plutôt aidé. Si jamais ça a été un obstacle, au maximum c'est quand on proposait des idées qui ne faisaient pas avancer l'histoire selon mes conceptions concrètes. Mais comme le but premier n'était pas d'émerger dans le monde des écrivains et de gagner un Nobel de littérature ou d'être adapté par Quentin Tarantino, mais plutôt un cours de langue, oui, l'ambiance était celle d'un cours dans lequel on apprenait aussi à travailler avec les autres, comment on peut travailler sur quelque chose de commun. Et c'est vachement important ! Au fond, c'est l'essentiel de la communication humaine, l'essentiel d'une langue. Si l'espèce humaine est aussi évoluée, c'est parce qu'elle sait communiquer, et parce qu'elle communique, elle peut répartir le travail, et parce qu'elle peut répartir le travail, elle peut être beaucoup plus productive que n'importe quel être vivant. Je pense que c'est ça l'essentiel d'une langue, qui est un outil de communication, que les gens puissent collaborer en l'utilisant. C'est pour ça que je pense que c'est une bonne idée d'enseigner comme ça parce qu'en même temps, on apprend ce qu'est l'essentiel, comment utiliser la langue, et comment ça vaut la peine.
47PB : Dans *Langue de chat* comme processus, comme atelier de septembre à mai, qu'est-ce qui ne fonctionne pas trop bien selon toi ?
48B : Peut-être le point négatif, qui est aussi positif, serait que l'enseignant perd un peu le contrôle.
49PB : C'est-à-dire ?
50B : Souvent, du moins parfois, j'ai senti que notre créativité débordante nous entraînait vers des choses pas trop cohérentes ou compréhensibles. Surtout dans un lycée, où on a affaire à des personnalités pas encore bien développées avec qui c'est plus difficile, pour quiconque, de collaborer plutôt qu'avec des gens qui savent exactement ce qu'ils sont, ce qu'ils veulent et pourquoi ils sont là. Donc, le seul mauvais côté, c'est quand il se passe ce qu'il se passe toujours dans un lycée, quand les élèves décrochent et délirent, c'est difficile de les rassembler et de les faire se concentrer, se re-concentrer sur l'histoire. Mais c'est aussi bien, parce que si le prof perd le contrôle – quoiqu'il le garde toujours puisque les élèves sont sous sa responsabilité – disons que s'il se permet de relâcher le contrôle, s'il nous laisse un peu prendre les commandes, alors on peut se laisser diriger avec plus de confiance, parce qu'on sent que ça dépend vraiment de nous si on étudie ou pas. Je ne sais pas si c'est très compréhensible ce que je dis.
51PB : Si je suis bien, le côté négatif, c'est que l'enseignant a beaucoup de responsabilité entre le laxisme et le contrôle ?
52B : Peut-être ce que j'ai voulu dire c'est que le seul point négatif, c'est que ça se passe dans un environnement scolaire, et que l'école comme institution n'y est pas prête. […] Moi j'ai eu terriblement de plaisir dans cette nouveauté, mais peut-être parce qu'on avait l'impression d'être en prison et qu'on pouvait enfin étudier comme on voulait, mais en fait c'est pas tant qu'on étudiait comme on voulait, mais qu'on étudiait comme ça en vaut la peine. Par rapport aux autres cours, l'ambiance était terriblement libre, ce qui est inhabituel, on sentait qu'on pouvait vivre avec cette liberté et accepter d'être assis dans une salle. Mais si tu faisais cet atelier, cette méthode dans un lycée où ce genre de cours est la règle tous les jours (même si entre parenthèse je note qu'AKG est 100 fois plus proche de l'école idéale que n'importe quelle autre école en Hongrie mais c'est pas encore le must) alors donc le point négatif c'est que tu nous as laissé beaucoup plus libres que n'importe qui d'autre dans le lycée. Et c'est pour ça qu'on a senti qu'on pouvait écrire, qu'on pouvait briser la tension que l'école crée toujours en chaque élève. Si c'est toi le seul prof qui laisse les élèves libres de briser cette tension, alors c'est avec toi qu'ils la brisent. Je dis ça parce qu'en fait, ce n'est pas un point négatif, au contraire, cette ambiance aussi libre devrait être positive, ce qui en fait un point négatif c'est que le système en soi n'est pas prêt à cette brillante idée que tu as amenée. […]
[…]
54B : Je crois que tu as introduit un système d'enseignement auquel on n'était pas habitué.

55PB : Même si cet atelier est possible parce qu'il y a eu avant une année de langue et donc une connaissance de la langue sur laquelle s'appuyer.
56B : Oui, mais je dis juste que le négatif, bien qu'AKG soit relativement orienté vers la liberté, c'est que dans les autres cours, par exemple en math, je peux étudier seulement et exclusivement ce que le prof dit et selon sa méthode, et ça, c'est un sentiment un peu désagréable, d'où naît une tension, laquelle doit sortir, et elle sort dans un cours où le prof enseigne de manière plus adulte, dans le sens de plus avancé, plus nouveau.
57PB : Je t'ai interrogé sur le négatif, passons au positif. C'est quoi le mieux dans ce genre de cours ?
58B : Le mieux, bien sûr, c'est que dans cet air libre, quand ça marche, alors ça marche terriblement bien ! Parce que si quelqu'un peut étudier comme il aime, alors il est bien plus productif. En général, j'étudie comme j'étudie parce que c'est comme ça que j'aime étudier. Donc, si moi je veux étudier le français en écrivant un roman sur comment j'apprends le français, alors je le fais parce que j'aime étudier le français comme ça, et si j'aime ça, alors l'apprentissage n'est plus un but, mais une royauté.
59PB : Une royauté ?
60B : Une jouissance. Oui, ça marche mieux, parce qu'alors je n'ai pas besoin de me convaincre que ce savoir est important, même s'il n'est pas important. Si j'aime, alors c'est important.
61PB : Si je comprends bien, cette méthode d'écriture orale en langue étrangère est tout à fait adaptée à toi. Mais je ne sais pas si c'est à cause de l'histoire de Nora ou à cause du concept de création orale collective ? Si ça avait été une autre histoire...
62B : L'histoire dépendait de nous! Ça ne pouvait pas être une autre histoire, c'est de nous qu'elle venait. Et c'est parce qu'elle venait de nous qu'entre nous et la langue s'est formée une relation joyeuse de bonne coopération, à laquelle on pense avec bonheur « La vache, c'était bien ! » Et c'était bien parce que le concept en soi est bien.
63PB : Tu dirais qu'avant et après *Langue de chat*, ta relation au français a changé ?
64B : Avant, ma relation au français était complètement différente. *Langue de chat* l'a changée, dans le sens où avant, je n'avais pas une relation, pas de relation du tout en fait. Pour moi c'était juste une langue qu'on pouvait, qu'on devait étudier, raison pour laquelle je n'avais pas de point de relation avec elle. Là, si on me demande comment c'est le français, alors je commence à raconter combien *Langue de chat* est une bonne histoire, et comment on l'a créée, et comment c'est la nôtre. […] Ce qui est bien, c'est que le roman a créé une relation sentimentale entre la langue et les élèves en faisant quelque chose d'original.
[…]
Et du coup, ils le font bien plus volontiers. Moi, je n'ai jamais vu G. aller à aucun cours avec le sourire. Seulement à ton cours. Et pourtant, G., c'est vraiment pas un bon élève en français ! Il a pu trouver une relation avec l'apprentissage. Peut-être maladroitement et peut-être lentement – pauvre G., ce n'est pas gentil ce que je dis, mais bon, c'est vrai qu'il n'était pas parmi les meilleurs – et pourtant, bien qu'il ne soit pas adroit et bon en français, c'était aussi important pour lui que pour les autres d'être là et de participer. On le sentait. Dans les autres cours, on sent ça, que ceux qui marchent bien sont considérés, et que ceux qui ont du mal ne comptent pas. Là, ça ne se passait pas comme ça, tout le monde sentait qu'il aidait, et qu'il comptait. C'est important.
67PB : Une question : tu parles beaucoup d'étude. Du coup, toi, personnellement, dans ce processus, tous les vendredis, qu'est-ce que tu as appris ?
68B : Comme moi à la base je n'aime pas étudier, et comme je n'étais pas très concentré sur le français, disons que j'ai plutôt appris sur l'humain. J'ai plus appris à comment faire attention à ceux qui m'entourent et avec qui je travaille. Je pense que c'est plus important, et d'ailleurs c'est peut-être seulement avec les langues qu'on l'apprend. La langue c'est l'outil qu'on utilise pour communiquer. Je ne dirais pas que j'ai plus et mieux étudié le français que ce que je savais à la base parce que ce n'était pas aussi intensif qu'en année de langue. Disons que c'était une bonne occasion pour ne pas oublier, et que ce que j'ai fait, je l'ai fait avec plaisir. Donc, par contre ce que ça m'a apporté, c'est que la langue

en soi est un outil qu'on peut utiliser bien ou mal comme n'importe quel autre outil. Et j'ai appris aussi comment bien l'utiliser. Sur ça oui, j'ai beaucoup appris, et comment travailler avec les autres, et comment utiliser cet outil, cette langue, ensemble pour se comprendre et travailler ensemble. Et ça, c'est important, et on le sent vraiment à travers la langue.
69PB : C'est-à-dire ?
70B : Dans cette méthode que tu nous as proposée, où on a pu travailler ensemble, avec joie, sur une chose dont le résultat a apporté à tous de la fierté d'y avoir travaillé dessus, donc dans cette méthode, on a pu apprendre à comment travailler ensemble. Ça s'apprend seulement en travaillant ensemble. Je pense. On a appris la collaboration en collaborant.
71PB : Oui, mais l'apprentissage de la collaboration aurait pu passer aussi par la construction d'une maquette d'un bateau ou autre, pas seulement avec la création d'une histoire en langue étrangère.
72B : On aurait pu, oui, mais probablement un de nous n'aurait pas voulu construire une maquette de bateau ! Alors que la langue a cette caractéristique géniale de pouvoir être utilisée pour des choses extrêmement variées, et donc tout le monde peut trouver un truc qu'il peut faire avec la langue et qu'il aime faire en même temps. Bien sûr, on aurait pu faire des maquettes ou des projets de math, j'aurais aimé, ok, mais sans doute T. se serait sentie mal. On aurait pu faire des danses folkloriques et A. aurait trouvé ça génial, mais pas moi ! C'est pour ça que c'était bien de collaborer sur une histoire où chacun pouvait mettre ce qu'il aimait.
73PB : À ce moment là, *Langue de chat* aurait pu être écrit en hongrois.
74B : En écrivant en hongrois, oui, ça aurait marché aussi bien, mais on aurait moins senti les potentialités de la langue, je pense, parce que le fait de s'exprimer en langue étrangère, de ne pas utiliser une langue évidente où on dit sans effort ce qui nous passe par l'esprit comme moi maintenant, nous oblige à réfléchir un peu, et j'irais même plus loin, ça a augmenté, renforcé la collaboration. C'était bien plus important d'être ensemble en langue étrangère. En hongrois, on aurait eu un degré de coopération pour trouver ensemble l'histoire. Mais on n'aurait pas été aussi dépendant l'un de l'autre. Je veux dire qu'il y avait ceux qui savaient plus et ceux qui savaient moins, ceux-là parfois n'arrivaient pas à s'exprimer, et ceux qui savaient mieux les aidaient. Et ça aussi c'est une partie de la collaboration. On ne fait pas que collaborer, on s'aide les uns les autres aussi. C'est pas « je fais quelque chose toi aussi tu fais quelque chose », c'est « j'y arrive pas, bouge pas je t'aide » Et cette partie s'est réalisée. Je ne pourrais pas imaginer une meilleure façon d'apprendre à travailler ensemble. Et en plus, non seulement tu aides, mais en plus tu apprends en aidant. Moi dans mon apprentissage du français, ça m'aide de pouvoir aider quelqu'un à dire ce qu'il ne peut pas dire. En échange, c'est un win win en fait, parce que lui aussi il apprend.
75PB : Tout le monde apprend de tout le monde.
76B : Oui. Et tout le monde aide tout le monde. Et c'est super bien. Et parce qu'on est tellement contraint à collaborer, que tu réalises que ce n'est pas si mal. Parce qu'en fait, les élèves ne le savent pas, ce n''est pas forcément instinctif de faire à plusieurs une chose. Il y a une forme d'attitude sceptique globale, une pensée comme « comment je peux travailler avec quelqu'un que j'aime pas ? » Et si on n'y est jamais obligé, tout simplement, alors à cause de ce scepticisme, une réticence face à la pratique s'installe. Quand on est contraint de travailler avec quelqu'un avec qui tu n'irais pas par exemple en boîte le soir, ce n'est pas important, parce que l'essentiel ce n'est pas ça, c'est de faire quelque chose ensemble, et tu découvres que ça marche bien. Tu apprends que la collaboration c'est du respect mutuel. J'insiste parce que pour moi, c'est le truc le plus important qu'on puisse apprendre à l'école, la collaboration. Et c'est bien de l'apprendre en cours de langue étrangère, parce qu'en langue maternelle, on serait pas contraint à s'aider mutuellement parce que tout le monde peut s'exprimer en hongrois, et ça donne « moi je mets ça, toi tu mets ce que tu veux » de manière un peu séparée. En français, non, on était imbriqués. Peut-être que maintenant oui, maintenant qu'on a appris à collaborer, on serait capable d'écrire en hongrois. Avant *Langue de chat* on n'aurait pas pu, parce qu'on ne savait

pas que ça marche. En hongrois, on ne se serait pas aidé les uns les autres, ça aurait fini en « j'écris un chapitre, toi tu écris un chapitre ».
77PB : […] Vous étiez neuf, ça te semble un bon chiffre ?
78B : Absolument, peut-être, non, oui. Plus ce serait déjà trop. Mais moins, il n'y aurait pas toute cette diversité. Parce qu'on a collaboré avec des gens différents, qui ne sont pas nos amis. Bien sûr, j'étais ami avec A. par exemple, mais je n'avais jamais rien fait avec K. par exemple, avec qui j'ai rien en commun. En travaillant avec elle, je l'ai découverte un peu. Et c'est bien.
79PB : Comment tu juges tes performances dans le processus ?
80B : Du point de vue du français, je m'attribue assez peu de mérite, mais pour le roman, je pense avoir apporté beaucoup. Je crois avoir été une partie importante. Peut-être pas dans la *storyline*, parce que je ne suis pas le genre de personne qui parle beaucoup à moins d'avoir quelque chose d'important à dire comme maintenant (rires), ça me stimule ! donc oui, normalement, je parle que quand je veux vraiment, et malgré ça, dans l'atelier, j'ai souvent parlé, et j'ai apporté ce qui dirigeait l'histoire vers mes conceptions, pas forcément dans l'histoire, mais dans beaucoup de petits moments drôles. J'ai mis dedans ce qui me semblait important. Et souvent, les autres écoutaient les idées que j'avais, pas ce qui devait se passer concrètement, mais plus la direction vers où aller. Et ça marchait tellement bien que la création ne finissait pas avec l'heure de cours. C'est aussi pour ça que c'était une aventure géniale pour moi, parce que ça a été le seul cours dont on parlait en dehors des cours. […] Ça signifie déjà beaucoup quand un élève parle du cours avec un autre élève, c'est déjà en soi un énorme succès, en fait une forme de révolution. C'est tellement positif !
[…]
83PB : Tu m'as dit que tu feuilletais souvent le livre.
84B : Oui, et même, mon père aussi !
85PB : Ah bon ? En français ?
86B : Les deux. Mais je préfère en français, parce que les traductrices n'ont pas toujours pu bien rendre certaines choses. L'original est mieux ! Comme tout.
[…]

Transcription entretien Gergö (27/05/2015)

17 Pascal Biras : Le projet *Langue de chat*, c'est quoi ?
18 Gergö : Je ne pourrais pas exactement le dire, mais c'est quand on écrit ensemble un livre, en fait un petit roman, où des gens s'assoient ensemble, et créent des personnages, des histoires. Il y a un cadre dessiné, et à chaque cours il y a un défi de jeu avec des mots, il faut utiliser certains mots, ou mettre des expressions, ou certains personnages à créer, des candidats, des jurys. En gros c'est ça, l'écriture libre d'une histoire dans des rails définis.
19PB : Mais c'est libre ou c'est contraint ?
20G : C'est contraint, parce qu'au fond, on est quand même dans un cours de langue ! Mais l'ambiance est complètement libre, parce qu'à part les défis, les mots à placer, il n'y avait aucune limite sur le comment les placer, les utiliser.
21PB : Et qu'est-ce qui est difficile dans le processus ?
22G : Pour moi, la coopération en gros groupe, et travailler avec des élèves qui ont tous des compétences en langue différentes, ça c'est dur, quand quelqu'un avançait dans l'histoire parce qu'il parlait bien, et qu'un autre restait un peu en arrière parce qu'il pouvait pas trop en rajouter parce qu'il parlait moins bien français.
23PB : Et qu'est-ce qui est facile ?
24G : Le cours en soi, par rapport aux autres heures de cours. En fait, c'était comme si c'était un cours de jeu, et il y avait une bonne ambiance, facile. Dans tout le processus, je ne vois pas de difficulté. Il y

avait des cours où il fallait faire plus, d'autres plus calmes, mais l'ensemble a été un processus agréable.
25PB : D'autres choses positives dans le processus ?
26G : Ce qu'il y a de bien, c'est qu'on a créé quelque chose ensemble, le fait aussi qu'il y ait un produit à la fin, et de voir en quoi on pouvait utiliser ce qu'on avait appris avant, trouver les histoires, et découvrir comment les autres utilisent leur créativité et comment résoudre des problèmes simples qui étaient les défis à chaque cours.
27PB : Tu dirais que tu as été plus actif pendant les heures de « ROC » que les autres cours ?
28G : Oui, absolument ! Parce que ça m'intéressait. Je sentais qu'on faisait vraiment quelque chose. De toute façon, moi je n'avais pas de projet à long terme avec le français, donc pour moi ça prenait du sens, il y avait un enjeu, et donc c'était bien.
29PB : Je comprends. Et les côtés négatifs du processus ?
30G : Je ne vois pas trop de négatif en fait, à part ce que j'ai dit, que travailler en grand groupe peut parfois causer des difficultés. Souvent j'avais l'impression que cela aurait été mieux de travailler en petits groupes et après d'assembler plutôt que d'être tous ensemble. Mais en même temps, c'est ça qui avait du charme aussi, en étant tous ensemble, des idées marrantes sont nées, mais c'était plus difficile.
31PB : Et comment tu vois tes performances, ta participation au « ROC » ?
32G : J'ai l'impression que, si je considère ce que j'ai fait pendant les deux dernières années au lycée, j'ai vraiment participé, je me suis investi dans le projet parce que ça m'intéressait.
33PB : Et pourquoi ? Qu'est-ce qui t'intéressait dans le projet ?
34G : C'était bien de créer quelque chose, et prendre part au processus.
35PB : Mais tu aimais le fait de créer quelque chose, ou le fait qu'il y ait un enjeu ?
36G : Les deux ! J'ai aimé créer, et puis pour moi c'était important qu'il y ait un résultat, et que ça vaille la peine de le faire. Et puis les délais aussi, le fait d'être limité dans le temps. C'était important de voir qu'on n'était pas seulement là en cours pour jouer, qu'on avait du travail, par exemple « aujourd'hui on fait ça, et il faut le faire, parce que demain on fait autre chose ! » et on peut pas dépasser.
37PB : Ah, je ne pensais pas que c'était important pour vous, le calendrier du projet.
38G : Si, c'est très important. […] il fallait avancer dans l'histoire.
39PB : Je vois. Et toi personnellement, qu'est-ce que tu as appris dans cet atelier ?
40G : En fait, plus que le français, c'est dans le travail créatif avec d'autres que j'ai trouvé ça utile, de voir les solutions que les autres proposaient aux défis lancés dans chaque chapitre. En fait, à travers ça, c'est comme si j'avais appris des choses sur mes camarades de classe. Et puis aussi de voir jusqu'à quel point on pouvait utiliser une idée, ce qu'on pouvait en tirer. Quand tu nous disais que c'était exagéré, ou pas crédible, et quand tu nous expliquais pourquoi et qu'on trouvait des idées mieux.
41PB : Alors, le professeur a un peu une fonction de censeur ?
42IG : Oui, c'est important pour moi. Par exemple, ça m'aurait davantage plu que l'histoire parte de quelque chose de plus quotidien, de plus réaliste, pas un show télé mais disons un bus et après les choses dégénèrent. Mais l'important, c'est qu'il faut absolument une forme de cadre, sinon ça devient n'importe quoi. Non seulement pour le résultat final, mais pour la gestion du temps aussi, faire en sorte que ça fonctionne jusqu'à la fin.
43PB : Tu as le roman *Langue de chat* ?
44G : Oui.
45PB : Et qu'est-ce que tu en penses ?
46G : C'est drôle. Et puis on voit que c'est nous qui l'avons écrit. Dans les caractéristiques des personnages et les rebondissements, et puis le style, les petites imprécisions de français qui sont comiques. On voit que c'est nous.
47PB : *Langue de chat* a été imprimé sur papier. Sur Internet, ou en version numérique, le public aurait été plus large, ça aurait touché plus de lecteurs potentiels. Ça aurait été mieux selon toi ?

48G : Non ! Pour moi c'est super important que ce ne soit pas sur le web. C'est important que ce soit imprimé, sur du papier, parce que le numérique tue tout. Si c'est imprimé, ça montre bien qu'il y a du travail derrière, un effort dont tu vois le résultat physique. Sur le web, tout ça, ça disparaît. D'ailleurs, je crois que je ne l'aurais pas autant relu si ce n'était pas un livre. Non, c'est sûr, je ne l'aurais même pas relu. Là, en papier, on peut feuilleter, aller relire quelques pages. Je l'ai prêté à des gens, dans la famille. Et puis il y a eu la cérémonie où tu as reçu la médaille et nous les livres, et tout ça n'existe pas en ligne.
49PB : Tu conseillerais ce genre d'expérience à un élève ?
50G : Absolument oui ! Ce n'est pas un cours de langue intensif, mais ça va au-delà de l'enseignement du français, à travers ce processus basé sur l'écriture collective. Je le conseillerais sans condition, parce que c'est bien, c'est une bonne chose, vraiment. C'est bien d'en avoir fait partie.
51PB : Je t'ai entendu parler en français à trois occasions au lycée : deux fois pendant des examens et une fois pendant l'atelier *Langue de chat*. Comme si tu participais plus volontiers à l'écriture orale qu'à n'importe quel cours de langue...
52G : Oui, pour le français, c'est vrai, mais pas pour l'anglais, parce qu'en anglais je peux parler. En français je suis plus retenu, même si parfois dans des dialogues simples j'essayais, parce que ce serait dommage de ne pas parler juste parce que c'est difficile. Pour *Langue de chat*, c'est justement ça qui était bien, quand j'avais une idée que je voulais mettre dedans et qu'au bout de quelques minutes j'arrivais à formuler une phrase. Pendant ce temps les autres faisaient pareils et plus vite, mais au moins, il y avait dedans une partie que j'avais formulée et dite !
53PB : Pourquoi c'est si important de mettre dedans ton idée ?
54G : Je crois que c'est un truc personnel, parce que moi aussi j'écris, et j'ai particulièrement aimé qu'il y ait un produit final, pas une pièce de théâtre mais un livre. Donc, c'était proche de moi et c'était une bonne aventure, qu'on n'ait pas besoin de faire des trucs super profonds, et pourtant un truc génial est né. Ce n'est pas l'essentiel, la valeur de l'histoire, mais plutôt qu'on ait créé une chose par associations d'idées, avec bien sûr une petite direction, mais c'était vraiment bien globalement, et aussi porteur de leçon. Dans ce cours, j'ai appris des autres, en voyant de quelles manières on peut exprimer un contenu donné […]. Oui, par exemple, c'était bien de voir comment à partir d'une tâche comme « donner neuf explications à une chose », chacun proposait une idée propre. J'ai l'impression que du coup ma vision du monde était plus ample, parce que de toute façon, l'écriture, c'est une chose intérieure, très intime, et le fait d'être ensemble, cette digue disparaît, et c'était vachement bien !
55PB : C'est un peu paradoxal du coup, cette écriture collective qui n'est plus intime...
56G : Oui, mais moi j'aime bien les paradoxes ! En fait on pourrait dire qu'en substance, on perd quelque chose du fait que deux personnes créent ensemble ou même à plusieurs, mais c'est justement aussi ça qui enrichit la chose. Le résultat final est bien justement parce que ce n'est pas le produit d'un seul avec un certain niveau de français. D'ailleurs je n'aurai pas pu tout seul, mais là, en étant ensemble, en s'aidant, il y avait ma part dedans, et les parties des autres, avec l'influence de chacun sur tous. Comme ça se dessine une chose qui est vraiment commune, et peut-être pour beaucoup de gens, c'est ça qui est bien dans le résultat final.
57PB : Donc, on dirait bien que l'écriture collective de *Langue de chat* a été une expérience très positive pour toi.
58G : Absolument !
59PB : Et cette aventure positive, tu penses qu'elle a modifié d'une manière ou d'une autre ta relation à la langue française ?
60G : Non. Dans le sens où avant j'aimais la langue, pendant *Langue de chat*, j'ai aimé faire quelque chose avec la langue et donc j'ai utilisé mes petites compétences, et voilà.
[…]

Transcription entretien Eszter (10/06/2015)

[…]
45 Pascal Biras : Avant le projet *Langue de chat*, tu as eu un exemplaire du premier « ROC », *Points de vue* ?
46 Eszter : Oui.
47PB : Tu as pu le lire ?
48E : Oui, mais pas jusqu'à la fin.
49PB : […] Alors quand le projet *Langue de chat* a commencé, tu savais de quoi il s'agissait ?
50E : Oui, en gros. Et puis j'avais des copines dans le groupe qui m'ont raconté ce que vous faisiez et que c'était ton concept.
51PB : Et si je te demandais de m'expliquer ce qu'est un cours de « ROC » ?
52E : Je dirais peut-être qu'en commun, avec le groupe de français, avec toi comme guide, on a écrit un roman oral. Tu écrivais sur ordinateur, mais tu coordonnais les actions sur lesquelles parler, non, en fait pas les thèmes, mais tu donnais une espèce de structure à l'histoire, un fil, mais à part ça c'est nous qui avons tout inventé, de vive voix, on a décidé les personnages, l'histoire, et c'est comme ça que l'ensemble est né.
53PB : Le projet *Langue de chat* a duré de septembre à mai. Pour toi dans le processus, qu'est-ce qui est difficile ?
54E : […] Peut-être le fait que si on ratait un cours, il fallait retrouver le fil, comme on avait qu'une heure par semaine en plus, il fallait se dépêcher. En fait c'est ça, on avait très peu d'heures. On aurait pu faire plus si on avait eu par exemple deux heures. On aurait pu approfondir à la fois le produit, le roman, mais aussi le travail. […]
55PB : Une heure par semaine, c'est trop peu ?
56E : Oui, c'est trop peu.
57PB : Ce serait ça le problème dans le concept de l'atelier ? Quarante-cinq minute, ce n'est pas suffisant ?
58E : Oui.
59PB : Et qu'est-ce qui fonctionne bien ?
60E : Que différentes personnes soient rassemblées, des gens qui ne se fréquent pas forcément en dehors de l'école, et qui, à travers le français, à travers une histoire, se connaissent mieux les uns les autres. Pouvoir s'amuser avec ces gens, tout en faisant quelque chose, des gens avec qui à part ça je n'aurais pas eu de relation. On était bien, d'ailleurs même après les cours, on avait une grande pause, et on parlait toujours de ce qu'on avait fait, on se sentait vraiment bien.
61PB : Vous parliez après les cours de ce que vous aviez fait en cours ?
62E : Oui !
[…]
65PB : Vous parliez du cours ou de l'histoire ?
66E : Les deux.
67PB : Quand tu parles de connaître mieux des gens, tu penses à quelque chose en particulier ?
68E : Non, pas exactement, je n'ai pas d'exemple concret, là, c'est juste que quand il y avait une tâche à réaliser ensemble, il fallait être ouvert les uns par rapport aux autres, puisqu'il s'agissait d'une tâche créative où on trouvait ensemble les personnages. Au bout d'un moment, on se donnait le relais aussi, en se disant « à toi de trouver, moi j'ai trouvé la phrase précédente » et c'était vraiment une belle aventure de groupe. On n'était pas beaucoup, ça aussi c'était très bien. On n'était pas un gros groupe. On était quoi, neuf ?
69PB : Oui, neuf, au maximum.
70E : Et ça aussi c'était bien, de ne pas être juste trois, et que toute une variété de choses puisse naître. Et je crois que ça a été une très belle aventure pour tout le monde.

71PB : Qu'est-ce qui est difficile dans cet atelier, dans ce processus ?
72E : De devoir parler français. Parce qu'on était déjà en 13ème, donc deux ans après l'année de langue, et souvent j'ai senti des difficultés à m'exprimer en français parce que j'avais déjà beaucoup oublié. Surtout que c'était très court, le temps de se mettre dans le bain pendant quarante-cinq minutes, et c'est déjà fini. Parce que moi c'était mon seul cours de français. Les autres cours de G., je ne pouvais pas y aller à cause de mon emploi du temps, j'avais énormément de cours et ça se superposait. Bref, j'ai senti que c'était trop peu, surtout que quarante-cinq minutes, ça devient vite trente-cinq minutes si on est en retard ou si on doit partir plus tôt.
73PB : Quand tu dis que c'était difficile de parler français, c'est parce que les mots ne te venaient pas à l'idée ou parce que c'est dur de parler devant les autres ?
74E : C'est les mots qui ne me venaient pas.
75PB : C'est ça qui est difficile ?
76E : Oui. Parce que c'était bien que personne ne se moque quand ça ne marchait pas. Du moins moi je n'ai aucun souvenir de quoi que ce soit de ce genre. En ça le groupe était super, on se sentait en sécurité dans le contexte, même ceux qui n'étaient pas totalement sûrs d'eux dans l'expression. Mais oui, c'est ça qui est dur, quand les mots ne me viennent pas à l'esprit, et qu'il faut chercher dans un dico, et ça ralentit tout le processus, ça peut casser le fil de la pensée.
77PB : Dans l'atelier et dans le processus, il y a quelque chose qui est facile, ou qui facilite les choses ?
[…]
80E : […] Je ne sais pas, je ne pourrais même pas dire que l'invention de l'histoire en soi a été facile, parce que je ne suis pas une personne créative. Après je me laissais dynamiser et inspirer par le groupe et on réussissait à imaginer des choses en commun, et ça facilitait plutôt, parce que du coup je ne stressais pas parce que les mots ne me venaient pas, mais j'arrivais à m'exprimer dans des petites phrases.
81PB : À la fin du processus, un livre est né. Tu as pu le lire ?
82E : Oui.
83PB : Qu'est-ce que tu en penses ?
84E : À mon avis, c'est très drôle. Je ne sais pas à quel point c'est drôle pour les gens qui n'étaient pas avec nous dans le processus, mais moi j'ai souvent éclaté de rire en lisant le livre.
85PB : Tu as ri ?
86E : Oui. Je crois que c'est super bien. Vachement bien !
87PB : Drôle et bien, ou bien parce que drôle ?
88E : Pour moi, drôle et bien.
89PB : Les deux. Comment tu vois tes propres performances dans le processus ?
90E : Dans *Langue de chat* ? Quand j'étais là en cours, je me suis toujours efforcée d'être concentrée sur ce qu'on faisait. Je ne pense pas que le résultat aurait été mauvais ou moins bon si je n'y avais pas mis ce que j'y ai mis, mais en même temps je n'ai pas fourni le minimum non plus, donc disons, moyen.
91PB : C'est un bon souvenir ?
92E : Absolument oui.
[…]
101PB : Au cours de l'atelier *Langue de chat*, qu'est-ce que tu as appris ?
102E : Comme j'ai dit, dans la façon dont on a fonctionné en groupe, là j'ai beaucoup appris, sur comment travailler et s'entendre avec des gens. On a bien collaboré parce qu'on avait une chose en commun qui intéressait tout le monde et non un thème sec à partir duquel faire un exposé, une chose qui intéressait tout le monde, et où tout le monde, comment dire, se sentait bien, et où tout le monde aimait ce qu'on faisait, ce qu'on inventait. […] Bien sûr la langue française aussi, je m'y sentais plus

sûre, je sentais qu'elle n'était pas si éloignée, d'autant que l'année précédente j'avais un peu perdu la familiarité par rapport à quand j'aimais faire les exercices.
103PB : C'était ma prochaine question. Après *Langue de chat*, tu as l'impression que ta relation au français a changé ?
104E : Je ne crois pas qu'elle ait changé, mais je pense qu'elle est plus profonde.
105PB : Plus profonde ?
106E : Oui, je me meus avec plus d'assurance dans le français. Comment dire ? […] Je me suis retrouvée dans une relation plus amicale qu'avant.
107PB : Tu as montré le livre à quelqu'un ?
108E : Oui. Je l'ai fait lire à mon petit frère qui étudie le français aussi.
109PB : Ton frère a lu *Langue de chat* ?
110E : Je ne sais pas s'il l'a lu en français parce qu'il n'a pas encore fait l'année de langue, il n'a que trois heures de français par semaine, donc je ne sais pas. En hongrois c'est sûr, en français peut-être pas.
[…]

Transcription entretien Fanni (10/06/2015)

[…]
33 Pascal Biras : […] *Langue de chat* est un « ROC ». Comment tu expliquerais ce que c'est ?
34 Fanni : En pensant ensemble, en échangeant des idées, sur la base d'une forme de canevas, on crée une histoire. Concrètement. Ou c'est imaginer quelque chose en commun à partir d'un cadre défini, à partir de tâches que tu apportais […]. Ce n'était pas totalement contraint, mais il y avait une direction sur laquelle s'appuyer. Mais l'histoire on la créait totalement librement, en commun. […] Bref, une pensée en commun, un remue-méninge, et vraiment, d'un certain point de vue, il n'y a pas de cadre, on peut amener l'histoire où on veut. Librement Il y a plutôt des formes de grammaire […] comme contraintes.
37PB : Quand le projet *Langue de chat* a commencé, tu savais de quoi il s'agissait ?
38F : Non, je suis arrivée un peu plus tard, peut-être un mois après, parce qu'au début j'étais dans l'autre groupe. Donc quand je suis arrivée, le cadre était déjà trouvé, et on a avancé. J'avais entendu un peu comment vous travailliez, et puis avant il y avait eu l'autre livre...
39PB : *Points de vue*.
40F : *Points de vue*, oui. Je l'ai lu, pas en entier, mais je l'ai consulté. Je n'allais pas à ces cours, mais D. oui, et elle m'a raconté ce qui se passait, donc le concept n'était pas totalement inconnu, mais je ne l'avais pas encore fait, en fait je n'avais jamais écrit de livres dans ma vie. Donc c'est quand je suis arrivée que j'ai vraiment su ce que c'était.
41PB : Dans le processus de création de *Langue de chat*, selon toi, quels sont les aspects les plus difficiles ?
42F : […] Je dirais qu'il y avait des gens qui ne sont pas assez actifs, ou qui n'étaient pas assez bons en français et parlaient plutôt en hongrois et après on devait reformuler en français, mais en fait ce n'était pas constant. Parfois on s'essayait, on mélangeait un peu les deux langues et un autre retraduisait, ça je ne sais pas comment le développer, faire en sorte que ce soit toujours trouvé et exprimé en français. Mais sinon, je ne sais pas pour le négatif.
[…]
45PB : Et qu'est-ce qui était bien ?
46F : Pour moi, une chose qui était bien, c'est qu'on a vraiment travaillé en commun ! Tout le monde pouvait mettre ce qu'il voulait. Il y avait des cours où on était en plus petits groupes, on réfléchissait par deux avant de proposer et de choisir tous ensemble. Il y avait des cours où on était tout le groupe ensemble. Je ne sais pas exactement pourquoi ça a si bien marché, mais je crois que tout le monde a pu

réaliser ce qu'il voulait. Sans doute que l'œuvre n'en a été que plus éclectique mais je pense que ce que tout le monde voulait a pu entrer dedans. Quand quelqu'un disait une idée, moi […] je poursuivais cette idée. J'aime beaucoup ce genre de pensée commune, parce qu'on peut s'inspirer les uns les autres, et des choses très bien peuvent naître. Chez nous ça a bien marché. Des fois je ne sais pas où on allait chercher les idées, mais pour moi, ce travail en commun était super. Et puis, ce qui était bien aussi, c'est qu'on était libres. Même s'il fallait aussi étudier des choses dont je ne me souviens malheureusement plus trop, des expressions, des bouts de phrase pour argumenter, comme « je ne suis pas d'accord avec toi, mais… », ça je m'en souviens. Et puis […] les vire-langues aussi, ça c'était super, et les mots à l'envers...

47PB : Le verlan ?

48F : Non, pas le verlan, il y avait autre chose ! Je ne sais plus, mais l'essentiel c'est qu'il y avait donc des tâches, des cadres comme ça sur quoi penser et construire, donc on pouvait aussi apprendre des choses. Par exemple, l'argumentation à l'école, c'est important. On pouvait réutiliser ces choses. J'ai aimé ça, que ce soit très libre, mais en même temps un peu cadré.

49PB : Qu'est-ce qui est difficile dans le processus ?

[…]

52F : Bien sûr, le fait qu'on sache un peu le français, mais pas cent pour cent correctement, et donc construire des phrases correcte, ce n'est pas facile. De ce point de vue, c'est bien qu'il y ait le professeur, ou une personne qui peut nous corriger. Ça aussi c'était bien, le fait que tu ne donnais pas la version correcte, qu'il nous fallait réaliser par nous-même où était le problème. Tu disais « comme ça, ça marche pas », alors nous on reformulait « peut-être comme ça » et après, ensemble, on trouvait la bonne solution. Et c'était bien aussi le fait qu'on utilise nos propres mots, notre propre lexique. Il n'y avait pas trop de moments du genre « Pascal, comment on dit ça ? » et tu nous disais, et du coup on mettait dans le livre des mots qu'en fait on ne connait même pas et qu'on n'aurait jamais écrits. Ça c'était super, c'est vraiment nous qui l'avons écrit, en commun. On a vraiment travaillé à partir de nous. Certes, parfois on pouvait chercher dans un dictionnaire, mais ça aussi, c'est ma tâche en fait. Je m'enflamme pardon, je parle trop vite ?

[…]

54F : […] Je ne sais pas, peut-être que ça aurait pu être plus contrôlé, plus discipliné, mais je ne pense pas que ça ait été un problème. Je me souviens que les cours duraient un peu plus que prévu. Ça dépendait de nous, de comment on pouvait avancer. Dans une autre école peut-être, ça serait un problème, là où les cours sont cadrés vraiment sur quarante-cinq minutes. Là, ça dépendait de nous, moi je suis peut-être habituée à ça, ce n'est pas un problème dans les ateliers créatifs, oui parce qu'en fait, ce n'était pas un cours, c'était plus un club créatif. À AKG, c'est possible, mais peut-être que ça poserait problème ailleurs. Et puis il faut être toujours cent pour cent concentré sur ce qui se passe, et ne pas décrocher et toujours penser à l'histoire.

55PB : Voilà une difficulté.

56F : Oui.

57PB : Devoir être toujours attentif à cent pour cent ?

58F : Oui, et puis aussi le fait de faire attention à tout le monde ! Dans le sens où on avait vraiment besoin d'un travail de groupe. Par exemple, si j'ai une idée qui plait à six personnes, mais pas à deux qui veulent complètement autre chose, alors on ne peut pas les écraser et imposer mon idée, alors ils disent quelque chose aussi, donc, c'était ça le difficile, garder l'équilibre pour que tout le monde puisse exprimer ses idées. Pour ça, il faut vraiment une attention aux autres, une écoute […] et alors on peut construire avec les idées différentes. Pour inclure tout le monde.

[…]

61PB : À la fin du processus, un livre est né. Tu te souviens du moment où vous l'avez eu ?

62F : Oui, je ne sais pas la date, mais la sensation d'avoir en main le livre qu'on a écrit, ça oui. C'était super. Et puis aussi, nous on ne savait pas qu'il y aurait une traduction. C'était une surprise très

agréable de voir qu'il y a aussi du hongrois dedans. Et puis de voir ça un format livre, avec nos visages sur la couverture, nos noms. C'était très bien ! Et puis il y avait cette présentation du livre, c'est devenu un peu plus officiel, alors on a senti, on a vu que c'était important pas seulement pour nous, mais pour d'autres aussi ! […]
63PF : La présentation du livre, c'était important ?
64F : Pas en soi, mais de voir qu'il y a un intérêt. C'est important dans ce sens-là, de voir qu'on ne l'a pas écrit juste pour nous, même si c'est bien aussi, mais de voir qu'il était publié, et que des gens allaient le lire. Donc en voyant les gens, on réalisait qu'on allait être lu pour de vrai. […]
[…]
71PB : Dans tout le processus de l'atelier, qu'est-ce que tu as appris, toi ?
72F : La création en commun, selon moi, c'est bien. Créer quelque chose ensemble, comment pétrir ensemble les idées de tout le monde, construire avec celles des autres, c'était utile. Et puis j'ai vu un processus de préparation, comment on pouvait créer quelque chose. Apprendre, voir une méthode que je trouve bonne. Pas écrire un livre où on s'assoit et on écrit et hop c'est fini, mais où ensemble, avec des petites épreuves. Ça aussi c'était intéressant, que pour chaque cours, ou séance parce que c'était pas des cours, on avait une nouvelle tâche, tu apportais toujours quelque chose de nouveau. On se demandait toujours ce qui viendrait après. Nous on a résolu ça en stations, mais on se demandait comment serait la prochaine station, et même si on avait peut-être des idées sur comment continuer, à chaque fois on était confrontés à un nouveau défi avec lequel composer et à mettre dans le cadre. Donc moi, c'est plus tout ça que j'ai appris. Évidemment, des nouveaux mots aussi, des expressions, des trucs grammaticaux.
[…]

Annexe 3.7. Entretiens avec les participants du « ROC » *Kôr de Pierre* (2015)

Les huit entretiens présentés ci-dessous ont été réalisés, transcrits et traduits du hongrois au français en 2015 par P. Biras. Le code de transcription est celui retenu par P. Biras, les coupes symbolisées […] *sont de notre initiative. Nous avons gardé les séquences qui explicitent le mieux les pratiques de « ROC ». La première partie des entretiens revient systématiquement sur le parcours d'apprentissage du français des lycéens ayant participé à une expérience de « ROC ». OM*

Transcription entretien Janka (23/02/2015)

[…]
23 Pascal Biras : *Kör de pierre* est un « ROC ». Comment tu expliquerais ce qu'est un « ROC » ?
24 Janka : Moi je dirais que c'est un roman en français que des lycéens hongrois ont écrit avec l'aide d'un professeur de français natif. Chaque semaine on s'en occupait, et c'est nous, les lycéens, qui pouvions raconter l'histoire, c'est nous qui faisions avancer l'histoire, qui inventions les dialogues. Je me souviens plus des noms des personnages, il y avait des noms que tu as apportés et d'autres que nous avons inventés, et donc on était dans le processus d'écriture d'un livre.
25 PB : L'atelier a duré de septembre à mai. Pour toi qu'est-ce qui était difficile dans cette expérience ?
26 J : […] Moi à la base, je ne suis pas une personne très loquace, et quand il fallait inventer quelque chose, c'est plutôt les « grandes gueules » qui parlaient et pas moi, donc je n'ai pas pu trop parler, mais en même temps, le fait que je ne sache pas bien la langue joue aussi, et quand les autres parlaient, il y avait des moments où j'écoutais attentivement l'histoire pour suivre, et d'autres où je décrochais, où je sortais du groupe avec le sentiment de ne pas être capable de mettre quelque chose dans le livre. […]
27 PB : Et qu'est-ce qui a été positif pour toi dans le processus ?
28 J : Quand on a eu le livre imprimé ! […]
[…]
30 J : Alors c'était ça le meilleur moment, quand on a reçu le livre, qu'on a pu lire en français et comparer avec le hongrois, et lire les discours, les dialogues dont je me souvenais comment on les avait créés pendant l'année. C'était drôle de voir des discours avec dedans des blagues très internes, que seulement notre groupe pouvait comprendre et apprécier la drôlerie. Donc c'était une bonne expérience.
31 PB : Alors selon toi il y a dans le livre des *private jokes* que vous seuls comprenez ?
32 J : Oui ! Peut-être pas seulement nous, mais disons un cercle très restreint de personnes. Disons que je ne suis pas sûre que mes parents rient autant que moi, parce que moi je connais l'arrière-plan, et donc c'est plus rigolo de repenser à ce qu'on disait en cours.
33 PB : Et dans le processus en soi, qu'est-ce que tu vois de positif ?
34 J : Le travail en groupe lui-même, le fait qu'il fallait créer, inventer tout le livre ensemble. Oui, le fait de rassembler un groupe sur une seule chose pendant une année, c'était excitant !
35 PB : Qu'est-ce qui est difficile dans ce processus ?
36 J : La difficulté, au-delà du fait qu'il fallait s'exprimer en langue française, quoi que finalement ce n'est pas ça si dur, c'était de trouver l'histoire, d'inventer ce qui se passait, […].
37 PB : Et qu'est-ce qui est facile ?
38 J : Trouver des noms. Ça, ça vient toujours spontanément […].
39 PB : Et tu as relu le livre ?
40 J : Oui, un peu.
41 PB : Qu'est-ce que tu en penses ?

42 J : À mon avis, c'est super bien. Ce sont des lycéens qui l'ont écrit. C'est un grand accomplissement, de créer, avec toi, un livre qu'on peut utiliser pour étudier la langue ou juste pour s'amuser et... c'était quoi la question déjà ?
43 PB : Qu'est-ce que tu penses du livre ?
44 J : Je pense que tout le monde peut le lire, que chacun peut y trouver de l'intérêt et du divertissement, et que c'est bien pour tous ceux qui s'intéressent à la langue française, voire pas seulement, puisqu'il y a la traduction hongroise aussi. Voilà.
45 PB : Dans cet atelier, qu'est-ce que tu as appris toi ?
46 J : Pendant l'écriture du roman ?
47 PB : Oui.
48 J : Le travail de groupe. […] Et la tolérance envers l'autre. Quand par exemple quelqu'un a une volonté qui ne me plaît pas, et quand on cherche une solution bonne pour les deux, ça c'est super important pour toute la vie, même pour le futur, dans le travail, quand il y a un conflit, alors comment c'est possible de trouver un accord pour que ce soit bon pour tout le monde. Nous, on a toujours réussi à trouver quelque chose. Et puis à part ça, la langue aussi, naturellement, a été pratiquée, donc je n''ai pas senti que je la savais de moins en moins, plutôt que je restais à niveau, donc d'une certaine manière, ma connaissance de la langue a un peu évolué.
49 PB : Et comment tu vois ta propre performance dans le processus ?
50 J : Je ne dirais pas que j'ai beaucoup participé. Ceci dit quand on avait des tâches écrites à la maison, c'était bien, parce qu'alors je pouvais mettre du mien dans l'histoire. Parce que dans les cours, je ne pouvais pas formuler en français ce que je pensais, alors qu'à la maison, j'avais des dictionnaires, du temps pour penser à ce que je veux écrire, donc, voilà.
[…]

Transcription entretien Blanka (24/02/2015)

[…]
19 Pascal Biras : […] Comment tu définirais l'expérience de « ROC » ?
20 Blanka : Alors, les textes, les histoires qu'on imagine en cours sont réalisés dans le cadre d'un roman, ou le cadre d'une histoire. On a des tâches sur lesquelles réfléchir à la maison, ou directement en cours, et à partir de ça, on crée l'histoire. On réfléchit ensemble, on trouve des idées, des personnages en groupe, et c'est ça qui se transforme en écriture. Grosso modo.
21 PB : Tu avais lu *Points de vue* avant de commencer *Kör de pierre* ?
22 B : Non.
23 PB : Et qu'est-ce que tu penses de *Kör de pierre* ?
[…]
26 B : J'ai beaucoup aimé parce que je sais comment il avait été créé. Je pense que, comme c'est nous qui l'avons écrit, c'est plus facile à comprendre. Le niveau de langue n'est pas difficile. C'est facile aussi de suivre l'histoire, et je crois qu'en fait c'est bien pour ceux qui étudient le français, parce qu'on ne s'est pas pris pour des écrivains. L'intrigue est intéressante et on peut trouver des tas de trucs différents dedans. […]
27 PB : Dans le processus d'écriture, qu'est-ce qui était difficile ?
28 B : En fait, la difficulté, c'est que c'était la dernière heure de cours, et puis c'était dur de se concentrer sur la langue, par exemple des fois j'avais des idées, mais je n'arrivais pas à les formuler dans ma tête en français, donc ne je les disais pas. C'était dur d'accepter que ce qu'on voulait dire ne sortirait pas aussi spontanément et clairement que l'idée née en hongrois. Parfois je sentais que j'avais une idée, que je n'arrivais pas à la traduire en phrase en français dans ma tête, parce que je trouvais que ça perdait l'essence de ce que je voulais dire, alors du coup je disais autre chose, ou alors je n'essayais même pas. Et quand j'essayais, je sentais que ce que je disais n'était pas exactement ce que je voulais

dire. La difficulté c'était ça, accepter de parler, même si ce n'est pas parfait, plutôt que de rester assis à écouter les autres.
29 PB : Et qu'est-ce qui fonctionnait dans le processus ?
30I B : C'était justement ça : de réussir à formuler des choses, commencer à dire une phrase et la modifier, malgré la difficulté, pour qu'elle soit correcte et reflète un peu plus ce que je voulais dire. Vers la fin, c'était plus facile. Au début, on était un peu sur nos gardes, on écoutait qui disait quoi, on se disait « moi aussi je dois faire une bonne phrase ! », mais à la fin, du moins pour moi, c'était plus facile de dire ce que je voulais. […] Au moins je parlais plus librement. La coopération était difficile parfois. Parce que tout le monde était fatigué, ou alors on discutait entre nous. Même moi, quand je sentais que je n'étais pas efficace, je faisais autre chose. Ça démotive quand les autres voient quelqu'un qui ne s'investit pas et qu'ils doivent gérer seuls. C'était très difficile de faire en sorte que tout le monde soit au même niveau de mobilisation tout le temps.
31 PB : Tu m'as dit que vers la fin de l'année tu arrivais mieux à t'exprimer ?
32 B : Oui. Je me souviens que c'est ce que j'ai senti.
33 PB : Comment tu vois tes performances dans le processus ?
34 B : Disons que je suis satisfaite de moi. Évidemment, il se passait beaucoup de choses : parfois j'avais une idée qui me plaisait, mais quelqu'un d'autre en avait une autre qui ne me plaisait pas du tout, mais je ne voulais pas monopoliser le truc, et en même temps ça me gênait qu'il y ait une idée qui n'était pas bonne selon moi […], donc il m'a fallu accepter que ça ne me gêne pas autant. J'aurais pu aussi être plus active : certains jours je n'ai même pas ouvert la bouche, j'étais fatiguée et je n'avais pas envie. Et puis il y avait les devoirs à la maison. On avait plus de temps pour réfléchir et formuler nos idées et ça j'aimais, parce qu'à l'oral, on n'a pas trop le temps de réfléchir. Souvent je disais un truc parce que ça venait comme ça à ce moment-là, mais si j'avais eu le temps de réfléchir plus, j'aurais formulé autrement, ou trouvé une meilleure idée.
35 PB : Improviser ce n'est pas facile donc.
36 B : Non !
37 PB : Dans tout le processus de « ROC », toi personnellement, qu'est-ce que tu as appris ?
38 B : Par exemple, ce qui s'est passé à la fin de l'année, oser parler même si ce n'est pas la traduction exacte en français de ce que je dirais en hongrois. Dire quelque chose d'acceptable, et ça ça m'a aidé, de commencer une phrase et d'être obligée de la finir, sans penser que c'est obligé de parler sans faire d'erreurs. Pour moi, ça c'était bien. Et aussi, le travail de groupe, ça a des avantages et des inconvénients bien sûr, mais c'était bien d'au moins essayer ce type de collaboration où, à la différence d'une pièce de théâtre, chacun a ses idées, ses envies, sa propre fantaisie. […] Et puis on a créé quelque chose ! Un produit. C'est une chose dont on peut être fiers, parce qu'on y a vraiment passé du temps. C'est positif.
39 PB : Un produit, c'est-à-dire ?
40 B : Dans le sens où il en est sorti une chose palpable. Souvent dans le processus, on parlait, mais parfois je perdais le fil, je me demandais où ça allait arriver, à quel moment ça prendrait toute sa cohérence. Et quand on voit le tout, ensemble, c'est une bonne sensation de voir c'était vraiment bien quand j'ai dit ça, que ça avait vraiment du sens. Il y a un résultat à tout travail, et ça c'est super.
41 PB : Et si ça n'avait pas été un livre, disons par exemple une page internet ?
42 B : On aurait vu je crois aussi que tout s'assemblait avec cohérence, que quelque chose en était sorti. […] Disons que le livre, ou n'importe quel autre format, est une confirmation. Ça confirme qu'il y a vraiment dedans du travail. Sans livre, le processus a de la valeur, mais avec le livre, ça confirme que ça en a vraiment.
43 PB : Pendant que vous écriviez, vous saviez sûrement qu'il y aurait un livre ?
44 B : Moi j'avais la certitude qu'il en sortirait quelque chose, quitte à ce que ce soit plus court, ou avec une fin différente. Mais je n'avais pas peur qu'il n'en sorte rien. […]
[…]

Transcription entretien Fido (12/03/2015)

[…]
27 Pascal Biras : […] Quand le projet *Kör de pierre* a commencé, tu savais de quoi il s'agissait ? L'atelier « ROC », tu savais ce que c'était ?
28 Fido : Je n'avais jamais fait d'expérience de ce type, mais tu nous as expliqué, donc j'avais une idée.
29 PB : Comment tu définirais ce qu'est un « ROC » ?
30 F : C'est un *brainstorming* en commun grosso modo. En fait, on propose quelque chose à partir de quoi chacun imagine l'histoire en fonction de sa créativité, puis on en discute et on écrit l'histoire ensemble. Pour le dire simplement.
31 PB : Dans le processus *Kôr de pierre*, chaque vendredi, qu'est-ce qui était difficile à ton avis ?
32 F : Moi ça me stressait beaucoup de devoir parler en français. Plein de fois j'avais des bonnes idées que j'aurais pu développer, mais je sentais que le temps que j'y réfléchisse, que je formule tout ça en français et que je le dise, je ralentirais le processus, que ça serait un obstacle au bon déroulement du truc. Je fonctionne très lentement en français, donc d'un côté je pensais que je ne pourrais pas m'exprimer assez bien pour que ce soit compréhensible, d'un autre que je ralentirais le processus. Donc la plupart du temps j'ai préféré me taire. Mais c'est très personnel, je ne pense pas que ce soit une erreur du concept, c'est moi qui ai plus de difficulté que les autres en français.
33 PB : Donc pour toi, le plus dur, c'était la rapidité du tempo ?
34 F : Oui, même si, de toute façon, avec un rythme plus lent, j'aurais eu aussi des difficultés à m'exprimer, mais là je sentais vraiment que je ne ferais que ralentir le tout. Pas toujours mais il y a eu vraiment des cours où je sentais que je connaissais la langue dix fois moins bien que les autres, alors j'avais plus de mal à m'investir.
35 PB : Je comprends. Et ce qui t'a semblé facile ou positif dans le processus ?
36 F : Disons que c'est une tâche très créative, une approche différente de l'utilisation de la langue, dans le cadre d'un cours de langue, on est plus libre que dans des exercices, on peut dire nos idées, et en même temps ça fait travailler la communication parce qu'on est obligé de tout dire en français […]. Moi je ne suis pas le genre d'élève pour qui c'est une activité parfaite, mais au-delà de ça, je pense que c'est vraiment bien.
37 PB : Tu m'as dit que c'était dur parce que les autres parlaient mieux français que toi ? C'était ça la principale difficulté ?
38 F : Oui, surtout au début, comme on était peu nombreux, on avait plus de place pour s'exprimer, et donc j'ai vraiment senti que j'étais moins forte que les autres. Je n'ai pas réussi à dépasser ça. Je me souviens que quand quelqu'un disait quelque chose et que je ne comprenais même pas, je perdais le fil. Je ne pouvais même pas collaborer avec les autres !
[…]
43 PB : Comment tu vois ta propre participation à l'atelier *Kör de pierre* ?
44 F : Pour moi, je n'ai pas bien participé, parce que je n'aime pas les trucs communicatifs. D'abord parce que des fois je ne pouvais pas participer parce que je ne comprenais pas ce dont on parlait, et au début, juste parce que je n'osais pas parler français, parce que j'ai ce blocage en moi, cette idée de « ça ne va pas marcher, je ne peux pas » et ça me frustre, alors je n'essaie même pas, comme ça je ne sens pas l'échec.
45 PB : Et pendant que vous discutiez en hongrois dans les brainstormings, tu n'as pas l'impression que certaines de tes idées étaient adoptées ?
46 F : En hongrois, oui, j'ai pu participer et mettre du mien, et donner des idées parce que ça m'intéressait et je voulais que ce soit bien à la fin, mais en français j'en étais incapable.
47 PB : Et à la fin, un livre est né. Tu te souviens du moment où vous l'avez eu ?
48 F : Oui.

49 PB : C'était comment ?
50 F : Bizarre ! Parce que je n'ai jamais eu dans ma tête l'image d'un livre quand on le faisait. C'était étrange de voir nos idées dans un livre. C'était particulier, mais au sens positif du terme. C'était une bonne sensation, mais je ne pourrais pas expliquer. Bizarre de voir que les idées qu'on jetait en l'air comme ça, que peut-être des fois on ne comprenait même pas, pouvaient donner naissance à un livre. Je n'ai jamais vu le truc s'assembler dans ma tête avec cohérence...
51 PB : Donc pendant l'écriture, tu n'aurais jamais pu imaginer qu'un livre naîtrait ?
52 F : Si, parce que je savais que c'était ça notre but, mais je ne voyais pas la cohérence, on parlait, on parlait, mais moi, je ne voyais pas que ça faisait sens dans ma tête. […]
53 PB : Et tu m'as dit que tu l'avais lu, mais pas en entier. Pourquoi ? Ça ne t'intéresse pas ?
54 F : Mais si ! C'est super bien ce qu'on a fait. C'est bien pour ça que j'ai lu des passages, pour voir, parce que ça m'intéressait, puis après j'ai oublié de le lire.
55 PB : Tu m'as dit aussi qu'en lisant tu te souvenais des moments en cours ?
56 F : Oui, le processus derrière chaque phrase, je voyais ah oui, ça c'est B. qui l'a dit, et où on était assis, et ça c'était un bon sentiment.
57 PB : Avec le recul, dans le projet *Kör de pierre*, qu'est-ce que tu as appris ?
58 F : Que je devais développer ma compétence communicative en français, dans toutes les langues en fait. Je ne dirais pas que j'ai appris quelque chose de concret en grammaire ou quoi, mais globalement en fait... Et puis bien sûr, des nouveaux mots, des expressions, ça oui, de ce point de vue c'était utile. Quand j'entendais des mots ou des expressions, oui, ça je les gardais en mémoire, mais ce n'est pas l'essentiel. Pour moi la leçon, c'est que je dois travailler sur la communication.
59 PB : Donc tu as plus appris sur toi-même qu'autre chose.
60 F : Oui.
61 PB : Et pour que l'atelier soit plus adapté à ta façon d'être, il faudrait modifier quoi ?
62 F : Pas le concept en lui-même, parce que c'est bien en soi. C'est plus l'environnement en fait. Il me faudrait par exemple un groupe du même niveau que moi, ou même plus bas. Par exemple je sais que si je suis avec des moins forts, alors je suis obligée de parler parce que sinon il ne se passe rien. Mais dans le cas contraire, je me repose sur les plus forts et je les laisse faire. Mais la tâche en soi, à mon avis, c'est bien ! Je ne vois pas quoi changer pour que ce soit mieux.
63 PB : Certains élèves ont dit que le groupe était parfois un obstacle. Comment tu vois les choses, toi ?
64 F : Pour moi, la difficulté, c'est de trouver l'équilibre entre ceux qui parlent beaucoup et ceux qui parlent moins. Moi par exemple, je n'arrive pas à parler, alors j'aurais tendance à tout gâcher, alors, dans la collaboration générale, je laisse les autres faire. Et puis collaborer en fait, ce n'est pas facile en soi. Tout le monde veut quelque chose de différent, alors on est tous l'obstacle de tout le monde. Parfois aussi, c'est dur de trouver un compromis entre les volontés de chacun.
65 PB : Malgré tout, un livre a pu naître. Quelque chose a donc fonctionné.
66 F : Oui, mais c'est comme dans tout, la collaboration n'a pas été parfaite, mais c'était bien quand même.
[…]
69 PB : Après cette expérience, ton rapport avec le français a changé ?
70 F : Oui. J'aime toujours autant la langue, mais un blocage est né en moi à l'idée de « je dois parler français » mais, en fait, je ne pense pas que ce soit définitif, parce que j'aime cette langue. C'est juste que je n'arrive pas à parler, et ça je voudrais le changer.
71 PB : L'heure de « ROC » pour toi, c'était un grand stress...
72 F : Oui ! Même dans les cours normaux de français, dès qu'il fallait parler, ça me stressait. Parler français, ça me fait peur.
[…]

81 PB : […] On a parlé beaucoup de tes difficultés, mais dans le processus *Kôr de pierre*, est-ce qu'il y avait aussi une chose, disons facile ?
82 F : C'était un cours plus libre que les autres. Entrer, s'asseoir, discuter en petite société, on se sent forcément bien. C'était bien, il y avait une bonne ambiance. On n'était pas en situation contraignante où il faut atteindre un objectif avec des points à gagner ou des trucs comme ça. On essayait tranquillement. D'une certaine manière, ça ressemble presque à un loisir. Mais vraiment, c'est bien je crois.
83 PB : Tu le conseillerais cette expérience à quelqu'un ?
84 F : Oui absolument, mais moi, il me faudrait un contexte plus adapté. Mais je le conseillerais oui, parce que c'est vraiment super.
85 PB : Il faudrait un groupe plus homogène en fait...
86 F : Oui, peut-être que pour les autres ce n'est pas un problème, mais pour moi oui. Parce que c'est vachement bien, parce qu'on progresse bien quand on produit avec courage, quand on utilise bien cette possibilité.
[…]

Transcription entretien Marcell (12/03/2015)

[…]
21 Pascal Biras : […] Comment tu définirais le « roman oral collectif » ?
22 Marcell : Alors je vais essayer de partir des mots eux-mêmes. Collectif, ça veut dire qu'on a travaillé en groupe, qu'on a préparé un produit en commun, où chacun, dans le cas optimal, met du sien. On a donc pu écrire collectivement un roman, mais verbalement, en fait à l'oral. On échangeait et débattait nos idées, nos propositions, et après on écrivait. Pour que ce soit compréhensible, je dirais qu'il y a deux étapes, celle où on discute de ce qu'on voudrait, et celle où on formule en français sous forme de texte. […]
23 PB : Quand le projet *Kör de pierre* a commencé, tu savais de quoi il s'agissait ? Tu imaginais ce qui allait se passer en cours ?
24 M : Non. On a eu le livre écrit par le groupe précédent, mais je dois dire que je ne l'ai pas lu. Mais ça m'aurait aidé à m'investir si je l'avais lu. J'aurais eu une image, une idée de vers quoi on allait à la fin de l'année, mais je crois qu'au bout de deux ou trois semaines, j'ai commencé à voir clairement comment ça allait fonctionner concrètement.
[…]
27 PB : Pour toi, qu'est-ce qui était difficile dans le concept ?
28 M : Le concept en soi peut faire naître une histoire vraiment colorée, quand elle fait travailler la créativité de plusieurs personnes qui se consacrent à une seule chose. Du point de vue de l'histoire, c'est fantastiquement riche. Là où on peut se perdre, c'est dans les structures linguistiques. En fait, je pense à mes propres phrases, celles sur quoi j'ai un regard plus crédible, quand je parlais, je faisais des phrases très simples, mais c'est peut-être mes propres limites en langue aussi. Je disais lentement des phrases basiques qui reprenaient tant bien que mal ce qu'on avait décidé. Le fait qu'une personne parle, puis qu'une autre ajoute une autre phrase, cette juxtaposition de phrases dites par des personnes différentes, et donc de styles, ça produit, si on n'y fait pas attention, un effet de cassures, ça fait bizarre grammaticalement, et à mon avis, ce n'est pas bien. Mais c'est aussi à nous d'y faire attention.
29 PB : Ce serait le point faible du concept ?
30 M : Oui, je crois.
31 PB : Et qu'est-ce qui t'a semblé difficile ?
32 M : Parler en français, je crois. Mais dans toutes les langues en fait. En anglais aussi, même si j'ai passé un bac anticipé et qu'au fond l'oral s'est très bien passé, mais pour moi ça représente toujours un stress, et vraiment une tâche énorme de parler en langue étrangère et créer un texte cohérent. Après

tout ce grand nœud qu'on avait décidé ensemble, il fallait formuler en français, ça c'était vraiment le plus dur pour moi.
33 PB : Et pourtant, tu as parlé !
34 M : Oui, j'ai essayé.
35 PB : Quel est l'aspect le plus positif dans le concept selon toi ?
36 M : Le fait qu'on a créé le texte tous ensemble et même les échanges d'idées. Moi j'ai beaucoup ri, c'était un cours agréable où l'ambiance était comique, et ça fait du bien, un cours comme ça, surtout en fin de semaine, le vendredi, où on est plus libérés et où on peut produire quelque chose de manière décontractée. L'ambiance du cours, oui, c'était rafraîchissant. Ça, c'était bien.
37 PB : Tu te souviens du moment où vous avez eu le roman ?
38 M : Oui, parfaitement. […]
39 PB : Qu'est-ce que tu as ressenti ?
40 M : C'était très intéressant de tenir dans ses mains le tout, vraiment comme un objet, parce qu'en fait, de semaine en semaine, on avait pris un rythme mais je n'ai pas pensé que ça aboutirait à une chose aussi concrètement palpable. La première chose que j'ai pensée quand j'ai tenu le bouquin dans mes mains, c'est : oui j'étais là à presque tous les cours, mais je n'aurais jamais imaginé que ça donnerait une chose aussi…, je ne sais pas quel adjectif utiliser, disons aussi « correct » pour en faire un produit, donc, j'étais vraiment surpris que ce soit notre produit ! Avec un processus aussi chaotique, où souvent on se coupait la parole, c'était surprenant de voir un livre, avec une traduction en plus, et parfaitement mis en page. Cette énorme surprise, ça m'a marqué.
41 PB : […] Au cours du processus, tu ne pensais pas que ça donnerait naissance à quelque chose ?
42 M : Si, mais c'est peut-être mon pessimisme naturel.
43 PB : Ou peut-être le chaos du cours...
44 M : Oui, mais surtout le fait que comme c'est toi qui rédigeais tout, moi je n'ai jamais vu, nous on était de l'autre côté de l'ordinateur, et donc avec le livre, on découvrait le tout pour la première fois sur papier, sous forme de mots avec des lettres. C'était étrange.
45 PB : Tu verras quelque chose à modifier dans le processus ?
46 M : Pas obligatoirement... Je ne sais pas si les autres ont pensé comme moi, à ce manque. Là je le formule parce que je repense à la bonne surprise que ça a été, mais pendant le processus, je n'ai jamais senti le besoin de voir à la fin de chaque cours le texte produit, ou de constater de combien de pages on avait écrit. Il est arrivé qu'on oublie ce qu'on avait dit dans les cours précédents et qu'il faille se remettre dans le bain, ou qu'on ait besoin de revoir ce que B., je dis un nom au hasard, a dit trois phrases avant et qu'on te demande de relire, donc sans doute, une aide visuelle aurait facilité les choses, par exemple projeter le texte !
47 PB : C'est donc difficile de se souvenir de ce que les autres disent ?
48 M : Oui, je pense. Après quarante-cinq minutes de création, c'était dur de fixer où on en était, de faire la part des choses entre ce qu'on avait imaginé pendant l'échange d'idées et ce qu'on avait réellement écrit. Du moins pour moi c'était dur, peut-être que d'autres élèves n'ont pas trouvé ça dur.
49 PB : C'est une de mes questions aussi, de savoir à quel point c'est difficile et fatiguant de toujours écouter et faire attention à ce qui se dit.
50 M : Oui !
51 PB : C'est difficile ?
52 M : Au fond, pas tant que ça, mais il faut être présent intellectuellement, ça oui, et faire le lien entre les idées et la formulation de l'histoire. Pour moi personnellement, c'était dur, mais pas fatiguant, ça non.
53 PB : Pendant tout l'atelier, qu'est-ce que tu pensais de tes performances ?
54 M : Si je regarde seulement mon cas personnel, je dois dire que je n'avais pas donné le maximum en année de langue. Si j'avais eu un niveau de langue plus solide à la sortie de cette année-là, alors j'aurais pu faire plus. En un sens, je n'ai pas vraiment brillé par mes performances […]. Donc je n'étais

pas sûr de moi quand il fallait parler. J'aurais pu apporter bien plus si je n'avais pas eu en moi cette peur de « oh, ça ne me vient pas à l'idée d'un point de vue du lexique, ou de la correction grammaticale, je n'arrive pas à faire une phrase, ce n'est pas aussi bien que ce qu'il faudrait ». Par rapport au groupe, il y avait par exemple M. ou K. qui ont pris part au projet beaucoup plus activement que moi, mais j'ai essayé de ne pas tomber dans l'extrême inverse et de rester muet, et j'ai essayé, j'espère, d'apporter aussi ma part. Mais c'est certain que j'aurais pu faire plus !
55 PB : Pourtant, je me souviens qu'au début tu parlais beaucoup. Je vois qu'en fait pour toi c'était très difficile : le stress, l'insécurité. Qu'est-ce qui t'a aidé ?
56 M : Oui, c'est bizarre que j'essaie malgré tout. Bien sûr, ce n'est pas trop pertinent de dire que ça dépendait de mon humeur du jour, dans quel état j'étais quand j'arrivais en cours, mais l'ambiance du cours faisait qu'on pouvait, non pas travailler plus et mieux, mais quand on arrivait à un moment de l'histoire qui se rapprochait de mes intérêts, alors je m'animais pour orienter ce qui se passait. Donc quand ça me motivait, ma peur de parler passait en second plan parce que quelque chose valait la peine. Quand le travail était fluide, quand ça touchait à mes centres d'intérêt, alors la motivation diminuait mon angoisse, ma peur de parler.
57 PB : Tu veux dire que dans le récit, il y a eu des points où soudain ça t'intéressait plus ?
58 M : Oui ! Et alors j'étais motivé.
59 PB : Et au cours de cet atelier, qu'est-ce que tu as appris toi personnellement ? (Si tu as appris quelque chose…)
60 M : Oui, bien sûr que j'ai appris quelque chose ! En général, au lycée AKG, le travail de groupe, la compétence à collaborer est importante, et déjà, au cours des quatre premières années ici, c'était un grand défi, parce qu'au fond moi j'aimais travailler et résoudre les exercices tout seul, en autonomie, du moins c'est dans cet état que je suis arrivé dans cette école. Et l'an dernier, il y avait de ça aussi. J'ai pu plus facilement continuer à travailler sur moi-même, dans le sens que j'ai pu voir que travailler avec les autres, c'est super bien, et qu'il ne faut pas forcément se battre pour ses propres conceptions, et voir que la qualité ne baisse pas si je n'ai pas le contrôle sur tout […]. Donc, de ce point de vue, je dirais que le roman a vraiment été profitable. Le fait aussi qu'il y ait un cours qui ne soit pas un cours de lexique à ingurgiter ou autre, mais un cours qui embrasse toute l'année, un cours dans lequel on créait, qui était créatif, c'était bien, une heure par semaine, voir tout le processus parallèlement aux autres matières.
61 PB : Une heure de création ?
62 M : Oui ! Mais personnellement j'ai déjà un penchant pour la création artistique, donc pour moi c'est important qu'il y ait de la place pour la création. Pour n'importe qui dans le groupe de français, je crois, c'était imposant de créer quelque chose !
63 PB : On aurait pu créer un roman en hongrois aussi ?
64 M : On aurait pu, mais le fait de le faire en français et d'essayer de traduire en français toutes nos idées, d'un point de vue de l'apprentissage, ça nous a fait utiliser la langue, ça nous a quand même maintenu à notre niveau, donc...
65 PB : ...donc tu dirais que le projet a réussi à vous maintenir à votre niveau ?
66 M : Du moins, chacun à son propre niveau, selon moi. Par exemple A. a pu utiliser la langue d'une manière bien plus riche, parce qu'il avait beaucoup de connaissances linguistiques et parce qu'il a investi plus d'énergie dans l'année de langue, et donc de semaine en semaine, il a pu l'utiliser. Moi, j'ai utilisé ce que je savais, à mon niveau. Je pense que chacun a pu participer en fonction de propre niveau.
[…]

Transcription entretien Alexa (12/03/2015)

[…]
45 Pascal Biras : À la fin de l'année de langue, tu as reçu le roman *Points de vue*. Est-ce que tu l'as lu ?
46 Alexa : J'ai lu des bouts oui, mais pas en entier.
47 PB : *Points de vue* était le premier « ROC ». Toi aussi tu as participé à un atelier de « ROC », comment tu définirais ce concept ?
48 A : Concrètement, je dirais qu'il y a un groupe qui travaille ensemble, qui jette des idées. Ils essaient de créer une histoire en français. C'était important qu'on soit créatifs, qu'on puisse travailler ensemble et créer une histoire cohérente, parce que sinon des éléments trop différents les uns des autres seraient apparus dedans. Donc, ça c'est le plus important, le travail ensemble en groupe, et la pratique de la langue en même temps, à l'oral.
49 PB : Au cours du processus de création de *Kör de pierre*, qu'est-ce qui t'a semblé difficile ?
50 A : Pour moi, justement, c'est qu'il faut être créatif, et je ne le suis pas du tout. Parce qu'en soi, le concept est très intéressant, surtout après l'année de langue, c'était ça le plus important, de pratiquer l'oral. Donc c'est vraiment une bonne idée, mais mon problème, c'est que je ne suis pas créative, je n'arrive pas trouver des idées. Si j'ai une tâche concrète, je la réalise sans problème, mais si je dois la trouver toute seule, alors c'est plus dur. Pour moi le plus dur, ce n'était pas d'utiliser la langue, mais l'imagination. […] En même temps, dans le groupe il y avait des gens doués pour ça, justement, des gens très créatifs mais à qui ça ne plaisait pas trop de devoir tout faire en français.
51 PB : Et tu n'aurais pas aimé, toi, exprimer en français les idées des autres ?
52 A : Si, probablement, ça aurait été une meilleure posture pour moi, mais quand je dois parler devant des gens, surtout en langue étrangère, alors je stresse, je suis mal à l'aise, et je n'ose pas parler, alors que je sais que je peux formuler des phrases très correctes, mais je n'ose pas parce que j'ai peur de rater une chose et je trouve ça délicat, alors je me tais.
53 PB : Donc, parler devant les autres, ce serait une difficulté...
54 A : Oui.
55 PB : Et qu'est-ce qui est positif dans le processus selon toi ?
56 A : Clairement le fait d'être obligés de parler, qu'on soit contraints de formuler des phrases, puis une autre personne une autre phrase et ainsi de suite pour que ça avance. Pratiquer la langue, pour moi c'est la meilleure partie, même si les personnes comme moi n'ont pas pris la chose trop au sérieux parce qu'on sentait qu'on ne pouvait pas apporter beaucoup, qu'on ne pouvait pas apporter d'idées.
57 PB : Alors tu trouves ça important qu'il y ait aussi de temps en temps des devoirs d'expression écrite à la maison et pas seulement de l'oral en groupe pour le roman ?
58 A : Oui ! À l'écrit, j'adore m'exprimer. Pendant l'année de langue, on avait beaucoup de longues productions écrites à faire, et moi j'aime beaucoup ça, de voir que je peux longuement et correctement m'exprimer, et que je peux créer un texte en français, même avec des erreurs. On en a fait de plus en plus, et comme ça on a appris des expressions plus belles, pour s'exprimer d'une façon plus riche, et ça c'était bien selon moi.
59 PB : Ce cours de quarante-cinq minutes tous les vendredis, tu dirais qu'il était confortable ou difficile ?
60 A : Pour beaucoup d'entre nous, c'était la dernière heure de la semaine, et on était surtout en attente du week-end. Je pense que pour n'importe quelle matière, ça aurait été comme ça. Le vendredi à midi, on pense au week-end, et on est beaucoup moins concentré que le mardi à huit heures par exemple. C'est sûr que ce n'est pas un bon horaire.
61 PB : À la fin de l'atelier, le livre *Kör de pierre* est né. Tu as pu le lire ?
62 A : Un peu, oui.
63 PB : Qu'est-ce que tu en penses ?

64 A : En vérité, quand je l'ai lu, j'ai été surprise de voir que ce qu'on avait dit en cours avait fait une histoire aussi cadrée. C'était intéressant à constater, de voir l'ensemble, parce que des fois je perdais le fil, je ne me souvenais pas du vendredi précédent, ou alors j'étais absente et j'avais loupé un épisode. Donc, de voir l'histoire dans sa cohérence, c'était intéressant.
65 PB : Comment tu vois ta propre performance dans l'atelier *Kör de pierre* ?
66 A : Très honnêtement, assez négligeable. Dans le sens où le livre n'aurait pas été moins bien si je n'avais pas été là. Je n'ai pas donné beaucoup pour que ce soit bien, et du coup je n'ai pas l'impression d'avoir été partie intégrante au projet, parce que je ne considère pas avoir donné autant que les autres.
67 PB : Je comprends. Qu'est-ce que tu as appris personnellement dans ce projet ?
68 A : Je ne sais pas si je peux dire que j'ai appris quelque chose, mais selon moi, c'est une très bonne idée en cours de langue. Je ne pense pas qu'il existe ce genre de chose dans une autre école, quand des élèves se réunissent pour parler et en faire un livre, avec l'aide d'une personne qui prend la peine de les guider, de faire en sorte que leurs discours deviennent une histoire, ça je pense que c'est énormément de travail. Et, pour moi, c'est une bonne idée, indépendamment du fait que moi je ne suis pas créative et peut-être pas le style d'élève adapté à cette pratique, c'est une super idée. Il faudrait essayer dans d'autres endroits. Partout des gens cherchent des outils pour faire pratiquer la langue aux étudiants, et ça, à mon avis, c'est une bonne idée, il faudrait l'essayer dans plusieurs lieux.
[…]
73 PB : Tu te souviens du moment où tu as eu le livre en main ?
74 A : Oui.
75 PB : Qu'est-ce que tu as ressenti ?
76 A : C'est surprenant ! Et je me suis sentie un peu mal à l'aise d'avoir aussi peu participé et de figurer dans la liste des auteurs. Je n'ai pas l'impression d'avoir mérité d'être mentionnée. C'est pour ça que pour moi c'était bizarre. J'étais contente, et en même temps je pensais que ce n'était pas mérité.
77 PB : Pourtant, tu as toujours fait les devoirs écrits à la maison et ils figurent dans le livre.
78 A : Oui, mais ce n'était vraiment pas beaucoup par rapport à la quantité d'oral.
79 PB : Et s'il y avait un nouveau projet comme ça ?
80 A : Disons que puisque maintenant je trouve plus important de retrouver mon niveau de français, peut-être que je travaillerais différemment, dans le sens où je rendrais peut-être plus de textes écrits, ou bien juste je travaillerais vraiment avec quelqu'un pour qu'il fournisse les idées et moi la langue. Peut-être comme ça. Et puis peut-être aussi qu'à force de passer des examens, et à force de pratiquer j'aurais moins peur qu'avant de parler devant les autres.
81 PB : Pour que le « ROC » soit plus adapté à toi à une élève comme toi, il faudrait donc un plus petit groupe.
82 A : Oui, on peut dire ça.
83 PB : Et quoi d'autre ?
84 A : Et que ce ne soit pas à moi de trouver l'histoire, l'intrigue, parce que je n''y arrive pas, et je n'aurai pas de plaisir. Pour moi il faudrait que l'objectif soit vraiment linguistique, pas forcément la créativité.
[…]

Transcription entretien Adam (10/04/2015)

[…]
33 Pascal Biras : […] Avec tes propres mots, comment tu pourrais expliquer ce qu'est l'atelier de « ROC » ?
34 Adam : C'est ce qu'on a fait, non ?
35 PB : Oui.

36 A : Je dirais que c'est quand un groupe essaie de créer un roman, mais à partir de débats. Au début il y a un air de débat, mais un débat au sens positif. On essaie à plusieurs d'arriver à une seule histoire personnelle et subjective. C'est un genre difficile de ce point de vue parce qu'on veut en commun créer une valeur artistique, et de ce point de vue c'est bien aussi que ce soit oral parce que ça utilise nos compétences en communication, mais pas seulement pour faire naître le roman, mais aussi pour rassembler cette communauté d'opinion pour savoir ce qu'on veut mettre dans le roman. Parce qu'une fois qu'on a une voix commune, à partir du moment où on a décidé du type d'histoire, de l'ambiance, des personnages, c'est très simple. L'essentiel de l'atelier – d'ailleurs le mot atelier est bien choisi parce que l'essentiel c'est le travail en commun – c'est qu'on est beaucoup, on se bat sur un terrain, la langue française et son utilisation, pour faire quelque chose avec. […]
37 PB : Je n'ai pas bien compris pourquoi tu dis que c'est important que tout se fasse à l'oral.
38 A : À cause du débat. Dans le sens où comme c'est toi qui écrivait, on pouvait focaliser notre attention les uns sur les autres et ce qu'on disait, et argumenter sur pourquoi orienter l'histoire dans telle ou telle direction. Donc, l'oral c'est justement important pour mettre en relation les gens et leurs idées. Parce que si on distribue les tâches, si chacun doit écrire un morceau, alors il n'y a pas de cohésion, ce ne sera pas un texte, ce sera des morceaux de textes. Par exemple des fois il y avait des devoirs à la maison parce qu'on n'avait pas de temps en classe, des devoirs où on devait écrire la suite. Pour moi, ce genre de tâche n'a pas de sens, parce qu'en même temps que je le faisais, je me disais que ça ne donnerait pas le même type de texte qu'en cours où on créé à l'oral. Si tu donnes cinq tâches, tu te retrouves avec cinq histoires, cinq styles différents, et ce n'est pas le but que tu veux atteindre. Donc, c'est pour ça que c'est important que ce soit à l'oral.
39 PB : Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné dans le processus selon toi ?
40 A : Quand on veut être artiste. Si rien n'est limité au début, si vraiment on part de zéro, si on ne décide pas dès le début quelle histoire, quel genre, quel style on veut, au bout de deux heures, personne n'est sur la même longueur d'onde et trop de possibilités s'ouvrent. Donc au début, il faudrait peut-être limiter le moment de départ. On a décidé que ce serait un roman, et à ce moment-là, chacun a imaginé dans sa tête ce qu'il aurait envie de faire, et si on essaie d'assembler toutes ces choses, alors c'est le chaos. Je me souviens qu'au bout de deux semaines, une solution de compromis est née à laquelle personne ne tenait vraiment. Personne ne retrouvait ce à quoi il avait pensé. Je me souviens d'avoir pensé : « d'accord, quelque chose va naître, mais ce n'est pas une grande idée. » Mais s'il y a un cadre défini de ce que ça va être, alors on doit seulement chercher les idées, on ne doit pas décider de sur quoi construire. Si on avait eu une base sur quoi construire, on aurait fait un roman plus sophistiqué, si on avait eu au début la possibilité de décider d'une base de construction. Avec cette solution de compromis, chacun donne des éléments et peut-être chacun n'aime que ses éléments à lui, et aime construire à partir de ses éléments et l'idée d'effort collectif disparaît. Donc moi, c'est au début que je dirais qu'il faut prendre le temps de décider ce qu'on veut : un thème, une idée, un genre... Je ne sais pas, ne serait-ce qu'avec un genre, on peut dire ce qu'il peut y entrer ou pas, quel type de caractère peut y être. Si le groupe a trop les mains libres, alors c'est le chaos. Il en résulte un doute sur le développement positif de l'œuvre.
41 PB : Qui devrait décider selon toi du roman à créer ?
42 A : Ce n'est pas mal si toi tu dis ce que tu aimerais, ce à quoi tu penses, puisque tu as une fonction de metteur en scène. Alors nous on ne serait pas contre dans le sens où ce serait plus facile pour nous de donner du contenu au roman. Nous on sait parfaitement qu'on n'est pas des grands artistes, personne n'a écrit de roman, aucun d'entre nous ne réfléchit à quel roman il écrirait. Moi je ne serais pas contre le fait d'avoir une base. On a eu des tâches, mais je pense qu'un groupe d'élèves, d'adultes aussi d'ailleurs, serait bien plus motivé s'il ne fallait pas penser dès le début. Si on part vraiment de zéro, au bout de quarante-cinq minutes, tu te retrouves avec quatorze idées différentes, alors que si on a un point dé départ, que selon moi tu peux tranquillement imposer si tu as de l'inspiration et si tu sens

que c'est un thème d'actualité important sur lequel travailler […], alors tu n'aurais pas quatorze idées, mais quatorze réalisations différentes de la même idée, et c'est beaucoup plus facile.
43 PB : C'est drôle, tu parles comme si le roman n'était pas né.
44 A : Il s'est passé quelque chose, le roman est né, mais d'une certaine manière, il est imparfait. Certains se sont retirés, moi aussi, il y a eu des mises en retrait, des moments où seulement trois ou quatre personnes étaient actives. Je suis sûr que certains se sont tus parce qu'ils sentaient que leurs idées ne pouvaient pas s'insérer dans le compromis. Ils se disaient : mon idée ne va pas, alors pourquoi me battre pour l'imposer dans le roman ?
45 PB : Tu dis que tu t'es retiré ?
46 A : Oui, il y a eu des moments, tu l'as bien vu.
47 PB : Comment tu expliques ça ?
48 A : Certainement des fois je n'avais pas envie du tout, ou je pensais totalement à autre chose, ou j'avais des choses à faire. Je ne pense pas que ce soit en rapport avec le roman, quoi que je me souvienne qu'il y a eu un moment où j'ai pensé que c'était stupide ce qui venait d'être écrit, en fait souvent je l'ai pensé : ok, c'est écrit, mais c'est idiot, ça aurait pu être mieux, prendre une meilleure direction. Mais au fond ce n'est pas pour ça que j'étais en retrait, c'est plus pour des raisons générales, à cause des doutes existentiels que j'avais, de mon absence d'envie de faire du français à l'époque. D'ailleurs à la fin je me suis repris et je m'intéressais à ce qu'il advenait de l'histoire. Je pense que si j'insiste sur le fait de fixer dès le début l'histoire, ça évite le sentiment de censure des idées qu'on peut avoir pendant le processus. Le sentiment de « oh, j'ai une idée, mais c'est trop tard, elle n'a pas sa place là ». C'est vraiment le début, le problème, parce que sinon, pour moi, le processus, le concept est bien trouvé, bien mené, parce que le groupe a bien marché, comme un groupe, tout le monde parlait avec tout le monde, il y avait des idées, des contre-arguments, des moments de délire, et il en faut aussi. Selon moi, il n'y a pas de problème avec le concept, moi j'ai aimé, je pense que c'est une bonne idée, en plus il y avait un précédent. Je pense simplement que ça aurait pu être plus. Bien sûr, il aurait fallu que le groupe travaille plus. […] Tu sais, il y a des personnalités de leader qui imposent leurs idées et les autres s'y plient. Si au début on décidait de l'orientation, du style, de l'ambiance, alors il y aurait moins de chance de voir réprimer certaines idées.
49 PB : Je comprends que tu as une forme d'insatisfaction à propos du roman oral collectif.
50 A : Oui. Indépendamment du fait que l'idée est géniale et que je n'avais jamais vu ça.
51 PB : Justement, quels sont les aspects positifs du « ROC » selon toi ?
52 A : C'est un autre type de cours ! J'arrivais en classe et je pensais enfin à quelque chose de nouveau ! Enfin on ne fait pas toujours la même chose. Moi j'aime les grands projets, et beaucoup les aiment, les projets à long terme qui englobent une année par exemple. En fait, ça convient à tout le monde pour différentes raisons. Ceux qui aiment réfléchir longuement peuvent écrire des parties entières d'idées personnelles. Ceux qui manquent d'inspiration et sont juste présents en cours peuvent utiliser ce qui a été fait au cours précédent et créer à partir de situations, de thèmes donnés ou de scènes donnés. Donc c'est bon pour ces deux types de personnes. C'est bon pour tous, ceux qui aiment imaginer des histoires sur le long terme et ceux qui aiment juste donner des idées, parler sur le court terme. Donc ça c'est bien. Et puis, comme cours de langue aussi, le fait de parler continuellement est plus amusant. C'est mieux de parler, même de façon imparfaite, que de faire des exercices de grammaire assis à une table. On apprend des autres aussi, ça c'est très utile, ceux qui sont meilleurs en français peuvent m'aider, me dire des choses nouvelles. Et puis, ce type d'exercice de conversation aide aussi naturellement dans la communication et dans l'attitude […]
53 PB : Quelle étape du processus as-tu le plus apprécié ?
54 A : Du point de vue du roman, probablement quand le processus a réellement décollé, personnages, situations, décors etc. Quand de rien est né quelque chose qui grandissait, ça c'était un bon moment. […] Comme je n'étais pas totalement présent et actif, je ne pourrais pas dire que c'était le meilleur moment. Il y a eu des moments où j'avais une idée et je voulais la dire, la mettre dedans. Dans

n'importe quel groupe en fait, je pense que c'est toujours un moment agréable quand les autres acceptent ton idée, quand ils ne la rejettent pas et disent que c'est bien. C'est un instant tout à fait motivant pour chacun. Moi ça m'est arrivé d'avoir une idée sur laquelle les autres ont pu travailler.
55 PB : Tu te souviens du moment où tu as eu le livre ?
56 A : Le livre fini ?
57 PB : C'était une surprise, un soulagement ?
58I : Un peu de tout. C'était la fin de l'année alors j'étais soulagé, parce que le livre signifiait un peu la fin de l'année. Et puis c'est toujours une bonne sensation de voir qu'un projet arrive à bon port. Même si j'y ai joué un rôle minime, c'est toujours une sensation positive pour moi, de voir le résultat. Pourquoi ça m'aurait surpris ? Je ne sais pas. C'est un bon sentiment de faire partie d'un projet qui s'achève. Je ne sais pas ce que B., qui a dormi dans tous les cours, a ressenti à la fin, mais moi j'étais content. Ça ne comptait pas de savoir si j'avais écrit trois lignes ou trois débuts de phrases. C'était bon de savoir qu'il y a mon nom dessus, que dedans il y a mes paroles, des idées à moi, qu'on était un groupe avec lequel je me suis amusé. On a créé quelque chose ensemble. Un soulagement, oui, pas dans le sens de « enfin c'est fini », mais une sensation de « on a fait quelque chose et c'est bien ».
59 PB : C'est intéressant cette ambivalence quand tu parles. Tu es content de l'avoir fait mais on sent une insatisfaction aussi.
60 A : Oui, parce que, d'une certaine manière, c'est assez indépendant. Dans le processus, il y avait des moments où je ne voulais pas m'occuper du truc, je préférais rester tranquille, et d'autres où je me disais « allez on y va » parce que c'est bien. C'est indépendant, parce qu'à la fin, en voyant qu'on a fait un truc, c'est plus une satisfaction, on est content. Mais si je regarde avec le recul, je vois que certaines idées n'étaient pas si géniales, que ça aurait pu être mieux.
61 PB : Et si tu regardes avec recul cet atelier, qu'est-ce que tu y as appris ? Si tu as appris quelque chose...
62I A : Apprentissage moral ?
63 PB : Tout type d'apprentissage. Moral, humain...
64 A : J'ai vraiment appris que c'est mieux de faire quelque chose avec un groupe qui veut le faire. Un projet marche si tout le monde veut que ça marche. Et c'est bon quand tu peux faire en sorte que le groupe le veuille. Ce type de méthode créative est idéal pour que tout le monde s'implique dans un projet. Si j'ai appris quelque chose, c'est plus ça : un travail créatif de groupe marche bien si tout le monde le veut.
[…]

Transcription entretien Bence (28/04/2015)

[…]
35 Pascal Biras : […] Si tu devais expliquer ce que c'est le « ROC » à un inconnu, qu'est-ce que tu lui dirais ?
36 Bence : C'est un roman créé par un groupe d'élèves. Un groupe raconte à l'oral les différents épisodes et c'est ça qui est écrit. C'est comme ça que s'assemble tout le roman, par la dictée. On dicte le roman, qui apparaît plus tard, après beaucoup de corrections, parce qu'on ne parle pas si bien français. C'est un roman dit à l'oral, qu'on invente au moment où on parle. Il y a un concept initial, mais chaque détail de chaque épisode, le déroulement de l'histoire sont inventés au moment où on dit nos idées, en groupe ou individuellement, et c'est comme ça que naît le roman.
37 PB : Dans le concept de l'atelier « ROC », qu'est-ce qui n'a pas bien fonctionné selon toi ?
38 B : Le concept en soi ou le travail de groupe ? Parce qu'une grande partie du groupe n'était pas motivé, et ça a tiré vers le bas le travail des autres. Moi par exemple, ça m'a toujours gêné de parler, de jouer un rôle devant les autres, en plus en langue étrangère ! Donc au début, ça me dérangeait de parler devant les autres […].

39 PB : Et plus tard ?
40 B : Ça m'a progressivement passé. Peut-être en voyant que les autres ne parlaient pas aussi bien que ça, que j'étais au même niveau. Dans toutes les langues en fait, j'ai toujours été mauvais à l'oral, dans n'importe quelle langue, en anglais aussi, parce que je n'aime pas parler devant les autres, parce que je n'aime pas du tout me tromper. En phase d'apprentissage d'une langue, évidemment, c'est impossible de ne pas faire d'erreurs, mais moi je n'aime pas en faire parce que ça me gêne de me tromper. […] Vers la fin moi aussi j'ai commencé à parler plus.
41 PB : Comment tu expliques ça ?
42 B : Je ne ais pas Peut-être ça m'a motivé de créer un roman, avec des éléments comiques, ou alors, je n'aimais pas la direction dans laquelle les autres orientaient l'histoire, alors j'ai essayé de mettre en forme ce que je trouvais intéressant, ce qui me plairait à moi dans le roman.
[…]
49 PB : On dirait alors que la coopération n'a pas toujours très bien fonctionné.
50 B : Peut-être, mais c'est une erreur de notre groupe à nous.
51 PB : Je vois. Donc on a parlé du côté négatif, et qu'est-ce qui est positif selon toi ?
52 B : Comme j'ai dit, le fait de créer quelque chose, c'est très bien. Et puis le tout est un processus très créatif. C'est nous qui inventons l'histoire, les noms, qui fait quoi, etc. L'aspect positif, c'est qu'on est créatifs, on cherche des idées, on invente des trucs, on crée quelque chose de vrai. Quand on a commencé à écrire, je n'ai pas réalisé que ce serait un vrai livre que je pourrais relire dans dix ans et me souvenir que cette petite partie dedans, c'est moi qui l'ai écrite. Quand on a eu le livre, c'était une super sensation de voir qu'il y avait mon un peu de mon travail dedans.
53 PB : Tu dirais donc que c'est important qu'il y ait un objet palpable à la fin ?
54 B : Oui, mais ça je ne l'ai compris qu'à la fin. Pendant le processus, ce n'est pas ce qui m'a motivé. C'est juste quand j'ai eu le livre que j'ai réalisé que c'était très bien. C'est un super sentiment de voir le format livre.
55 PB : Mais ce n'est pas ça qui était motivant ?
56 B : Pendant l'écriture, non.
57 PB : Alors c'est quoi ?
58 B : C'est tout simplement la création de l'histoire. C'est un processus excitant de faire avancer une histoire, de la créer. Pour moi c'était ça le plus motivant, de créer une histoire à nous.
59 PB : Toi, comment tu vois tes propres performances pendant l'atelier ?
60 B : Je n'ai pas pris part à la chose très activement, surtout au début, mais je dirais que j'y suis entré progressivement. […] Je crois que j'étais aussi un élément de la partie négative, que je pensais à autre chose aussi. Si l'écriture de livre avait eu lieu pendant l'année de langue, ce qui n'est pas possible parce qu'on ne connait pas la langue, j'aurais peut-être pu me concentrer sur le français. Au cours de l'année suivante, il y a tellement d'autres matières […], alors je n'étais pas concentré sur le français. Quarante-cinq minutes par jour, ce n'est pas sûr que ce soit assez pour vraiment entrer dans un roman. Mon esprit était ailleurs, simplement.
61 PB : Malgré ça, quelque chose est né.
62 B : Oui, malgré ça. Je dirais que ça aurait pu être sans doute mieux, mais ce qui est né est déjà très bien.
63 PB : Qu'est-ce qui est « déjà très bien » ?
64 B : D'avoir pu échanger des idées et que de ça naisse quelque chose. Parce que tout le monde y met quelque chose, même des petites choses. Il y en a qui n'ont pas parlé, mais quand même, ils ont donné des idées, des petites choses. Et ça c'est intéressant.
65 PB : Au cours du processus *Kör de pierre*, qu'est-ce que tu as appris personnellement ?
66 B : Par exemple, ma compétence orale s'est beaucoup développée, je pense. Je t'ai dit que je n'aime pas beaucoup parler devant les autres, mais quand les autres parlent, je réfléchis à comment je dirais la même chose, et donc je travaille aussi, comme auditeur ça développe ma connaissance. Quand

j'entends que quelqu'un fait une erreur, je la corrige dans ma tête. Quand c'est à moi de parler, ça m'est beaucoup plus difficile. Je me suis développé dans le sens où quand quelqu'un parle, moi je réfléchis à comment finir la phrase, à quel mot utiliser, je cogite.
67 PB : Un auditeur actif...
68 B : Oui.
[…]

Transcription entretien Maté, (28/04/2015)

[…]
29 Pascal Biras : Comment tu décrirais ce qu'est un « ROC » ?
[…]
32 M : Je dirais que c'est,= la transcription d'une conversation. Une conversation orientée. Parce qu'il y avait un thème et différents personnages à interpréter. Il fallait dire ce que les personnages disaient. C'est l'essentiel, je crois. […]
[…]
37 PB : Selon toi, dans le processus *Kör de pierre*, qu'est-ce qui aurait pu mieux fonctionner ?
38 M : Ce serait peut-être le groupe, et je crois que ce n'était pas un bon groupe. Si quelqu'un joue sur son téléphone, ou si quelqu'un dort, ou discute avec quelqu'un, alors ça peut tout gâcher. Donc ça c'était très mal. Mais je ne vois pas comment on pourrait corriger ça, parce que le concept de base, c'est de parler et de faire parler les gens, et ça je crois que c'est bien, mais fondamentalement, mon problème c'est qu'en bloc, et dans les cours de français aussi, on parlait toujours en hongrois, et quand il le fallait, on traduisait en français. Moi ça m'a gêné parce que je sais que j'apprends bien une langue si j'en suis entouré. Pour moi, sortir du processus français et discuter en hongrois, ce n'était pas bien. Bien sûr, c'est un peu notre faute, mais il aurait fallu rappeler à l'ordre tout le monde, et dire « s'il vous plait, parlez en français ! » Ça c'est le premier problème. Le second, c'est que des fois, pour moi, c'était laborieux. Dans un groupe de dix personnes, le fait qu'une personne parle, le temps que cette personne formule sa pensée, ça fait déjà une minute ou deux. Si tu multiplies par dix. Concrètement, ça veut dire, si tout le monde participe, que je participe, je parle un peu, et après pendant dix minutes non. Pour nous, ça s'est pas passé exactement comme ça, moi j'ai pu beaucoup parler dans ce livre parce que la moitié du groupe était là, et pas toujours très présente, donc il y avait plus de possibilité pour ceux qui voulaient vraiment, mais en même temps c'était aussi un poids à assumer. Le fait de devoir dire telle ou telle chose en français, c'était parfois difficile pour moi.
39 PB : Pourquoi difficile ?
40 M : Je crois que moi je ne suis pas un bon écrivain, surtout si on me dit ce sur quoi écrire. Je crois que dans le livre, on avait un cadre d'expression relativement large, mais je crois que je ne sais pas imaginer une bonne histoire, et le fait de faire ça en français était difficile, parce que ce que j'aime vraiment, c'est bien m'exprimer, parler de manière variée et décrire mes pensées avec les mots, et ça je ne peux le faire qu'en hongrois. Cette forme de perfectionnisme, ça ne marche pas en français. Au cours de l'apprentissage d'une langue, le professeur dit « on ne dit pas comme ça, n'essaie pas de traduire, dis ce que tu sais », et pour moi, ce n'est pas assez.
41 PB : Ça signifie que tu es insatisfait de tes performances dans *Kör de pierre* ?
42 M : Dans le processus *Kör de pierre*, non, parce que je pense que malgré tout j'ai vraiment essayé d'apporter ce que je pouvais donner. […]
43 PB : Et qu'est-ce qui a bien fonctionné dans le processus selon toi ?
44 M : Ce qui est positif, c'est que même si on n'est pas des écrivains, d'un côté, on a pu créer quelque chose à partir du moment où on a mis la main à la pâte. D'un autre côté, c'était bien d'un point de vue linguistique, puisque c'était la seule occasion où on pouvait utiliser la langue française. […]
45 PB : Il y a quelque chose de facile dans l'atelier « ROC » ?

46 M : Facile ? Selon moi, c'est très facile de décrocher ! C'est justement le mauvais côté. Si quelqu'un, ne serait-ce qu'un instant, n'est pas totalement présent et concentré, et ne comprend pas ne serait-ce qu'une chose, il peut très facilement s'exclure de l'ensemble. […]
[…]
57 PB : Qu'est-ce que tu as appris, toi, personnellement ?
[…]
60 M : Je pourrais parler d'apprentissage, mais c'est plutôt une expérimentation en fait. Moi j'ai plus fait l'expérience de ce qu'est un processus de création à partir du moment où on vient en cours. Bien sûr, de ton côté tu y as pensé longuement avant, puisque c'est toi la partie créatrice au fond. Le cadre, nous on le décore, on y construit dessus, mais le plus dur, c'est toi qui le fais. Donc, oui, une vision d'un tel travail, parce que nous on ne fait pas de choses comme ça à l'école dans des cadres normaux. Donc ça c'était bien de voir comment c'est d'écrire et de publier un livre, d'écrire une histoire et de voir comment ça se réalise après. C'était intéressant de voir que ce qui semble très compliqué peut être en fait assez simple. Par exemple, si on dit « on va à Mons en tant qu'ambassadeurs de la capitale européenne de la culture 2015 », c'est très impressionnant et ça a l'air d'un truc énorme, alors qu'en fait on sait que Pascal leur a écrit et qu'ils ont trouvé le projet sympa et nous ont invités, c'est tout. Dans ce roman, dans cette histoire de Mons, ce que j'aime, c'est que je vois de l'intérieur ce qui de l'extérieur semble énorme.
[…]
L'essentiel, c'est de voir de l'intérieur un processus qui semble naturel, ou pas si compliqué que ça, alors que de l'extérieur, ça semble énorme et un peu inaccessible. Un bon exemple, c'est quand on se voit à la télé, on dirait toujours que c'est coupé de la réalité, moi quand je me suis retrouvé à la télé comme manifestant étudiant, j'ai vu qu'en fait c'était très facile, il a suffi que j'écrive à quelqu'un pour proposer mon aide, après tout s'est enchaîné automatiquement. Et j'ai senti tout ça avec ce projet de roman, j'ai vu que publier un roman comme l'an dernier, ou aller à Mons, n'était pas réservé à des grands savants, qu'il suffisait d'écrire un mail et de dire « coucou on est là ».
[…]

Annexe 4. « Atelier de littératures » – O. Mouginot

Annexe 4.1. Compte rendu de l'atelier – première version (2014)

Le compte rendu présenté ci-dessous a été rédigé en mai 2014 à l'issue de l'atelier qui en est l'objet. Ces notes ont notamment servi à la rédaction de plusieurs sous-parties de notre mémoire de Master 2 dédié à l'écriture créative en classe de FLE, en particulier pour illustrer des aspects de la démarche réénonciative. Ce compte rendu n'a fait l'objet d'aucune retouche si ce n'est formelle. Nos réflexions de l'époque ont été laissées telles quelles dans les présentes notes. OM

Contexte :

« Atelier de littératures » organisé avec des professeurs soudanais de français des universités, membres du « Club de lecture francophone de Khartoum ». Cet atelier s'est déroulé en mai 2014 à Khartoum. Ce club est une association informelle locale rassemblant des professeurs soudanais de français. Au-delà de son intitulé quelque peu réducteur, cette association se réunit deux fois par mois autour d'activités diverses : club de lecture, visionnage de films en français, échanges sur des thématiques pédagogiques, ateliers de formation. La langue de travail est toujours le français. Ce club, auquel nous participons régulièrement à titre privé, nous a semblé constituer un espace-temps favorable à une expérimentation de type atelier d'écriture puisqu'il rassemble un public d'enseignants à la fois intéressés à découvrir la littérature contemporaine et concernés par les évolutions pédagogiques.

Notre « atelier de littératures » a rassemblé une vingtaine d'enseignants. Il s'agissait d'un groupe mixte très hétérogène en termes d'âge, d'origine sociale ou ethnique, mais aussi en termes de niveau de langue. Pour une grande majorité d'enseignants, c'était une première participation à un « atelier d'écriture ». Aussi l'attention, l'écoute et la participation ont été d'une grande qualité. Il faut toutefois rappeler que le contexte socioculturel soudanais se présente de fait comme une difficulté dans la conception et la conduite d'un atelier d'écriture. Un certain nombre de paramètres socioculturels favorisent une centration de l'individu sur lui-même et son espace-temps référentiel – tendance qui se « lit » dans les écrits produits : prédominance du sentiment religieux ; marqueurs de subjectivité limités ; dimension critique assez réduite des productions artistiques et scientifiques ; prégnance forte des hiérarchies sociales ou ethniques. À ce facteur il faut ajouter un niveau de compétence écrite assez faible – donnée que l'on retrouve toutefois dans d'autres contextes.

Présentation du corpus littéraire :

Processus d'élaboration de notre corpus littéraire : il s'agit toujours d'une sorte d'équation plus ou moins complexe. Une concurrence plus ou moins inconsciente entre textes aimés, trouvailles récentes, idées de départ, hypothèses sur les apprenants, humeur du moment. Une fois le corpus littéraire plus ou moins arrêté, celui va nous aider à dessiner peu à peu les grandes lignes de l'« atelier de littératures ». En d'autres termes, qu'il s'agisse d'un public francophone natif ou non, il s'agit de ne pas se fixer d'objectifs et de ne pas en imposer à des participants qui sont là, eux, pour écrire et rien d'autre – ce qui est déjà beaucoup s'agissant de locuteurs non natifs. Ce sont les textes et leur articulation qui vont donner dans les semaines et les jours précédents une allure générale à l'« atelier de littératures ». Bien sûr, parfois un thème, une phrase peuvent venir rassembler le tout, comme ici avec un titre-phrase emprunté au poète J.-L. Parant (2012) – « Ouvrir les yeux comme je ne les ai jamais ouverts ». Mais ce n'est pas obligatoire.

En l'espèce, le corpus littéraire était composé de deux textes très différents. Le premier est un poème de l'écrivain A. A. Waberi intitulé *Petit discours à la manière d'Edmond Jabès* (titre supprimé sur les supports donnés aux participants) et extrait du recueil *Les nomades, mes frères, vont boire à la grande ourse* (2013). Le poème est intéressant car, au-delà de sa proximité référentielle avec les paysages du Soudan, il évoque ce qu'on appelle couramment un « portrait chinois ». À sa découverte, nous avons tout de suite pensé qu'il serait propice à une activité introductive. Il a été le point de départ de notre première activité de lecture-écriture. Le second texte est un fragment d'un texte récent du poète J.-L. Parant, *Les Très Hauts* (2012). Ce texte est assez inclassable au prime abord mais le discours est d'une clarté hypnotique : J.-L. Parant décrit des choses complexes avec des mots simples. Lorsque nous avons découvert ce texte en début d'année, nous avons immédiatement souhaité en intégrer des extraits dans un atelier d'écriture ou une classe de langue. Ce que nous avons fait à travers cet « atelier de littératures ». Ce texte a été reçu avec enthousiasme.

Présentation détaillées des activités de lecture(s)-écriture(s) proposées aux participants :

Déroulé de l'« atelier de littératures » « Ouvrir les yeux comme je ne les ai jamais ouverts »
Installation des participants autour d'une longue table rectangulaire.
Remise d'une fiche de renseignement à chaque participant.
Présentation personnelle puis présentation de l'« atelier de littérature ». Notre objectif : en dire peu, le moins possible.
Activité introductive (1h 30) – Se raconter (avec un poème d'A. A. Waberi) - Lecture à haute voix, par nos soins, du poème d'A. A. Waberi – sans donner la référence. - Distribution du poème puis lecture silencieuse par les participants. Le nom de l'auteur n'est pas inscrit sur la feuille. Moins de références il y a, plus le texte est devant les yeux des participants, dans leurs mains. Le poème est donné dans une sorte d'étrangeté brute, d'anonymat, qui fait que les participants vont s'intéresser plus directement au texte. La présentation de l'écrivain ferait diversion d'entrée de jeu. - Discussion sur le poème. Discussion sur ce qui le rapproche des participants. Sur ce qui l'éloigne. Discussion sur « la langue » du poète. La récurrence des pronoms possessifs. La ponctuation disparue, phénomène que certains participants découvrent pour la première fois dans un texte en langue française. En profiter pour définir les mots qui posent problème. Étonnement devant le mot camélidés dont le pluriel évoque pour les participants des fleurs et non des dromadaires… - Invitation à lire le poème à haute voix. En variant les modalités d'écoute et de lecture. En cherchant à donner à voir et à entendre la force vocale de l'œuvre. Hommes et femmes s'essaient à l'incorporation, debout devant les autres. Quelques précisions sur l'articulation, la respiration, la phrase française qui ne doit pas s'éteindre à la fin comme en arabe. D'abord, des lectures individuelles. Puis nous proposons des essais de lecture collective. Tentative de chorale. Lecture du poème en canon.

- Transition vers l'activité d'écriture. Distribution d'un canevas : il s'agit du même texte, mais des fragments de phrase ont disparu, ont été effacés. À vrai dire il reste comme la colonne vertébrale du texte.
- Transmission de la proposition d'écriture. Avec cette trame tenter de faire son portrait. S'éloigner un peu du poème lu (nous citons enfin le nom de son auteur). Si possible remplir chaque espace vide. Ce poème requiert des mots simples. Faire attention à certains détails qu'on peut prendre comme contrainte (présence d'un verbe dans la phrase sur « *mon fleuve* »). Tout poème est un discours. Un discours avec des trous. Ne pas avoir peur de faire des trous, de ne pas savoir quoi écrire. Enjamber les trous.
- Lecture-partage. Chacun lit son texte. Chacun est libre de commenter, d'intervenir. Il faut parfois forcer l'écoute, recommencer la lecture. Recommander le silence. Par manque de temps, sauter l'activité de réécriture qui aurait été nécessaire. Le texte de J.-L. Parant attend…

Activité principale (2 h) – Ouvrir les yeux (avec un texte de J.-L. Parant)

- À l'inverse de la précédente activité, présentation (rapide) de l'écrivain : « Né à Tunis en 1944, Jean-Luc Parant est un poète et sculpteur français ». Puis insistance sur l'obsession de J.-L. Parant : « Il se définit lui-même comme "fabriquant de boules et de textes sur les yeux". Il a écrit une œuvre poétique entièrement consacrée aux yeux. »
- Distribution d'un extrait assez long du livre *Les Très hauts* de J.-L. Parant. Essais de lecture individuelle. L'objectif : chercher à lire dans la durée. Un engagement physique et vocal plus important que dans l'activité précédente. Lier les phrases mais en faisant attention de lire phrase après phrase. Ne pas perdre le fil – le rythme ? Ne pas anticiper. Trouver la force vocale, force qui donne confiance au lecteur. De temps en temps regarder les autres participants. Lire non pas comme si on est en train de répéter ce que dit J.-L. Parant, mais essayer de lire ce qu'on pense comprendre.
- Faire entendre les variations, les changements de direction. Les participants passent, repassent. Prendre soin d'alterner les sexes, les voix, les corpulences, les manières de porter le voile. Pour finir, essai d'une lecture collective. Se répartir des phrases, tenter de les lire comme d'une seule voix.
- Lecture à haute voix par nos soins du même extrait (lecture préparée pendant les jours qui ont précédé).
- Transition vers l'activité d'écriture : on distribue deux fragments du texte lu. Le premier commence par « Ouvrir les yeux… », le second par « Les mains sont des yeux pour toucher plus loin… ».
- Lecture silencieuse.
- Demander aux participants les fragments de phrases qui se répètent, qui favorisent la répétition, la variation, la déclinaison. Relever avec eux : « Ouvrir les yeux et… » ; « Ouvrir les yeux comme si… » ; « Ouvrir les yeux comme je… » ; « Ouvrir les yeux jusqu'à… » ; « Les yeux sont… » ou mieux « Les yeux sont des mains » ; « Nos yeux sont… » ; « Les mains sont des yeux… ».
- Choisir plusieurs amorces et tenter d'écrire avec, de répondre à la curiosité et à l'étrangeté

qu'elles suscitent. Ne pas décevoir l'attention suscitée. Il ne s'agit pas seulement de dire quelque chose, ni d'écrire avec quelqu'un, ici J.-L. Parant. Il s'agit plus exactement de continuer ce qu'il a écrit. Autrement dit, écrire ce qu'il n'a pas encore écrit. Mais ce *pas encore* devient le nôtre, celui de tous les participants. Ne pas hésiter à retourner fouiller dans le long extrait ou les fragments.

- Lecture-partage.
- Activité de réécriture. Tenter, à l'intérieur d'un paragraphe, de mettre en mouvement les phrases écrites. Trouver des points communs entre certaines. Les déplacer, les écouter, les allonger. Ne pas hésiter à utiliser des conjonctions de coordination. Visites individuelles pour s'assurer qu'un texte est en cours.
- Lecture-partage. Certains participants s'essaient à une lecture plus engagée.
- Invitation à recopier au propre le texte.

Distribution de la bibliographie détaillée.

Compte rendu de la séance et sur les textes produits :

Même si le temps à manquer, cet atelier de littérature s'est globalement déroulé comme prévu. Il aura été l'occasion pour les participants de faire l'expérience de l'écriture créative, d'un atelier d'écriture. Nous reviendrons ici sur trois points.

Tout d'abord, enrichies par des discussions sur la prosodie du français, les activités de lecture semblent avoir bien fonctionné. Il s'agissait de déplacer l'attention des participants sur le rythme comme élément d'importance du discours. La faiblesse des activités de réécriture nous a empêché d'observer ou de favoriser cette attention dans les textes écrits par les participants.

Ensuite, nous avons observé une réelle difficulté à produire assez rapidement des textes personnels. Il nous semble que cette difficulté n'était pas seulement d'ordre linguistique. Au-delà d'un niveau de compétence écrite qui s'est révélé relativement faible, le problème se situe selon nous dans un rapport très différent à la prise de parole, à l'expression d'une intériorité, à une fonction poétique du langage. Il n'a pas toujours été facile pour les participants de se déprendre du contexte culturel soudanais et du temps présent. […]

Concernant les textes écrits par les participants, certains nous semblent avoir *atteint leur cible*. Seules les fautes d'orthographe ont été corrigées.

Annexe 4.2. Corpus littéraire de l'atelier (2014)

mon arbre l'aloès
ma fleur la fêlure du cactus
mon fleuve il n'y a point dans mon pays
mon univers basalte dans le désert
mon entourage des camélidés
mon arme le poignard
mon ombre est longiligne
la survie est mon œuvre
essentielle
mon paysage l'horizon immuable
la poussière soulevée
par les semelles en cuir de mouton
le territoire toujours
devant moi
mon guide le désert
mon livre le ciel
chaque soir retrouvé
ma parole chaque pierre
chaque silex
mon rêve toujours le même
le nomade enfanté
dans la plus stricte économie

(A. A. Waberi, 2013)

Ouvrir les yeux et ne plus bouger comme si je marchais avec eux, comme si j'avançais avec mes yeux, que je courais, que je bondissais, que je sautais par-dessus tous les horizons.
Ouvrir les yeux comme je ne les ai jamais ouverts. Ouvrir les yeux jusqu'à les ouvrir comme nous ne les avons jamais ouverts. Ouvrir les yeux et partir avec eux si loin que notre corps tout entier projeté ne soit plus touchable ni visible. Ouvrir les yeux et devenir invisibles et intouchables où nos yeux nous ont envolés. Ouvrir les yeux et partir dans la nuit et le jour, partir dans la lumière et à la fois dans l'obscurité. Ouvrir les yeux et faire le tour de la terre en suivant son mouvement tout autour du soleil.

(J.-L. Parant, 2012)

Les yeux sont des mains pour toucher plus loin, pour toucher où notre corps ne peut pas toucher. Nos yeux sont les rallonges de nos bras et de nos mains. Nous ouvrons les yeux et notre corps s'allonge infiniment loin devant nous jusqu'à atteindre l'intouchable. Comme les mains sont des yeux pour voir plus près, pour voir où notre corps ne peut pas voir. Nos mains sont les raccourcis de nos yeux.
Les yeux sont des mains très grandes, des mains si grandes qu'elles sont transparentes. Les mains sont des yeux très petits, des yeux si petits qu'ils sont devenus opaques jusqu'à ne plus rien laisser passer à travers eux.

(J.-L. Parant, 2012)

Annexe 4.3. Textes de participants (2014)

mon arbre .....

ma fleur .....

mon fleuve .....

mon univers .....

mon entourage .....

mon arme .....

mon ombre est .....

..... est mon œuvre

essentielle

mon paysage .....

.....

.....

..... toujours

devant moi

mon guide .....

mon livre .....

chaque soir retrouvé

ma parole chaque .....

chaque .....

mon rêve toujours le même

.....

.....

mon arbre la connaissance
ma fleur la vérité amère
mon fleuve m'a rendue malheureuse
mon univers la solitude
mon entourage l'angoisse
mon arme l'indifférence
mon ombre est le seul outil que je possède
la vie est mon œuvre
essentielle
mon paysage ce lieu
où il n'y a pas de loi
pas d'interdiction
l'espoir toujours
devant moi
mon guide la plume libre
mon livre la misère
chaque soir retrouvé
ma parole chaque mur
chaque toit
mon rêve toujours le même
le départ
vers un pays de nuages

Sumeya

mon arbre les jours
ma fleur ma mère
mon fleuve l'espoir
mon univers la vie
mon entourage des maisons
mon arme la raison
mon ombre a la même personnalité
la réalité est mon œuvre
essentielle
mon paysage les souvenirs
de mon enfance
mes passions toujours
devant moi
mon guide le saint Coran
mon livre les détails de ma vie
chaque soir retrouvés
ma parole chaque mot
chaque fait
mon rêve toujours le même
le paradis

Namarig

Ouvrir les yeux et écouter ce que le cœur dit. Ouvrir les yeux jusqu'à l'horizon lointain. Les yeux sont des larmes qui nous protègent. Ouvrir les yeux et rester silencieux. Nos yeux sont des guides que nous suivons. Et les mains sont des yeux qui voient ce que les yeux ne peuvent pas voir.

Nada

Ouvrir les yeux comme les yeux du gardien qui ne dort pas dans la nuit. Nos yeux sont des moyens pour gagner notre vie. Sans yeux on ne peut pas gagner sa vie.

Hussein

Ouvrir les yeux jusqu'à oublier qu'ils sont ouverts. Jusqu'à oublier comment les fermer. Les yeux sont des chemins qui mènent à quelqu'un qui nous attend en silence. Les yeux sont des phrases qui ne finissent jamais. Et nos mains sont des chaines qui ne servent à rien et dont on se débarrasse sans peine.

Salah

Annexe 4.4. Compte rendu de l'atelier – seconde version (2015)

Cette seconde version du compte rendu de l'atelier de littératures a été écrite en septembre 2015 et a servi à la rédaction d'une communication dédiée aux essais de voix *en classe de langue* (O. Mouginot, 2015). *Deux parcours proposés à des étudiants ou des enseignants de FLE dans le cadre d'ateliers étaient reportés dans notre intervention. OM*

Retours sur un essai de voix « non transformé » (l'« atelier de littératures » de 2014)

Interroger les conditions de la prise d'élan en langue étrangère. Pour cela, rendre compte d'une expérience « ratée », donc source d'enseignements. Lors d'un atelier mené à l'étranger avec des professeurs de FLE, nous avons proposé de faire avec un poème d'A. A. Waberi. Bien sûr, nous étions certain que cette activité allait fonctionner car le texte choisi présentait à nos yeux deux atouts : d'une part, une supposée proximité référentielle avec les participants ; d'autre part, une allure de « portrait chinois » – à condition d'en rester à une approche superficielle du poème… Malgré les précautions, nous sommes retombé dans un travers des activités d'écriture créative en classe de FLE : nous n'avons vu dans ce poème qu'un modèle, un prétexte, une amorce, une idée de production écrite. Pour faciliter le travail d'écriture des participants, nous sommes même allé jusqu'à faire des trous dans le poème de A. A. Waberi…

Résultat : à partir de ce poème transformé en morceau de gruyère, les participants ont eu des difficultés à écrire *leur* poème, à s'investir entre ces lignes autrement que de manière guidée, mécanique. Guère surprenant après avoir fait tout ce qu'il ne fallait pas faire, c'est-à-dire tout fait pour empêcher une véritable écoute du poème et de ses forces vives. Par notre action, nous avons supprimé toute possibilité de relation avec le poème. Nous avons éteint la voix du poème et donc empêché toute prise d'élan. Comme le prouve ce contre-exemple, travailler avec ou à partir d'un poème, ce n'est pas forcément faire avec l'élan du poème. Or à notre sens tout *essai de voix* suppose une prise d'élan – qui est rendue possible si le participant s'est approprié d'une manière ou d'une autre la force vocale de l'œuvre littéraire.

C'est la leçon que nous avons tirée de ce raté exemplaire : certaines œuvres de langage peuvent nous aider à prendre notre élan en langue étrangère à condition d'être à l'écoute de leur force vocale. Plus concrètement, la prise d'élan a à voir avec l'expérience du rythme. Et sur ce point, nous adhérons à la vision de P. Laupin qui affirme que chaque individu est porteur d'un rythme propre, qu'il définit comme une « tonalité de langue » qui serait « prompte à s'exercer chez chaque sujet dès lors qu'on la sollicite » (2010 : 14). Cette prise d'élan nécessite donc au préalable une sorte de prise de conscience : ce rythme particulier que je n'entends pas forcément chez moi, pourquoi ne pas en faire l'expérience chez les autres ? D'où la nécessité dans les essais de voix que nous proposons désormais de porter une attention soutenue aux gestes de découverte, d'observation, de lecture. Ces gestes doivent provoquer ce que P. Laupin appelle un « effet de déclenchement subjectif » (2010 : 246). L'expérience du rythme à travers des gestes d'écoute – et pas seulement de compréhension – est d'ailleurs constitutive chez Laupin du continu lecture-écriture. Il explique : « Le matériau sur lequel porte l'expérience est la lecture, le livre, littéraire ou pas, tel qu'il révèle en chacun non pas un langage extérieur à soi mais le livre intérieur de soi-même, soit pour chacun, son propre rythme, sa propre langue, sa propre syntaxe. » (P. Laupin, 2010 : 14) Une fois opérée cette prise de conscience de la multiplicité des voix, la prise d'élan peut s'imaginer comme une expérience de recherche vocale qui prend appui sur l'effet produit par d'autres écritures.

Activité mal conçue qui a profondément modifié notre pratique tout en orientant notre recherche vers une problématique de plus en plus serrée : comment devenir sujet en langue étrangère. Nous empruntons ce « devenir sujet de sa langue » notamment à P. Laupin (2010 : 43). Aujourd'hui, nous essayons de concevoir des ateliers qui garantissent un maximum de continu langagier à travers des gestes qui aident non seulement à dire, seul ou collectivement, mais aussi et surtout à affirmer sa personnalité langagière, à s'affirmer comme sujet dans et par la langue étrangère. Et nous croyons que, dans ce domaine, de multiples modalités de (trans-)subjectivation peuvent s'inventer dès que les littératures entrent en classe de langue. C'est d'ailleurs dans cet esprit que nous avons reconfiguré peu à peu nos ateliers comme des parties de *cache-cache vocal* où chaque participant cherche sa voix avec l'aide d'autres voix, celles des œuvres, des textes, des participants, des intervenants, rassemblés à l'occasion de compagnonnages toujours imprévisibles.

Annexe 5. « Atelier de l'illisible » – M. Depeursinge

Annexe 5.1. Entretien avec M. Depeursinge (2017)

M. Depeursinge est assistant en didactique du français à la Haute École du Canton de Vaud (Suisse). Il achève actuellement une thèse sur la lecture de textes poétiques contemporains avec des élèves en situation d'exclusion scolaire. Cette recherche s'appuie notamment sur des ateliers menés depuis plusieurs années dans diverses institutions suisses. Dans cet entretien introductif, M. Depeursinge revient sur une expérience conduite entre novembre 2014 et avril 2015 dans une classe d'accueil de l'École de la Transition de Lausanne. OM

OM. Pouvez-vous décrire le cadre général dans lequel vous avez conduit cette expérience ?

MD. Je suis intervenu dans une classe d'accueil de l'École de la Transition à Lausanne. Cette institution s'adresse à des élèves qui ne trouvent pas de place en apprentissage – système très développé en Suisse. La classe d'accueil est destinée à des jeunes migrants qui sont récemment arrivés en Suisse. Âgés de 15 à 20 ans, ils ne peuvent trouver une place en apprentissage faute de compétences linguistiques suffisantes (niveau moyen A2 en début de parcours). L'inscription à l'École de la Transition est libre. Pendant un an, les élèves suivent des cours de langue, de mathématiques, etc. J'étais invité dans la classe d'un collègue enseignant de français, C. Rehm. La classe était composée de douze élèves d'origines très diverses : Portugal, Équateur, Liban, Somalie, Serbie, Sao Tome et Principe, Syrie.

OM. Dans quels termes avez-vous introduit auprès de l'institution qui vous a accueilli cette proposition d'intervention sur la lecture de textes poétiques prétendument « illisibles » ?

MD. Le lien avec l'institution a été fait par mon collègue. J'intervenais juste dans sa classe. Il n'y a pas eu de présentation officielle.

OM. Comment qualifiez-vous cette expérience ?

MD. Je compte maintenir le terme d'« atelier de l'illisible » jusqu'au bout de ma thèse. C'est un terme que je problématise et que j'analyse.

OM. Sur quel corpus littéraire vous êtes-vous appuyé ?

MD. J'ai utilisé les mêmes textes tout au long de ma thèse. Un texte de C. Prigent tiré de *La vie moderne* (*du nouveau sur la schize*). Un texte de Ph. Beck. J'ai réalisé des exercices préparatoires avec des poèmes d'É. Azam et de K. Molnar. Tous des contemporains. Cette orientation sur le contemporain est liée au lancement de ma recherche. J'avais envie de travailler sur le contemporain. Ma thèse m'a donné l'occasion de prospecter dans ce champ. Le corpus de C. Prigent m'est apparu pertinent, à même de brasser le contemporain en termes d'époque. Mais ça aurait pu être d'autres auteurs.

OM. À partir du moment où ces textes entrent dans la classe/l'atelier, que se passe-t-il ?

MD. Dans cet atelier en particulier, j'ai essayé de faire des choses que je n'avais pas faites dans les précédents. Faire « choisir » le texte par les participants. D'habitude, j'apporte un poème sur lequel on va travailler. Là, j'ai proposé différents poèmes pour voir. Cela n'a pas été une réussite franche… Préférer une chose parmi des choses étrangères, ça marche modérément. Après, j'ai décidé de travailler avec un texte que j'ai choisi moi-même.

OM. Que font les participants avec le texte proposé ?

MD. J'installe la situation de départ. J'annonce que ce texte me résiste à moi aussi, radicalement. Le point de départ est d'annoncer honnêtement une communauté de situation. Il y a un côté performatif, mais ce n'est pas de la poudre aux yeux. Ça demande en pratique peu d'explications. Les fois où j'ai peut-être trop expliqué, ça marche moins bien. C'est vite compris à partir du moment où c'est sincère. Ça, c'est le postulat de départ. Après la procédure est la suivante. Les principes sont minimaux pour laisser le plus de marge possible. Les élèves travaillent par binôme. Tout le monde est perdu. À quoi on s'accroche ? Comment on se débrouille à partir du moment où on arrête de considérer le poème seulement comme un texte, comme une configuration générale ? Dans le cheminement avec le texte, il y a des choses qui nous frappent, nous happent. Des choses tout à fait compréhensibles localement si tu contredis la logique du texte. Ou bien alors il y a d'autres éléments qui te parlent, d'un point de vue subjectif. C'est le point délicat de la consigne. Pour traiter le texte comme je l'envisage, il faut une consigne large. Non pas ce que vous comprenez au sens strict, mais ce dont vous arrivez à faire quelque chose. Ici, il y a une différence avec les ateliers que je fais avec des publics « experts ». Avec les experts, quand je leur dis de faire ce qu'ils veulent, ils font ce qu'ils veulent, ça marche. Ici, au contraire, cela peut avoir un effet inhibant. Mon collègue avait introduit une nuance qui m'a beaucoup intéressé – en lien avec son expérience d'enseignant : faire la différence entre « je comprends » et « je crois comprendre ». Cette possibilité d'accrocher des parties qui t'évoquent quelque chose. Un côté sentiment mais vérifiable.

OM. Comment s'exprime concrètement cette nuance « je comprends »/« je crois comprendre » ?

MD. Ce que j'ai observé dans les ateliers que j'ai menés, c'est qu'on récupère des choses qui seraient rejetées dans un cadre scolaire parce que non vérifiables mais qui jouent avec le poème et permettent de dire des choses assez formidables sur la relation entre le lecteur et le poème. Et, au-delà, sur le texte lui-même, en révélant des points de vue inédits sur ses dimensions, aspects ou fragments plus compréhensibles, qui sans cela, sans ce jeu, passeraient à côté du texte. C'est important de faire la part, par « méthode », entre ce qui dans la relecture s'avère en fait limpide par endroit et permet que la lecture, en se reprenant, chemine, se repose, et ce qui suggère, provoque, reste ouvert, incertain. Mais si l'on fait la part d'abord, c'est pour les articuler. Même avec les textes les plus incompréhensibles, par exemple, avec un texte comme celui de C. Prigent, je ne suis pas d'accord avec les *a priori* du type « c'est de la poésie donc il n'y a rien de clair ». Si on regarde dans la réalité du texte, un texte qui apparait incompréhensible au départ, il est aussi composé localement d'une multitude de fragments tout à fait compréhensibles. Le nier, c'est prêter le flanc à une image de la poésie, une idée que les poèmes débordent toujours, c'est laisser le discours prendre le pas sur les textes à vifs, multiples, toujours neufs. Vouloir réduire l'indéterminé à un signifié unique est certes toujours artificiel et pauvre, mais ne pas reconnaitre ou identifier ce qui de fait est limpide, cela ne me va pas non plus. L'idée est d'avoir les deux possibilités, sans les hiérarchiser. Ce qui est partageable constitue le début de la discussion.

OM. Comment s'organise cette « discussion » ?

MD. Dans les premiers ateliers que j'ai menés au sein de structures de décrochage scolaire – mon public cible à l'origine, il y a toujours un temps individuel de prise de lecture et de prise de notes. Temps qui me semble important dans la démarche du raccrochage scolaire. Mais dans cet atelier-là, je n'ai pas pu demander aux élèves d'écrire seuls. Je les ai tout de suite fait travailler par

groupes en essayant d'éviter qu'ils se regroupent par nationalités. L'idée est de travailler le plus possible en français sans exclure les autres langues. Ils discutent en français mais peuvent passer par d'autres langues dans la mesure où l'incompréhensible du texte est une mise en abyme de leur situation de départ. De jeunes migrants qui arrivent dans une nouvelle langue. Ils passent beaucoup par leur langue source. Ce travail fait que s'instaure un dialogue entre leur langue, la langue de scolarisation et la langue du texte. Ils passent beaucoup par la traduction, la recherche de mots. Ensuite, ils prennent des notes. J'ai mis en place le dispositif suivant : pour éviter d'être tout le temps dans l'écrit, je me mets dans une posture où je demande à chaque groupe de dire ce qu'ils ont trouvé. Et je fais le secrétaire. J'utilise une fonction technologique toute simple et très ergonomique : la zone de texte dans *Word*. On peut voir en parallèle les traductions de chacun. Dans un deuxième temps, on fait la synthèse en commun.

OM. Est-ce qu'ils essaient de lire à voix haute à certains moments de l'atelier ?

MD. L'orientation de l'atelier est plutôt la suivante : la lecture est « écrite » et la discussion orale. La part d'oral est surtout dans la discussion à partir du texte, dans l'échange.

OM. Pour vous, la lecture d'un texte passe donc d'abord par sa « discussion » ?

MD. Tout à fait. Ce n'est pas son oralisation, sa mise en voix qui est au cœur. Cela ne l'exclut pas (on n'est pas dans le ou bien… ou bien) : la mise en voix est une modalité de lecture de la poésie fondamentale. Mais on en fait parfois la condition de réalisation ou d'apparition du poème. Comme s'il s'agissait d'une modalité propre, essentielle, par opposition à d'autres approches. C'est réducteur (et parfois un peu automatique), d'autant que, face à l'exercice de reprise et de dialogue que je place au cœur, le rapport à l'écrit s'avère nécessaire. Cela dépend aussi de ce que l'on vise, de logiques de représentation distinctes de logiques d'atelier.

OM. Mais quelle est la fonction de cette « discussion » ? Qu'est-ce que vous faites chercher aux participants ? De quoi s'agit-il de les faire s'approcher ?

MD. Mon but est de se concentrer sur une question source à réhabiliter face à ces textes, ces corpus poétiques – question souvent mise de côté selon moi : « qu'est-ce que ça veut dire ? » Face à ces textes, il n'y a pas à trouver *une* solution. L'enjeu n'est pas de pouvoir dire ce que l'auteur a voulu dire. Une telle question n'aura pas la réponse traditionnelle de la capacité à identifier un signifié univoque, d'auteur, un message, une communication univoque, des traditions littéraires… Cette question cherche à déplacer la question de la signification. Pour moi, ce n'est pas une question hors de propos. Parce que c'est un jeu dans lequel ce qui est produit par les lecteurs, ce n'est pas une détermination commune au sens d'auteur mais une activité productrice elle-même, même si ce n'est pas des significations clarifiées. On ne dira pas que « le texte parle de ça ». Même si cette perspective existe aussi dans l'atelier et qu'il faut savoir l'intégrer. Le but est de dire que la question « qu'est-ce que ça veut dire ? », c'est la seule question à partir de laquelle l'égalité entre les lecteurs dotés différemment se joue le plus. Ça pousse aussi à se poser des questions rythmiques, liées au discours, à les inclure dans cette interrogation-là. L'attention au texte découle d'un même mouvement.

OM. Comment les élèves investissent ces textes ? Qu'est-ce qui vous a surpris dans leur activité critique ? Comment se « débrouillent-ils » ?

MD. Ce qui est assez intéressant, c'est que si on leur demandait d'avoir une activité critique au sens académique, celles qu'ils ne pratiquent pas et qui n'auraient sans doute pas beaucoup

d'intérêt à leurs yeux, ce serait rétablir l'impossible, celui qui fait toujours que ça ne marche pas. Au contraire, face à cette question commune « qu'est-ce que ça veut dire ? », tout à fait spontanée, ils produisent des modes de questionnements non seulement sur le texte mais aussi par-delà le texte, sur ce que le texte leur fait dire d'eux-mêmes. Le texte déplace leur propre point de vue. Parce qu'il déstabilise les représentations communes, nos manières de dire habituelles. Le texte envisage ou engage des choses tout à fait communes mais d'une manière stylistique différente qui « étrangéifie » tous nos modes rassurants, habituels. En retour, l'effet qu'il a, c'est de nous pousser à envisager, penser, ressentir autrement des choses assez communes. Je pars de ce point commun-là. Entre l'univers familier du lecteur et une défamiliarisation du texte. Cette question « qu'est-ce que ça veut dire ? » nous pousse à entrer dans des discussions qu'on aurait plus de mal à avoir à partir d'un questionnement plus classique. Ici, il y a toujours l'aiguillon du texte qui nous oblige à avoir des questionnements sur nos vies.

OM. Quelle est votre place dans ce dispositif ? Hormis votre fonction de « secrétaire », est-ce qu'il y a d'autres gestes nécessaires pour tenir ensemble tous ces questionnements au plus près des textes ?

MD. Une de mes sources théoriques pour penser le rapport du non-expert à la culture légitime, c'est la lecture du *Maître ignorant* de J. Rancière. Je me positionne par rapport à lui mais sans la même obsession de l'autonomie au sens strict. Je ne mets aucune barrière pour intervenir. Je pars du principe que je n'ai pas un savoir préalable à leur transmettre dans un sens magistral. Je me retrouve lecteur parmi eux et avec eux. C'est à ce titre que je ne me gêne jamais pour dire ce que je pense du texte. Les participants ne sont pas des élèves qui ont l'habitude de parler en classe. Et ils sont face à quelque chose qui marche, qui les prend, mais qui reste inhabituel. En réécoutant certaines séances, j'ai remarqué que je parle beaucoup. L'idée n'est pas absolument que ce soient eux qui parlent beaucoup. Ce qui compte, c'est qu'il y ait cet espace de discussion. J'arrive quand même avec un exercice qui n'est pas familier, il faut parfois remotiver. D'un atelier à l'autre, en fonction de leur situation et de leur parcours, leur rapport à l'exercice peut vraiment changer. Si on résume l'atelier avec une formule assez simple, « puisque je ne comprends pas plus que vous, pour une fois on est tous aussi bête ou intelligent ». Un autre rôle est de rediscuter si nécessaire le sens de l'activité. Les élèves en décrochage scolaire, c'est quelque chose qui leur parle tout de suite. Les élèves nouvellement arrivés ont un parcours scolaire qui n'est pas forcément le même. Ils ont des origines sociales très diverses que ne dévoile pas forcément leur trajectoire de migration. Il y a une hétérogénéité à ce niveau-là. Comme leur rappelle la structure d'accueil, ils sont dans une démarche de professionnalisation. Quelque part, ils sont dans un moment où ils ne sont plus à l'école et le rapport à la culture « légitime » ne tient plus du stigmate à vif. Socialement, ils peuvent s'en désintéresser, ne pas la fréquenter, sans pour autant être par-là dévalorisé dans leur milieu. C'est tout le contraire, dans le milieu scolaire, pour le « mauvais » élève. Dans la structure de raccrochage scolaire, les étudiants ne me demandent pas à quoi ça sert. En revanche, avec les élèves en situation d'accueil, j'ai dû en rediscuter, justifier la démarche, son caractère prioritaire, à ce moment de leur parcours où ils ont un rapport surtout utilitaire à l'apprentissage. On dit textes d'expert, résistants, nécessitant un haut niveau de littératie, mais comme ces textes interrogent tout le monde sur notre rapport au sens, à l'interaction, c'est très fort avec tout le monde. Il y a quelque chose de très fort dans le rapport au texte. Un troisième rôle est d'assurer le lien, tout en vérifiant la reformulation avec eux et en leur laissant le rôle de valider ou non ma proposition. Je garde quand même certaines prérogatives de l'enseignant.

OM. Qu'est-ce qui « fait atelier » dans cette expérience sachant que vous êtes accueilli dans la classe d'un enseignant (présent lors des activités décrites) ? Comment ça devient un atelier ?

MD. Une première chose très importante est que l'atelier c'est un nous. À chaque fois que je vais dans une classe, que je collabore avec des enseignants, j'ai des échanges en amont et en aval sur ce qu'ils perçoivent de ma manière de raconter les expériences. L'idée est de sortir d'une certaine ornière didactique, scientiste, avec des répartitions de rôles entre chercheurs et enseignants. L'atelier, c'est penser un nous dès le départ. Ce sont des rencontres avec des gens que je connais.

OM. Comment avez-vous présenté le projet à votre collègue enseignant ? Est-ce que le terme atelier était présent dans les discussions préparatoires ?

MD. Je ne suis pas sûr d'avoir parlé d'« atelier » proprement dit. Je n'ai pas eu à formuler ce projet de manière officielle. Je n'ai pas eu cet impératif-là. Avec les personnes à qui j'en parlais, on discutait de manière informelle avec un ensemble de dénominations sans préférence particulière. Au niveau de mes interactions avec mes directeurs de thèse et de la recherche elle-même, je n'ai pas rencontré le terme d'atelier comme concept actif en didactique avant l'année dernière et ma participation à la journée d'étude « Apprendre des ateliers. Penser le continu des expériences de recherche, d'enseignement et de création » organisée à l'Université Paris 3 Sorbonne nouvelle (29-30 avril 2016). Mon questionnement portait jusque-là sur un terme plus courant en didactique, celui de dispositif. Mais la formulation la plus longitudinale dans ma recherche est celle de jeu. Un jeu, c'est ce qui formalise : des règles, des joueurs, etc. C'est une formulation très pratique pour penser un cadre analytique. C'est assez performant en didactique. Quand je dis jeu, ce n'est pas du tout dans la continuité de M. Picard. C'est même en prenant radicalement le contre-pied de cet auteur dont B. Daunay a déjà montré l'élitisme profond. Il y a quelque chose à travailler entre jeu et dispositif au niveau de la conscience des acteurs. Ce qui fait atelier pour moi, c'est ce qui fait jeu. Le sens qui me plait beaucoup dans le terme atelier, c'est la primauté du faire.

OM. Quelle(s) différence(s) faites-vous avec des situations d'enseignement-apprentissage plus conventionnelles ?

MD. Le point commun entre tous les ateliers que j'ai menés, c'est que je ne suis jamais arrivé dans les classes avec un statut d'expérimentateur. Je me suis toujours présenté comme chercheur et enseignant, en précisant que je suis actuellement dans un moment particulier de recherche. J'ai la facilité de l'intervenant extérieur. Vous n'avez pas à gérer la classe, l'organisation sur le long terme, la stabilité de la relation. Et comme vous êtes un corps étranger vous bénéficiez d'une certaine curiosité. Ce sont des poches de facilité par rapport au statut d'enseignant. Vous n'avez pas les moments de confrontation qu'on peut connaître en tant qu'enseignant. En même temps, j'ai l'impression qu'ils m'identifient aussi comme un professeur. Le rapport n'est pas complètement horizontal. Ils m'appellent « monsieur ». Je suis bien identifié au corps enseignant.

OM. Au cours de l'atelier, quels sont les gestes d'accompagnement qui s'apparenteraient à ceux d'un enseignant ?

MD. Sur le texte de C. Prigent, j'avais mis un lexique des mots rares. Si vous travaillez sur l'horizontalité, il faut régler ces contingences-là. Je les pousse aussi à travailler au dictionnaire. Mais dans l'interaction je ne veux pas agir comme un enseignant. La différence radicale, c'est qu'il n'y a pas d'objet d'enseignement, de contenu fixe, de leçon au sens classique. L'une des

sources de ma thèse, ce sont ces moments où j'ai travaillé avec des élèves en décrochage scolaire sur des choses très difficiles, par exemple *La Bibliothèque de Babel* de J. L. Borges. Il y avait une sorte de démagistralisation. L'accompagnement passe aussi par l'erreur. Si on est face à un extrait de texte qui est tout à fait lisible, je peux revenir sur une intuition qui est fausse sans jamais la censurer. Je suis dans l'entre-deux. Localement, face au texte, j'ai ce rôle de vérificateur. Ce serait malhonnête de ne pas jouer ce rôle à ce moment-là.

OM. Au terme du projet, vous n'avez jamais été tenté par des mises en lecture ou en voix de ces textes ?

MD. Concernant le poème source, on fait toujours une lecture au départ. Souvent je la fais moi-même. C'est une entrée dans la radicalité du texte. Son côté « mur ». Je commence toujours par là. Mais ce n'est pas au cœur de mon positionnement critique par rapport à ces textes poétiques. La consigne de départ est très large : est-ce que vous comprenez ou pas ? On va faire la part des choses et on va travailler ensemble sur les parties qu'on ne comprend pas. Ensuite je déstabilise la consigne même si ça marche moins bien avec mon public d'origine. Peut-être la déclaration du terme signification implique des réflexes de type analytique. Plus j'avance, plus je me dis que le but de ces activités est de critiquer toutes les réductions à des habitudes, que ce soit du pur analytique (sachant que la signification est mise en difficulté) ou du pur corporel. J'essaie de trouver quelque chose qui réunisse à la fois les modalités et les gens. Ce qui prime, c'est toujours le processus sur le rendu.

OM. Pouvez-vous décrire les modalités d'écritures ou de réécritures qui existent au cœur des lectures critiques que vous proposez ?

MD. La trace principale, ce sont les notes que je prends. Concrètement, ma prise de notes est projetée en direct sur un écran. On discute. Et ce texte va être repris à chaque séance. Je ne veux pas que ce soit juste un travail de transfert, d'équivalences, qui fait qu'on répond au poème par un autre poème. Travail qui fait qu'on reste dans un niveau d'indétermination. Le but, c'est aussi de travailler là où quelque chose peut se solidifier (ou pas) au sens du commun. Après, on est dans des modes complexes face au texte qui invalident l'idée d'une vision simple ou unifiée : ça passe par des réécritures. Je travaille de plus en plus sur des modes personnels de réécriture. Ça fait partie du processus d'intériorisation. Ce qui est intéressant, c'est les faire jouer entre eux, les comparer. Voir ce que différentes réécritures à partir du texte initial révèlent d'un participant et du texte. C'est ce que j'essaie de mettre en forme dans la prise de notes que je propose.

Entretien réalisé le 12/05/2017 par téléphone. Transcription relue par M. Depeursinge le 27/06/2017.

Annexe 5.2. « Règles du jeu de lecture » (2014)

Ces « règles du jeu de lecture » ont été formulées par M. Depeursinge au début de sa recherche doctorale dédiée à la lecture de textes poétiques à l'école. Ce « jeu de lecture » a été imaginé à l'origine dans le cadre d'un cours de formation continue à l'UNIL à destination de professeurs de lycée. Ce document nous a été transmis par M. Depeursinge le 26/09/2017 et comporte dans la partie « terrain de jeu » quelques commentaires additionnels à notre attention. La mise en page est conforme à l'original. OM

Terrain de jeu :

Un texte bref (poème court idéalement ; ou extrait). Indication du volume maximum : assez bref pour que les différentes activités du jeu puissent se faire sur l'ensemble du texte, et que le jeu puisse être mené jusqu'à la dernière étape dans le temps que l'on se donne (se reporter aux étapes ci-dessous).
Principe dans le choix du texte : « J'ai extrait au hasard de la bibliothèque un livre de J. Stefan. C'est tombé sur *Elégiades* […]. Tout aussi arbitrairement, j'ai choisi de lire la première section. » (C. Prigent : 2014)
De même, suite à une tentative d'élection peu concluante par les élèves (dont je t'ai parlé dans l'entretien), je leur ai amené ce texte (ils ont eu l'occasion d'accepter ou non) ; j'ai été à peu près autant au hasard que C. Prigent, ici, pour la « navigation » dans le recueil ; mais j'ai quand-même choisi un texte *qui me plaisait*, et en m'assurant qu'il n'y aurait pas de problèmes éventuels pour la classe (saturation de lexique pornographique, par exemple, comme c'est le cas chez C. Prigent, souvent… ; le champ lexical lié à l'actualité, à l'époque, a aussi été un critère, non pas *à priori*, mais pour retenir ce texte qui m'avait plu).

Règles/Étapes :

1) On lit le texte en entier du début à la fin, et dans le sens conventionnel. Chacun en lit un segment à la suite, de sorte que tout le monde a lu à la fin.

2) Individuellement et en silence, chacun isole dans le texte (en les séparant de manière visible) tous les lieux qu'il parvient immédiatement à comprendre, et tous ceux qu'il ne comprend pas lors de cette deuxième lecture individuelle (« immédiatement » ne signifie pas qu'on n'a pas le droit de relire quelques fois le lieu en question).

   Exemples : tracer des zones textuelles, et noter en marge tantôt *compris*, tantôt *pas compris*, ou surligner tout le texte au moyen de deux couleurs différentes.

3) Récrire en paraphrasant successivement tous les passages compris ; la règle qui dicte cet exercice de reformulation est la suivante : *écrire de manière à ce qu'un lecteur qui comparerait le passage compris et la reformulation que j'en fais puisse saisir que j'ai effectivement compris et non uniquement recopié*.

4) <u>Variante.</u> Relire tout ce qu'on a écrit, et sur cette base écrire un nouveau texte qui articule le plus possible tous les passages compris. Jusqu'alors, ils étaient pris isolément sans souci du texte d'ensemble. Dans ce texte (comme dans les fragments, avant) la lecture ignore le *non-compris*, et totalise le *compris*, comme s'il constituait à ce stade l'ensemble du texte.

5) Mise en commun : les joueurs comparent leurs écrits : le point de départ du jeu collectif, à ce stade, est la différence entre les passages lisibles pour certains, illisibles pour d'autres, d'une part, les passages illisibles pour tous d'autre part.

6) Se mettre d'accord sur au moins un passage illisible pour tous. Commencer individuellement par prendre les mots isolément. Écrire sur chaque mot, tout ce qu'il nous évoque (définitions, impressions, images…). Le dictionnaire est essentiel à cette étape.

7) « Armés » de cela, on tente en commun de *créer* ou donner un sens à ce passage illisible, c'est-à-dire de discuter autour des différentes lectures possibles. Cela se fait d'une part, à partir de ce travail de définition, d'autre part à partir de tout ce qu'on a écrit de notre compréhension d'autres lieux du texte auparavant.

Annexe 5.3. Corpus littéraire de l'atelier (2014)

3

(*du neuf sur la schize*)

No touch (navigation gestuelle) ordi
Et vitrine tactile Ubicity qui
Te connaît sur le bout de tes doigts : plus
Transparent que le poisson électrocu

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

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

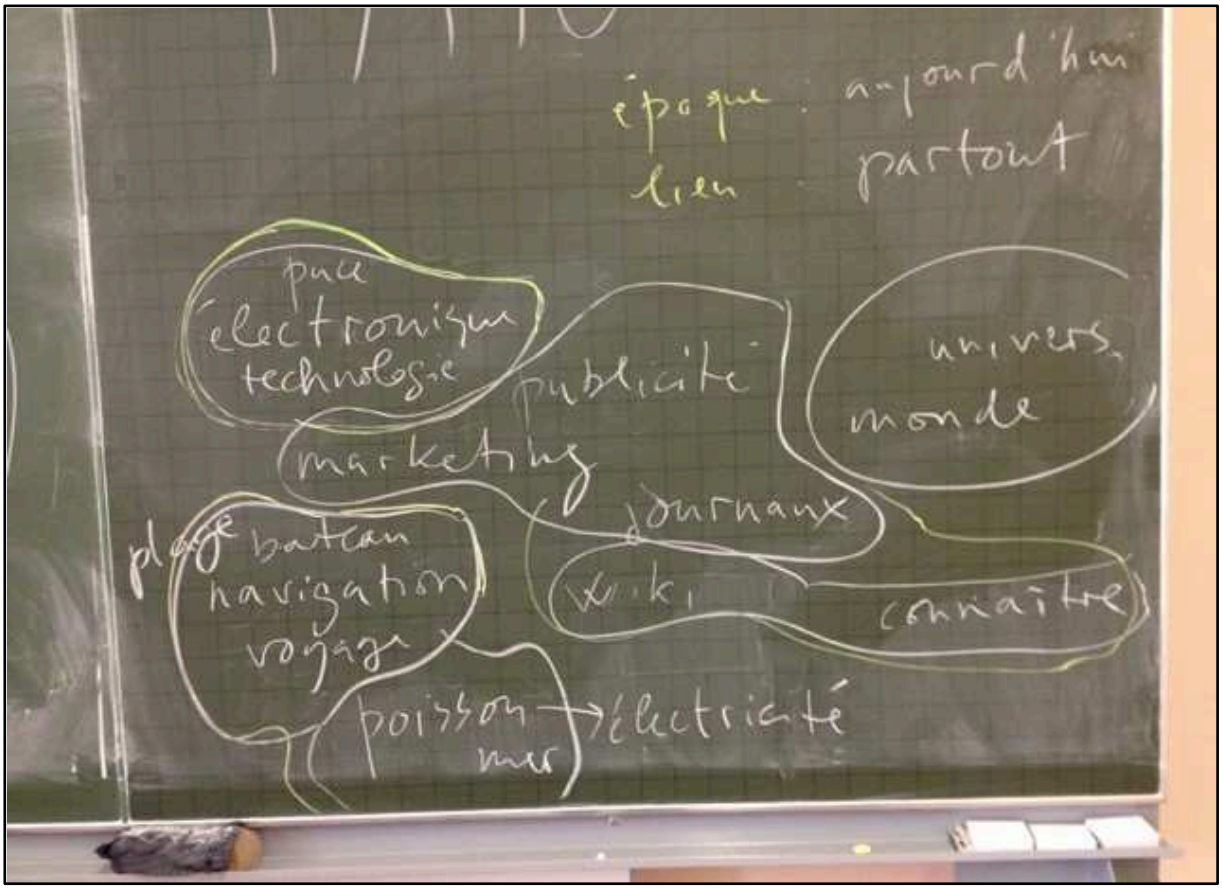
C. Prigent, 2012

Annexe 5.4. Dispositif de prise de notes collective (2015)

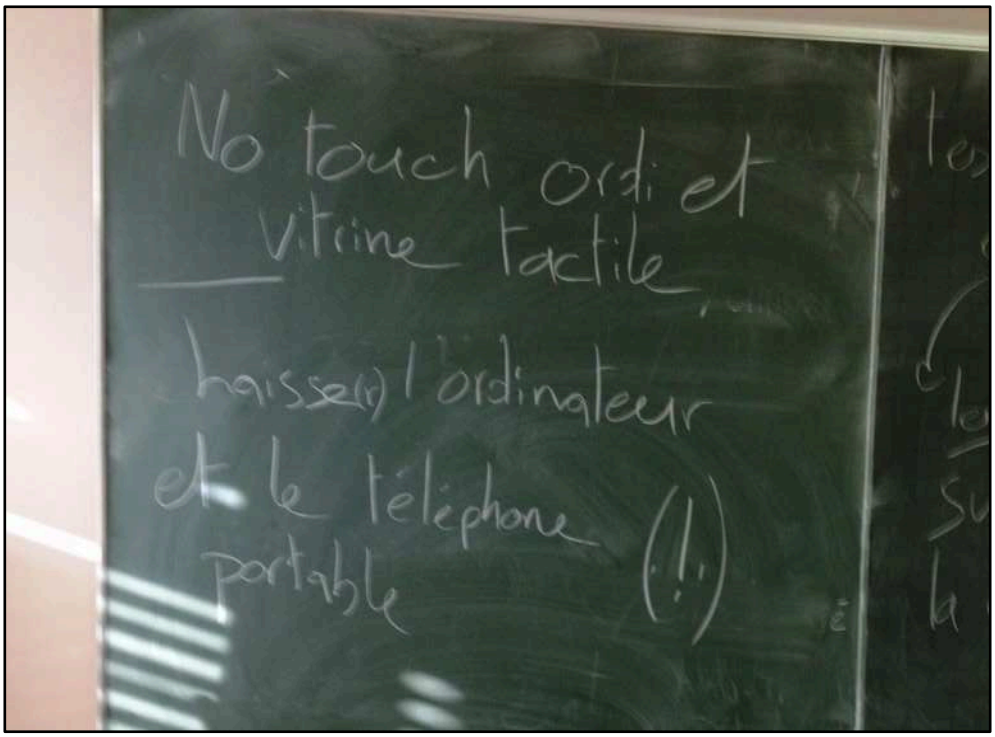
Le système de prise de notes est l'une des particularités de l'« atelier de l'illisible » de M. Depeursinge – qui parle précisément de « dispositif de prise de notes collective *». C'est ainsi que le lecteur trouvera ci-dessous des photographies de tableaux et des écrits au format Word. Trouvant le tableau noir peu pratique, M. Depeursinge a changé de support au cours de l'atelier. Le passage à la vidéo-projection a permis la dictée en direct de ce que les groupes proposaient. Sont ainsi regroupées dans une même zone de texte toutes les «* retraductions, reformulations, récritures *» d'un même segment de texte proposées par les différents groupes. OM*

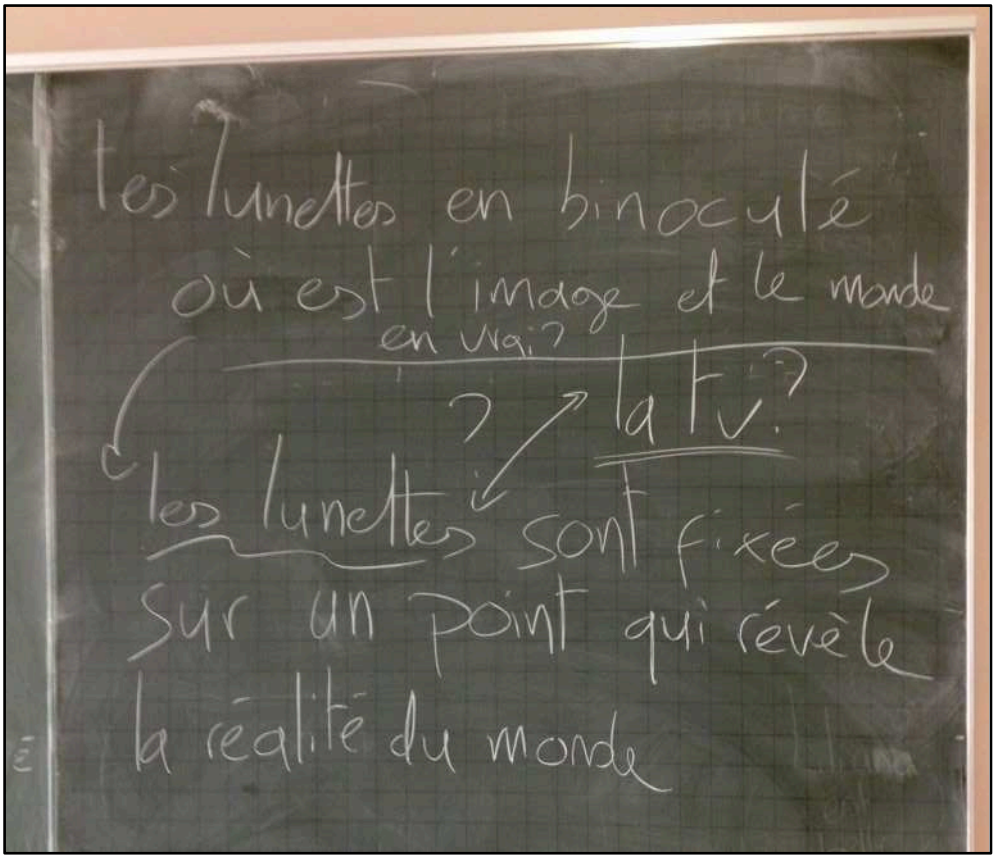
Dates des séances retranscrites	Dispositif de prise de notes collective
Séance du 04/02/2015	Tableau noir (photos)
Séance du 11/02/2015	
Séance du 11/03/2015	
Séance du 18/03/2015	Zones de texte, logiciel Word
Séance du 25/03/2015	

Séance du 04/02/2015 :

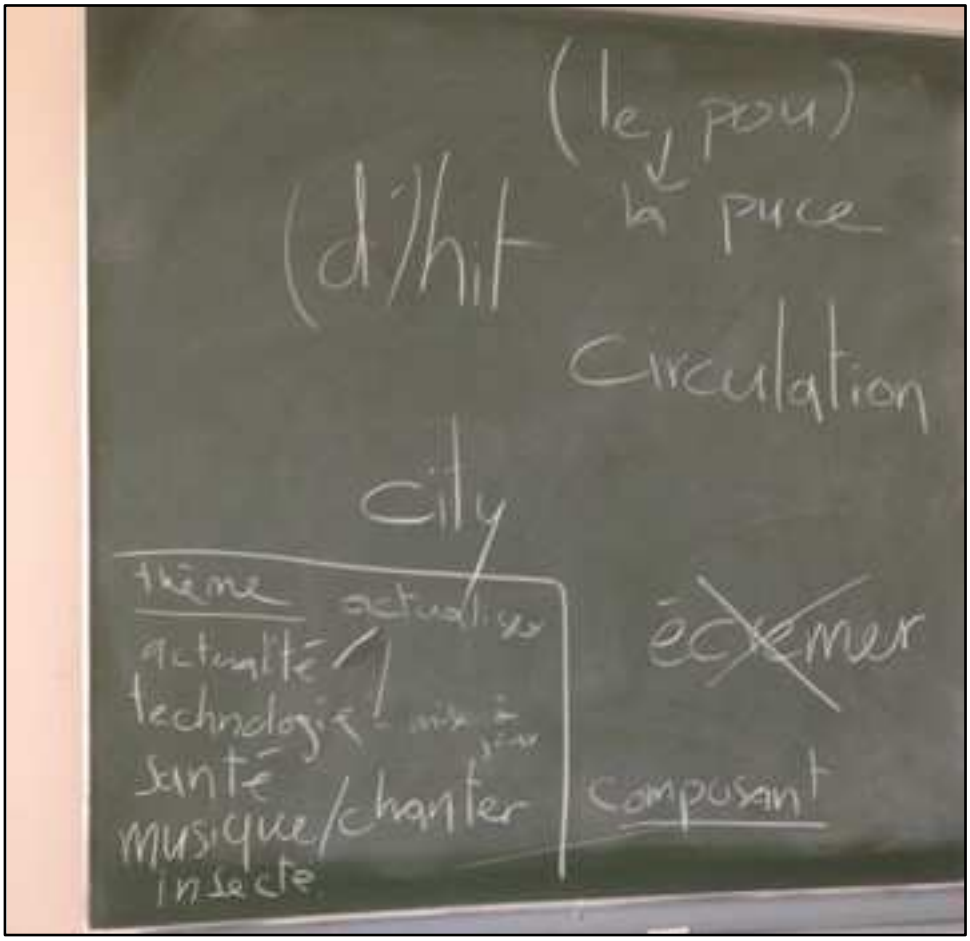


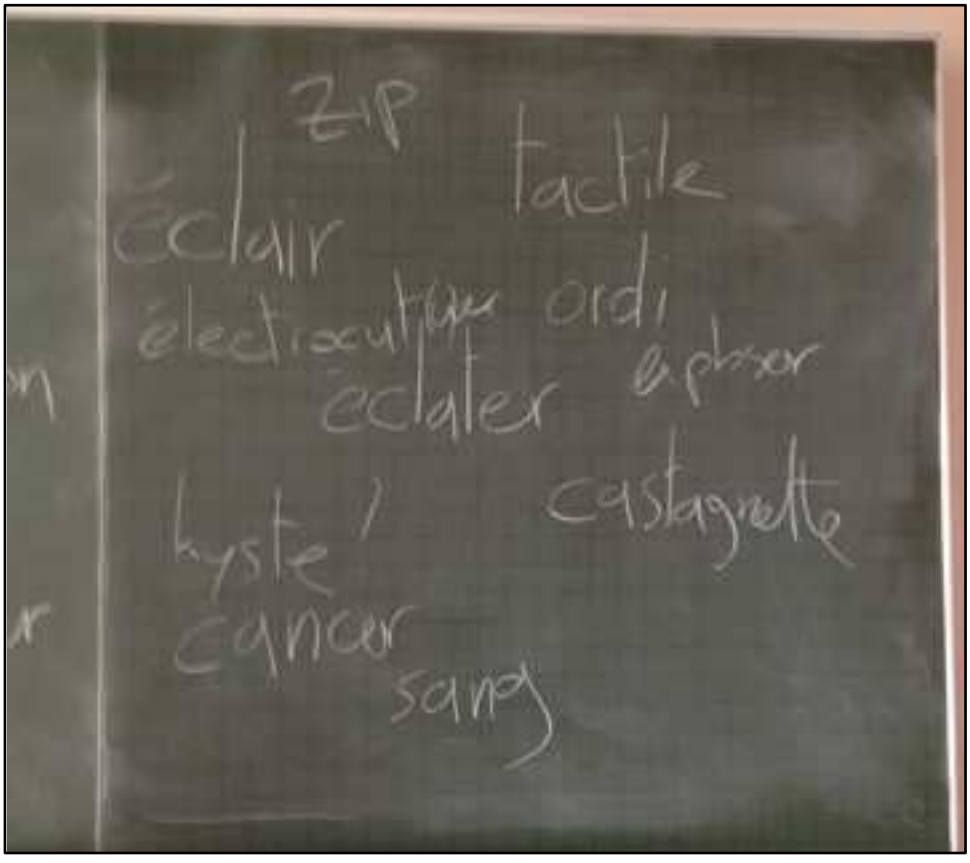
Séance du 11/02/2015 :



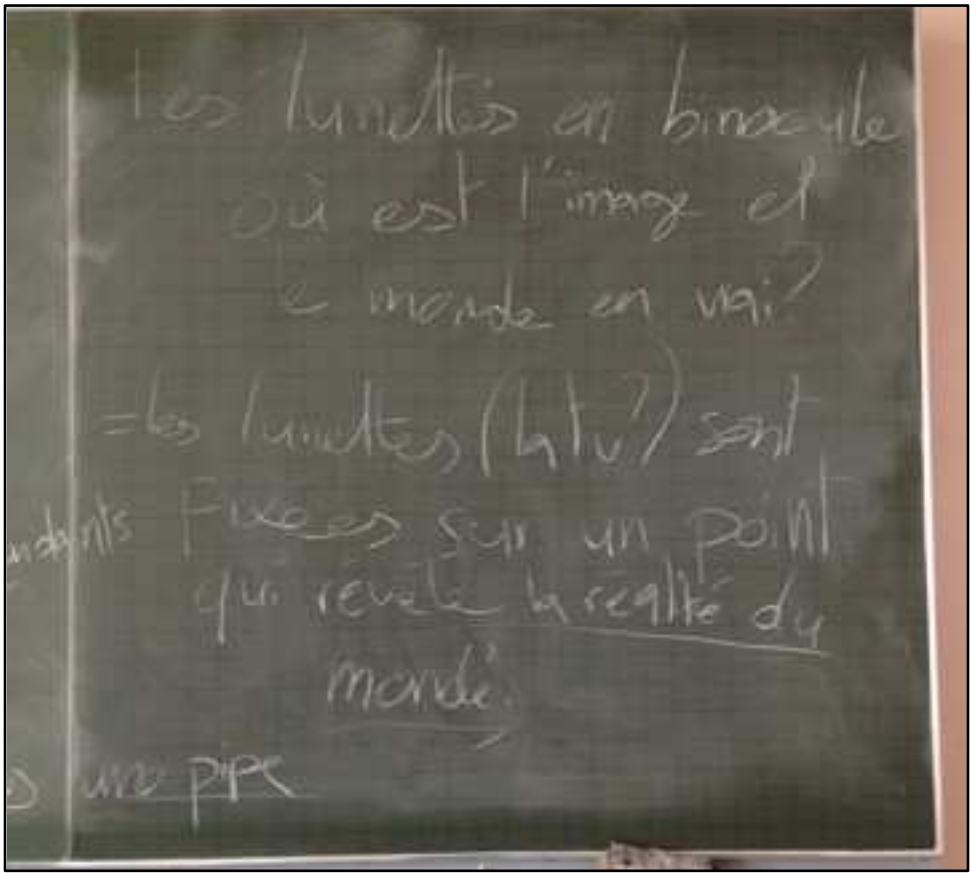


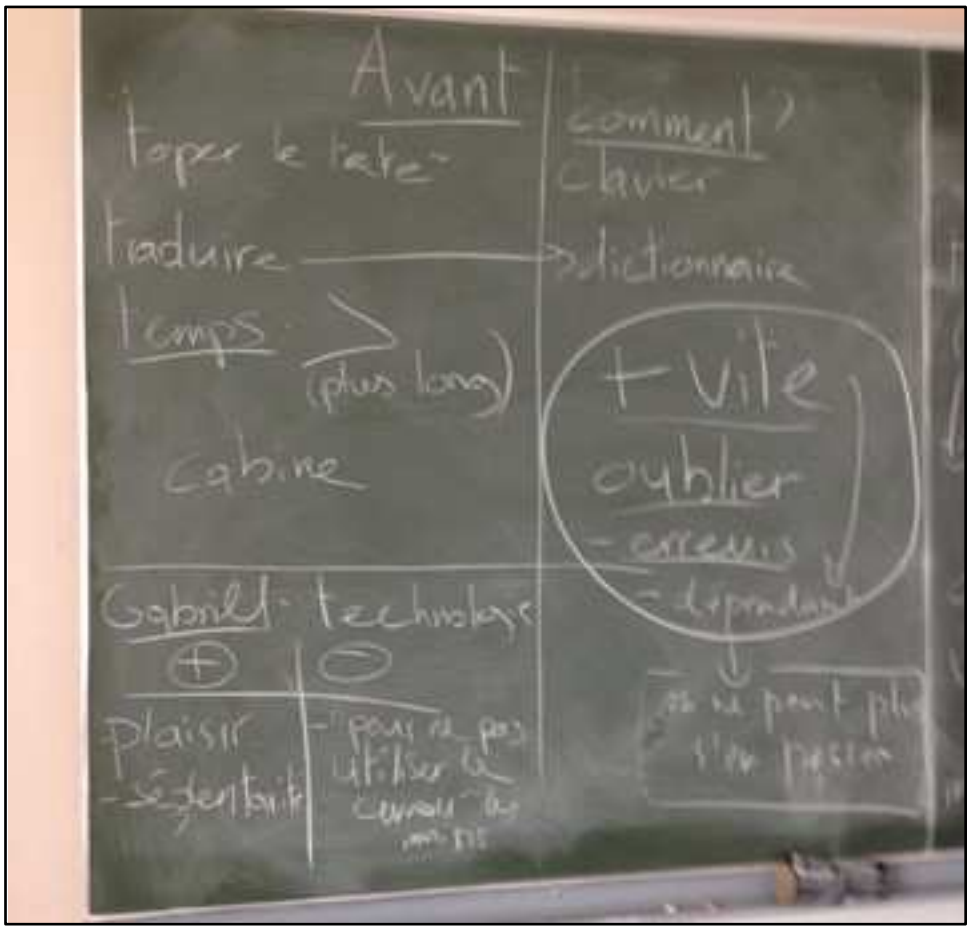
Séance du 11/03/2015 :

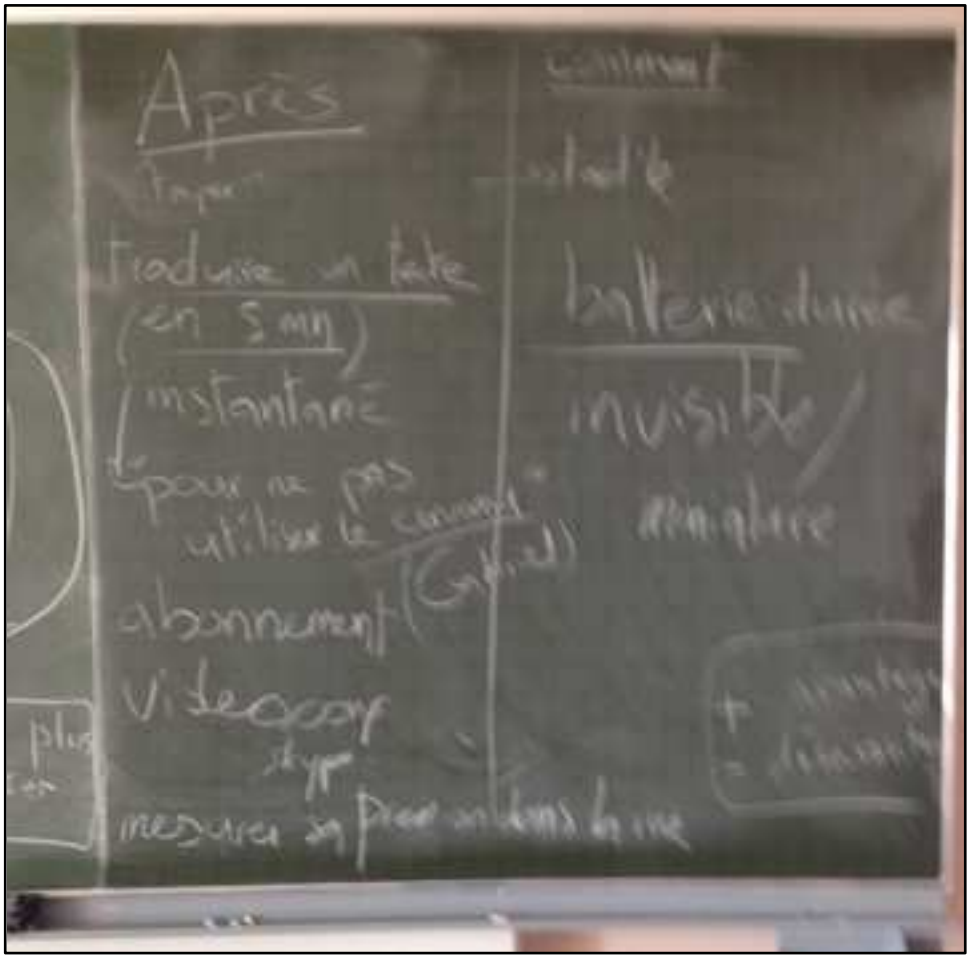




No touch ordi
=Laisse l'ordinateur et le tél portable (!)
thème
actualité / technologie
santé
musique/chanter
insecte


les lunettes en binocle
où est l'image et
le monde en vrai?
=les lunettes (la tv?) sont
fixées sur un point
qui révèle la réalité du
monde.
une pipe


Avant
comment ?
clavier
traduire
dictionnaire
temps
(plus long)
cabine
+ vite
oublier
Gabriel
technologie
plaisir
pour ne pas utiliser le cerveau


Après
comment
traduire un texte
(en 5 mn)
instantané
pour ne pas utiliser le cerveau
abonnement
batterie durée
invisible
mesurer sa pression dans la rue

Séance du 18/03/2015 :

Document de départ (projeté sur le tableau) :

No touch ordi et vitrine tactile

Laisse(r) tomber l'ordinateur et le téléphone portable (!)

Tes lunettes en binoculé où est l'image et le monde en vrai

Les lunettes sont fixées sur un point qui révèle la réalité du monde

Document d'arrivée :

No touch ordi et vitrine tactile

Laisse(r) tomber l'ordinateur et le télèphone portable (!)

Ubicity qui
Te connaît sur le bout de tes doigts : plus
Transparent que le poisson électro

Tué des grands fonds

Electrocutué, fait un seul mot.
L'Ubicity connaît très bien les choses. Qu'est-ce que l'Ubicity ? Les personnes. Ubicity fait penser à « ubiquité » (à deux endroits à la fois, ou plus). C'est une ville qui a beaucoup de personnes (il y a « city » dedans). Les choses ? Maintenant, les gens connaissent très bien ce qu'est un natel, un ordinateur, internet…
Les gens, c'est tout le monde.

Transparent que le poisson [électrocuté]

Les poissons qui sont dans la mer. Soit les lamproies, soit les méduses, qui sont électriques.
Le poisson ne veut pas dire poisson. Ici, c'est un symbole ; cela parle d'autre chose. Le symbole de l'électricité. Les poissons (électriques), c'est peut-être les cables d'ordinateurs. (de plus en plus, les cables d'ordinateur » sont transparents (comme le poisson) wi-fi.
On ne peut pas toucher ce poisson. (« No touch »).
Les poissons sont transparents, ils sont tout au fond de la mer, on ne les voit pas. Donc ils sont cachés ?

Tué des grands. Big Marketing Brother
Te scrute au fin fond de ton génome d'hu
Manoïde modulé par wiki cul
Ture.

Les nouvelles technologies tuent votre pensée et votre intelligence. Entre pensée et intelligence ? Tout le monde pense, mais on n'a pas tous la même intelligence.
Wikipedia et internet prendre lieu de votre cerveau = occupe votre cerveau (internet prend place dans votre tête ? Prend la place du cerveau ? ; on laisse internet penser pour vous).
Le monde moderne impose à tout le monde la technologie, impose la technologie partout.
Le Marketing fait la même chose : s'impose à tout le monde et s'impose partout.

« Big Brother iswatchingyou »

Tes lunettes en binoculé où est (l'image) et le monde en vrai

Les lunettes sont fixées sur un point qui révèle la réalité du monde

Où est le monde en vrai ?
Le monde en vrai, c'est dans la réalité. Il y a des gens qui vivent « au ciel », « la tête dans les nuages », pas les pieds sur terre. Le monde, c'est pas le rêve. Ou alors, ce n'est pas vivre « dans le futur ». Le monde en vrai, c'est dans le présent.
Le monde en vrai, c'est ici. Ici, dans la classe ? Non, c'est partout, c'est le monde.
Deux types de monde : les riches, les pauvres.

Récapitulatif séance du 18/03/2015 - compte rendu que M. Depeursinge appelle « digest » dans ses archives :

Laisse(r) tomber l'ordinateur et le télèphone portable (!)

Electrocutué, fait un seul mot.
L'Ubicity connaît très bien les choses. Qu'est-ce que l'Ubicity ? Les personnes. Ubicity fait penser à « ubiquité » (à deux endroits à la fois, ou plus). C'est une ville qui a beaucoup de personnes (il y a « city » dedans). Les choses ? Maintenant, les gens connaissent très bien ce qu'est un natel, un ordinateur, internet…
Les gens, c'est tout le monde.

Les poissons qui sont dans la mer. Soit les lamproies, soit les méduses, qui sont électriques.
Le poisson ne veut pas dire poisson. Ici, c'est un symbole ; cela parle d'autre chose. Le symbole de l'électricité. Les poissons (électriques), c'est peut-être les cables d'ordinateurs. (de plus en plus, les cables d'ordinateur » sont transparents (comme le poisson) wi-fi.
On ne peut pas toucher ce poisson. (« No touch »).
Les poissons sont transparents, ils sont tout au fond de la mer, on ne les voit pas.
Donc ils sont cachés ?

Anguilles, poisson long… (quel poisson ?)

Les nouvelles technologies tuent votre pensée et votre intelligence. Entre pensée et intelligence ? Tout le monde pense, mais on n'a pas tous la même intelligence.
Wikipedia et internet prendre lieu de votre cerveau = occupe votre cerveau (internet prend place dans votre tête ? Prend la place du cerveau ? ; <u>on laisse internet penser pour vous</u>).
Le monde moderne impose à tout le monde la technologie, impose la technologie partout.
Le Marketing fait la même chose : s'impose à tout le monde et s'impose partout.

« Big Brother is watching you »
Grand frère vous regarde (garde ; précis, attentif ; contrôle ou surveille).

Les lunettes sont fixées sur un point qui révèle la réalité du monde

Le monde en vrai, c'est dans la réalité. Il y a des gens qui vivent « au ciel », « la tête dans les nuages », pas les pieds sur terre. Le monde, c'est pas le rêve. Ou alors, ce n'est pas vivre « dans le futur ». Le monde en vrai, c'est dans le présent.
Le monde en vrai, c'est ici. Ici, dans la classe ? Non, c'est partout, c'est le monde.
Deux types de monde : les riches, les pauvres.

Séance conclusive du 25/03/2015 :

Texte du groupe 1

L'anguille est un poisson long, électrocutué ; fait un seul mot

= on électrocute les anguilles.
Fait un seul mot =

Texte du groupe 2

La technologie est en relation avec la mer. La relation entre les deux, c'est d'être à l'aise ou détendu. Par exemple, avec la technologie on peut faire n'importe quoi : pouvoir faire n'importe quoi, c'est être à l'aise (donc n'importe quoi, c'est être libre)
Dans la mer on peut nager n'importe où. Gabriel n'est pas d'accord : tu ne peux pas nager partout dans la mer, il y a des lieux où je ne peux pas nager (où il y a des requins, par exemple…)…
Batoul : au Liban, avec le jet ski, aller au « milieu » de la mer, et sauté dans l'eau, il n'y avait personne. On peut nager n'importe où. Sensation : je suis forte. (alors que ma copine avait peur ; surmonter sa peur).
Quel lien avec la technologie ? On n'a pas peur.
Zam zam : entre mer et technologie, au fond de la mer, et avec internet, on peut aller au fond. Internet, par exemple, on cherche une chose, et on trouve des liens sur tout ; à la mer, d'abord on marche, depuis la plage, et cela ensuite s'enfonce, descend…, donc pareil à la recherche sur internet.

Texte groupe 3

L'évolution du monde est due à l'évolution du cerveau humain.
Le poisson est bon à manger pour le cerveau.

Gabriel

C'est pas bien d'utiliser la technologie.
Les trois quarts de la mer, c'est de l'eau. Pourquoi les scientifiques sont plus intéressés par l'espace que par les recherches sur la mer ?...
Mais le texte parle-t-il d'espace ?

Annexe 6. « Atelier de pratique théâtrale » – K. Irubetagoyena

Annexe 6.1. Présentation institutionnelle de l'atelier (2017)

Capture de la page de présentation de l'atelier de K. Irubetagoyena sur le site Internet officiel de l'Institut d'Avignon : http://www.institutdavignon.fr/study/curriculum/undergraduate-courses/le-travail-theatral-du-rire-au-dire/ [Capture réalisée le 26/01/2018]

Institut d'Avignon

Le travail théâtral : du rire au dire

By Keti Irubetagoyena
(http://www.institutdavignon.fr/blog/study/faculty/keti-irubetagoyena/)
Comédienne, Chargée de Cours, Paris X - Nanterre

This workshop aims at improving your French oral skills (pronunciation, language structure) through the practice of theater. We will study texts through stage work (construction of characters, focus on the act of speaking) as well as through the experience of spectators and critics (analysis of reception, working notes).

This intensive workshop includes attending performances at the famous Avignon Festival and staging a comedy by Michel Vinaver.

Beware: additional rehearsals will be scheduled, especially during the final phase of the program. Contact the instructor for more information on workload.

LIMITED ENROLLMENT (12).

Annexe 6.2. Entretien avec K. Irubetagoyena (2017)

Metteuse en scène, co-directrice artistique de la compagnie Théâtre variable n°2 (Paris), K. Irubetagoyena anime par ailleurs des « ateliers de pratique théâtrale » à l'attention de divers publics amateurs ou professionnels. Parmi ces ateliers, elle conduit chaque été depuis 2014 des ateliers de pratique théâtrale avec des étudiants étrangers inscrits à l'Institut d'Avignon. Intitulé « Le travail théâtral : du rire au dire », cet atelier participe d'une formation intensive en langue, littérature et culture françaises. Cette formation d'une durée de six semaines s'adresse à des étudiants américains ou faisant leurs études aux États-Unis. Cet entretien revient sur l'atelier de l'été 2016. OM

Olivier Mouginot. Pouvez-vous décrire le contexte général de l'atelier de pratique théâtrale que vous animez chaque été avec des étudiants de l'Institut d'Avignon ?

Keti Irubetagoyena. Je suis engagée pour faire un atelier de pratique théâtrale. C'est ça l'objectif premier. Le travail « FLE » est soutenu par ça mais il est secondaire pour moi. La première mission que j'ai, c'est le théâtre, la pratique théâtrale. La mission globale de cette *summer school* est la pratique en français et à l'intérieur de ça il y a différentes choses qui sont proposées aux étudiants. Pas exactement des cours de FLE mais différentes sous-disciplines. Il faut rappeler que les étudiants ont un bon niveau de français. Ils viennent à l'Institut d'Avignon pour se perfectionner en français.

OM. Depuis le début, votre atelier s'intitule « Le travail théâtral : du rire au dire ». Que signifie ce « dire » pour vous ? Quel type de progression dans la langue visez-vous à travers l'emploi de ce mot ?

KI. Mon idée, c'est quand même que les étudiants progressent en français. Dans mon travail théâtral, le travail sur le texte est très important, mais c'est un travail qui passe beaucoup par le corps. Un travail physique, sur les postures, sur la présence des interprètes. Mais cela n'a d'autre fin que de dire du texte en public. Ce n'est pas du travail sur le corps en soi. Beaucoup d'étudiants s'inscrivent à cet atelier pour améliorer leur parole en public. La finalité est d'être capable de dire du texte de théâtre contemporain face à des gens. Je ne travaille pas sans texte. Je fais exprès de choisir des auteurs contemporains, que les étudiants peuvent rencontrer, avec lesquels ils peuvent dialoguer.

OM. Quels sont ces auteurs ?

La première année, en 2014, j'ai travaillé sur la pièce *À la renverse* de M. Vinaver. En 2015 et 2016, j'ai travaillé avec B. Métais-Chastanier, en lien avec le projet de la compagnie, la réécriture de *La colonie* de Marivaux à partir de fragments. Ce qui a permis à la fois de faire découvrir aux étudiants l'œuvre de Marivaux et de les faire travailler sur une écriture contemporaine. Pour cette année 2017, je compte travailler sur la pièce *Par-dessus bord* de M. Vinaver.

OM. Comment avez-vous choisi ces auteurs ?

KI. Tout d'abord, j'intègre cet atelier dans mon propre processus de travail. Avec ma compagnie, nous travaillons notamment sur les questions de dominations. Ce qui permet aussi de faire des ponts avec mon équipe. D'ailleurs, certains membres viennent parfois m'aider. Il ne faut pas oublier non plus que l'atelier se passe en partie pendant le Festival de théâtre d'Avignon. Je

cherche toujours des ponts avec des spectacles qu'ils vont aller voir, pour leur proposer de s'approprier différentes écritures. Concernant B. Métais-Chastanier et Marivaux, c'est davantage en lien avec mes recherches sur les dominations de race et de genre. Avec M. Vinaver, on est plutôt du côté des questions de domination de classe. M. Vinaver, c'est aussi beaucoup de personnages, c'est très polyphonique. C'est facile à adapter, à réduire. C'est aussi et surtout parce que ce n'est pas ponctué. Les textes de B. Métais-Chastanier et M. Vinaver ne sont pas ponctués, ou très peu. Ce qui est très intéressant pour travailler la langue française. On est obligé de re-ponctuer, de se poser des questions du type « qu'est-ce que veut dire cette phrase ? ». Ou, quand il y a deux phrases qui s'enchainent, « où faut-il mettre des points ? ».

OM. Pouvez-vous décrire la manière dont s'organise votre atelier ?

KI. L'atelier dure officiellement 41 heures réparties sur 6 semaines. Mais je fais 60 heures. J'ajoute un week-end de travail pour avoir le temps de préparer le spectacle final. Le lundi, travail dramaturgique à la table. Jeudi et vendredi, travail de plateau. Concernant le travail dramaturgique, chaque semaine, les étudiants ont des « missions », par exemple, tel fragment de texte à re-ponctuer, tel aspect du vocabulaire à analyser, tout ça en français. Je double ce travail de base en compréhension écrite avec un travail dramaturgique davantage lié au thème ou aux problématiques soulevées par le texte. Ce travail dramaturgique est un travail de commentaires. Il s'agit de faire des liens avec leur actualité. L'année dernière [en 2016], j'ai poussé le processus assez loin. J'ai demandé à chaque étudiant de faire des exposés. Chacun devait apporter des documents sur l'actualité puis par groupe de trois préparer un exposé sur un thème donné en lien avec les questions soulevées par le texte. Un travail de recherche documentaire en français – avec possibilité de traduire pour tout le monde des documents en anglais. Mais il faut savoir qu'il y a interdiction formelle de parler anglais tout au long du séjour !

OM. Que faites-vous au plateau avec vos étudiants ? Quelles sont leurs difficultés ? Quelle marge de progression de ce dire en public ? À quel endroit ça (se) joue ?

KI. Ce sont des groupes de 12 étudiants maximum. Dans tout groupe, il y a toujours des timides et des pas timides. Il y a souvent une à quatre personnes qui ont des difficultés à s'exprimer. Il y a donc tout un travail littéral du dire : parler fort, se tenir droit, regarder les gens dans les yeux. Ensuite, plus particulièrement sur ce public américain, il y a tout le travail d'articulation. En fonction de leur origine, ils n'ont pas tous les mêmes difficultés. Il y a également un travail d'intonation. L'année dernière, il y a eu un travail intéressant sur les onomatopées. J'avais 6 Américains et 6 étudiants chinois – beaucoup d'étudiants aux États-Unis viennent de Chine. C'était donc d'autres complications en matière de prononciation. Un jour, on a découvert qu'on n'avait pas du tout les mêmes onomatopées. Donc on a travaillé les onomatopées en français, en anglais et en chinois. Un moment donné dans le spectacle, je demande aux étudiants américains de trouver une manière d'acquiescer, par exemple « hein-hein » [intonation descendante]. Ils m'ont dit que ce n'est pas possible. Aux États-Unis, l'intonation serait montante. On s'est donc beaucoup amusé à s'approprier des onomatopées qui ne sont pas du tout les mêmes, par exemple pour exprimer l'agacement. C'était la première fois que j'avais des étudiants chinois et au niveau postural ce n'est pas du tout pareil. Sur ce point, on est assez proche des Américains sauf en matière de contact. Avec les étudiants chinois, la question des regards se pose difficilement au début.

OM. C'est la première fois que vous n'aviez pas un groupe homogène ?

KI. Oui, c'était la première année que j'avais autant d'étudiants chinois. Mais ils ont tous pour point commun d'être étudiants aux États-Unis. C'est une culture qui est mélangée parce qu'ils sont étudiants depuis deux ou trois ans déjà. Mais c'est intéressant au niveau corporel. Après, certains étudiants sont extrêmement studieux et au niveau articulatoire il y a des progressions fulgurantes.

OM. Au-delà du perfectionnement linguistique, est-ce qu'il y a dans cet atelier un travail plus spécifique sur la capacité des étudiants à décrocher de leur qualité d'apprenants pour creuser davantage du côté d'une langue ou d'une manière de dire à soi ?

KI. Je dirais qu'il y a ça dans le travail théâtral qu'on fait ensemble. Par exemple, au cours du travail sur le texte de B. Métais-Chastanier [2018] qui traite de la colonisation, on s'est retrouvé dans des situations émotionnelles très fortes, très particulières. On était sur des questions de dominations de genre et de race. Donc des questions très vives aux États-Unis. Je pense notamment à une étudiante noire qui a pris très à cœur ce travail. Il y a eu donc une appropriation de la parole comme celle qu'on pourrait demander à des acteurs. Sans la distance qu'on pourrait penser qu'impose la langue étrangère. Il y a une autre donnée importante à prendre en compte : sans faire de généralité, je peux dire que mes étudiants américains ont cette capacité de s'exprimer facilement à l'oral, d'être traversés par des émotions. Je n'ai jamais travaillé avec des comédiens amateurs de ce niveau-là. Ils ont une habitude de la mise en scène de soi. C'est assez étonnant pour moi d'avoir des étudiants qui, dans une situation du type entretien de licenciement « à la Vinaver », vont directement avoir les larmes aux yeux. Je n'ai jamais ça en France. Il y a quelque chose de très américain. Je dois ajouter aussi qu'une partie des étudiants viennent du *Bryn Mawr College* (Pennsylvanie) qui est une université très impliquée dans les questions de genre, de rapports homme-femme.

OM. Le travail théâtral suppose de mettre sa voix dans la voix de quelqu'un d'autre, par exemple, un auteur, un personnage. Quels types de travaux d'énonciation continuée proposez-vous dans l'atelier ?

KI. Le travail d'exposé est justement important pour que les élèves puissent s'approprier la voix de B. Métais-Chastanier. On a eu un grand questionnement, peut-être très américain là encore. Lors d'une rencontre, une étudiante noire lui a demandé comment elle s'autorisait à prendre la voix d'une Noire sachant que le texte de B. Métais-Chastanier traite de la colonisation (le rôle est interprété par une comédienne noire). Cette dernière a écrit un texte qui prolonge la réflexion des rapports de genre à travers l'« Affaire DSK ». Même si on ne sait pas vraiment ce qui s'est passé, l'« Affaire DSK » a révélé un sexisme et un racisme dans la parole des gens. L'étudiante disait en quelque sorte à l'auteure qu'elle volait la voix d'une auteure noire. Ce qui est drôle, c'est que Barbara avait dit dans un débat « laissez les femmes parler des femmes ». Que l'étudiante dise « laisser les Noirs parler des Noirs », j'ai trouvé ça très intéressant. On a donc commencé à travailler sur ce que signifie se glisser dans la voix d'une autre personne. Le fait de présenter des exposés, c'est justement dans cette perspective. Moi, je donne un cadre global à travers une pièce de théâtre qui est traversée par plein de choses. Puis je dis aux étudiants « à vous de choisir sur quoi vous voulez travailler ». Mais c'est leur voix dans ce thème-là que je veux entendre, comment ils s'approprient les choses, les sujets ou convoquent d'autres sujets voisins dont ils veulent parler.

OM. Pouvez-vous décrire davantage ce travail d'exposé ? Comment s'y expriment les points de vue ?

KI. Ce sont des exposés documentaires. À partir d'un thème global. L'année dernière, la question des dominations de genre. Ensuite, les étudiants sont libres de partir de l'actualité (articles de presse, images, vidéoclips). Une documentation très variée mais qui leur appartient. Ils disent « je » dans le sens où ils vont dire « j'ai choisi de travailler sur tel thème ». Ils sont censés justifier et croiser les documents choisis. Dans ces exposés, mon point de vue n'importe pas. C'est eux qui s'expriment.

OM. Au-delà de l'aspect dramaturgique, comment abordez-vous les textes avec les participants de l'atelier ?

KI. Ce qui m'intéresse avec eux, c'est la re-ponctuation. Même si ce travail est moins rythmique qu'avec mes acteurs. Il est davantage grammatical, même s'il s'agit toujours de jouer avec l'arbitraire de la ponctuation. On regarde comment la phrase est construite. Ça dépend aussi du niveau des étudiants. Quand les étudiants sont très à l'aise et en français et sur scène, on entre davantage dans l'écriture. Avec la re-ponctuation, on travaille bêtement. Je demande aux étudiants de me dire la ponctuation. Je corrige l'intonation. Ce que j'ai fait beaucoup avec les textes de B. Métais-Chastanier (des vers libres) : je leur donne le choix de la ponctuation. Je leur dis ce que moi je vois, les références – sans savoir ce que l'auteure a cherché à dire. Je fais la même chose quand on travaille l'interprétation. D'ailleurs je fais le même travail avec les acteurs. Ils sont libres de prendre ce qu'ils veulent. C'est comme ça que je tisse le travail dramaturgique avec l'expérience des étudiants. L'année dernière, c'était intéressant parce qu'on s'est amusé des différences culturelles États-Unis-Chine : ce que les étudiants mettent derrière telle ou telle expression ou image.

OM. Est-ce qu'il y a des différences dans votre manière de travailler au plateau avec vos étudiants et vos comédiens ?

KI. Je dirais non. J'ai découvert que ces étudiants américains sont de bons conteurs capables de s'impliquer dans des narrations. Pour les spectacles, j'utilise leur capacité de « faire le show ». Ce que j'ajoute c'est du temps consacré à des vire-langues. Ce que je retiens de ces quatre années d'ateliers avec des étudiants américains, c'est cette positivité. Quelque chose qu'il n'y a pas du tout en France. Quand mes étudiants passent au plateau, ils crient, ils s'applaudissent, ils s'encouragent. C'est quelque chose que j'ai gardé dans mon travail de metteuse en scène. Ils ont une capacité de jeu très forte. Aucune peur d'aller sur le plateau. Ça c'est assez impressionnant. J'ai l'impression que c'est très américain. À l'inverse, à la différence des comédiens, ils n'ont pas beaucoup l'habitude du retour négatif. La première fois que j'ai dit à un étudiant, « ça c'est un peu pourri ! », c'était le drame absolu. J'ai dû m'habituer à envelopper mes retours aux étudiants. Les premières fois, ils n'ont pas compris que je leur dise que ce n'était pas bien. Maintenant je leur explique que ça fait partie du travail de plateau. Une autre chose que j'ai gardée dans mon travail avec les comédiens en France, c'est l'analyse très détaillée du texte. La lecture quasiment mot à mot. Expliquer certains mots, leur polysémie. Cette manière de décortiquer vraiment la langue, ça vient du travail avec mes étudiants américains.

OM. Comment cela se passe concrètement, ce travail au plateau avec les étudiants ?

KI. Je fais la même chose que dans les entrainements proposés aux comédiens – en adaptant mon niveau d'exigence : prise de conscience de sa posture, travail d'écoute de soi et d'autrui, beaucoup

de contacts. Je travaille beaucoup en musique. Contrainte de langue oblige, j'utilise des chansons françaises. Souvent les mêmes. Julien Doré, Dalida, Johnny, Brel, Piaf… Ils sont fans de Stromae ! Ils ont accès à ma *playlist* qu'ils réécoutent. L'idée est aussi de leur faire découvrir la chanson française d'aujourd'hui. Beaucoup de travail physique, de contacts – important pour les étudiants chinois. Mais on passe assez vite au travail des scènes. Disons que, pendant les premières séances, il y a surtout du travail physique et plus on s'approche du spectacle plus on travaille les scènes.

OM. À l'occasion d'un de vos ateliers de pratique théâtrale avec des comédiens professionnels, j'ai assisté à des exercices autour du cri. Est-ce que vous proposez également ces exercices à vos étudiants ?

KI. Oui ! L'année dernière j'en avais besoin dans le spectacle. Je ne sais pas si je le referai cette année. Quand je le fais en France, avec des étudiants à l'université, il n'y a généralement pas de problème. Mais avec ces étudiants-là j'ai eu des réactions très vives. Pour mes étudiants chinois, c'était très difficile. J'ai eu parfois des étudiants en larmes. Dans nombre de cultures on n'a pas beaucoup le droit de crier. Certains étudiants adorent parce qu'ils se rendent compte qu'ils sont capables de crier. Les gens qui adorent, c'est plutôt ça : cette espèce de liberté et de libération. Ceux qui détestent, c'est parce que crier c'est trop s'exposer. Le cri – si on veut vraiment crier, c'est quelque chose qu'on ne maîtrise pas. On donne l'amorce et après c'est quelque chose qui sort. Le cri est quelque chose de très déstabilisant. Souvent, paradoxalement, les étudiants américains, alors qu'ils ont cette culture de « moi je fais mon show », le cri est pour eux très difficile. C'est étonnant. Pour les étudiants chinois, c'est encore plus difficile. Mais il y a une marge de progrès. Tous sont très bosseurs.

OM. Comment se fait le passage du texte au plateau ?

KI. Ça dépend du texte. Souvent, je travaille par groupes, textes en main au début. Mais il faut que les étudiants mémorisent assez rapidement le texte. Ils me montrent leurs propositions dans leur coin. Il n'y a pas beaucoup de temps de recherche de plateau. On met en scène rapidement. Plus rapidement c'est mis en scène, plus rapidement ils peuvent travailler sur la langue. Avec des comédiens, la marge de proposition est plus grande et on travaille plus lentement, sur du micro-détail. Avec les étudiants, on travaille plus rapidement. L'enjeu n'est pas dans la mise en scène. Je m'attache à ce que les enjeux des situations soient justes. Je suis moins exigeante sur la précision des gestes. L'intérêt n'est pas là. Je veux que les étudiants soient rapidement dans le jeu, dans les interactions, dans une justesse des intonations. Juste parce qu'ils ont compris ce qu'ils viennent de dire.

OM. Comment définissez-vous le jeu, les interactions des étudiants ?

KI. Ils prennent du plaisir, ça se voit. Ils arrivent à ne pas être dans une reproduction, ils sont dans des variables d'intonation qui montrent qu'ils sont dans une véritable appropriation du texte.

OM. Comment travaillez-vous cette appropriation ?

KI. J'explique parfois les intonations. Le travail de répétition leur fait comprendre cette justesse d'intonations nouvelles. Souvent, je laisse également les autres réagir. Par manque de temps, le travail sur l'espace, la gestuelle, c'est quelque chose que je le laisse de côté. Tout le travail que je fais avec les acteurs professionnels. Après, il y a tout un travail sur les déplacements majeurs. Mais le travail de proposition, c'est à peine dix pour cent de ce que je fais avec les acteurs. On est

davantage sur une recherche de justesse sur le texte et de justesse émotionnelle que de précision spatiale. Chez M. Vinaver, il y a des rôles et des voix. L'année dernière, on a fait un gros travail de choralité sur les textes de B. Métais-Chastanier qui sont des grands poèmes qui permettent un travail sur les voix. Comment ces textes sont une seule et même voix. Une autre difficulté : comment faire pour que les étudiants soient à l'écoute des autres au-delà de leurs propres difficultés ? Tirer un fil logique entre les répliques.

OM. Comment essayez-vous d'améliorer leur écoute d'eux-mêmes et des autres ?

KI. Ca, c'est tout le travail de contacts physiques. On passe beaucoup de temps sur comment ils vont accepter de toucher, d'être touchés. Tout un travail corporel. Et ensuite faire et refaire le travail de répliques pour les tranquilliser. C'est parce qu'ils sont préoccupés par leur propre texte qu'ils n'écoutent pas. Plus vite on se débarrasse de ça, plus vite on est dans l'écoute des autres.

OM. À quoi ressemble le spectacle qui clôt l'atelier ?

KI. Même si c'est privé, ils jouent devant une centaine de personnes, des personnels de l'institut, des familles d'accueil, etc. La présentation a lieu l'avant-veille du départ. Il y a une autre séance pour se dire au revoir. On profite du dernier jour pour aller voir ensemble un spectacle choisi en fonction du thème de notre travail et dont je connais l'équipe. Ce qui me permet d'organiser une rencontre.

OM. Vous animez des ateliers de pratique théâtrale avec des publics divers et variés. Selon vous, c'est quoi un « atelier » ? Qu'est-ce qui « fait atelier » ?

KI. Dans cet atelier, on construit un projet commun. Il y a un échange avec ce que je fais. Ces ateliers sont devenus des espaces de recherche pour moi. Recherche sur les questions que j'étudie (questions de genre dans les différents pays, les matériaux de recherche). Ces remises en question, ça nourrit ma recherche. Par ailleurs, je teste énormément de choses en ateliers, des choses de scénographie qu'après je n'ai pas besoin de tester avec mes comédiens. Pareil pour le montage de textes. C'est un laboratoire pour les travaux d'après. Et ils le savent. Je leur dis que ces travaux s'inscrivent dans un travail global de recherche qui est le mien. Dès le départ, je leur explique qu'ils entrent dans un processus de recherche théâtrale, que je les utilise. Ils ont évidemment le choix de partir. Pendant une semaine, ils ont le choix des cours. Je leur donne toutes les informations au départ. S'ils ne veulent pas être mes petites souris de laboratoire, ils peuvent partir. Tout est très dans le dialogue. Je n'impose rien. Mais je conçois que certains étudiants n'ont pas envie de travailler sur mes questionnements, de genre par exemple.

OM. La classe de langue est souvent définie comme une interaction didactique. Quand vous animez cet atelier de pratique théâtrale à destination d'étudiants étrangers, cette dimension didactique va également voir du côté de la pédagogique du jeu, de la direction d'acteurs. Pouvez-vous spécifier cette « didacticité » à la fois propre à cet atelier et à votre parcours de metteuse en scène ?

KI. Certes, il y a un rapport hiérarchique évident, la nécessité d'avoir un rendu, de mettre des notes. Mais il y aussi une chose paradoxale : il y a une grande horizontalité. Un dialogue permanent. Même avec les étudiants américains, je fais des retours, je précise que certains exercices peuvent être utiles à certains et pas à d'autres. C'est la même chose pour l'analyse des textes : il y a une libre interprétation. Cette liberté provient du travail théâtral. Ce qui n'exclut pas des conflits. L'exemple de ces étudiantes qui disent ne pas avoir forcément envie de dire un texte

écrit par une auteure blanche. Une grande possibilité de dire, comme avec les acteurs, « ça je ne le sens pas ».

OM. Vous êtes par ailleurs enseignante-chercheuse. Vos recherches portent notamment sur la « présence scénique » et son enseignement. Comment travaillez-vous cet aspect avec vos étudiants, cette présence des sujets au langage ?

KI. Je recours aux mêmes exercices, aux mêmes outils qu'avec les comédiens. Il y a deux aspects : la présence physique. Densifier ses gestes. Élargir sa posture, trouver sa place. Toutes ces prises de conscience-là. Il y a aussi le regard. L'autre aspect, c'est l'écoute de l'autre qui inclut le toucher. Faire bouger certaines limites. Après je n'impose rien à personne. Avant chaque exercice de contact, je demande à chaque partenaire de dire ses limites, les zones qu'il ne veut pas voir touchées. Ensuite, il y a la présence par le fait de dire. C'est pourquoi je travaille avec des auteurs qui ont une langue chargée.

OM. Qu'est-ce que ça veut dire pour vous une « langue chargée » ?

KI. Une langue qui a une présence en soi quand tu la lis. Qui fait qu'un texte tient tout seul. Rien que le fait de le dire, il y a quelque chose qui est là, une présence à faire passer. Ça peut être avec sa part d'humour, sa part poétique. Si tu ajoutes l'acteur, il y a une double présence. Les retours des étudiants portent beaucoup sur ce travail sur la présence. Ils disent parfois que ça les aide à grandir.

OM. Comment les aidez-vous à « augmenter » leur présence au travers de ces textes que vous leur faites découvrir ?

KI. Ça passe par l'appropriation des thèmes, des images poétiques. Et surtout le fait d'oser partager ça, d'avoir l'audace ou le plaisir de partager ces mots-là. Ça les oblige à faire des ponts avec leur vie personnelle. Sans que je ne leur demande jamais de parler de leur vie privée. Je veux qu'ils comprennent que pour augmenter leur présence vocale il faut qu'ils fassent des liens avec leur vécu. C'est en fait le but du travail de recherche documentaire. Toujours être connecté à ce qu'on connait. Le dire est lié à une personnalité qui est faite de tout ce qu'on a vécu jusqu'à présent.

OM. Finalement, on n'a pas parlé du point de départ, le « rire » ! Pourquoi ce sous-titre, « du rire au dire » ?

Le rire, ce n'est pas seulement pour évoquer le travail à partir de textes de Marivaux ou de M. Vinaver. Ça renvoie au jeu théâtral. Au fait que tout doit rester du jeu même quand on aborde des thèmes sociopolitiques complexes. Même si les textes de B. Métais-Chastanier sont parfois douloureux, il y a énormément d'humour, tout comme chez M. Vinaver. On a beaucoup de discussions sur l'histoire du théâtre, sur ce qu'est le théâtre politique. C'est plus l'humour que le rire qui m'intéresse. Et qui, je crois, se retrouve dans l'ambiance générale de l'atelier. Dans un plaisir commun.

Entretien réalisé le 09/05/2017 à Paris.

Annexe 7. Un « atelier du poème » – O. Mouginot

Annexe 7.1. Compte rendu d'O. Mouginot (2016)

Ce compte rendu a été rédigé en octobre 2016 à l'issue de la série des quatre ateliers constituant cet « atelier du poème » organisé la même année de juillet à août. Ce compte rendu a fait l'objet d'une publication en « feuilletons » sur notre carnet de thèse numérique Atelit*. Il inclut une présentation filée et documentée du corpus littéraire ainsi que des textes écrits pendant l'atelier. OM*

Présentation du contexte

Continu langagier et « formation continue » des enseignants

Retour sur un « atelier du poème » que nous avons eu le plaisir d'animer en juillet-août 2016 au Nigéria. En qualité d'ETI rattaché au SCAC de l'Ambassade de France au Nigéria, nous dirigeons depuis février 2015 le CFTD d'Enugu ainsi que l'Alliance française implantée dans les mêmes locaux. Point de départ : proposer des expériences langagières en langue française, sous la forme d'un atelier de littératures, à l'intérieur d'un programme de formation continue des professeurs de français. Atelier de littératures, expériences langagières ? Des lectures et des écritures pour des *essais de voix* en français langue étrangère et à travers eux la (re)découverte du continu langagier, de l'unité du dire – dont l'École puis la formation dite continue ont bien des difficultés à préserver la force et les potentialités didactiques et éducatives. Les participants à l'atelier : des enseignants-formateurs des COE nigérians. Qu'ils soient fédéraux, d'État ou privés, les COE nigérians ont en charge la formation des professeurs des écoles primaires et des JSS (collèges). À l'issue d'une formation de trois ans, les professeurs stagiaires obtiennent le NCE. Une spécialisation en FLE est possible : prise en charge par des formateurs de français, elle inclut l'apprentissage de la langue française et une formation méthodologique. À noter que l'appui à la formation initiale et continue des professeurs de français constitue depuis le début des années 2000 l'un des axes prioritaires de la coopération franco-nigériane en matière éducative – à ce titre, quatre FSP/FSPI se sont succédés entre 2002 et 2018. Le NFLP installé au FME (Abuja) et trois CFTD répartis sur le territoire nigérian mettent en œuvre les différentes composantes des projets en collaboration avec les établissements partenaires. Notre « atelier du poème » se déroule au CFTD d'Enugu, institution de coopération bilatérale en matière éducative liée à la fois au MOE de l'État d'Enugu et au SCAC de l'Ambassade de France au Nigéria. Compétent sur treize États (zones géopolitiques du sud-est et du sud-sud du Nigéria, plus États de Benue et de Kogi), il se partage la mise en œuvre des actions de formation continue avec les CFTD d'Ibadan et de Jos. Le titre renvoie d'abord à l'endroit choisi pour travailler : une grande salle rectangulaire et lumineuse, sans affectation précise, que nous avons pourvu en chaises, tables, tableaux blancs. Si l'atelier se raconte ici au singulier, précisons que nous avons accueilli de juillet à août 2016 quatre groupes différents, d'une vingtaine d'enseignants-formateurs chacun. Le déroulé de ces ateliers – une quinzaine d'heures chacun – est presque similaire : un parcours expérientiel avec des textes littéraires, parcours suffisamment imprévisible pour pouvoir décider à tout moment de variantes, de dérivations, d'essais dans l'essai. Avant de rendre compte du parcours, quelques données initiales qui ont borné la conception puis la réalisation de cet « atelier du poème ». Intentions-intuitions.

Dire je, pour quoi faire ?

Cet atelier est né du rapprochement entre un corpus poétique constitué au fil du temps autour d'un je-tu dialogique et des préoccupations récurrentes importées du champ didactique. Malgré leur grande diversité, les contextes d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère se recoupent autour d'un écueil commun que la formation professionnelle parvient difficilement à éviter : dire *je* en langue étrangère pour dire quoi ? L'horizon communicatif de l'apprentissage des langues vise la réalisation d'actes de parole minutieusement recensés par des référentiels qui expriment une conception fonctionnaliste du langage. La perspective actionnelle vient-elle vraiment modifier cette conception ? On peut en douter : la logique utilitariste y frôle un point de non-retour qu'une traduction discutée de la formule-titre de J. Austin résume assez bien (dire = faire). Mais il nous semble important de rappeler que dire ce n'est pas seulement communiquer ou faire : dire, c'est dire. Le nécessaire retour/recours à la question « qu'est-ce que dire ? », en particulier en langue étrangère, constitue alors le point de départ d'un parcours expérientiel que nous avons dénommé ici « atelier du poème ». L'atelier est une modalité de travail qui offre la possibilité d'élaborer un parcours de questions pratiques. Parmi ces questions vives qui alimentent le présent atelier : Que devient mon *je* maternel en langue nouvelle ? Est-ce un *je* vraiment étrange, étranger ? Est-ce que *je* me distancie en langue étrangère ? Ou bien au contraire est-ce que *je* me rassemble ? Quand *je* me parle en langues, est-ce que *je* parle *comme un seul homme* ? Comment mes différents *je* se partagent la parole ? Comment se relayent-ils pour produire *mon* discours ? Le plurilinguisme recompose sans cesse la subjectivité de l'être humain mais l'inscription du sujet en toute langue peut faire l'objet d'un travail de maximisation qui dépasse la simple problématique de la diversité culturelle des discursivités ou des littératies. Aider chaque sujet à s'inscrire au maximum dans son discours en langue étrangère, tel est le travail proposé dans l'atelier décrit ici et qui invite à généraliser une didactique des langues avec des œuvres de langage exemplaires.

Élan et essai

Sur la démarche. Pas de titre à notre atelier. Inséré dans un programme de formation continue relativement ordinaire, le terme atelier nous semble suffisant : la grande majorité des participants n'ont jamais pris part à une telle collectivité. Attention aussi à ne pas thématiser sous prétexte d'en vouloir simplifier la présentation ou la compréhension par les participants. Il ne s'agit nullement de « dire je » *avec* tel poète ou *comme* tel écrivain. Au vu des premiers éléments de contexte décrits plus hauts, nous avons fait le choix de rendre anonymes les textes utilisés – en majorité des poèmes de P. Eluard et d'A. Laâbi. La bibliographie est donnée aux enseignants-formateurs à l'issue de l'atelier. Les livres utilisés sont également mis en valeur à la bibliothèque de l'Alliance française. Au moment de l'atelier, il s'agit de limiter de notre côté le déclaratif, le référentiel, le métalittéraire. Ici, les textes ne sont pas des modèles. Les textes choisis sont des textes qui « donnent envie de faire quelque chose avec » (pour reprendre l'expression d'un participant). Ils ne montrent pas l'exemple : à condition de les saisir ils donnent plutôt de l'élan, une sorte d'élan énonciatif qui sera utilisé à profit. Ces textes *élancés* sont des discours de sujets qui se parcourent. Leur identité étant tus, les « auteurs » de ces textes deviennent plus présents : l'écoute est directe et les différentes activités de réénonciation sont d'abord des gestes d'incorporation. Nous distinguons d'ailleurs deux gestualités : d'une part, les prises d'élan relèveraient d'un nécessaire travail de préparation ; plus ambitieux, les *essais de voix* sont des expériences achevées. Un véritable *essai de voix* transforme le sujet, ne serait-ce parce qu'il l'énonce de manière nouvelle ou différente. Un essai transformé est une prise de voix unique. En résumé, lectures et écritures sont cordonnées de la manière suivante : courses d'élan et prises de voix sont travaillées au travers d'activités langagières qui se combinent discrètement. C'est progressivement que les participants découvrent ce qu'ils sont en train de faire : quand ils écoutent *de leurs propres yeux*.

Jour un

Après-midi. Les participants entrent dans notre « atelier du poème » – une feuille A4 punaisée sur la porte le dit ! Ils entrent sans savoir ce qu'ils vont faire. Dans le programme officiel du stage de formation, cette indication quelque peu techniciste – et très insatisfaisante : « Un parcours de lecture(s)-écriture(s) avec des œuvres littéraires pour interroger le continu oral-écrit et expérimenter des modalités de travail individuelles et collectives alternatives ». Nous accueillons les participants en silence. À dire vrai nous sommes nous-mêmes dans le vague. Un vague nécessaire – la trame des improvisations à venir. Le vague n'est pas le flou, encore moins l'impréparation. Tout est prêt devant nous : livres, textes photocopiés (beaucoup ne serviront pas), supports d'écriture variés et … intuitions. Démarrer un atelier n'est pas chose aisée. Comme naviguer vent de face. Les participants écoutent souvent avec trop beaucoup d'attention nos premières paroles – c'est pourquoi les premières consignes, à partager avec précaution, sont retardées le plus longtemps possible. Nous distribuons à chacun un cahier – en indiquant aux participants qu'il faudra le « fatiguer », l'« épuiser ». Nous procédons à quelques arrangements dans l'espace. Nous vérifions le temps devant nous. Tout un après-midi pour se lancer dans une quête sans fin : se dire en langue étrangère.

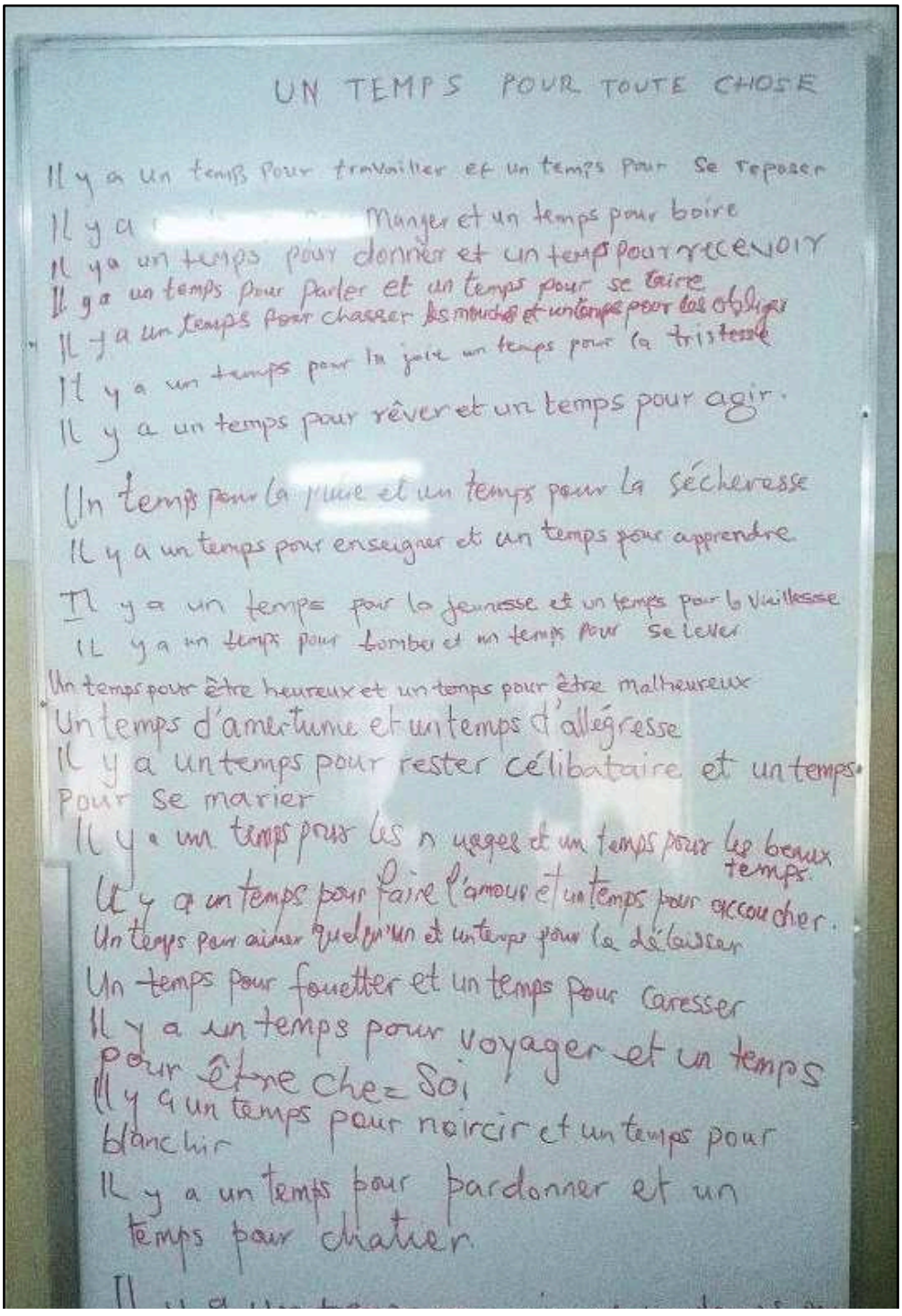
Avec les « écritures créatives »

Non pas divertir, mais faire diversion avec les écritures créatives – ou ce qui est souvent dénommé comme telles. D'entrée de jeu, difficile d'exiger du *plein-je*. Puisqu'il n'y a pas le feu mais du temps pour cheminer (quatre jours), nous faisons comme prévu : démarrer l'atelier par une série d'activités de lectures-écritures ludiques. Dans notre recherche en Master 2, nous avions expliqué notre réticence à l'égard de certaines activités d'écriture créative importées – sans véritable reconceptualisation critique – du champ du FLM vers la didactique du FLE. Si ces écritures présentent un intérêt limité en termes de modalités de subjectivation en langue étrangère, elles constituent des jeux communicatifs tout à fait à même de remplir diverses fonctions préalables (évaluation linguistique, mise en confiance et lâcher prise, réglages de l'écoute et de la parole collectives, écriture de vidange). Le glissement vers ce que nous appellerons plus loin *courses d'élan* et *essais de voix* doit toutefois intervenir assez vite – et correspondra au passage à des activités de réécriture plus longues sinon ambitieuses. Une autre raison pour ne pas évacuer totalement les écritures créatives : celles-ci permettent de pointer du doigt le *déjà-dit*. Cette parole déjà-là qui s'effiloche en banalités. Chaque activité de l'« atelier du poème » doit permettre de repérer dans la langue ce qui est partagé par le plus grand nombre, ces lieux communs qui figent discours et pensée. Pour s'en éloigner, les participants sont invités à faire un pas de côté. Aussi ludique soit-elle, l'écriture créative cherche ici à accompagner une prise de conscience inaugurale : il y a toujours la langue et ma voix dans cette langue, c'est-à-dire une manière rien qu'à moi de dire les choses dans cette langue, qu'il s'agisse de ma langue maternelle ou d'une langue étrangère. Détenteurs de biographies langagières qui diffèrent assez peu, les participants à cet atelier possèdent des répertoires linguistiques en français relativement voisins. Notre mode d'intervention va donc consister davantage à attirer leur attention sur la nécessité de repérer le tout-venant de la parole et, par contraste, certaines formes discursives singulières. Travail préalable à toute écriture personnelle, tout essai de voix authentique.

Un temps pour tout

Pour commencer, faire avec les écritures créatives mais faire également avec le contexte. Prendre en compte des éléments perçus d'une culture langagière. Par exemple, ce que nous entendons dans la bouche des gens depuis notre arrivée il y a un an et demi. Omniprésence discursive du religieux. Nous distribuons un extrait de *L'Ecclésiaste* qui commence par cette formule bien connue : « Il y a un temps pour tout, sur la terre et sous les cieux : un temps pour naitre et un temps pour mourir. ». Nous empruntons cette idée de proposition à S. Bara, A.-M. Bonvallet et C. Rodier (2011 : 15). Certains participants lisent déjà en profondeur, d'autres font le tour rapide de la page. Dans ce premier silence, perçue une variété de lectures, de manières de lire, de capacités de concentration, de faire avec ce qui se présente à soi. Laisser agir l'effet de surprise. Laisser faire et faire attention : ne pas vouloir conduire trop vite l'atelier. Si nécessaire poser des questions. À l'attention de ceux qui ne font encore qu'affleurer le texte. Plutôt que toucher du doigt une impossible vérité du poème, les inciter à chercher des *prises* – pour voir comment le poème d'autrui nous appartient aussi. Puis viennent s'inscrire dans l'espace des lectures à voix haute, tantôt libres, tantôt minutieusement guidées. Rapidement, certains participants s'interrogent sur le rythme. Un lecteur va de table en table distribuer les vers du poème comme on distribuerait des secondes. La découverte du texte s'achève sur une épreuve d'écoute collective – sans laquelle rien n'est possible. Chaque participant se voit confier un extrait. À chaque raté, temps mort ou bafouille, nous faisons recommencer le tour de table, la lecture à zéro. Importance de ces premières lectures qui posent un mode commun d'écouter et de lire – comme une seule activité.

Juste après ou plus tard dans l'après-midi, écrire à partir du texte biblique – c'est-à-dire pour s'en éloigner. Nous invitons à reprendre la structure anaphorique « il y a un temps pour… et un temps pour… ». Chaque participant essaie de ne pas répéter des formules déjà présentes dans le texte original – et ce n'est pas si simple que ça. Nous nous amusons aussi à montrer que les participants sont nombreux à écrire les mêmes phrases… Plus loin, nous demandons à chacun de choisir une phrase que personne d'autre n'a écrite et de venir la recopier sur le grand tableau blanc. Nous faisons attention à l'ordre de passage pour esquisser une certaine narration. Assouplir le binaire un peu forcé de la structure de départ. Une fois toutes les phrases « uniques » inscrites au tableau par leurs auteurs, travailler à un ordre plus définitif. Une ou plusieurs relectures finales, individuelles ou collectives, permettent d'entendre l'ensemble des changements opérés. La mise en forme du texte le dernier jour suscitera d'ultimes réécritures. Mais d'ores et déjà, sur le tableau, un premier texte collectif nous fait face. Un premier discours avec ses flux et ses reflux, ses tensions et ses relâchements.



UN TEMPS POUR TOUTE CHOSE

Il y a un temps pour travailler et un temps pour se reposer
Il y a [illegible] manger et un temps pour boire
Il y a un temps pour donner et un temps pour recevoir
Il y a un temps pour parler et un temps pour se taire
Il y a un temps pour chasser les mouches et un temps pour les attirer
Il y a un temps pour la joie un temps pour la tristesse
Il y a un temps pour rêver et un temps pour agir.

Un temps pour la pluie et un temps pour la sécheresse
Il y a un temps pour enseigner et un temps pour apprendre

Il y a un temps pour la jeunesse et un temps pour la vieillesse
Il y a un temps pour tomber et un temps pour se lever
Un temps pour être heureux et un temps pour être malheureux
Un temps d'amertume et un temps d'allégresse
Il y a un temps pour rester célibataire et un temps pour se marier
Il y a un temps pour les nuages et un temps pour les beaux temps
Il y a un temps pour faire l'amour et un temps pour accoucher.
Un temps pour aimer quelqu'un et un temps pour le délaisser
Un temps pour fouetter et un temps pour caresser
Il y a un temps pour voyager et un temps pour être chez soi
Il y a un temps pour noircir et un temps pour blanchir
Il y a un temps pour pardonner et un temps pour châtier.

Il y a un temps pour tout, sur la terre et sous les cieux :

Un temps pour apparaitre et un temps pour s'évanouir
Un temps pour commencer et un temps pour achever
Un temps pour se faire des amis et un temps pour la solitude

Il y a un temps pour diviser et un temps pour unir
Un temps pour frapper et un temps pour caresser
Un temps pour établir et un temps pour démolir

Il y a un temps pour théoriser et un temps pour pratiquer
Un temps pour être enfant et un temps pour devenir parent
Un temps pour suivre les autres et un temps pour mener le groupe

Il y a un temps pour la carotte et un temps pour le bâton
Un temps pour se fâcher et un temps pour se calmer
Un temps pour être travailleur et un temps pour être paresseux

Il y a un temps pour perdre son chemin et un temps pour le retrouver
Un temps pour déranger son mari et un temps pour le laisser tranquille
Un temps pour la tempête et un temps pour le beau temps

Il y a un temps pour réfléchir et un temps pour se détendre
Un temps pour réduire et un temps pour ajouter
Un temps pour la tentation et un temps pour la vaincre

Il y a un temps pour réussir et un temps pour échouer
Un temps pour rencontrer et un temps pour quitter
Un temps pour être enceinte et un temps pour accoucher

Il y a un temps pour l'esclavage et un temps pour la liberté

Il y a des heures

Nous soulignons cette recherche de rythme avec un poème de D. Diop (1973) construit de la même manière : *Les heures*. Ici, l'anaphore est plus discrète, le discours plus indépendant car plus fourni. Il faut investir davantage de souffle pour passer de phrase en phrase. Un cercle de participants fait circuler les vers du poème : à l'oreille, chuchotement, regard, yeux fermés, en se tenant la main, autant de manières de le lire ensemble, de lui trouver collectivement une allure. D'abord dans un sens puis dans l'autre (lecture-miroir) : lire à l'envers le poème, c'est déjà une forme de réénonciation. Étonnement général de constater que l'envers du poème, c'est… un autre poème.

LES HEURES

Il y a des heures pour rêver
Dans l'apaisement des nuits au creux du silence
Il y a des heures pour douter
Et le lourd voile des mots se déchire en sanglots
Il y a des heures pour souffrir
Le long des chemins de guerre dans le regard des mères
Il y a des heures pour aimer
Dans les cases de lumière où chante la chair unique
Il y a ce qui colore les jours à venir
Comme le soleil colore la chair des plantes
Et dans le délire des heures
Dans l'impatience des heures
Le germe toujours plus fécond
Des heures d'où naîtra l'équilibre.

Des heures d'où naîtra l'équilibre
Le germe toujours plus fécond
Dans l'impatience des heures
Et dans le délire des heures
Comme le soleil colore la chair des plantes
Il y a ce qui colore les jours à venir
Dans les cases de lumière où chante la chair unique
Il y a des heures pour aimer
Le long des chemins de guerre dans le regard des mères
Il y a des heures pour souffrir
Et le lourd voile des mots se déchire en sanglots
Il y a des heures pour douter
Dans l'apaisement des nuits au creux du silence
Il y a des heures pour rêver

Désécrire le déjà-dit pour préparer le *plain-je*

Si elles ont eu pour effet de détendre l'atmosphère, les premières lectures ont surtout montré que chaque lecteur est libre : de lire comme il veut ; de se tromper ; de détourer les vers à sa manière ; de lire comme on cherche quelque chose ; de ne pas trop se préoccuper du sens ; etc. Le montage d'un premier poème collectif sur le modèle de *L'Écclésiaste* a permis d'envisager l'écriture d'abord comme une activité d'écoute sélective. Il est temps d'en venir à quelques jeux d'écriture, des écritures pour écrire plein de *je* – ces *je*-là durent quelques minutes puis se murent dans le silence de la page. Écrire plein de *je*, cela ne signifie pas forcément *dire je*. Ce n'est pas encore cette entrée dans le vif du sujet que nous nommons le *plein-je*. Pour l'instant, le cahier en papier recyclé est là pour que chacun se défoule, laisse échapper une foule de mots inutiles ou de phrases indociles. Nous insistons : écrire des kilomètres, écrire à la va-vite, sans penser au lendemain des phrases. Endolorir la main dans une course folle de signes. L'écriture de listes ou d'inventaires comme un passage obligé : expérience de la créativité langagière, de la langue comme matériau profane. Nous choisissons trois amorces différentes : « j'aime… » ; « je n'aime pas… » ; « j'écris pour… ». Certains participants se sentent à l'étroit dans leur cahier : nous les invitons à prendre possession des tableaux qui peuplent l'atelier. Avec ou sans tiret, les listes s'écrivent dans un silence secret. L'écriture des trois listes prend du temps. Ce que j'aime est infini, ce que je déteste aussi. Pourquoi écrit-on ? Chaque terrien a ses raisons et le monde est en permanence en contradiction.

La lecture des listes permet de prendre connaissance *des choses dites*. Ne pas laisser refroidir ces listes. Très vite détourner ces écritures. Par de folles interprétations qui les augmentent, les court-circuitent. Tout d'abord, des monologues où chacun s'essaie à des rythmes à soi. Assumer l'étendue de ses passions, de ses ambivalences. Se débarrasser au passage des accents toniques parasites. Ensuite, ce sont des face-à-face qui effacent l'abrupt des inventaires : des « j'aime » qui rencontrent des « je n'aime pas » ; des « je n'aime pas » qui retournent leur veste à la rencontre de « j'aime » convaincants. Tous ces dialogues requièrent des efforts de concentration, d'articulation, d'écoute, d'incorporation. Le théâtre est là. Pour l'inventaire de l'écriture, nous faisons rejouer le collectif. Chacun glisse ses phrases dans celles des autres. Pour s'écouter. Écouter les variations – parfois si légères – d'une phrase à l'autre. Se laisser bercer par des banalités qu'on accepte de faire siennes. Se laisser surprendre par des vérités soudaines. Des voix qui commencent à se faire entendre. Des *je* qui ne jouent plus. Certains participants sont entrés de plain-pied dans le *plein-je*.

J'écris pour essuyer des larmes
J'écris pour précipiter la joie
J'écris pour planter des arbres
J'écris pour vivre toute une éternité
J'écris pour me faire plaisir
J'écris pour exercer mon âme
J'écris pour être toute heureuse
J'écris pour les gens qui aiment lire
J'écris pour éviter l'ennui
J'écris pour les bons moments passés ensemble
J'écris pour évoquer notre héritage commun
J'écris pour les hommes qui n'ont pas d'histoire
J'écris pour évoquer les héros du passé
J'écris pour être entendu
J'écris pour démontrer ma sagesse
J'écris car un jour je ne pourrai plus le faire
J'écris pour disperser la fatigue
J'écris pour faire l'amour
J'écris pour les femmes de mon âge, les femmes du passé
J'écris pour faire voir le pouvoir des mots
J'écris pour avaler l'angoisse
J'écris pour être moi-même
J'écris pour rassurer mon mari et lui dire mon amour
J'écris pour réveiller ma mémoire et reposer mon corps
J'écris pour rendre mon cerveau actif
J'écris pour écrire
J'écris pour apprendre à écrire
J'écris pour savoir penser
J'écris pour agir dans la vie
J'écris pour que ma voix se trouve aux mains des gens, pour que j'écoute les belles voix qui me lisent
J'écris pour le bonheur et pour le malheur du passé
J'écris pour parler à mes enfants pour le jour où je ne serai plus
J'écris pour savoir la raison d'être : les hommes meurent, on se souvient d'eux et on ne les voit plus
J'écris pour supprimer la folie
J'écris pour imiter les anciens
J'écris pour provoquer la révolte
J'écris pour raconter l'histoire de mon peuple
J'écris pour valider mes actions et mes inactions
J'écris pour avoir beaucoup de vocabulaire comme le dictionnaire
J'écris pour briser toutes ces confusions : la vérité qui manque aujourd'hui dans le monde

Jour deux

Aujourd'hui l'atelier est matinal. Ouvrir tôt l'« atelier du poème » pour entrer dans le vif du sujet. Nous allons proposer aux participants de dire je. Pas le moi-je impérialiste qui conquiert à grand renfort de *selfies*. Nous visons ici le je dialogique, ce je adressé qui appelle le je-tu. Un je fugitif aussi puisque ce sont à des courses d'élan que nous souhaitons convier chaque participant de l'atelier. Toujours au moyen de lectures-écritures interrogatives, nous construisons le parcours du deuxième jour à partir de deux poèmes :

Me réveiller auprès de toi
t'apporter le café
écouter ensemble la radio
accueillir ta tête sur mon épaule
te masser les doigts
L'amour simple
comme bonjour

Trois gestes d'appropriation : écouter, réécrire, partager

Nous glissons aux participants qui s'installent le poème sans titre d'A. Laâbi (2000 : 101). Pas seulement poème de bienvenue, de bonjour ou de réveil : poème déjà au travail. On le dirait fraichement écrit, tout juste sorti de l'œuf. Distribution silencieuse. Pour l'instant laisser la parole au poème donné. Sa simplicité cueille les lecteurs – certains ont déjà acquis les sortes les automatismes travaillés la veille : lire = trouver quelque chose à *redire* au poème. Le poème ricoche rapidement entre les participants. Chacun semble avoir reconnu quelque chose dans *son* poème. Ce texte, nous proposons de le travailler de trois manières qui se suivent : trois gestes d'appropriation – pour ne pas dire d'expropriation !

Tout d'abord, un premier ensemble de lectures qui essaient de souligner les différentes postures du lecteur. Paradoxalement, il y a des oralisations qui confisquent la parole au poème : des volontaires le déclament, le jouent, l'interprètent. Leurs intentions/intonations tendent à doubler la voix du poème : c'est le poème en tant que poésie qu'on entend, le poème-poème à l'étroit dans sa case, le poème assigné à résidence. Puis il y a des lectures qui redonnent la parole au poème : par deux, face-à-face ou dos-à-dos, les participants essaient de lire ensemble les quelques lignes. On démarre et on finit ensemble. On ne va ni trop vite ni trop lentement. On recommence plusieurs fois si nécessaire. Lire, c'est aussi échanger des regards. Prêter attention à l'environnement de sa lecture. Autant de contraintes qui évitent une relecture du poème et obligent davantage à écouter ce qui est écrit. Ces lectures – et celles qui suivent – sont avant tout des lectures qui s'oublient en tant que telles. Lectures à l'écoute du poème. Lectures qui écoutent plus qu'elles ne lisent. Arrêtons-nous un instant sur les lectures qui tournent autour du poème – une autre modalité du lire-écoute. Nous recourons à un lot de chaises en bois disposées au milieu de l'atelier. Un couple de lecteurs se voit confier plusieurs chaises (quatre au départ) : à eux de décider de

l'environnement de leur lecture. Quoi faire avec quatre chaises, deux voix, un poème ? À chaque nouveau couple, nous prenons le soin d'enlever une chaise. Bien sûr, le quatrième couple n'a plus qu'une chaise pour dire le poème : ceci n'empêche pas l'infini des possibles. Le point commun entre ces lectures *à la chaise* : les corps qui prennent position non pas par rapport à ce que dit le poème mais comment il avance, il fait, il écrit, il se rythme. C'est seulement à la fin de ces lectures qu'un premier échange « sur » le poème s'instaure. Sur les sensations qu'il procure, ses moyens limités, sur l'adresse. À noter que le je-tu est ici encore en embuscade. Camouflé par des infinitifs et des possessifs que la salutation finale (bonjour) vient dévoiler.

Ensuite, nous proposons aux participants d'engager un travail de réécriture(s) à partir du poème. Par une série d'« opérations », il s'agit de faire sien le texte d'A. Laâbi. Nous utilisons le mot opération dans son acception technique et/ou mathématique avec les participants pour leur faire comprendre qu'il ne faut pas hésiter à modifier le texte, le manipuler, le démonter. Délicate étape que le passage des consignes. « Personnaliser » le poème ? Non. « Le transformer » ? Pas exactement. Le « réécrire », oui, mais qu'est-ce à dire ? Il ne s'agit nullement d'écrire *comme* A. Laâbi mais de faire avec les moyens choisis par le poète. Débrancher le poème d'A. Laâbi et la voix qui le porte, pour le rebrancher sur soi, en espérant y laisser sa propre empreinte vocale. Autre image : démontage-remontage d'un appareil. Chacune des opérations proposées n'est pas seulement d'ordre linguistique : il y a comme un fil invisible à maintenir tendu du premier au dernier mot – que le lecteur doit lui-même trouver. Loin de se réduire à une banale activité lexicale ou syntaxique, cette réécriture à partir du poème d'A. Laâbi – en apparence simple – permet d'expérimenter le texte comme organisme vivant, le discours comme passage de voix, le rythme comme microcosme. À chaque modification du texte, même mineure, l'auteur est amené à procéder à des relectures : chaque prise de décision relative au poème modifie sa portée, sa direction, son avenir – dans la mesure du possible, nous essayons de ne jamais employer les termes forme, sens ou signification au cours de l'atelier.

> Un. Remplacez les mots suivants par ce que vous voulez : « le café », « la radio », « mon épaule », « les doigts », « bonjour ».
>
> Deux. Remplacez trois verbes par d'autres verbes de votre choix.
>
> Trois. Ajoutez une première ligne au poème (une ligne, pas un titre)
>
> Quatre. Ajoutez un adverbe en *-ment*.
>
> Cinq. Supprimez un mot de votre choix.

Au fur et à mesure que le travail avance, nous nous amusons à « interdire » certains mots ajoutés par les participants – parce que trop communs. Ces mots finissent par remplir l'un des tableaux blancs de l'atelier du poème. On aboutit aux propositions suivantes :

Ma chère Élise
Me réveiller auprès de toi
Parler paisiblement de nos rêves
Écouter ensemble les émissions
Sentir ton bras sur mon épaule
Te caresser les cheveux
L'amour simplement
Pour t'aimer

Mon rêve pour nous deux
Me réveiller auprès de toi
Chaque jour t'apporter mon tout
Te masser légèrement le dos
Accueillir tes caresses
Le long de l'avenir de la plage
L'amour comme il faut

Je me vois toujours
Me déplacer auprès de toi
T'apporter tes lunettes
Écouter ensemble le bruit de la pluie
Sentir ton menton sur mon épaule
Tendrement te caresser les orteils
L'amour comme une rivière

J'ai l'espoir de
Me réveiller auprès de toi
Te donner à manger
Tenir ensemble nos cœurs
Recevoir ton hospitalité sur mon épaule
Te masser patiemment le dos
L'amour comme l'éternité

Avec l'un des groupes, une variante consiste à faire conjuguer les verbes à la première personne du singulier afin d'offrir une prise franche et directe aux lectures qui suivent cette activité de réécriture. En effet, ce parcours à travers le poème d'A. Laâbi n'est pas achevé. Un troisième geste d'appropriation permet de prendre connaissance de l'ampleur des reprises de voix proposées par les participants. Une nouvelle phase de lecture collective pour essayer de percevoir des variations non seulement thématiques ou référentielles mais aussi rythmiques et donc vocales. Les participants qui le veulent – en vérité presque tous ! – viennent lire leur poème. Puis certains d'entre eux relisent le poème de leur voisin ou voisine. Pour conclure ce partage, nous choisissons un poème et le faisons lire par trois lecteurs différents : à l'écoute de la voix du poème. Puis l'auteur du poème lu trois fois le lit à son tour et chacun peut entendre que lecteur et auteur du poème ne font ici plus qu'un : la voix n'est pas manière de lire, mais matière de/dans l'écriture. Les participants vivent ici une expérience du continu de l'oralité qui échappe à la partition oral-écrit : l'oralité, c'est la voix présente du début jusqu'à la fin d'une œuvre, que la parole se donne ou se prenne.

Lire, écrire les titres

Une autre activité de lecture-écriture pour achever la matinée. On accorde souvent une attention limitée au titrage des œuvres littéraires. Or il y a tant à faire autour du titre – des lectures comme des écritures. Qu'il s'agisse d'un mot ou d'une phrase, tout titre littéraire est un phénomène langagier auquel l'atelier de littératures peut tirer maints profits. Expérience avec le poème *Air vif* de P. Éluard (2002 : 128). Nous le distribuons aux participants comme il est présenté ci-dessus : sans titre. Comme nu. Comme une peinture. Lecture silencieuse, individuelle. Une attention nouvelle est requise. Celle-ci va se porter très vite sur la répétition des « je t'ai vue ». Nous demandons aux participants si ces « je t'ai vue » sont la seule chose qui se répète. Il faut s'attarder dans le texte pour voir le reste, s'apercevoir que tout se tient – les vers se tiennent comme on se tient dans les bras : tantôt on se tire, tantôt on se repousse. Des essais de lectures à voix haute révèlent toute la difficulté non pas de comprendre le poème mais de le lire d'un bout à l'autre sans briser son élan. Un déroulé minutieux qui appelle encore une fois une expérience rythmique.

Une proposition de lecture collective parmi d'autres. Nous appelons douze volontaires. Les invitons à se placer en ligne le long du mur, face au reste du groupe. Nous leur demandons de regarder droit devant eux et de dire ensemble la première phrase du poème : « J'ai regardé devant moi ». Plusieurs essais sont nécessaires pour dire en même temps ce premier vers. Puis nous distribuons à chaque participant un vers pour que le poème se déplace de la gauche vers la droite. Nous faisons travailler chaque vers – certains sont difficiles à dire. Une fois que chaque participant connait par cœur « sa » phrase, nous « confisquons » les feuilles. Expérience d'écoute et de transmission : le dire du poème commence par le premier vers porté tous ensemble puis la voix du poème se déplace. Les « porteurs » doivent regarder eux et ne pas mordre sur la phrase du voisin. Même chose les yeux fermés. Quand c'est réussi, on peut presque voir la voix du poème se déplacer de corps en corps. Le caractère définitif du dernier vers le rend peut-être plus difficile à dire : « Je ne te quitterai plus. » Ces lectures avec les corps s'accompagnent de discussions libres. Notre intention : faire naître des questions. Qui a vu qui ? Qui a vu quoi ? Est-on ailleurs qu'en amour ? Pourquoi ce passé qui promet au futur ? C'est à travers l'activité qui suit – activité de titrage – que nous proposons aux participants d'esquisser des réponses.

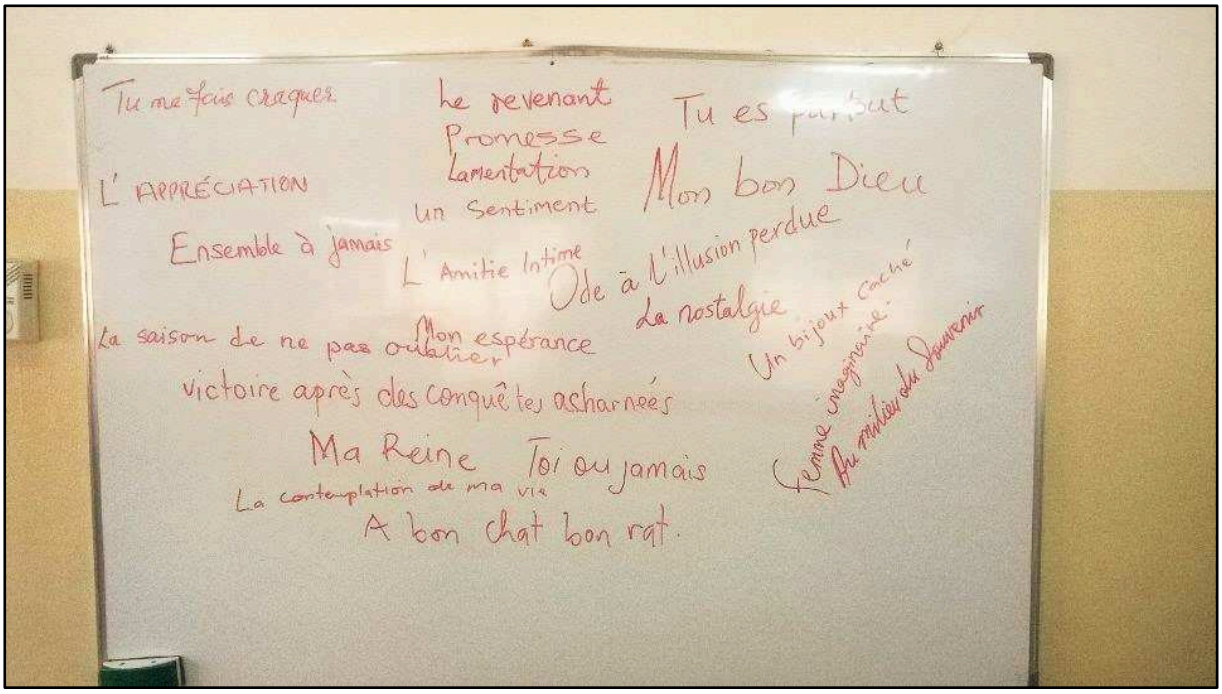
J'ai regardé devant moi
Dans la foule je t'ai vue
Parmi les blés je t'ai vue
Sous un arbre je t'ai vue

Au bout de tous mes voyages
Au fond de tous mes tourments
Au tournant de tous les rires
Sortant de l'eau et du feu

L'été l'hiver je t'ai vue
Dans ma maison je t'ai vue
Entre mes bras je t'ai vue
Dans mes rêves je t'ai vue

Je ne te quitterai plus.

Il est intéressant de commencer par demander à quoi ressemble d'ordinaire un titre et à quoi ça sert. La variété des réponses forme une ligne de départ intéressante pour entamer la phase d'écriture. Nous invitons les participants à prendre le temps de relire silencieusement le poème. Puis nous leur demandons d'élaborer dans leur cahier une liste de titres possibles pour ce poème que nous avons momentanément débaptisé. Le nombre ne compte pas : autant de titres que possible. Nous passons de cahier en cahier pour « interdire » un certain nombre de mots ou de titres trop prévisibles ou trop génériques : « Je t'ai vue », « Tu me manques », « Promesse », etc. Chercher un titre pour *ce poème-là* : en fonction de lui seul, en ignorant scrupuleusement tout le reste. Titre qui serait comme une porte d'entrée (la porte peut être ouverte, entrebâillée, fermée). Nous demandons ensuite à chaque participant de réduire sa liste à cinq propositions de titres, puis d'en choisir une seule. La proposition retenue doit être retravaillée – titrer c'est aussi réécrire : le titre gagne-t-il à être raccourci (par exemple en supprimant un déterminant ou un adjectif qualificatif) ou amplifié (en qualifiant un nom ou en déplaçant le centre de gravité du titre) ? Chaque participant vient écrire au tableau sa proposition de titre. On découvre alors la grande hétérogénéité des propositions : ce qui se joue à travers elles, c'est la diversité des lectures du poème (diversité des compréhensions, des perceptions, des sensations, des appropriations). Tous les titres proposés ne valent pas pour le poème en question. Certains retiennent l'attention : ils sont le fruit d'une écoute singulière, une réponse possible au poème de P. Éluard, voire deux voix qui se confondent. C'est seulement à la toute fin de cette expérience que nous révélons le titre original du poème : *Air vif*. Étonnement général. Dans un silence de confirmation, nous lisons pour la dernière fois le poème. Avec l'écho du titre dans l'oreille.



Deux formes de prises d'élan sont ici rapportées. La première consiste en une réécriture totale d'un noyau poétique à la fois très simple et très dense. Suffisamment simple et dense pour pouvoir y insuffler sa voix. Ici, l'élan est donné davantage par les *moyens* du poème que par la voix de l'auteur du poème initial. C'est l'approche qui est travaillée, c'est-à-dire le maintien de l'unicité du poème dans sa dimension rythmique. La deuxième prise d'élan consiste à travailler la détente, l'impulsion – pour utiliser des termes d'athlétisme – en fonction d'une force poétique donnée, ici le poème de P. Éluard. Pour exister, c'est-à-dire ne pas être contesté, le titre doit circuler dans tout le poème, l'irriguer de sa propre puissance vocale.

Jours trois et quatre

Un troisième jour devant nous. Peut-être la séance la plus difficile à mettre en œuvre. Le groupe est divisé en deux : une douzaine de participants sont accueillis le matin, le même nombre l'après-midi. Nous pouvons enfin donner du temps à chaque participant. L'« atelier du poème » est vidé des chaises et des tables inutiles. L'idée est toujours la même : l'espace de l'atelier doit être sans cesse reconfiguré pour appartenir totalement à ceux qui l'utilisent. L'espace est fournisseur de distanciation, d'idées, d'intuitions et de temps.

Des voix dans des enveloppes

Nous tenons à la main des enveloppes blanches, rectangulaires. Les participants s'interrogent sur leur contenu. Avant de procéder à la distribution, nous indiquons que ces enveloppes contiennent des mots. Des fragments de poèmes. Des voix. Oui, il y a des voix dans ces enveloppes. Nous remettons une enveloppe à chacun et demandons de verser le contenu sur la table – une douzaine de petits papiers. Ces fragments plus ou moins courts sont empruntés à des poèmes de P. Éluard et d'A. Laâbi – qu'il nous a semblé intéressant de réunir dans cette activité. Les extraits choisis présentent au moins deux points communs : une même poétique du je-tu ; un certain allant discursif.

Après quelques minutes de lecture silencieuse, nous proposons aux participants de passer en revue les fragments : à tour de rôle, chacun lit un fragment à voix haute. Certains nécessitent d'être relus une seconde fois. Nous rappelons qu'il ne s'agit jamais de tout comprendre : accepter le mystère de tout ou partie d'un fragment constitue un premier jalon dans le processus d'appropriation. Nous demandons ensuite de choisir trois ou quatre fragments – le reste peut être rangé dans l'enveloppe. Les critères de choix sont à la discrétion de chaque participant : on peut garder par-devers soi les fragments les plus simples, les plus courts, les plus « parlants » ou encore ceux qu'on aimerait élucider. Pendant que chacun sélectionne ses fragments, nous distribuons des feuilles blanches. Puis nous demandons aux participants de positionner les fragments choisis sur la feuille blanche et de les déplacer sur un axe vertical. Ce procédé de montage permet de construire/déconstruire rapidement des ébauches de textes. Il est évident qu'avec les fragments proposés, aucun ordre ne saurait aboutir à la création d'un poème viable : l'idée est plutôt de faire l'expérience d'un art de la trouvaille. La difficulté principale consiste à évaluer la cohérence du discursif poétique, lequel repose ici sur des éléments très disparates qui s'opposent. Par exemple, comment gérer les ellipses créées par le rapprochement de fragments hétérogènes ? À chacun d'élaborer un poème brut. C'est seulement dans un second temps – au travers d'un minutieux travail de réécritures décrit plus bas – que nous inviterons chaque participant à trouver des moyens pour s'insinuer au maximum comme sujet dans le discours. Une fois décidé l'ordre des fragments, les participants recopient leur poème brut au milieu de la page. Les petits papiers restants retournent dans les enveloppes qui sont ramassées.

Une nouvelle phase peut commencer, celle que nous pourrions appeler essais de voix : un ensemble d'opérations de réénonciations pour *réarmer* le poème, lui donner une nouvelle force discursive, le faire obéir à la voix, une seule voix. Chaque opération se fait sur le texte recopié. La page doit se remplir de ratures, d'ajouts, de flèches : le poème brut est matière première. Des voix doivent devenir une voix. On pourrait dire aussi : envelopper des voix avec sa voix. Les différentes étapes du parcours de réécritures sont notées au fur et à mesure au tableau. Nous les avons reproduites ci-dessous. Ces réécritures se caractérisent par des réductions, des déplacements, des amplifications. Bien sûr, aucune opération n'est obligatoire. À chacun d'évaluer la nécessité de procéder à telle ou telle réécriture.

Un. Supprimer tous les « et ».

Les participants se rendent compte que la disparition des « et » ne porte aucunement préjudice au poème. Au contraire, le poème file plus droit. (Il serait possible d'imaginer la consigne opposée : saturer le texte avec des « et ».)

Deux. Supprimer une ligne de votre choix.

Nous employons le terme « ligne » à dessein – voir le travail de ponctuation décrit plus bas.

Trois. Supprimer les répétitions. Ne garder que le premier élément répété.

Les participants s'interrogent notamment sur la nécessité de ne garder qu'un seul « je ». Les participants constatent que la disparition de certaines répétitions donne plus de force au poème. D'autres coupes, au contraire, le fragilisent.

Quatre. Supprimer une ligne de votre choix.
Cinq. Déplacer une ligne de votre choix (vers le haut ou vers le bas du texte).
Six. Ajoutez une première ligne et une dernière au poème.
Sept. Modifier un verbe de votre choix.
Huit. Supprimer un mot qui vous parait en trop, inutile, intrus.
Neuf. Relire le texte : évaluer les enchainements d'une ligne à une autre.
Dix. Recopier le texte au propre.

Nous insistons : ne pas hésiter à procéder à d'ultimes modifications si besoin est.

Dix. Chercher son titre au texte.

Nous invitons les participants à se remémorer les échanges de la veille sur le titrage.

À lire ci-dessous une sélection de poèmes-enveloppes qui partagent les mêmes fragments initiaux :

LUTTE

Les mondes se réunissent naturellement

Je suis créé c'est le seul équilibre
Je peux vivre mais
Sans rien oublier du dehors

J'imagine je vois le dessous le dessus
D'un pont qui joint les hommes

Je vois ce monde qui a tout pour lui
Qui n'est pas
Mais qui sera

VOILÀ

Oui !
Je suis de nouveau debout
Pour quelle autre bataille ?

Je vois ce monde qui n'est pas
Mais qui sera
Ce monde qui a tout pour lui

Je peux vivre je crée c'est le seul équilibre
La seule justice

UN MONDE DE POSSIBILITÉS

Tu dors, tu transmets dans le rêve
Tu recueilles bout par bout
Ce qui subsiste en toi
Le temps où rien n'est impossible
Tu es créée, tu crée
Le seul équilibre
La seule justice

Leçon de conduite vocale

Pour la majorité des participants, la ponctuation est affaire de grammaire, de syntaxe, de sens. Une sorte de code de la route. Depuis trois jours, ils découvrent toutefois que la poésie contemporaine en propose des usages très variés – quand elle s'en préoccupe. Nous présentons ici une activité qui, sous couvert de ponctuation, nous permet également d'agencer un peu différemment des lectures et des écritures. L'objectif concret de cette activité est de ponctuer un poème qui ne possède pas de ponctuation ! Ponctuation grammaticale ou pas, la question n'est pas là : il s'agit d'attirer l'attention des participants sur des *marques* de respiration, de pauses, de regards, de rythme. Mettre au jour une ponctuation de travail pour préparer la lecture du poème. Ce qui « fait sens » dans tout poème, c'est justement la conduite vocale à tenir, non pas les règles de circulation routière du texte. Menons cette expérience avec le très puissant poème *Je t'aime* de P. Éluard (2002 : 130).

Pour commencer, chaque participant vient recopier une « ligne » sur un grand tableau blanc posé debout contre un mur de l'atelier. Grande page blanche à taille humaine. Les premiers montent sur une chaise pour hisser le titre et placer les vers initiaux (au feutre bleu). Cela prend nécessairement un peu de temps (plusieurs tours de table), mais recopier, c'est déjà lire, s'approprier. Remarques ou questions spontanées naissent de cette lecture écrite qui offre un avantage de taille : on voit le poème en grand, grandeur nature, « en vrai ». Ce changement d'échelle, cet agrandissement va permettre de travailler collectivement sur un seul et même support.

Les regards se concentrent maintenant sur ce poème *haut et fort*, comme posé debout contre le mur. Nous passons de la « ligne » – vocable retenu pour évoquer le vers libre – à la « phrase » qui, pour nous, se définit comme une unité rythmique, une prise de voix. Nous proposons aux participants de ponctuer les phrases (au feutre vert) de manière à baliser le texte. Bien sûr, les phrases ne se dévoilent pas si facilement. Les participants découvrent ainsi la présence d'une phrase interrogative cachée au milieu d'un vers. À l'intérieur même des phrases, de nombreuses possibilités s'offrent aux lecteurs.

Nous poursuivons cette activité en proposant un travail précis de lecture à voix haute. Les volontaires doivent lire debout devant le tableau – dans une sorte de face-à-face avec le poème. Cela nécessite d'incorporer rapidement les nombreuses consignes que nous donnons (articulation, prosodie, respiration). Nous cherchons avec le lecteur un dire unifié du poème. Courir avec le discours est loin d'être chose facile – y compris pour des enseignants. Lire c'est aussi des soupirs,

des pauses. Il faut souvent continuer de vers en vers, parfois rompre le piège tendu d'un vers libre et s'arrêter au milieu de la ligne. Passage de la déclamation – cette forme d'oralisation scolaire, un peu forcée, chantante – à une forme plus souple de dit. On est proche du slam. Chacun peut *y mettre du sien*, en recomposant cet espace poétique à sa manière. Quand bien même la lecture est parfois heurtée, tous relèvent le défi de dire d'un bout à l'autre, cherchant des appuis dans l'agencement proposé par le poète. L'expérience s'arrête quand le poème est devenu familier : de nombreuses promesses rythmiques sont tenues. Quand le temps ne manque pas, il est possible de continuer le poème en écriture, par exemple en poursuivant le raisonnement amoureux initié par l'auteur – bâti de « pour », de « contre » et de souffles contraires.

Je t'aime

Je t'aime pour toutes les femmes que je n'ai pas connues
Je t'aime pour tous les temps où je n'ai pas vécu
Pour l'odeur du grand large et l'odeur du pain chaud
Pour la neige qui fond pour les premières fleurs
Pour les animaux purs que l'homme n'effraie pas
Je t'aime pour aimer
Je t'aime pour toutes les femmes que je n'aime pas

Qui me reflète sinon toi-même je me vois si peu
Sans toi je ne vois rien qu'une étendue déserte
Entre autrefois et aujourd'hui
Il y a eu toutes ces morts que j'ai franchies sur de la paille
Je n'ai pas pu percer le mur de mon miroir
Il m'a fallu apprendre mot par mot la vie
Comme on oublie

Je t'aime pour ta sagesse qui n'est pas la mienne
Pour la santé
Je t'aime contre tout ce qui n'est qu'illusion
Pour ce cœur immortel que je ne détiens pas
Tu crois être le doute et tu n'es que raison
Tu es le grand soleil qui me monte à la tête
Quand je suis sûr de moi.

Le poème à la fois comme collectif et relation

Une troisième expérience langagière pour finir la journée. Expérience du poème comme collectif (lire-écrire ensemble en atelier) et relation (collectivité du poème). L'élaboration commune d'un poème va permettre de s'interroger sur les ressources propres de la création littéraire. Il nous semble essentiel avec des enseignants ou des formateurs de français langue étrangère d'expérimenter l'écriture automatique, non pas pour ce qu'elle représente historiquement (séquence du Surréalisme) mais parce qu'elle est avant tout une expérience d'écriture *primaire* – ce qu'on ne fait jamais dans la vraie vie ! Ici aucun objectif de communication, nulle fonction prêtée au langage, pas de théorie préalable de l'écriture. Loin d'être une forme anecdotique de production écrite, l'écriture automatique autorise dans la forme proposée ici une déprogrammation fonctionnelle, discursive, textuelle. C'est à partir des fragments textuels à venir que sera composé plus tard un poème commun.

Pour commencer, nous distribuons cet extrait emprunté au très beau livre de P. Laupin, *Le Courage des Oiseaux* (2010 : 89). Ce fragment poétique a été écrit par un adolescent participant à un atelier de P. Laupin – ne surtout pas se priver d'écrire avec la littérature des ateliers d'écriture ! Ce court texte qui semble tronqué parle à un grand nombre : il ne cherche pas à démêler vie de l'écriture et écriture de la vie. L'important est de savoir « regarder les gens vivre » (y compris soi-même) – ce qui pourrait être une définition possible de la subjectivation. Quelques participants lisent à voix haute ce fragment en trébuchant sur les passages à la ligne.

Cette page était blanche
et elle n'est plus
blanche j'écris dessus
des mots qui ont
peut-être pas de sens
pour vous mais pour
moi c'est toute une vie,
que j'ai passée en regardant les gens
vivre,

Nous distribuons une page blanche (format A3) et demandons aux participants d'y écrire dessus la formule suivante : « cette page était blanche et elle ne l'est plus j'écris dessus des… ». Tous sont surpris du format de la page. Ils ne vont pas tarder à comprendre pourquoi. Nous invitons chacun à fermer les yeux et à écrire. Les yeux resteront fermés pendant sept minutes. Ne pas réfléchir. Laisser écrire sa main, filer sa pensée. Couvrir toute la page. Écrire à tâtons. Peu à peu le silence se fait et chacun oublie le voisin d'à-côté. Labeur scriptural dans le noir. Cela nécessite du temps pour trouver le bon état. Cet effet d'aspiration que provoque l'écriture automatique. Ce départ en roue libre qui donne de la vitesse à l'écriture. Spectacle des mains obéissantes que nous interrompons quand les feuilles sont noircies. Les participants rouvrent les yeux, étonnés de ce qu'ils viennent de faire, de ce fragment d'obscurité, de ce bref passage à l'intérieur d'eux-mêmes. Presque tous sont parvenus à un état de relâchement de l'attention.

Nous leur demandons maintenant de relire en silence cette matière textuelle. Certains participants ne peuvent cacher leur étonnement devant la nature de certains propos. Nous ne nous préoccupons pas vraiment de ce qui vient d'être écrit : nous proposons aux participants d'entourer ou de découper un fragment de leur texte. Quelques mots qui se tiennent ensemble. Nous insistons sur le fait de choisir un fragment qui a attiré leur attention à la relecture. Un fragment qu'ils ont eu l'impression de ne pas reconnaitre comme le leur. Un fragment unique dans la page. Nous allons de table en table, de page en page, pour découvrir les morceaux choisis. Nous validons dans une grande majorité des cas. Pour les autres, il faut repartir en quête d'un fragment à soi. Quand l'ensemble des vers du poème collectif sont là, les participants vont au tableau un par un dans l'ordre que nous indiquons. L'écriture du poème commun n'est pas linéaire : notre intervention est davantage visuelle. Voir ci-dessous ces poèmes-relation que le collectif de l'atelier a permis d'écrire.

LA PUISSANCE DES MOTS

Le monde se critique en mots.
Qui vit des mots, vit des expériences vécues :
La joie, la tristesse, l'angoisse.
Sur le chemin de vie,
J'ai fait fuir le cafard par la plume.
La vie moderne déplace la timidité.
La couleur a tout changé.
J'ai dessiné là-dessus
Des mots qui suscitent des bagarres.
Tout ça, c'est la vie.

INCERTITUDE

L'artiste a dessiné un rêve que j'ai fait :
Il y a bonheur et malheur
Certaines phrases veulent être riches
D'un monde idéal
On a versé de l'encre déchirée en morceaux
Pour inviter les hommes à côté de la rivière de la vie

Tout le monde a sa place dans un monde qui passe partout
Sur cette page le secret de la vie au maximum
Beaucoup de choses au-delà
De l'horizon mis en lambeaux
Je revis mon enfance à l'écrit.

LES REGRETS

Ma page était blanche
Comme une étoile brillante
Ma vie était en rose
Ma tête pleine d'idées
Sentiments inexplicables
Se demander : la vie est-elle belle ?

Contre l'ennemi bien connu
Imaginons un monde
Le cœur plein de courage
On a envie de devenir encore jeune :
Une activité très lucrative

Stylo sur papier la main transmet
Chaque chose en son temps
Choses bizarres
Écrire ce que je pense.

LA GUÊPE

Ma page était blanche
La seule source de lumière
Comme une fille vierge

J'ai dessiné mon cœur sur la page
Elle semble inconnue
L'obscurité a empêché ma première histoire d'amour

Dis-moi pourquoi cette écriture
L'infidélité bien sûr
Me gêne beaucoup
Mais existe toujours.

RÉALITÉ

C'est le soleil après l'orage
La vie m'apprend la leçon
Le droit d'être libre
J'ai décidé de travailler dur
Pour enlever la tache
La vie il s'agit d'un combat
J'entends les tam-tams qui me manquent beaucoup
Réfléchir à des mots amoureux
C'est ce qui se passe dans la vie
Dans le village où je suis né

LA VOIX SILENCIEUSE

Je pleure pour mon pays.
Qui va nous aider ?
La parole établie, créée :
Des mots qui sortent de ma fantaisie.
Au travers de mes expériences
Avec les autres
Je veux être créatif
Ne pas ajouter :
C'est un moyen de vivre !
La liberté de penser dehors
Est une activité intéressante.

Le poème du dernier jour

Quatrième et dernier jour. Nous dévoilons aux participants l'étape finale de l'atelier du poème : une lecture publique à destination des enseignants et des apprenants de français de l'Alliance française d'Enugu – située dans les mêmes locaux que le centre de formation. Lecture par les participants eux-mêmes des textes travaillés pendant les trois premiers temps de l'atelier. Indifférenciation de l'origine des poèmes. Avant de préparer la lecture, une étape importante consiste à rassembler les textes sous la forme d'un recueil. Le jour d'avant, pour préparer ce travail de composition, nous avons présélectionné certains poèmes écrits par les participants et les avons mis en page avec un logiciel de traitement de texte. Nous les faisons découvrir aux participants qui reconnaissent leurs propres travaux ou ceux de leurs collègues. La mise au propre de ces poèmes permet d'en renouveler la lecture. En comptant ceux mis en page par nos soins et les poèmes travaillés pendant l'atelier, une douzaine de textes au total à ordonner.

Une première relecture silencieuse permet à chacun de refaire la traversée des textes. À noter que l'anonymisation de tous les textes – ceux de P. Éluard, d'A. Laâbi et des participants à l'atelier – a favorisé un certain continu poétique Une bibliographie de l'atelier est distribuée à la toute fin du travail collectif. Tous les textes semblent travailler ensemble. Par groupes de deux, les participants vont ensuite réfléchir à un montage de textes. À eux de trouver les règles du dire, la logique de progression et de variation des douze poèmes retenus. On s'aperçoit peu à peu que certains poèmes s'aimantent, d'autres nécessitent une prise de distance. Certains groupes utilisent les tableaux blancs pour composer le recueil *de visu* – avec des aimants ils font circuler les poèmes sur la surface glissante. La première difficulté consiste à trouver le poème d'ouverture. Nous attirons l'attention sur les premières et dernières phrases des poèmes. La discussion collective permet de se mettre d'accord sur un schéma poétique dans lequel chaque texte finit par trouver sa place. L'ordre du recueil est définitivement affiché au tableau. Chaque participant classe ses feuillets en fonction de ce montage.

On nous pardonnera de passer rapidement sur le travail corporel et vocal que nous proposons aux participants à l'issue de la composition du recueil. Techniques courantes empruntées au théâtre. À noter toutefois chez les enseignants une dissociation assez systématique entre discours, voix et corps : trop souvent, la langue (étrangère ou maternelle) est ce corps arrêté dans sa course, presque cloisonné. Venons-en maintenant au travail de mise en espace des textes recueillis – exercice auquel nos participants sont visiblement trop peu habitués. Passage de la mise en page à la mise en espace. Déplacement de l'espace de la page à la voix dans l'espace. Expliquer à plusieurs reprises : attention, une seule voix à la fois. Le temps manquant, il s'agit également d'aller à l'essentiel : faire corps avec le recueil. Importance de la distribution des poèmes. Il y a des solos, des lectures chorales, des mouvements de foule, quelques gestes. Beaucoup de regards pour poser les voix, les adresses. Et surtout de l'écoute. C'est elle qui permet de réussir les passages de voix, les ruptures, les retours. Multiplier les adresses sans perdre le motif général.

L'« atelier du poème » s'achève avec cette présentation publique à l'allure de classe inversée : un récital poétique donné par des enseignants de français devant des apprenants étonnés par tant de vie soudain dans la langue étrangère. Nous espérons être parvenu à tenir le continu expérientiel en langue étrangère. Un parcours de quatre jours qui les aura menés de la découverte de textes à la composition d'un recueil poétique, en passant par de nombreuses activités réénonciatives. Nous avons réellement pris beaucoup de plaisir à ces passages de voix en voix où tout poème est un poème-relation. Il reste à poursuivre la réflexion sur la nature particulière de tels ateliers du dire en langue étrangère, en particulier dans la perspective de former des enseignants et des formateurs en français langue étrangère.

OM, 10/10/2016.

Annexe 8. Atelier « La plus longue phrase de soi » – O. Mouginot

Annexe 8.1. Compte rendu d'O. Mouginot (2017)

Ce compte rendu a été rédigé en août 2017 à l'issue d'une série de trois ateliers intitulés « La plus longue phrase de soi » organisé en juin et juillet. Ce compte rendu a fait l'objet d'une publication sur notre carnet de thèse numérique Atelit*. Il inclut des illustrations et des textes écrits par les participants pendant les ateliers. La retranscription de ces textes n'a fait l'objet d'aucune retouche, seule l'orthographe a été corrigée par endroits. OM*

Inscrits au programme d'un stage de formation continue, les trois ateliers intitulés « La plus longue phrase de soi » ont été conduits entre juin et juillet 2017 au CFTD d'Enugu. Ces ateliers interviennent au terme d'une troisième année de collaboration avec les enseignants-formateurs des COE. Nous renvoyons au compte-rendu de notre « atelier du poème » (annexe n°7.1) pour une description détaillée du contexte. Il faut signaler que ces ateliers étaient plus courts : un après-midi chacun au lieu de quatre jours pour l'« atelier du poème ». Arrimés en arrière-plan à notre recherche, ils diffèrent de l'expérience précédente. Deux déplacements ont été opérés qui nous ont permis de travailler sur d'autres aspects des ateliers du dire en langue(s) étrangère(s). D'une part, ces ateliers sont moins des « ateliers de littératures » que des ateliers d'écriture : il n'y a pas ce va-et-vient entre des lectures et des écritures, des œuvres et des textes. D'autre part, ces ateliers sont davantage conçus comme des essais proprement dits, caractérisés par un désir d'expérimentation – d'où tâtonnements et ratés, notamment dans les médiations. Un objectif de recherche clairement affiché donc – et communiqué aux participants en amont des ateliers.

La visée générale reste cependant la même que dans nos précédents travaux : comment proposer aux participants de sortir du déjà-dit par des pratiques énonciatives spécifiques ? Par *déjà-dit* nous entendons tout ce qui relève chez le sujet de discours déjà entendus, connus d'avance parce qu'obéissant à une présentation fonctionnelle de la langue – et aboutissant à une subjectivation *a minima* dans et par la langue étrangère. Ce type de discours relève de la communication, une finalité du langage parmi d'autres. Ce *déjà-dit* n'est pas tout à fait un dire, il lui manque une certaine force subjectivante. Le *déjà-dit* est ce qui prend la place du sujet. Ce qui lui coupe la parole. Tout déjà-dit prend la place de ce qui reste à dire. Il y a toujours quelque chose à dire. Il y a toujours du neuf dans le dire. Pour construire cet atelier autour de « la plus longue phrase de soi », nous sommes partis de pratiques de nature autobiographique, relativement courantes en classe de langue, avant de diriger les participants vers des essais de voix entendus comme des échappées discursives.

Genèse de « la plus longue phrase de soi »

« La plus longue phrase de soi » est une expérience d'écriture que nous avons imaginée comme « activité » introductive lors de notre tout premier atelier d'écriture en langue étrangère réalisé en 2012 à Lyon avec des étudiants étrangers en école d'ingénieur. Cette proposition a beaucoup évolué avec le temps, ne serait-ce parce qu'elle est devenue l'un des *patterns* de notre recherche sur la subjectivation en langue étrangère. Nous avons rendu compte de cette première expérience – de manière partielle – dans une communication intitulée « Essais de voix en langue étrangère : s'élancer vers de plus longues phrases de soi » (O. Mouginot, 2015).

Moments d'atelier et pratiques à l'essai

Une expérience d'atelier assez brève mais structurée autour de plusieurs moments dont l'articulation a varié au fur et à mesure des semaines. Nous rendons compte ici de l'intégralité de ces essais d'atelier, de ces pratiques à l'essai. Les trois premiers moments correspondent à des activités d'expression orale-écrite qui permettent un glissement progressif vers l'écriture de « la plus longue phrase de soi ».

Moment un – Portrait chinois

Choix volontaire de notre part de proposer cette activité, un « classique » de l'écriture créative en classe de langue. Une entrée dans l'écriture, dans l'expression de soi. La forme portrait invite bien sûr à une posture où le participant répond à une injonction ludique – il se « place » devant un objectif plus qu'il ne parle vraiment de lui-même. Comme les questions d'une interview écrites à l'avance, les rubriques proposées faussent rapidement les termes de l'échange. Ici, les amorces sont peu puissantes, aussi les phrases ne portent-elles pas très loin. L'élan énonciatif est faible. Même si certains apprenants essaient d'*augmenter* leurs réponses, voire de détourner les propositions, une majorité d'entre eux se contentent de « boucher les trous », de communiquer les informations demandées. Une sorte de premier degré de l'écriture. Le document déclencheur est lu et renseigné comme un questionnaire, un formulaire administratif. La subjectivation dans et par la langue est ici dérisoire – quand bien même les apprenants y trouvent du plaisir et/ou de l'intérêt. Le portrait chinois relève du jeu. Dans un jeu la conformité aux règles est de mise, sinon le jeu s'arrête de lui-même (c'est le propre de la triche). Les essais de voix ne s'apparentent pas à des jeux, ils invitent plutôt à ne pas tricher en offrant la possibilité de prendre de la distance avec toute forme de *finalités* ou de *propriétés* attribuées à la langue étrangère.

Support :

PORTRAIT CHINOIS

Si j'étais UNE COULEUR, je serais ……..

Si j'étais UN ARBRE, je serais……..

Si j'étais UNE ÎLE, je serais……

Si j'étais UN FRUIT, je serais……..

Si j'étais UN JOUR DE LA SEMAINE, je serais……..

Si j'étais UN ANIMAL, je serais……

Si j'étais UNE CHANSON, je serais……..

Si j'étais UNE LEÇON, je serais……

Si j'étais UN SPORT, je serais……

Si j'étais UNE VOYELLE, je serais…… ……..

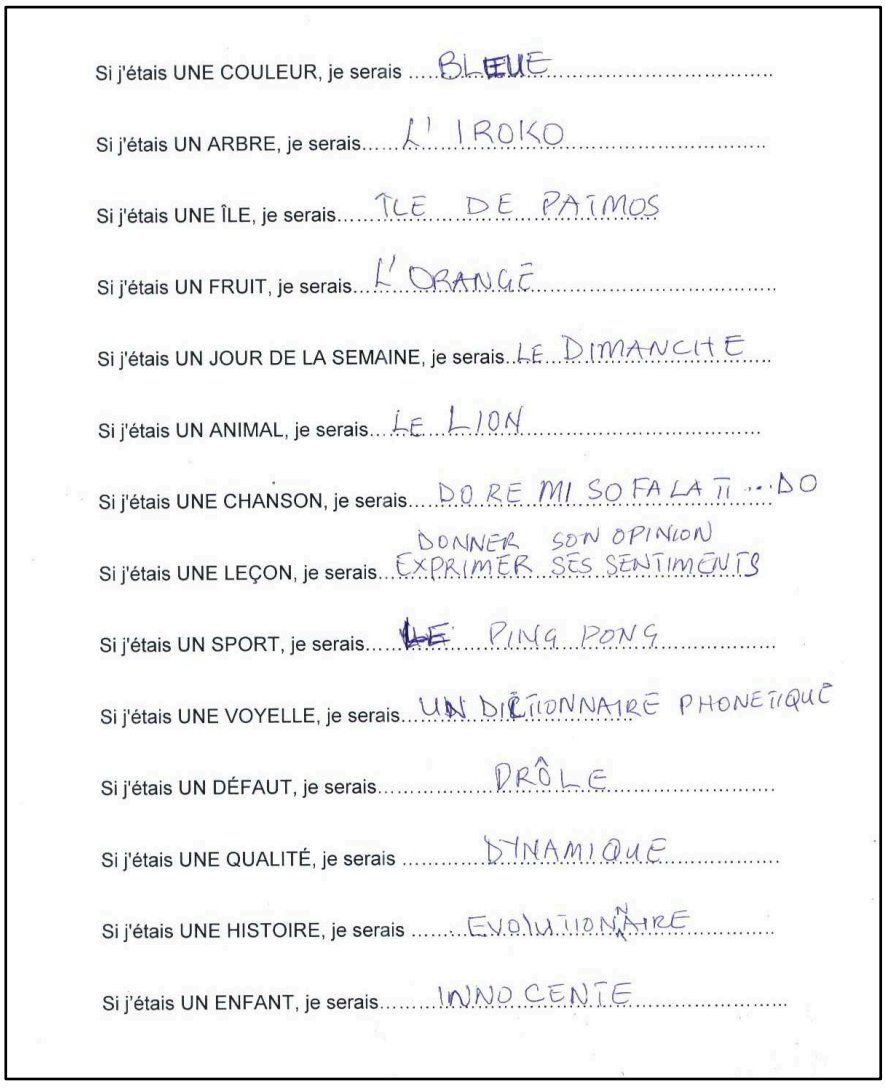
Si j'étais UN DÉFAUT, je serais……..

Si j'étais UNE QUALITÉ, je serais ……

Si j'étais UNE HISTOIRE, je serais ……..

Si j'étais UN ENFANT, je serais……..

Ceux qui le veulent lisent à haute voix leur portrait chinois. La majorité des 24 portraits collectés sont positifs, chacun semble soigner son égo. Concessions et confessions sont plutôt rares. Pris un par un, les portraits disent peu de choses des auteurs. D'une lecture à l'autre, souvent les mêmes mots, un certain conformisme (la chanson est plusieurs fois l'hymne national), une sagesse populaire (beaucoup de références religieuses). D'une manière générale, les champs référentiels sont assez limités : les couleurs sont les couleurs, les arbres sont les arbres, la leçon est un cours de français, les défauts sont des qualités, les enfants sont calmes et innocents… Réponses sages pour un questionnaire tout aussi sage. Une activité pourtant réussie si le cadre était celui d'un cours de FLE.



Si j'étais UNE COULEUR, je serais ..... BLEUE .....

Si j'étais UN ARBRE, je serais..... L' IROKO .....

Si j'étais UNE ÎLE, je serais..... ÎLE DE PATMOS .....

Si j'étais UN FRUIT, je serais..... L'ORANGE .....

Si j'étais UN JOUR DE LA SEMAINE, je serais..... LE DIMANCHE .....

Si j'étais UN ANIMAL, je serais..... LE LION .....

Si j'étais UNE CHANSON, je serais..... DO RE MI SO FA LA TI ... DO .....

Si j'étais UNE LEÇON, je serais..... DONNER SON OPINION EXPRIMER SES SENTIMENTS .....

Si j'étais UN SPORT, je serais..... ~~LE~~ PING PONG .....

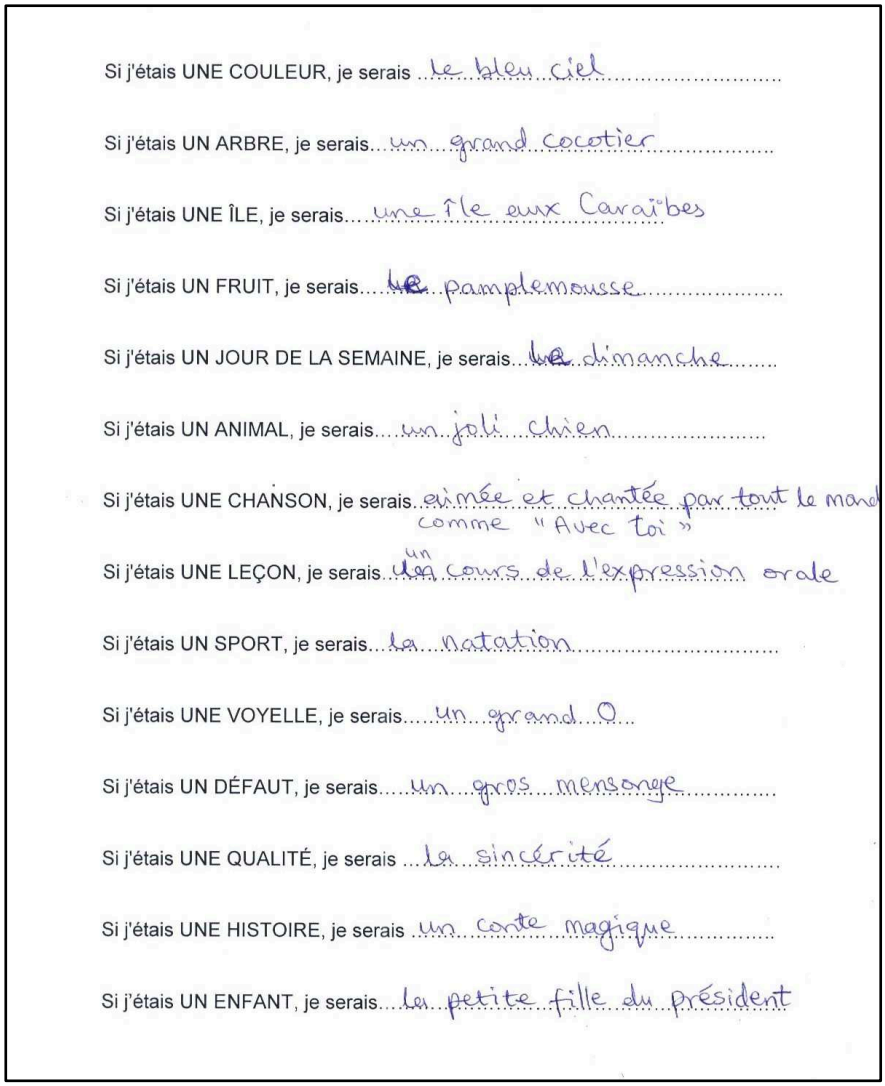
Si j'étais UNE VOYELLE, je serais..... UN DICTIONNAIRE PHONETIQUE .....

Si j'étais UN DÉFAUT, je serais..... DRÔLE .....

Si j'étais UNE QUALITÉ, je serais ..... DYNAMIQUE .....

Si j'étais UNE HISTOIRE, je serais ..... EVOLUTIONNAIRE .....

Si j'étais UN ENFANT, je serais..... INNOCENTE .....



Si j'étais UNE COULEUR, je serais ...le bleu ciel...

Si j'étais UN ARBRE, je serais...un grand cocotier...

Si j'étais UNE ÎLE, je serais...une île aux Caraïbes

Si j'étais UN FRUIT, je serais...le pamplemousse...

Si j'étais UN JOUR DE LA SEMAINE, je serais...le dimanche...

Si j'étais UN ANIMAL, je serais...un joli chien...

Si j'étais UNE CHANSON, je serais...aimée et chantée par tout le mond
comme "Avec toi"

Si j'étais UNE LEÇON, je serais...un cours de l'expression orale

Si j'étais UN SPORT, je serais...la natation...

Si j'étais UNE VOYELLE, je serais...un grand O...

Si j'étais UN DÉFAUT, je serais...un gros mensonge...

Si j'étais UNE QUALITÉ, je serais ...la sincérité...

Si j'étais UNE HISTOIRE, je serais ...un conte magique...

Si j'étais UN ENFANT, je serais...la petite fille du président

Moment deux – « Qui sommes-nous ? » : une écriture à deux mains

Ce deuxième moment consiste en une écriture silencieuse à deux mains. Par deux, les apprenants font l'expérience d'une écriture impossible. En fait, une expérience de langage impossible. Proche l'un de l'autre, on tient ensemble un feutre sans avoir le droit de communiquer oralement. Jusqu'à la fin de l'expérience, interdiction de lâcher le feutre. Seul les échanges de regards et l'écriture sont autorisés. Pour commencer, chaque binôme écrit un nous inaugural sur le haut d'une feuille A3, pour pouvoir répondre à la question « qui sommes-nous ? ». Il y a trois difficultés intéressantes à expérimenter. Tout d'abord, que l'écriture est une activité physique, elle engage le corps tout entier, comme le montrent les difficultés des participants à trouver la bonne position commune pour tenir ensemble le feutre – difficulté oubliée quand on est seul devant son cahier (on en oublie même le rôle de la main). Tenir ensemble le feutre signifie ici se tenir l'un près de l'autre, se tenir la main. Autre difficulté expérientielle : écrire est une activité d'écoute. Une production écrite est le produit d'une écoute, elle-même multiple. Une interaction de conscience à environnement. Ici, une interaction entre consciences dans un environnement très spécifique, l'embarrassant corps-à-corps d'une écriture à deux mains. Un bras-de-fer à pacifier. Troisième difficulté – la plus évidente : comment *co-organiser* l'activité énonciative ? Autant l'écriture du pronom nous donné d'avance est assez aisée (opération scripturale qui suppose une coordination), autant la poursuite de la phrase, d'une phrase *rien qu'à nous* s'avère difficile : comment

s'entendre à deux mains ? Les mains ne sont pas des voix et l'invitation qui est faite est celle de trouver une *troisième voix*.

Dans un premier temps, les participants essaient de trouver par eux-mêmes des modalités d'entente pour écrire des phrases à deux mains : alternance énonciative, dialogisme, roue libre. Tricher fait également partie de l'expérience. Certains chuchotent, s'entendent à demi-mots, d'autres dessinent plus qu'ils écrivent. Dans un deuxième temps, nous demandons à chaque couple de relire silencieusement ce qui a été écrit. C'est peu ou beaucoup selon les groupes. En associant la main de l'autre, chacun sélectionne un fragment de texte – en l'entourant ou en le soulignant. Ces fragments doivent être recopiés au verso de la feuille. Nous invitons les participants à trouver des moyens de relier ensemble les deux fragments pour aboutir à une phrase cohérente. Nous rappelons la question initiale « qui sommes-nous ? ». Quelques commentaires de la part des participants : nous n'est pas je, je n'est pas nous, mais nous et je ont quelque chose à dire.

Moment 3 – Une biographie langagière

Retour au je. Retour au dire du je. Nous proposons un moment d'écriture emprunté aux activités de type biographie langagière. Ce moment est intitulé « Raconte-moi tes langues ». Il fait écho à une séquence d'un stage de formation antérieur dédiée à la notion de *portfolio*. Parcours d'écriture conçu en trois étapes. Étape une, « des vies, des langues ». Pour cette étape, le support distribué s'appuie sur des rubriques proposées par le *portfolio* de la méthode de FLE *Écho B2* : « mes langues », « mon apprentissage du français », « mes rencontres, mes expériences en français ». Étape 2 : « Raconte-moi ta langue française ». Consigne : « […] écrivez le récit de votre relation avec la langue française. Une histoire à la fois personnelle et professionnelle, intime et officielle, affective et intellectuelle, qui se conjugue au passé, au présent et… au futur ! » Cette étape implique des phases de réécriture. L'étape 3 « partagez vos histoires » invite à la mise au propre et à la lecture du texte. « Activité » biographique assez traditionnelle. Nous insistons ici sur les termes expérience, relation et récit pour éviter un descriptif trop chronologique. Aucune consigne formelle n'est donnée.

Les 39 textes collectés au final sont conformes à ce qu'on pourrait attendre d'une telle « activité » biographique : il faut remarquer l'importance du factuel, du chronologique. Récits linéaires plus ou moins amples. Dits focalisés sur la langue française qui offrent à lire une grande diversité d'histoires personnelles. Plus à l'aise avec la langue, quelques participants « se mouillent », se dévoilent davantage. Quand cela devient intime, des choses plus spécifiques se disent en creux sur la relation de chacun à cette langue. Rappelons que là n'est pas la visée de l'atelier. Au final, nous obtenons plusieurs familles de récits. Nous proposons de les classer ici en fonction d'une certaine forme de distance subjective prise par les participants par rapport à leur statut (enseignants en formation) :

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

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

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

Priscilla :
Ma langue française. Les débuts de ma carrière en langue français remontent à la période de mon inscription au niveau secondaire. J'ai rencontré la langue comme une matière d'étude dans le programme scolaire. Ce qui m'a attirée à ce niveau c'était les sons et les manières d'articulation des sons dans cette nouvelle langue qui n'avait rien en commun avec la langue locale « Mbe » qui est la mienne. Dès lors j'ai décidé de découvrir cette langue étrangère, devenue aujourd'hui la langue seconde officielle de mon pays, une langue de travail pour moi en tant qu'enseignante de français au Collège d'éducation. Cinq ans de français au niveau secondaire m'ont attribué un certificat, « le WASC » […].
De là je suis passée au Collège d'éducation. Après un an d'étude, le désir pour une licence m'a menée à l'université de Calabar où j'ai obtenu la licence en études générales du français. Les manuels d'étude à ces deux niveaux restaient *De vive voix* que les formateurs actuels considèrent démodés en approches pédagogiques.
Au cours de mes études, j'ai eu l'occasion de voyager en pays francophones surtout le Sénégal et le Togo où j'ai rencontré d'autres pratiques de la langue. J'ai remarqué des variations d'accents […]. J'ai aussi fait un séjour de stage en France, spécifiquement au CLA à Besançon. C'était en fait une vraie rencontre

> francophone car on a eu la chance de rencontrer des francophiles des pays de tout continent du monde. Le séjour en France m'a ouvert les yeux à la dédication et au goût du bon travail des enseignants français. M. V. était mon héros en didactique de performance théâtrale. Elle était une vraie vedette par son habileté et spontanéité. Elle m'a beaucoup touchée car elle pouvait faire du théâtre de toute situation.
> […]
> Actuellement en tant que professeur au niveau d'un collège de formation de futurs enseignants, je suis bien placée pour propager cette langue devenue une seconde langue officielle de mon pays. Les différents stages de formation subis jusqu'ici sont d'un avantage formidable pour moi et je poursuivrai ce rêve jusqu'à la fin. Que le bon Dieu me donne la santé et les moyens de le faire ! […]

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

> Henry :
> Mon expérience de la langue française. Au début de l'apprentissage de cette langue française, je n'ai pas aimé. Mais au fur et à mesure que je m'y mets, ça devient pour moi plus intéressant. Le fait que la maîtrise de cette langue est une voie pour connaitre plus l'anglais me fait de plus l'apprendre. Il est vrai que je la détestais au début ; aujourd'hui le français est une source de gagne-pain de tous les jours pour moi. Au commence de cet apprentissage j'ai appris comment saluer et faire usage de mots de politesse dans la conversation. En arrivant au Cameroun, l'apprentissage devient plus pratique. Je me suis donné à l'apprendre et à entrer en conversation avec les Camerounais et ceux qui parlent cette langue. Aujourd'hui, à travers mes rencontres avec le français qu'il soit à l'école pendant l'enseignement ou l'atelier, je me trouve encore dans la dimension de la perfection de cette langue. Mon constat est : l'apprentissage de la langue française en général est un fait de chaque jour.

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

> Udeme :
> Ma relation avec la langue française. Le voyage de ma relation avec la langue française commença il y a plusieurs années. Une petite fille se trouva dans la classe de français pour la première fois, captivée par les gestes du professeur pendant le déroulement de son cours. L'intérêt suscita par le son mélodieux de la langue française, j'étais très motivée. Je ne peux pas me rappeler le titre de cette leçon mais elle a créé une impression durable dans ma vie. Quelques efforts faits

> qui transformaient en bonnes notes, m'aidaient à développer une passion profonde au cours des années.
> La passion déjà formée m'avait poussé de prendre une décision nette qui m'a conduite au choix professionnel. […] Devenant professeur de français langue étrangère, ma carrière professionnelle commençait jusqu'à aujourd'hui.
> […]

La lecture collective de certains textes permet d'entendre ces différences, de faire voir que tous les participants n'ont pas écrit *sur le même sujet*. Une fois dit ceci et cela, une fois passé du je au nous, repassé du nous au je, une fois partagé les textes, tout restait à dire, tout restait à faire… Comment faire, justement, pour dire la plus longue phrase de soi ? Nous avons procédé en deux temps.

« La plus longue phrase de soi » – Préparatifs

Écrire plein de je. Sur une feuille A3, « faire la liste de soi-même ». Pour ce faire, des tirets jusqu'au bas de la page. Puis des phrases qui commencent toutes par le pronom personnel je. L'idée de cette première étape est d'épuiser ce que *je* sait déjà – nous aussi. Laisser écrire des phrases faciles, des généralités, des banalités. Épuiser tout un registre informatif – pour mieux s'en défaire plus tard. Montrer aussi – implicitement – que ce même pronom de départ peut être (à) l'origine d'une multitude de phrases : courte/longue, directe/complexe, monologue/adresse. Il peut être difficile d'atteindre le bas de la liste. Les commentaires développés au sujet des portraits chinois s'appliquent en partie ici. Les listes offrent à lire des portraits qui se veulent très objectifs. Les thèmes sont presque identiques d'une liste à une autre : état-civil, description physique, famille, renseignements professionnels, loisirs, ce que j'aime/je n'aime pas, qualités/défauts, vœux, profession de foi et références religieuses, etc. Les participants parlent principalement à l'indicatif présent et au conditionnel (j'aimerais, je souhaiterais). Cette étape d'écriture s'arrête lorsque toutes les listes sont complétées. Il faut insister : « jusqu'au bas de la page ». Certains participants ont devant eux entre vingt et quarante phrases. Un partage à voix haute est possible.

TION Mson

Je m'appelle Son Tion
Je suis le fils unique de mes parent
Je n'ai pas de ~~sœurs~~
J'ai perdu tous mes parents
J'ai aussi un oncle ~~aveugle~~ qui est aveugle
Je suis marié à une seule (femme) épouse
J'ai deux enfants: un garçon et une fille
J'aime beaucoup mes enfants
Je les donne beaucoup d'argent.
Je suis un homme bizarre
Je n'aime pas la ~~reg~~ religion, la politique et les comerages
Je n'écoute pas beaucoup la radio
Je ne regarde pas la télévision
Je ne lis pas de journaux
J'aime beaucoup mon boulot
Je garde beaucoup d'animaux domestiques.
Je n'aime pas beaucoup de richesse
J'ai beaucoup de respect pour les vieux.

Je m'appelle Kpagh Michel
Je suis né dans une grande famille
J'ai quarante ans
Je suis marié avec quatre enfants
Je suis professeur de français au collège of Education K/A/Ca
J'ai fréquenté l'université de l'Etat de Benue au nigéria
J'ai cinq frères et trois soeurs
J'aime le football mais je ne suis pas sportif
J'aime regarder aussi les films nigérians
Je mange beaucoup d'igname avec du poisson
Je joue souvent le handball
Je suis Catholique
Je travaille beaucoup au bureau
Je suis nigérian dans l'Etat de Benue
Je fume beaucoup de cigarette
Je dors chaque jours à 22 heures
Je bois de la bière chaque soir avec mes amis
Je suis dans un monde de ténèbre
Je nage dans un rivière
Je suis un ~~artist~~ artist moderne
Je rêve toujours d'un monde utopie
Je suis dans un monde sans fin

Dans un deuxième temps, nous demandons à chaque participant de choisir une phrase parmi l'ensemble des phrases listées. Critères de sélection : une phrase que vous pensez être seul(e) à avoir écrite ; la phrase qui vous tient le plus à cœur ; la phrase qui parle le mieux de vous. Nous laissons du temps pour relire. Mettre une croix devant la phrase choisie et nous la montrer. De notre côté, nous acceptons les phrases ouvertes. Qu'importe ce qu'elles évoquent. Ce doit des phrases encore possibles, des phrases qui donnent envie de savoir la suite, des promesses d'énonciation. Quelques exemples empruntés à divers participants :

Je suis ronde

Je me lève très tôt tous les matins

Je cours très vite

Je me regarde dans la glace

Je suis ni pauvre ni riche

Je suis une féministe radicale

Je suis grande, grosse, de teint noir, gentille, sympa, jolie, travailleuse

Je suis chanteuse

Je suis qui je suis

Je n'aime pas le diable

Je suis contente, je suis vivante, je suis une femme réussie

Je suis un homme

Je suis un homme bizarre

Je fume beaucoup de cigarettes

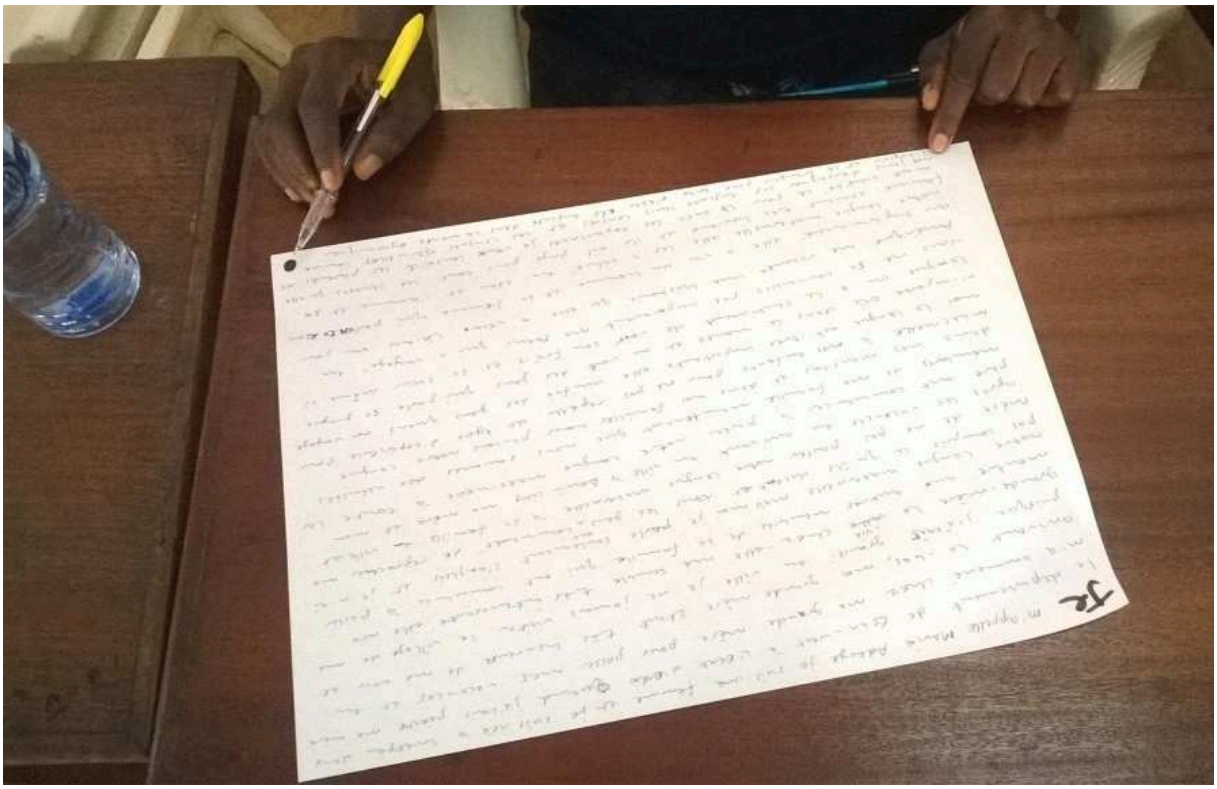
Je suis toujours heureuse

Je devine le futur à tout moment que cela me vient à l'esprit

La plus longue phrase de soi – *Essais de voix*

Nous avons préparé à l'avance les feuilles A3 avec un je en haut à gauche et un point en bas à droite. La feuille blanche est vide. Nous avons également disposé dans l'atelier trois tableaux blancs – pour ceux qui voudraient éventuellement écrire en grand, écrire debout, avec tout le corps. Recopier l'amorce de phrase choisie au cours de l'étape précédente. La consigne à transmettre : écrire la plus longue phrase de soi, celle qui va du Je au point. Une page pour une phrase. Une phrase pour se dire. Il va sans dire que le mot phrase n'est pas employé ici dans son acception grammaticale. La plus longue phrase de soi est discours-fleuve. Quelques contraintes : par exemple, pas de ponctuation (la seule marque de ponctuation c'est le point final), pas de mots ou de fragments empruntés à la « liste de soi-même ». La plus longue phrase de soi parle… de soi. Chaque participant doit parler de lui-même : l'état du monde ne nous intéresse guère ici – même si la plus longue phrase de soi ramène au cœur du monde. La plus longue phrase de soi peut être

une sorte de définition de soi-même – il y a des définitions qui repoussent les limites. Couvrir la page d'une énonciation aussi longue que possible, quelque chose qui tiendrait le sujet en haleine. Se dire, c'est ne pas se taire. Il s'agit maintenant pour chaque participant de ne pas se taire. Produire « la plus longue phrase de soi » suppose de ne pas se taire. Il faut donc chercher par tout moyen à ne pas se taire.



L'écriture de « la plus longue phrase de soi » n'est pas facile – c'est d'ailleurs une activité qui prend du temps. Il faut être vigilant à l'écriture de chaque phrase, à l'aventure énonciative de chaque participant. Pour ceux qui écrivent, il s'agit de faire avec le suspense et/ou l'élan des premiers mots. Partir à la poursuite de ce qu'il reste à dire. Il y a aussi des temps de réécriture. L'invitation peut être faite de supprimer certaines scories : répétitions, éléments référentiels, etc. Certains participants restent collé à un je qui dit plutôt moi je. Moi seul. Un moi déjà-vu antérieurement : moi social, moi enseignant. D'autres disent autre chose, essaient vraiment de dire je. Un je qui avance dans l'inconnu. Pour avancer, la phrase inconnue fait appel au rythme. Certaines phrases ont visiblement trouvé leur rythme – ce sera très clair à la lecture finale. Ces phrases-là ne sont pas caractérisées par une narrativité purement autobiographique. Les phrases qui nous en apprennent le plus sur leur auteur sont celles qui attirent notre attention par leur dynamique discursive. Une certaine audace rythmique. Essayer de se dire, c'est essayer des rythmes. Trouver un rythme qui fasse entendre une voix, une voix qui se dresse et s'adresse. Nous reproduisons ici quelques-uns de ces essais de voix qui montrent combien les ateliers du dire sont aussi des ateliers du rythme :

Je fume beaucoup de cigarettes plus ou moins trois paquets de cigarettes par jour le matin avant de faire ma toilette après avoir fait ma toilette je fume encore je fume avant de me brosser les dents je fume après mon petit-déjeuner avant d'aller au bureau je fume la cigarette même au bureau je fume quand je suis fatigué quand je suis allé à l'hôpital un médecin m'a dit de laisser tomber la cigarette parce que la cigarette donne une maladie de cœur mais quand on fume ce n'est pas facile de laisser tomber la pratique alors chaque jour mes amis me conseillent de laisser tomber la cigarette comme le médecin a déjà proposé mais l'idée de laisser tomber la cigarette ne me vient pas à l'esprit ●

Je suis un homme bizarre avec une idée quelconque de l'existence humaine comme la vanité des choses qui me fait haïr et rejeter certaines pratiques sociales qui ont des valeurs négatives et qui à mon avis n'aboutissent à rien d'important même si la majorité de ceux qui se trouvent autour de moi pensent autrement à cause de leur profil propre à eux qui ne doit pas influencer ma position ou ma vision du monde où tout le monde a le droit de choisir ce qu'il veut faire comme aller à l'église ou à la moquée ou bien ne pas y aller se marier ou ne pas se marier être polygame ainsi que choisir de suivre ou ne pas suivre les tendances généralement acceptées dans la société humaine qui n'ont pas de rapport avec la perception personnelle et qui finissent malheureusement par gêner les sentiments de ceux qui ont ou voudraient avoir la liberté d'agir ●

Je cours très vite quand il pleut surtout dans la nuit parce que la nuit est très dangereuse à cause du serpent des autres animaux dangereux qui suivent l'eau après la pluie considérant le fait qu'on peut tomber dans la fosse bien couverte de l'eau sale qui peut rester dedans pour une longue période de temps spécialement pendant la saison de la pluie qui existe toute l'année ●

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