HAL
open science

Mettre en œuvre une démarche créative et artistique avec des publics en exil : une médiation pour s'approprier la langue et faciliter l'entrée dans l'écrit

Élisabeth Grandjacquet

To cite this version:

Élisabeth Grandjacquet. Mettre en œuvre une démarche créative et artistique avec des publics en exil : une médiation pour s'approprier la langue et faciliter l'entrée dans l'écrit. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02270993

HAL Id: dumas-02270993

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02270993

Submitted on 26 Aug 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mettre en œuvre une démarche créative et artistique avec des publics en exil : une médiation pour s'approprier la langue et faciliter l'entrée dans l'écrit

GRANDJACQUET
Elisabeth

Sous la direction de Madame CATHERINE FRIER

UFR LLASIC
Département sciences du langage

Mémoire de master 2 mention FLES - 18 crédits
Parcours : master FLES FC

Année universitaire 2018-2019

Mettre en œuvre une démarche créative et artistique avec des publics en exil : une médiation pour s'approprier la langue et faciliter l'entrée dans l'écrit

GRANDJACQUET
Elisabeth

Sous la direction de Madame CATHERINE FRIER

UFR LLASIC
Département sciences du langage

Mémoire de master 2 mention FLES - 18 crédits
Parcours : master FLES FC
Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je tiens à remercier tous les enseignants du Master Fles (FC) qui m'ont permis de vivre une parenthèse passionnante dans ma vie professionnelle, une année de découverte et d'ouverture précieuse. Je remercie également ma tutrice, qui m'a laissé mener mon projet, ainsi que les élèves qui se sont montrés très coopératifs et volontaires, les enseignants qui ont accepté de répondre à mes questions et Catherine Frier pour son accompagnement dans ce travail, la qualité de son écoute, sa réactivité et sa bienveillance. Pour terminer, un grand merci à Charlotte Dejean qui, avec le projet Co-FormER soutenu par RUSF m'a donné l'occasion de prendre en charge des étudiants et de partager des moments vraiment très enrichissants !

Table des matières

Remerciements....2

Introduction....8

Partie 1 - Les structures d'accueil des élèves allophones observées pendant mon stage....13

CHAPITRE 1. PETIT DÉTOUR HISTORIQUE....14

1. L'HISTOIRE D'UN MOT....14

2. LA NOTION DE NORME....14

3. UNE SOCIÉTÉ DE L'ÉCRIT....15

CHAPITRE 2. ACCUEIL DU PUBLIC MIGRANT DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE : UN STATUT SPÉCIFIQUE....16

1. LE DROIT IMPRESCRIPTIBLE À LA SCOLARITÉ DES ENFANTS DE 3 À 16 ANS....16

2. LES MINEURS ISOLÉS ÉTRANGERS....17

3. LE CAS DES ÉTUDIANTS RÉFUGIÉS OU DEMANDEURS D'ASILE : DES TERMES À PRÉCISER....18

CHAPITRE 3. PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE MON STAGE....19

1. LE LYCÉE DES MÉTIERS DU NIVOLET....19

2. LE COLLÈGE BISSY....20

3. DU PASSERELLE SOLIDARITÉ – OBJECTIF B2, UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES....21

4. UN PUBLIC SOUS LE SIGNE DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ....22

5. LES DISPOSITIFS MIS EN PLACE : ATELIERS D'ÉCRITURE, THÉÂTRE, DANSE ET CHANT....24

CHAPITRE 4. LA MAÎTRISE DE LA LANGUE ÉCRITE : UN ENJEU MAJEUR....26

1. LANGUE ET DROITS CIVIQUES....26

2. LANGUE ET SCOLARITÉ....27

Partie 2 - Du côté de la théorie....29

CHAPITRE 1 . LE RAPPORT À L'ÉCRIT DU PUBLIC MIGRANT....30

1. LITTÉRATIE OU COMPÉTENCE SCRIPTURALE....30

2. L'INSÉCURITÉ SCRIPTURALE....32

3. LA NOTION D'ACCULTURATION....34

CHAPITRE 2. PLACE ET INTÉRÊT DES PRATIQUES CRÉATIVES DANS LES DISPOSITIFS D'ACCUEIL ET D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE POUR LES ÉLÈVES ALLOPHONES....35

1. REDÉFINIR LE RAPPORT À LA LANGUE....36

2. REPENSER LA PLACE DU SUJET : CENTRATION SUR L'APPRENANT....42

3. DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES....44

4. CHOISIR LA BONNE POSTURE....46

5. LA PÉDAGOGIE DE PROJET....47

6. UNE PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE....48

3. LA PLACE DU CORPS....49

1. LA TRAVERSÉE DU CORPS....49

2. Dire la langue....51
Chapitre 3. Problématique, hypothèses et objectifs....53
1. Problématique....53
2. Hypothèses....54
3. Objectifs....55
Partie 3 - Dispositifs artistiques et créatifs pour un public migrant....56
Chapitre 1. Démarche et méthodologie....57
1. L'envie de départ....57
2. Le constat de départ du côté des apprenants....57
3. Recueil des données au cours de mon expérimentation....59
4. Recueil de données au cours de mon enquête....70
5. Les dispositifs observés ou décrits au cours de l'enquête....74
Chapitre 2. Analyses et résultats....78
1. Un moyen de s'approcher de la culture de l'Autre....78
2. Une nouvelle posture pour trouver sa place....82
3. le monde de l'écrit : un espace moins hostile....88
Chapitre 3. Apports et limites de la démarche créative et artistique....93
1. Une démarche enthousiasmante....93
2. Difficultés et limites....98
3. Bilan....101
4. Perspectives....101
Conclusion....104
Bibliographie....107
Sitographie....109

Introduction

« C'est de là que j'arrive à travers mille maux » Homère, L'Odyssée.

Printemps 2017, Chambéry ; un camp de migrants prend place peu à peu dans un petit terrain à côté de chez moi : de jeunes africains sous tente, qui vont et viennent, s'organisent, accueillent les nouveaux-venus. Le voisinage leur vient en aide, on échange quelques mots, on lave du linge, on apporte des boissons chaudes, on partage quelques moments et je découvre ces parcours de vie incroyables qui n'existaient jusque-là qu'à travers le filtre des media !

Juillet 2017, je suis la formation initiale en FLE proposée par le CUEF de Grenoble et découvre avec beaucoup de plaisir une approche autre sur la langue, un autre point de vue ; un pas de côté en regard de ma pratique de l'enseignement du français aux collégiens français, un contact très enrichissant avec les étudiants étrangers et dès la rentrée m'implique dans des cours de FLE en tant que bénévole. Septembre 2017 je fais une demande de congé de formation pour un Master 2 FLES obtenu pour l'année 2018/2019. C'est donc tout naturellement que mon choix s'est porté sur un public de migrants dans le cadre de mon stage de Master 2 : la classe de Fle au lycée des Métiers du Nivolet, à la Ravoire.

Ce choix s'est doublé d'une seconde motivation : le partenariat tissé depuis trois ans entre le lycée et le collectif artistique de L'Endroit, lieu de pratique artistique implanté au coeur du Centre Hospitalier Spécialisé de Bassens. Ce collectif est constitué de deux comédiens metteurs en scène, Stéphanie Vuignier de la compagnie *La Caravane de l'Étrange*, Stéphane Buisson de *Traffic* et Philippe Vuillermet, chorégraphe de *iX Compagnie*, collectif dont je suis partie prenante puisque présidente associée et comédienne amateur dans la compagnie de Stéphanie Vuignier. La mise en place cette année d'une résidence artistique au lycée de la compagnie de P. Vuillermet pour la création d'un spectacle de danse, *Les Insubordonnées*, à partir du livre *Désobéir* de Frédéric Gros (2017), chorégraphie pour 6 danseurs, qui sera présenté sur la scène Nationale de Malraux en février 2020, me semblait être une belle occasion d'aborder le thème de la désobéissance avec ce public. A ce premier terrain d'expérimentation s'ajouteront celui d'une expérience théâtrale au collège Bissy avec la Compagnie La Caravelle et enfin des propositions d'ateliers d'écriture à l'université avec le Du Pass objectif B2 de l'UGA, ces divers terrains m'offrant l'occasion d'observer des dispositifs sur une bonne partie du parcours scolaire de ces publics en exil.

L'approche artistique, me semble un moyen essentiel d'ouverture et d'expérimentation sensible du monde pour les élèves de collège que j'ai habituellement, une approche qui pose des jalons dans la construction de leur identité également. Cette démarche me paraissait prendre encore plus de sens avec un public d'apprenants allophones nouvellement arrivés, de différents âges, pour une rencontre autre, émouvante, sensible de ce « nouveau monde ».

> « Cette langue, je ne l'ai pas choisie. Elle m'a été imposée par le sort, par le hasard, par les circonstances. Écrire en français, j'y suis obligée. C'est un défi. Le défi d'une analphabète ». (Kristof, 2016 : 21)

Comment aider ce public en exil, qui échoue en France, le plus souvent à l'issue d'un périple long, périlleux, douloureux ; une expérience parfois au-delà du dicible, de l'imaginable. Ces hommes, ces femmes, ces jeunes ont parfois franchi les frontières de l'humanité ; en espérant trouver une vie libre, désirable ils se retrouvent parqués dans des camps ou relégués dans les espaces disponibles mais peu reluisants de notre société. Ils ont fui leur pays et risquent la mort si ils y retournent. Ce parcours de bannissement, de rejet, de fuite, d'immobilisations forcées rappelle le périple d'Ulysse comme l'analysait S. Gaultier, (docteur en psychologie clinique et pathologique) lors de la journée d'études Mieux[1] et transforme l'identité en une identité morcelée, disloquée. Et si le terme de « demandeur d'asile » semble mettre l'accent sur l'idée d'accueil, c'est plutôt l'exclusion qui domine aujourd'hui, dans une défiance a priori qui fait de la figure de l'exilé un danger potentiel, en lien avec la délinquance, le terrorisme. La suspicion domine à leur encontre et les traumatismes vécus par ces populations ont déclenché des comportements pathologiques pour certains, qui font le récit de leur traversée sans aucun affect, ce qui participe à la mise en doute de leur discours. Quelques chiffres de l'OFPRAH (Office Français de Protection des Réfugiés et Apatrides) pour illustrer cette défiance : en 1976, sur 18478 demandes, 95 % étaient favora bles, en 2006 sur 26269 il n'y en avait plus que 8 % et en 2017 pour 100800 demandes, seules 27 % ont été favorables. Avec S. Gaultier on peut effectivement désigner l'exilé comme « la figure des désordres du monde ». Il rappelle qu'en quittant leur pays, ces hommes et ces femmes n'imaginaient pas la violence à laquelle ils allaient être confrontés ni cette expérience de la dégradation rapide de la condition d'homme. Ils deviennent objets d'une logique marchande, perdent leurs repères et tout contrôle sur leur vie. Arrivés au bout de leur périple, ils doivent jouer le jeu, adopter une autre identité, se construire une identité sociale avec de nouvelles habitudes, de nouveaux repères ; ils doivent se « réappartenir ».

1. (journée organisée par le groupe de recherche DiPluFor/LIDILEM intitulée MIEUX, avec **M** comme Migration, **I** comme Inclusion, Insertion, **E** comme Études, Éducation, École, **U** comme Université, **X** comme croisement de regards)

Une des premières attitudes adoptée dans ce désir de sociabilité est ce que Kastersztein a défini comme stratégie de la conformisation : une aptitude à « rentrer dans le rang » . En effet, lorsque « l'écart est vécu comme trop grand » et sous la pression sociale, « l'individu va tendre à mettre en place des comportements conformes aux attentes » (Camilleri, Kastersztein, et Lipiansky, 1990 : 33. S. Gaultier utilisait le terme de « désir mimétique » pour décrire cette apparence très lissée, cette adaptation de surface qui permet d'être accepté. C'est le « faux-self » qui adopte les mêmes codes, les mêmes désirs, les mêmes objets dans une volonté de normalité, de se fondre dans la masse, annihiler sa singularité. Face à cette attitude, quelle voie choisir pour les aider à se construire une nouvelle identité dans la langue ?

Et comment, dans ces conditions, trouver la force, l'envie de s'approprier cette langue de l'exil, cette langue qui, dans un premier temps est celle de la misère, du malheur et du mensonge ? Les démarches administratives, les obstacles sont le lot quotidien de ceux qui ont choisi de venir, qui ont espéré trouver une vie meilleure. Dans ce contexte, l'appropriation de la langue, devient un enjeu majeur comme outil de communication mais aussi et surtout comme élément constitutif de l'identité. C'est donc notre rôle de leur offrir un espace de liberté où s'expérimenter, s'essayer dans ce travail de construction identitaire et linguistique afin de retrouver une parole authentique pour se dire et s'écrire.

Avec E. Huver et J. Lorilleux, nous nous appuierons sur le fait que « chaque langue, dans ses dimensions à la fois partagée et toujours aussi singulière, fait surgir un monde de ce qui resterait sans elle indistinct » (Huver et Lorilleux, 2018 : 9). Mais surtout nous aborderons la langue dans ses deux facettes : « à la fois interprétantes (en ce qu'elles [les langues] découpent le monde en catégories et l'articulent en une syntaxe) et interprétées (en ce qu'elles ne se rencontrent qu'à travers les discours, par le biais donc de leur incarnation) » (ibid). Ces deux aspects vont faire sens en didactique des langues notamment, pour les apprenants à travers l'expérience d'une œuvre, car « l'œuvre puise dans le réel pour nous le rendre autrement, et nous permettre de l'habiter de façon nouvelle » (ibid.).

Quel autre espace que celui de la création pour explorer cette voie de l'appropriation, et plus particulièrement dans le champ de l'écrit puisque notre société est essentiellement une société de l'écrit ? Parce qu'un spectacle qui se construit permet aussi à l'apprenant de suivre le long cheminement de la création, les doutes, les reprises, les tentatives, les échecs ; il peut observer ce lent tissage de l'oeuvre et accepter ses propres défaillances, ses essais, dans son propre travail d'appropriation. Une mise en abyme de ce qui se joue et se construit à travers la langue écrite. C'est aussi l'occasion de faire intervenir d'autres personnes porteuses d'histoires différentes ; la langue peut être l'affaire d'artistes, d'individus qui construisent

d'autres savoirs, d'autres approches. C'est donner un objectif : construire du sens, un objet, un texte, un spectacle et pas simplement un exercice scolaire, décontextualisé. C'est mobiliser le corps et l'être dans sa globalité, dans sa perception sensible du monde avec ses savoirs déjà-là ; c'est découvrir la langue, comme objet poétique, porteuse de tous les possibles ; c'est enfin l'occasion offerte de trouver son propre chemin, par le ludique, l'impertinent, le plaisir.

Mais toutes ces hypothèses sont-elles pertinentes pour des publics en exil ? La situation d'urgence dans laquelle ils se trouvent laisse-t-elle la place à une telle approche ? Ne serait-ce pas un luxe, du superflu que de prendre le temps de la créativité ? Le choc des cultures n'est-il pas trop difficile à appréhender ? Ne multiplie-t-on pas au contraire les difficultés ? Ne serait-on pas déconnecté de la réalité ? Que créer quand tout est à reconstruire ?

Au final, **en quoi la mise en œuvre d'une démarche artistique et créative constituerait-elle une voie pertinente pour amener le public migrant à s'approprier la langue et entrer dans l'écrit ?**

Pour répondre à cette question j'ai tenté une démarche d'expérimentation avec la classe de Fle du lycée du Nivolet, que je n'ai pu mener à son terme ; l'idée était de mettre en œuvre une approche créative autour de la danse et du thème de la désobéissance. Pour mesurer la portée de ce travail je pensais proposer des questionnaires en début et en fin de stage afin de cerner le rapport à l'écrit des élèves de la classe – l'idéal aurait été de les interroger au fur et à mesure des activités, mais très rapidement j'ai compris que chaque acte d'écriture demandait beaucoup trop de temps et que de ce fait je ne pouvais me permettre de prendre ce temps-là. J'ai complété cette observation par un entretien avec l'enseignante en début de stage afin de me positionner également dans la perspective de ses remarques : la relative stagnation des élèves dans leur apprentissage de l'écrit, l'écart entre leurs capacités à reproduire des modèles dans le cadre de travaux linguistiques et métalinguistiques, et l'absence d'appropriation de ces savoirs dans le processus d'écriture. Pour compléter cette approche expérimentale, j'ai choisi une méthode d'enquête et j'ai observé d'autres dispositifs : une création théâtrale de l'UPE2A du collège de Bissy avec la compagnie La Caravelle pour laquelle j'ai recueilli le témoignage de l'enseignante et proposé un questionnaire aux élèves. J'ai réalisé des entretiens semi-directifs avec deux enseignants animateurs d'ateliers d'écriture, l'un des ateliers est proposé au lycée dans une UPE2A et l'autre à l'université avec les étudiants du Du Pass. Je me suis également entretenue avec une stagiaire de Master 2 qui a participé à la mise en chant d'un texte issu de cet atelier et avec une enseignante du Centre Universitaire d'Enseignement du Français (désormais CUEF) qui a

suivi quelques élèves du Du Pass et qui anime des ateliers de théâtre et d'écriture. Plus que des données scientifiques, le ressenti des acteurs, apprenants ou enseignants sur l'approche artistique constituera la base de mon travail.

Afin de mener cette analyse, j'ai, dans un premier temps rappelé les textes officiels qui régissent l'accueil des publics migrants puis j'ai présenté le contexte de mon stage ainsi que les autres terrains d'observation. J'ai détaillé les dispositifs mis en place pour chaque structure et rappelé la place et le rôle de l'écrit dans notre société. Dans un second temps j'ai pris appui sur les textes qui abordent les questions du rapport à l'écrit des publics nouvellement arrivés, en particulier les problèmes liés à l'insécurité scripturale et à la nécessaire acculturation de ces apprenants. J'ai ensuite réfléchi à ce qu'implique la démarche créative en terme de lien avec la langue et avec l'écrit, à ce qu'elle suppose quant à la place du sujet, comment elle met en œuvre une dynamique dans laquelle l'apprenant est partie prenante, dans sa singularité et son intégrité. Enfin après avoir rappelé l'idée directrice de mon travail, j'ai présenté la mise en œuvre des dispositifs au sein de chaque établissement pour ensuite analyser les résultats au regard des hypothèses de départ. J'ai enfin proposé un bilan de ces expérimentations avec des résultats enthousiasmants mais aussi les difficiles contraintes du principe de réalité et j'ai envisagé une autre perspective de cette approche créative.

Partie 1

-

Les structures d'accueil des élèves allophones observées pendant mon stage

Avant de présenter mon terrain de stage, penchons-nous quelques instants sur la place de l'écrit et ses normes dans notre société.

Chapitre 1. Petit détour historique

1. L'histoire d'un mot

« C'est au XIIe siècle qu'on atteste en langue française du participe passé substantivé du verbe *écrire,* pour désigner ce qui est porté sur du parchemin puis du papier, et très vite par métonymie *un écrit* deviendra le document comportant un texte écrit » (Jean Pruvost, 2015 : 262). Ce ne sera qu'au XVIIe siècle qu 'apparaîtra la notion d'oral ou « la manifestation conceptuelle et verbale de son antécédent naturel, l'action d'écrire étant postérieure à celle de parler » (ibid.). Cette complémentarité entre l'oral et l' écrit ne prendra sens qu'au XXe siècle, comme l'explique J. Pruvost, au moment où la scolarité prend l'ampleur d'un enjeu national et où il apparaît clairement que l'alternance entre les deux codes est nécessaire pour la maîtrise d'une langue.

Entre « scarification » et « score », l'histoire du mot est multiple et complexe, mais comme le rappelle J. Pruvost, de cet écrit pourra naître un texte, terme qui tient son origine de l'analogie avec le tissu, *textura*, entrelacement de mots, de phrases, de sens. Belle métaphore que cet acte d'écrire, nouvelle pièce à tisser ou à démêler pour le public en exil qui tente de se construire une nouvelle identité.

2. La notion de norme

C'est au XVIIe siècle que s'établit la notion de norme, avec les figures de Malherbe ou encore Vaugelas et bien évidemment la création de l'Académie. Cette époque marque un grand changement dans le rapport à la langue, et, comme le note Gilles Siouffi (2007 : 271), « on ne fait plus confiance à l'usage spontané ». On retrouve les traces de cette pression normative dans les pièces de Molière qui « déplore le manque de culture « naturelle » de la langue en français. Les manières de parler sont exagérément codifiées, soumises à des carcans » (ibid.). Il suffit de se rappeler les efforts tournés en ridicule de George Dandin qui ne peut se débarrasser des oripeaux de sa condition à cause des traces indélébiles de son langage ! « Migration interne » puisque tout cela concerne les habitants du royaume de France, mais cette violence symbolique sur celui qui ne maîtrise pas les codes, peut renvoyer à celle vécue aujourd'hui par les populations migrantes d'origine étrangère. S'il était question

d'intégration pour ces français qui ne maîtrisaient pas la langue, c'est encore cette même question qui est au centre des préoccupations de notre public qui espère trouver sa place en France.

3. Une société de l'écrit

> *« L'écrit n'est pas un simple système de transmission, un simple moyen de communication à distance ou une expression de la pensée, mais c'est, dans les sociétés scripturalisées, la pensée elle-même. » (Adami, 2009)*

Autrefois réservé à une élite et symbole de pouvoir, l'écrit, s'il s'est démocratisé, occupe une place prépondérante dans la vie sociale et professionnelle. Travailler, se déplacer, se loger, accéder aux aides sociales, acheter, communiquer.... L'écrit est partout ! Le numérique, contrairement à ce que l'on pouvait imaginer n'a pas diminué son impact, au contraire, c'est une multiplication des usages qui en résulte. Ceux que M. Serre dans l'article du Monde du 5 mars 2011, *Eduquer au XXIe siècle* appelle avec tendresse « Petite Poucette » et « Petit Poucet », parce qu'ils écrivent désormais avec leurs pouces, ne cessent d'utiliser l'écrit. Dans le domaine professionnel, les emplois qualifiés exigeant des niveaux d'études supérieurs sont de plus en plus nombreux et conduisent « à modifier l'organisation du travail et la norme en matière de compétences de lecture-écriture exigées par les employeurs » comme l'analyse C. Barré de Miniac (Barré de Miniac 2003 : 109). Les résultats de l'OCDE le montrent bien : en 2016 le taux d'emploi des personnes âgées de 25 à 64 ans titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (de cycle court, licence, master et doctorat ou équivalent) était de 84,8 %, un taux bien plus élevé que celui des personnes ayant achevé seulement l'enseignement primaire ou secondaire inférieur (54,3 %) (juin 2017). Le scriptural, c'est-à-dire tout ce qui concerne la réception et la production de textes écrits occupe une place centrale dans la formation des enfants comme des adultes, puisque, comme le fait remarquer V. Leclerc (1999) citée par C. Barré de Miniac, « des salariés, des jeunes adultes suivent des formations en lecture rapide, rédaction commerciale ou préparation à des écrits de concours, voire des ateliers d'écriture » (ibid.). Et ce qui se joue pour l'ensemble de la société, va prendre plus de relief encore pour un public allophone nouvellement arrivé.

Pour comprendre le profil des élèves que j'ai suivis ou rencontrés lors de mon stage, il est nécessaire de rappeler le statut des élèves allophones dans le système scolaire et les structures mises en place.

Chapitre 2. Accueil du public migrant dans le système scolaire : un statut spécifique

1. Le droit imprescriptible à la scolarité des enfants de 3 à 16 ans

En France la scolarité est désormais obligatoire dès 3 ans (loi pour l'école de la confiance, 13 février 2019) et jusqu'à 16 ans sans condition ni restriction quant à la nationalité, l'origine ethnique ou religieuse des parents. La circulaire du 20 mars 2002 qui fixe les modalités d'inscription et de scolarisation des élèves allophones précise : « En l'état actuel de la législation aucune distinction ne peut être faite entre élèves de nationalité française et de nationalité étrangère pour l'accès au service public de l'éducation. Rappelons, en effet, que l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés entre six et seize ans, qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. » [...] « En outre, la convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989, ratifiée par la France, garantit à l'enfant le droit à l'éducation en dehors de toute distinction qui tienne à sa nationalité ou à sa situation personnelle ». Il est rappelé qu'« il n'appartient pas au ministère de l'éducation nationale de contrôler la régularité de la situation des élèves étrangers et de leurs parents au regard des règles régissant leur entrée et leur séjour en France ». (circulaire du 20-03-2002). Ces principes sont réaffirmés dans la circulaire du 2-10-2012 :

> « La scolarisation des élèves allophones relève du droit commun et de l'obligation scolaire. Assurer les meilleures conditions de l'intégration des élèves allophones arrivant en France est un devoir de la République et de son École ».

Ainsi, tout nouvel enfant arrivant sur le sol français a droit à être scolarisé. Des dispositifs particuliers vont être proposés à ces élèves allophones nouvellement arrivés en France (désormais EANA) pour les aider dans leur parcours scolaire.

> « Est considéré comme élève allophone nouvellement arrivé en France tout élève non scolarisé en France l'année scolaire précédente, n'ayant pas une maîtrise suffisante des apprentissages scolaires lui permettant d'intégrer immédiatement une classe du cursus ordinaire » (circulaire du 2-10-2012).

Tout élève nouvellement arrivé va alors être pris en charge dans une Unité Pédagogique pour Élève Allophone Arrivant (désormais UPE2A) pour une année normalement avec inclusion progressive dans les autres cours.

L'objectif de ce dispositif est d'amener peu à peu les élèves à intégrer un cursus normal, aussi faut-il au maximum les inclure dans des cours autres que ceux de l'UPE2A : « L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des

dispositifs particuliers » (circulaire du 2 octobre 2012). Il est rappelé dans la circulaire qu'au cours de la première année l'élève doit au minimum assister à un enseignement intensif du français d'une durée hebdomadaire de 12 heures. Il doit se familiariser avec la langue française à la fois comme discipline et comme langue instrumentale des autres disciplines. Il est donc question de souplesse, de personnalisation des parcours. L'objectif à atteindre est le même que tout collégien : la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il faut chercher le plus possible à mettre en valeur les compétences avérées des élèves dans les disciplines qu'ils maîtrisent le mieux, tout en respectant le temps scolaire imparti par classe.

Par ailleurs afin de faciliter l'intégration de l'élève au sein de l'institution scolaire il est demandé de respecter sa classe d'âge : « Les élèves allophones arrivants ne maîtrisant pas la langue de scolarisation, en âge d'être scolarisés à l'école maternelle, les élèves soumis à l'obligation scolaire et les élèves de plus de 16 ans doivent être inscrits dans la classe de leur âge » (ibid). Pour cibler au mieux les besoins de l'élève un écart de deux ans avec l'âge de référence correspondant à sa classe peut être accepté.

La question de la répartition des heures de cours va se poser différemment dans le cas des élèves Non Scolarisés Antérieurement (désormais NSA) ou Peu Scolarisés Antérieurement (désormais PSA). Si la règle reste la même quant à l'écart d'âge, il est précisé qu'ils « peuvent éventuellement bénéficier d'un maintien d'une année supplémentaire en UPE2A ».(circulaire du 2-10-2012). Le temps de prise en charge par contre dans l'UPE2A est plus important puisqu'ils sont pris tout d'abord à plein temps pour l'acquisition du français dans ses usages fondamentaux. Dans un second temps il sera nécessaire de travailler plus spécifiquement les bases de l'écrit en lecture et en écriture. Parallèlement, ils devront être inclus dans les cours où la maîtrise du français écrit est moins problématique afin de favoriser leur intégration scolaire.

2. Les Mineurs Isolés Étrangers

Pour la plupart, ces mineurs isolés ont entre 16 et 18 ans, c'est-à-dire qu'il n'y a plus d'obligation de scolarisation. Toutefois la constitution française garantit le droit à l'éducation pour les enfants mais également pour les adultes. Les mineurs nouvellement arrivés (désormais (MNA) ou mineurs isolés étrangers (désormais MIE) sur le territoire français relèvent donc du droit commun en matière d'éducation. « Après 16 ans, les élèves qui n'ont pas atteint un niveau de formation diplômant doivent pouvoir poursuivre leurs études afin d'atteindre un tel niveau » (art. L.122-2 du Code de l'éducation). La circulaire de 2012 précise que « les élèves allophones arrivants âgés de plus de 16 ans, ne relevant pas de

l'obligation d'instruction, doivent bénéficier, autant que faire se peut, des structures d'accueil existantes. Un réseau de classes d'accueil en lycée et prioritairement en lycée d'enseignement général et technologique se développe » (circulaire du 2 octobre 2012). Là encore il est indiqué qu'« il y a lieu de veiller à ce que leur scolarisation puisse être assurée, en prenant en compte naturellement leur niveau scolaire et leur degré de maîtrise de la langue française » (ibid). La Mission de Lutte contre le Décrochage scolaire (désormais MLDS) (qui remplace la Mission Générale d'Insertion de l'Education Nationale depuis 2013), chargée de la prévention et du raccrochage, développe des dispositifs en collaboration avec les CASNAV[2]. Ceux-ci élaborent des parcours qui ont pour objectif :

a. l'accession des mineurs isolés étrangers à la maîtrise de la langue (orale et écrite), l'élaboration d'un projet professionnel individualisé,

b. l'intégration d'un parcours de formation, par la découverte des filières professionnelles existantes afin de leur garantir un diplôme qualifiant.

On peut noter que ce public représente une part de plus en plus importante dans les dispositifs pour les EANA. C'est aussi ce public qui est surveillé de près par le ministère de l'intérieur, la majorité étant le cap où la prise en charge devient beaucoup plus difficile. Les MIE sont donc souvent soupçonnés de minimiser leur âge afin de bénéficier des aides ; c'est bien cette idée de suspicion que j'ai mentionnée dans mon introduction.

3. Le cas des étudiants réfugiés ou demandeurs d'asile : des termes à préciser.

Le terme réfugié est défini par la Convention de loi internationale comme étant : « Une personne qui, […] craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner » (Convention et protocole relatif au statut des réfugiés, 16 décembre 1966).

L'Organisation Internationale pour les Migrations (OIM) définit le demandeur d'asile comme « une personne demandant à obtenir son admission sur le territoire d'un État en qualité de réfugié et qui attend que les autorités compétentes statuent sur sa requête. En cas de décision de rejet, le demandeur débouté doit quitter le territoire de l'État considéré ; il est susceptible de faire l'objet d'une mesure d'expulsion au même titre que tout étranger en

2. Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

situation irrégulière, à moins qu'une autorisation de séjour lui soit accordée pour des raisons humanitaires ou sur un autre fondement ».

Ce public peut être pris en charge par les universités à condition que les apprenants aient été scolarisés jusqu'à un niveau bac. Différentes universités françaises, 35 recensées en novembre 2017, proposent des cursus adaptés pour des réfugiés et en particulier une formation renforcée en français langue étrangère (FLE) en vue d'une poursuite d'études. Le niveau B2 de français est requis et de nombreux établissements exigent un Diplôme d'Études en Langue Française (Delf) niveau B2. Ces cursus permettent l'entrée soit en Licence 1 soit pour certaines universités comme l'Université Panthéon Sorbonne Paris 1 en Master et sont soutenus en partie par l'Agence Universitaire de la francophonie (AUF).

La carte indique le nombre d'étudiants réfugiés accueillis dans les universités, source AUF, 2017

Les élèves que j'ai rencontrés ou suivis lors de mon stage occupent trois espaces différents dans le système scolaire et pour les établissements qui nous concernent trois structures différentes.

Chapitre 3. Présentation du contexte de mon stage

1. Le lycée des métiers du Nivolet

C'est dans cet établissement que j'ai passé la plus grande partie de mon stage (15 heures pour le mois de janvier puis une heure par semaine à partir de février). Il ne s'agit pas d'une UPE2A mais d'un module FLE pris en charge par le professeur d'italien titulaire d'un

DU Fle. Ce module est présent officiellement (c'est-à-dire avec attribution des heures par le CASNAV) depuis la rentrée 2016. Les besoins existent depuis environ 2014-2015, et le proviseur de l'époque avait créé un petit module avec des heures supplémentaires. Les 12 heures allouées par le CASNAV sont réparties sur deux groupes mais la direction a désigné un autre professeur pour trois autres heures avec un troisième groupe. Les élèves allophones du lycée sont répartis en deux groupes gérés par l'enseignante d'italien : alpha, AI/A2 pour le premier et A2/B1pour le second. Ils sont tous inscrits au Delf qu'ils passeront en juin. Le groupe que j'ai suivi est le premier groupe constitué au début de l'année de 13 élèves, dont 3 élèves en A1(dont deux PSA), 6 élèves en A2 et 4 élèves en B1. Les heures sont annualisées : les élèves du premier groupe disposent de sept heures pour le premier semestre et trois heures pour le second, ceux du 2e groupe (4 en A2 et 6 en B1) de 2 heures pour le premier semestre et une seule heure pour le second. Le reste de l'emploi du temps des élèves est occupé par les cours en classe ordinaire (désormais CLO). Ils doivent également suivre des stages de formation professionnelle puisqu'ils préparent tous un CAP avec les diverses spécialités proposées par le lycée : CAP carreleur mosaïste (2), monteur installations thermiques (1), serrurier métallier (2), peintre applicateur de revêtements (4), et maçon (4). Les élèves arrivent eux aussi de pays très divers : Albanie (2), Algérie (1), Afghanistan (1), Tunisie (1), Côte d'Ivoire (2), Guinée Conakry (5), Turquie (1). Si trois d'entre eux sont pris en charge par un membre de leur famille, la majorité relève des MIE et sont hébergés en foyer ou en famille d'accueil et pris en charge par l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE). Les effectifs ont fluctué durant l'année scolaire. Leur niveau est très hétérogène avec des francophones, des non-francophones, des PSA et des élèves qui ont suivi un cursus normal dans leur pays. La plupart a déjà passé une année scolaire en France soit en UPE2A de collège (1) ou 3e de collège avec quelques heures de Fle (4), en 3e préparatoire à l'enseignement professionnel (3), en MLDS (3).

2. Le collège Bissy

J'ai passé une semaine d'observation au collège Bissy (Chambéry), dans la classe UPE2A au moment de la création d'un spectacle. L'UPE2A qui existe depuis septembre 2012 accueille 20 élèves de nationalités très diverses : Italie (2), Grèce (1), Kosovo (1), Syrie (2), Algérie (1), Arménie (2), Côte d'Ivoire (4), Guinée (1), Mali (3), Espagne (1), République Démocratique du Congo (1), Tunisie (1). La classe est constituée essentiellement d'élèves de 3e, 12 sur 20, 4 sont en 6e, 2 en 5e et 2 en 4e. Ils ont entre 11 et 17 ans, MIE, demandeurs d'asile ou issus de famille (regroupement). Les MIE se trouvent tous en 3e, cinq sont des élèves NSA dont trois en post-alphabétisation. Ces MIE viennent de pays francophones, mais

les trois Maliens ne parlaient en arrivant que le Soninké et le Bambara. Tous les NSA sont inclus au moins en EPS, arts plastiques et éducation musicale, les autres suivent les maths et l'anglais quand ils en ont fait, les cours de sciences, la technologie et la LV2. Chaque élève a un emploi du temps (désormais edt) personnalisé et les edt évoluent au gré des progrès, avec retour en arrière possible lorsque les capacités de progression ont été surestimées. Les élèves peuvent être inclus dans une séquence qui paraît davantage à leur portée. Ils participent aux sorties cinéma, musée... de leurs classes respectives quand il y en a une. Cinq élèves NSA ont bénéficié d'une année supplémentaire au sein de la classe et deux élèves sont arrivés au cours des 1er et 2e trimestres. Sept élèves passeront le Delf, 2 pour le niveau A1, quatre pour le niveau A2 et 1 en B1. Certains ont eu le Delf A2 l'année dernière et neuf élèves présenteront le Certificat de Formation Générale. Les élèves de 6e et 5e passeront le Diplôme National du Brevet en fin de 3e.

3. DU Passerelle solidarité – objectif B2, Université Grenoble Alpes

J'ai suivi les activités du DU Pass en pointillés, surtout à travers les témoignages d'enseignants ou d'intervenants.

Pour le DU Pass à l'université Grenoble Alpes, les 15 étudiants ont entre 21 et 36 ans. Ils viennent d'Afghanistan (1), de Syrie (2), de Turquie (1), du Soudan (4), d'Angola (4) et d'Irak (3). Ils sont arrivés en France il y a trois ans pour certains et l'année dernière pour d'autres. Ils sont tous détenteurs du bac ou d'un équivalent et ont pour objectif d'intégrer un cursus universitaire en L1. Le DU PASS propose donc une « formation initiale pour les étudiants réfugiés ou demandeurs d'asile, ayant obtenu le baccalauréat ou tout diplôme équivalent justifiant des prérequis nécessaires pour intégrer l'université » (plaquette de l'UGA). Une seule condition : les « étudiants doivent avoir validé le niveau A2 du CECRL lors du test d'admission préalable ». Enfin la limite d'âge annoncée sur la plaquette ne semble plus tout à fait à jour : « tout étudiant migrant ou demandeur d'asile ou bénéficiaire de la protection subsidiaire, âgé de 18 à 26 ans ». Ils doivent présenter un projet d'études, et suite à un entretien intégreront -ou pas- la structure.

Comme il est expliqué dans le document de présentation :

> Le DU « Passerelle solidarité - objectif B2 » (PASS B2) s'inscrit dans le cadre du dispositif de solidarité auprès des étudiants réfugiés mis en place au sein de l'UGA et de la COMUE de Grenoble, initié par l'engagement de la communauté universitaire grenobloise de septembre 2015 : « *fidèle à ses engagements, l'université souhaite assumer pleinement son rôle social fondé sur ses missions de formation, de recherche, d'insertion et de diffusion culturelle. L'apprentissage de la langue française permet d'éviter un décrochage social et académique des étudiants réfugiés et demandeurs d'asile ».*

Il ne s'agit donc pas uniquement d'un enseignement intensif en français, mais là encore d'apporter des connaissances sur la culture et la méthodologie universitaire. Ce DU « permet de donner à tout étudiant ayant été forcé d'interrompre son cursus antérieur d'études, tous les prérequis langagiers, culturels et méthodologiques » afin de « réintégrer un cursus d'études supérieures en France ». Leur scolarité s'organise en deux semestres, avec un premier semestre où les étudiants sont ensemble pour suivre les cours de français, de méthodologie universitaire et de culture. Pour le 2e semestre, ils sont répartis par groupes de niveaux avec les autres étudiants du CUEF.

Ce public se caractérise par sa forte capacité d'adaptation et une expérience de la vie en France. Les apprenants sont capables de communiquer en français et de faire face à la vie quotidienne, ils disposent d'une culture scolaire voire universitaire pour certains, et font preuve d'une grande maturité. Leur situation les rend très sensibles aux questions de culture, de politique et des enjeux de société. Ils montrent également beaucoup d'intérêt pour l'interculturalité. Ils font preuve d'une forte détermination pour rentrer à l'université ainsi que de grandes qualités relationnelles. Toutefois, leur maîtrise du français à l'écrit reste pour beaucoup problématique, une maîtrise par immersion avec un parcours d'apprentissage de la langue souvent discontinu qui ne leur a pas permis de fixer les bases. La culture étudiante est fragile parce qu'ils n'ont pas les mêmes champs référentiels, ils manquent de méthodologie, peinent à réutiliser les outils abordés en cours et sont souvent préoccupés par des problématiques matérielles autres.

4. Un public sous le signe de l'hétérogénéité

Apparaissent ici les invariants que l'on retrouve tout au long de la scolarité pour ce public : hétérogénéité des âges, des profils d'apprentissage, des cursus scolaires, des cultures, du rapport à la langue-cible ou encore du rapport à l'enseignant, mais très souvent une forte motivation pour progresser. Il est donc nécessaire de s'intéresser aux parcours linguistiques de ces apprenants, parcours au cours desquels certains ont construit de nouveaux savoirs linguistiques par contact plus ou moins prolongé avec les langues. Dans sa typologie des formes de mobilité spatiale présentée par J. Billiez et P. Lambert dans leur article sur les mobilités spatiales, Kaufmann propose deux dimensions :

1. l'intention d'un retour à court terme (mouvement cyclique ou déplacement circulaire) ou l'absence d'intention de retour à court terme (mouvement ou déplacement linéaire) ;

2. la portée spatiale du déplacement (interne au bassin de vie du domicile ou changement de bassin de vie).

Elles expliquent qu'en croisant ces deux dimensions, Kaufmann dégage « quatre types de mobilité qui entretiennent entre eux des liens forts :

a. la migration correspond à l'installation sans intention de retour à court terme dans une autre région ou un autre pays ;

b. la mobilité résidentielle recouvre des « changements de localisations résidentielles internes à un bassin de vie sans intention de retour à court terme » (déménagement dans une même ville par exemple) ;

c. les voyages renvoient à l'ensemble des déplacements interrégionaux ou internationaux qui impliquent l'intention d'un retour à court terme ;

d. la mobilité quotidienne correspond à l'ensemble des déplacements de la vie quotidienne (Billiez et Lambert, 2005).

Pour ce qui nous concerne, c'est bien le type de mobilité défini en « a » qui permet de décrire la mobilité spatiale des apprenants allophones. Mais si cette trajectoire est linéaire, les étapes qui la jalonnent sont très variables selon les apprenants. Certains ont travaillé ou sont restés plusieurs mois dans les pays qu'ils ont traversés, développant des compétences dans ces langues rencontrées. Certains maîtrisent au final plus de cinq langues ! Ces parcours dessinent donc des classes pluriculturelles, plurilingues : véritable cour de Babel dans laquelle l'enseignant doit jongler avec toutes ces différences, toutes ces richesses pour amener l'apprenant à se familiariser avec la langue-cible. Mais prendre en compte la ou les langues premières, langue de scolarisation, ou langues secondes, c'est reconnaître les compétences déjà-là, et considérer ces langues comme une sorte « d'ancrage et de « «ressource » dans les processus d'appropriation (Castellotti, 2017 : 100). Toutefois l'auteur nous met également en garde contre une sorte d'injonction à faire référence à la langue première, ce qui parfois peut constituer un « enfermement plutôt qu'une reconnaissance. » (ibid.), parce que pour certains, c'est au contraire se libérer d'une identité qui leur pèse et « le fait d'investir une nouvelle langue directement, sans passer par le truchement explicite de leurs expériences langagières antérieures peut aussi, dans certains cas, contribuer à leur permettre de choisir d'autres voies que celles qu'ils vivent comme un retour forcé à des « origines » qu'ils peuvent vivre comme imposées (Castellotti & Moore, 2010). Langue de référence ou langue d'appartenance, langue du cœur, l'enseignant se doit d'être à l'écoute de ce qui se joue dans ce rapport à la langue afin d'amener en douceur l'apprenant dans cette nouvelle identité linguistique.

5. Les dispositifs mis en place : ateliers d'écriture, théâtre, danse et chant

Le constat est le même au sein des trois structures : dans un parcours migratoire, l'urgence est de se « débrouiller » avec la langue, une langue orale, approximative, qui ne permet pas à l'apprenant, ou pas suffisamment, de faire face à l'écrit. Quels dispositifs mettre en place quand on se heurte à une sorte de stagnation à l'écrit, que les exercices systématiques de langue ne sont utilisés que dans les exercices et non pas intégrés dans les productions ? Quand les préoccupations matérielles ou psychologiques sont telles qu'elles empêchent tout apprentissage, quand le découragement guette ? Aucune solution miracle, hélas, mais est-ce que justement l'appel à la créativité, à l'imaginaire, est-ce que la démarche artistique ne serait pas un moyen de mobiliser autrement ces savoirs, d'en découvrir d'autres, peut-être à leur insu et dans le plaisir de cette découverte ? S'investir dans une posture moins scolaire pour trouver les mots pour se dire.

> « Le travail en atelier d'écriture littéraire avec un public Fle favorise des pratiques où l'apprenant se découvre être-en-devenir, porteur d'une parole singulière qui l'émeut, le transporte, le transforme.(Mathis et Cros, 2018 : 67)

Pour avoir expérimenté l'écriture en atelier pour mon propre plaisir et dans ma pratique professionnelle avec les élèves de collège, cet exercice m'a semblé très vite être une voie intéressante à explorer avec le public allophone en exil : espace de liberté et de contrainte, approche ludique et nouvelle. Il permettait de se décentrer face aux apprentissages plus académiques, faire un pas de côté. Par ailleurs je voulais que la résidence de la compagnie de danse de Philippe Vuillermet, iX Compagnie soit un élément constitutif de notre travail afin de mêler le corps et l'écriture, et que le thème de la désobéissance devienne le fil conducteur de notre expérience. Déranger un peu les apprenants dans leurs habitudes, les surprendre pour qu'ils se surprennent en retour dans une découverte d'eux-mêmes, des autres et du monde. Avec François Bon je voulais me dire que les ateliers les transformeraient et donneraient une nouvelle dynamique à leur apprentissage de l'écrit :

> Les ateliers d'écriture ont été pour moi le lieu d'une découverte surprenante du monde lui-même, parce qu 'en le nommant nous découvrons l'exigence pour l'écriture de s'ouvrir à des syntaxes et des formes neuves, que ce réel neuf exige, et qui nous le révèlent en retour. Aussi, ce chemin s'est-il ancré peu à peu pour moi dans le comment de ce surgissement de signes imprévus du monde : plus qu'explorer l'univers de formes d'écriture préexistantes, explorer celui d'origines narratives à partir desquelles ce monde au-dehors va appeler cette écriture formellement neuve qui nous aidera à constituer nos propres pratiques, nos propres repères et, bien sûr, susciter à nouveau cette très vieille passion du récit, des histoires, du roman (Bon, 2000 : 7)

Pas sûre d'avoir trouvé la bonne voie !… Mais je ne voulais pas me limiter à l'écriture créative et voulait faire feu de tout bois : biographie langagière, interculturalité, la place du

corps… Considérer l'apprenant dans son rapport à la langue dans sa globalité afin de l'aider à mieux s'en saisir, se l'approprier. Mais mes ambitions furent bien grandes et le temps bien court ! N'ayant pas su à l'avance que les emplois du temps étaient annualisés, je ne disposais plus que de quinze heures dans la continuité, mais à la fois quinze heures pour rencontrer les élèves, prendre la mesure de leurs besoins et proposer un dispositif. Un numéro d'équilibriste difficile ! Cette expérience se révélant au final assez frustrante, j'ai cherché d'autres pistes pour étayer mes hypothèses.

J'ai donc contacté l'enseignante d'UPE2A du collège Bissy pour aller observer ses pratiques - sachant qu'elle montait chaque année des projets avec ses élèves – et lorsqu'elle m'a annoncé qu'ils étaient en pleine création théâtrale, j'ai sauté sur l'occasion ! J'ai donc passé quatre matinées avec la classe et la compagnie La Caravelle pour observer les dernières étapes de préparation du spectacle, *Paradis Perdu*, mettre la main à la pâte pour l'écriture de textes sous la dictée et assister à la première représentation publique.

Pour finir, et sur proposition de ma directrice de mémoire, Catherine Frier, j'ai complété mon observation du système scolaire secondaire avec la structure du Du Pass proposé par l'UGA afin d'élargir mon champ de vision sur ce public en exil dans le supérieur. J'ai à cette occasion rencontré un doctorant qui a proposé des ateliers d'écriture aux étudiants, ateliers qui ont eu lieu pendant les deux semestres, c'est-à-dire deux heures durant 24 semaines. Lors de ces ateliers, les étudiants ont eu l'occasion d'écrire une chanson qui a été proposée lors de la Semaine de la francophonie (du 20 au 26 mars 2019). C'est une étudiante en Master 2 Fles qui proposait des ateliers d'oral qui les a accompagnés pour la réalisation de cette performance. J'ai également pu recueillir auprès d'une enseignante du CUEF des informations sur d'autres pratiques créatives et artistiques proposées à des étudiants du Du Pass lors du second semestre, lorsqu'ils ont été associés aux autres groupes d'étudiants du CUEF : ateliers d'écriture, théâtre et travail d'adaptation d'un texte littéraire en BD. Observation d'une multiplicité de démarches pour tenter de comprendre ce qui se joue dans ces approches et dans quelle mesure ce travail peut permettre de poser des jalons dans leur entrée dans l'écrit comme des petits cailloux déposés pour tracer une voie sur le chemin de l'exil.

Chapitre 4. La maîtrise de la langue écrite : un enjeu majeur

La France a fait de la langue un enjeu majeur de l'intégration, et la maîtrise de l'écrit est un élément indispensable dans ce parcours.

1. langue et droits civiques

La possibilité de rester en France se joue en partie sur la maîtrise de la langue :

- niveau A1 pour la carte de séjour (maximum 1 an) ;

- niveau A2 pour la carte de résident (maximum 4 ans) ;

- niveau B1 (oral) pour la nationalité française.

L'apprentissage du français est une condition essentielle pour pouvoir s'intégrer dans la société française selon le CIR (contrat d'intégration républicaine) :

> A compter du 1er juillet 2016, l'étranger admis pour la première fois au séjour en France ou qui entre régulièrement en France entre l'âge de seize ans et l'âge de dix-huit ans révolus et qui souhaite s'y maintenir durablement s'engage dans un parcours personnalisé d'intégration républicaine. Il conclut avec l'État un Contrat d'Intégration Républicaine par lequel il s'engage à suivre les formations prescrites suite à l'entretien individuel et personnalisé avec un auditeur de l'OFII .

> En fonction des résultats et donc des besoins identifiés, quatre parcours de formation linguistique peuvent être prescrits. La durée de ces parcours varie entre **100h, 200h et 400h et** un enseignement d'une durée de **600 heures** a été conçu pour les non-lecteurs, non-scripteurs, pas ou peu scolarisés dans le pays d'origine. Ces quatre parcours visent une progression vers le niveau A1 du cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Trois volets, relatifs au français de la vie pratique, de la vie publique et de la vie professionnelle, sont prévus. Les signataires du CIR doivent aussi pouvoir s'appuyer sur les apports de la formation linguistique pour structurer leur accès à l'emploi (service-public.fr)

Comme il est précisé sur le site de l'OFII :

> Le CIR est la première étape de votre parcours d'intégration en France. Vous devez en respecter les droits et obligations. Il est la garantie d'une intégration réussie dans votre pays d'accueil.

On voit bien ici les enjeux de la maîtrise de la langue, et lorsqu'en 2011 les compétences linguistiques n'ont plus été évaluées au cours d'un entretien individuel mais que les demandeurs d'asile ont eu à répondre à des tests écrits, les personnes analphabètes ont été renvoyées violemment à leurs manques. Un moyen efficace de contrôle des personnes, un moyen efficace pour les écarter de leurs droits à rester.

2. langue et scolarité

Dans ce contexte, l'école a un rôle essentiel à jouer dans le parcours migratoire des étrangers. Mais de quelle langue parle-ton ?

Pas de la langue maternelle évidemment (désormais LM, même si l'on sait l'inadéquation du terme) mais pas non plus du Français Langue Étrangère pour tous ces apprenants puisqu'elle n'est pas seulement une discipline comme une autre dans leur cursus scolaire mais a pour visée de se substituer à leur langue première, langue seconde donc ou plutôt langue étrangère et seconde afin de la différencier de la langue seconde définie par Verdelhan comme langue officielle d'un pays et donc langue dominante, normée. Non pas seulement langue-objet mais bien langue de scolarisation, apprise dans le cadre scolaire, langue de médiation qui leur permet d'accéder à tous les autres champs disciplinaires :

> Une langue d'interaction scolaire avec des codes culturels propres ; une langue d'accès au savoir, avec des manières d'apprendre, d'enseigner, d'évaluer ; une langue définie dans les programmes, dans les supports de travail ; des langages disciplinaires (Vigner, 2009, chap. 8, Beacco, 2012, Cap sur le Français de la scolarisation).

Deux référentiels pour cette langue puisqu'elle relève à la fois du socle commun de compétences, de connaissances et de culture qui concerne les élèves de 6 à 16 ans et « identifie les connaissances et les compétences indispensables qui doivent être acquises à l'issue de la scolarité obligatoire » et celui du CECR qui pose le cadre européen d'enseignement des langues.

Or les attentes en matière de compétence linguistique dans le cursus scolaire sont très élevées pour un public allophone qui vise une inclusion rapide dans les classes « normales ».

> Les tests d'évaluation à l'entrée en sixième, se situent quelque part entre les niveaux A2 et B1, pour prendre les références du C.E.C.R., les épreuves du Diplôme national du Brevet, entre B2 et C1. (Vigner, 2011 : 39).

G. Vigner décrit par ailleurs la langue française dans le système scolaire comme une langue élaborée où l'écrit tient une place très importante, « écrit lié à des genres et des fonctions que l'on ne retrouve qu'occasionnellement dans les apprentissages du FLE » (ibid).

A ces catégories de langue on doit ajouter pour les apprenants de lycée professionnel le Français sur Objectif Spécifique (désormais FOS) puisqu'ils sont confrontés en atelier à un lexique spécialisé. Qu'il s'agisse du Diplôme National du Brevet, du Certificat de Formation Générale, des CAP divers, des Baccalauréats Professionnels ou encore des Diplômes

Universitaires, il est nécessaire pour le candidat de maîtriser l'écrit en réception et en production, outil indispensable pour une insertion professionnelle à venir.

Comment aider au mieux ces élèves à faire face à ces exigences lorsqu'ils arrivent avec pour tout bagage leur(s) savoir(s) linguistique(s) et leur(s) culture(s) mais très peu voire aucune connaissance du système scolaire et de la culture française ? Comment aussi les aider à s'approprier cette langue pour qu'elle devienne élément de leur identité, sorte de révélateur au sens photographique du terme ? Comment les aider à entrer dans l'écrit, clé de voûte de la société française ? La démarche artistique, créative peut-elle contribuer à remplir ce rôle ?

Trois établissements, trois publics différents pour observer à ces trois niveaux ce que cette démarche peut apporter, quelle « plus-value » dans ce parcours qui se doit d'être le plus « efficace » possible puisqu'il est avant tout question de valider des diplômes afin d'avoir un avenir dans ce pays « d'accueil».

Partie 2

-

Du côté de la théorie

Chapitre 1 . Le rapport à l'écrit du public migrant

1. Littéracie ou compétence scripturale

Dans l'enseignement scolaire, la langue première (désormais L1) est normalement la langue d'entrée dans l'écrit, ce qui, comme l'explique G Vignier, « présuppose que l'enfant dispose déjà d'une compétence en langue déjà acquise dans le milieu familial et social d'origine » (Vigner, 2015 : 270), compétence qu'il décline en trois temps :

1. Maîtrise d'une compétence conversationnelle de base (prononciation et communication) et acquisition simultanée des automatismes langagiers,

2. Intériorisation des règles fondamentales de la grammaire (capacité à produire un nombre infini de phrases correctes à partir d'un nombre fini de règles),

3. Acquisition d'une intuition linguistique qui permet au locuteur de porter des jugements d'acceptabilité s'agissant des énoncés à produire ou à recevoir.

« L'écrit intervient de la sorte comme code second par rapport à ce code premier qu'est la langue dans ses formes orales» (ibid.).

En FLES ou Flsco la problématique est différente puisque ces étapes vont se trouver télescopées, en particulier pour les publics migrants qui n'ont pas été en contact avec cette langue au préalable. Pas de répertoire verbal à disposition, pas de structures syntaxiques mémorisées et donc une mise à distance difficile de la langue. L'écrit surgit en même temps que l'oral, c'est une plongée totale dans l'inconnu, pas de continuum de l'un à l'autre. Pour les NSA, le premier contact avec la langue se double du premier contact avec l'écrit, un écrit qui occupe une grande place dans les apprentissages et recouvre plusieurs dimensions comme l'analyse C. Frier dans son ouvrage, *Sur le chemin des textes, Comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Elle propose ainsi 4 dimensions de l'écriture scolaire:

1. l'écrit de normalisation qui est présent dans toutes les disciplines et permet de présenter le savoir scolaire ;

2. l'écrit de rétention qui sert à mémoriser le savoir scolaire ;

3. l'écrit d'appropriation, peu présent, qui permet « d'incorporer » les savoirs scolaires et les faire siens ;

4. l'écrit de distanciation, peu présent, qui permet la mise en forme de la compréhension.

Ces 4 dimensions montrent la complexité de l'écrit dans le système scolaire, une complexité renforcée par l'aspect implicite des deux dernières dimensions que l'auteur désigne par le terme de « curriculum clandestin », terme repris de Castella. Or c'est cet écart entre les deux premières dimensions, valorisées, évaluées, dans lequel l'apprenant investit beaucoup et ces deux dernières essentielles à la réussite scolaire puisqu' « elles constituent le point de mire de la construction des connaissances scolaires » (Frier 2016 : 134), qui met l'apprenant dans une posture difficile ; peu enseignées, elles sont difficiles à appréhender. Ces difficultés rencontrées par les collégiens s'avèrent plus complexes encore pour un public d'EANA, qui découvre tout et ne s'est pas imprégné, au fur et à mesure de son cursus, de cette culture scolaire.

Afin de désigner ce phénomène de l'écrit dans son ensemble, Michel Dabène a développé le concept de « compétence scripturale ». Ce dernier analyse les spécificités de la langue dans ses manifestations écrites qu'il désigne comme « ordre du scriptural » afin d'envisager l'écrit non dans sa dimension uniquement de code ou de canal mais bien comme « espace de réalisation langagière ». Il considère donc la compétence scripturale comme « sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un «dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux» (Bourdieu, 1977), l'autre sous-ensemble étant la compétence orale » (Dabène, 1987 : 39). C'est donc bien une compétence qui va au-delà d'une composante uniquement linguistique : « Savoir lire et écrire, ce n'est pas seulement comprendre ou traduire du sens à partir des graphies et de la connaissance de leur fonctionnement linguistique ; c'est connaître aussi et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable » (Dabène, 1987 : 48). Cette compétence se construit peu à peu, par l'environnement familial, social, c'est bien à la fois un « savoir appris et hérité et un savoir-faire acquis et inculqué » (ibib).

Aujourd'hui, un autre terme prévaut dans le champ de la didactique de l'écrit, celui de littéracie. Le concept de littéracie, dont l'orthographe francisée varie selon le point de vue utilisé, « litéracie » pour une approche plus axée sur l'anthropologie, et davantage « littéracie » dans une perspective de didactique des langues, provient de l'anglais *literacy*, alphabétisme. L'OCDE le définit comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (rapport du 14 juin 2000 : La littératie à l'ère de l'information). S. Scribner & M. Cole (1981) reconnaissent sa polysémie ;

comme le rapporte J. David dans son article *Literacy – litéracie- littératie : évolution et destinée d'un concept, Litéracies scolaires* dans la revue Le Français Aujourd'hui, « la « literacy » ne correspond pas uniquement à l'alphabétisation » (sens étymologique du terme) « ou à la manière de lire et d'écrire dans un système d'écriture particulier, mais doit se comprendre dans un éventail élargi de pratiques mobilisant l'écrit, possédant des finalités propres et des concepts spécifiques » (David, 2015 : 11). Il précise également que son sens s'est encore étendu pour désigner désormais « l'ensemble des activités humaines qui recourent à l'écriture », mais la définition va au-delà puisqu'elle prend aussi en compte « les effets en retour de cet usage sur les modes de penser, et probablement sur l'architecture cognitive et son développement » (ibid). Il note que la plupart des dictionnaires donne deux définitions : « l'une, minimaliste, qui désigne la capacité élémentaire à lire et à écrire (en rapport avec les apprentissages) ; l'autre, maximaliste, qui établit un rapport étroit entre l'écrit et l'ensemble des connaissances qu'il permet de construire» (ibid). On voit ici que ce concept désigne à la fois la maîtrise linguistique de l'écrit mais aussi ses usages en fonction des contextes ; il ne se limite pas à la lecture et à l'écriture et désigne bien la capacité à pouvoir communiquer au quotidien, afin d'être capable d'interagir dans tout contexte. Dans le domaine de l'éducation, ce terme recouvre de fait les connaissances et les apprentissages fondamentaux qui permettent de préparer un élève à être autonome pour évoluer dans une société de culture écrite. Pour le public migrant, la difficulté réside dans le fait que tous les contextes « littéraciques » ne se ressemblent pas ; ces personnes vont devoir s'adapter à un haut niveau de littéracie, probablement fort différent de celui qu'ils ont connu auparavant dans leur pays.

2. L'insécurité scripturale

Ces apprenants se retrouvent dans une situation d'absolue nouveauté qui est évidemment source d'insécurité : insécurité linguistique entre autre que l'on peut définir selon les termes de C. Trimaille comme

> le sentiment généré par la perception qu'a un locuteur d'un écart entre sa production langagière et une norme qu'il estime souhaitable/nécessaire d'appliquer. Ce sentiment d'insécurité peut être source de sentiment d'infériorité qui peut produire -notamment en situation d'apprentissage ou en situation formelle- des silences, des hésitations, des hypercorrections . (Trimaille, 2017 : 69).

C. Moïse précise à cet égard que ce sentiment est particulièrement marqué en France où la langue est porteuse de valeurs morales : « Les représentations à l'égard de la langue fragilisent d'autant plus celui qui parle, le figent en son silence, que la norme est détentrice de surcroît de valeurs morales et donc de pouvoir symbolique » (Moïse, 2007 : 310).

Cette insécurité dans les interactions orales va apparaître également à l'écrit : comment faire face lorsqu'on ne dispose pas du bagage pragmatique et socioculturel requis ?

C'est cette situation que M. Dabène a désigné par « insécurité scripturale » : « prendre la parole comporte toujours des risques. Plus encore, lorsqu'il s'agit de la parole écrite » (Dabène, 1987 : 215). Selon lui, l'école ne s'occupe que du pôle linguistique de l'écrit (vocabulaire, syntaxe) et ignore le fonctionnement même du texte, privant par là-même l'élève de cette « existence textuelle ». La langue n'est observée que comme un matériau à décortiquer, sans que soit envisagée sa « visée textuelle et discursive -production et réception- » qui constitue l'ordre scriptural. Approche inappropriée qui prive le lecteur-scripteur des outils adaptés :

> Ce centrage sur la langue et non sur des usages, notamment scripturaux donc textuels, explique sans doute que la production des textes ait souvent relevé de l'idéologie du don, leur réception de l'intuition du lecteur. A cet égard l'insécurité scripturale est liée à la prise de conscience d'une absence d'outils opératoires (Dabène, 1987 : 216).

Ce sentiment d'insécurité est renforcé dans une société qui donne la primauté à l'écrit de manière explicite et « prestigieuse » par les textes littéraires mais également dans le quotidien, cette fois-ci de façon plus implicite, et qui n'apporte pas aux apprenants les savoirs et les savoir-faire qui leur permettraient de maîtriser cette compétence. Cette insécurité sera de fait d'autant plus marquée que la culture de l'apprenant sera éloignée de celle de la langue cible. Ce qu'Annie Ernaux illustre dans son roman autobiographique *La Place*. Si ici l'auteur met en avant les différences sociales entre l'écrit scolaire et la langue de ses parents, deux mondes totalement étrangers l'un à l'autre, elle décrit avec justesse l'écart entre ces deux langues qui me semble être le reflet de l'écart pour les élèves entre la langue de l'écrit et la langue de l'oral à l'origine de cette insécurité : « Expression orale maladroite en dépit des bons résultats, elles écrivaient, les maîtresses sur le carnet de notes… Je porte en moi deux langages, les petits points noirs des livres, les sauterelles folles et gracieuses, à côté des paroles grasses, grosses, bien appuyées, qui s'enfoncent dans le ventre et dans la tête, font pleurer dans le haut des escaliers sur les cartons de biscuits, rigoler sous le comptoir… « Le père, excédé, morigéna son fils », dit la grammaire, c'est sans importance, mais « la sale carne a encore épignolé le fromage des clients ! », et la boutique s'assombrit, ma mère hurle… (Ernaux, 1997 : 77). D'un côté la langue d'appartenance -malgré elle !- et qui blesse, touche, fait mal, de l'autre cette langue « sans importance ». C'est bien ce que M. Dabène définit comme l'ordre du scriptural et qui renvoie à un usage ritualisé de la langue, et par là-même à une certaine « uniformisation de l'usage du langage » en imposant des modèles (syntaxiques, textuels) qui pèsent d'autant plus sur le scripteur qu'il ne maîtrise pas cette langue. Tel ce lycéen qui n'arrive pas à écrire un mot s'il n'est pas sûr de son orthographe ! De là naît cette « tension entre les pulsions de la parole vive et le carcan de la «fabrication» scripturale » (Dabène, 1987 14). C'est dans ce contexte de tension que l'écriture créative prend tout son

sens : proposer une posture autre à l'apprenant allophone qui ne cible pas uniquement la maîtrise du code, mais découvre les autres dimensions de la langue poétique, ludique, pleine de surprises. Mais aussi faut-il pouvoir accéder à la culture de l'autre.

3. La notion d'acculturation

Cette notion se définit selon Catherine Frier par un double mouvement : « à la fois comme le processus par lequel un individu ou un groupe assimile la culture d'un autre groupe » (Frier, 2016 : 30) mais aussi comme « l'adaptation d'un individu ou d'un groupe à une culture étrangère avec laquelle il est en contact » (ibid..) Ce processus s'avère donc nécessaire pour permettre « à un individu d'entrer en contact avec le monde de l'écrit dans son ensemble : ses codes, mais aussi ses usages » (ibid). Pour des élèves allophones qui viennent d'arriver en France, cette acculturation va se faire essentiellement et quasiment uniquement par le biais de l'école. C'est dans cette immersion linguistique et culturelle qu'ils vont pouvoir appréhender peu à peu ce nouvel environnement, une immersion non pas seulement dans la langue de scolarisation mais bien aussi par le « parler de l'école », cette langue qu'ils vont utiliser au contact des autres et en dehors des situations de cours. C'est par le contact avec leurs pairs, que les EANA vont apprendre les codes, de l'ordre du verbal mais aussi du non verbal qui accompagne tout échange : quel registre, quels mots, dans quelle situation, pour quel public ; tout ce qui se joue dans et à travers la langue dans sa relation à l'autre.

Pour les élèves du lycée du Nivolet, comme pour ceux du collège Bissy, écrire est une activité toujours compliquée, parce que pour certains la graphie tout simplement est difficile et prend du temps, parce que la distinction phonologique n'est pas maîtrisée : quand le [e] remplace systématiquement le [ə], quand le [œ] devient [a], comment démêler le sens d'un texte ? Comment faire correspondre sa pensée avec les mots ? Et comment se sortir du jeu des rimes quand les phonèmes ne sont pas bien maîtrisés ? C'est aussi une histoire de culture scolaire : comment citer le texte quand on ne sait pas ce que signifie « citer » ? Comment détourner des textes quand on ne dispose pas au préalable des outils nécessaires pour pouvoir y parvenir ? Je n'avais justement pas mesuré à quel point cette acculturation prend du temps, se met en place progressivement, et doit donc être prise en compte. Par ailleurs il faut aussi travailler à modifier leur représentation de la culture de l'autre. Le professeur du module fle du Nivolet expliquait (annexe 25) que pour ses élèves, maîtriser l'écrit, c'est maîtriser la conjugaison. Ils sont friands de conjugaison, mais… ne pensent plus à les conjuguer dans un texte rédigé !

Acculturation dans les procédés d'appropriation des connaissances, des savoir-faire : les apprenants sont surpris et rapidement démunis face à l'injonction qui est faite – souvent à l'écrit - d'imaginer, d'inventer, de créer : « mais moi je sais pas Madame ! ». Les élèves se sentent déstabilisés face à cette liberté offerte, il ne s'agit plus seulement de refaire, reproduire ce qui représente le modèle scolaire pour eux. A l'inverse, des élèves très scolaires également, vont se retrouver en difficulté face à ces tâches inhabituelles pour eux, comme cette élève, collégienne très appliquée qui aime avoir la maîtrise des choses et qui perd ce contrôle dans ce type de pratiques.

Acculturation dans le rapport à l'enseignant et aux autres : comme le soulignait l'enseignante du collège Bissy (entretien, annexe 29), certains élèves, en particulier ceux qui sont passés par les écoles coraniques sont habitués à la « chicote[3] » et ont des difficultés à se représenter l'autorité sans cette menace. Il en va de même pour la prise de parole : la facilité à prendre la parole laisse penser à certains qu'on peut tout dire, dire n'importe quoi sans aucune règle !

Une pédagogie très éloignée de leur culture et qui les rend toujours méfiants face à un projet artistique, comme l'ont précisé tous les enseignant interrogés. Alors cette approche que je privilégie avec des élèves francophones, peut-elle avoir du sens avec un public autre ? Est-il utile de choisir ce détour plutôt que de rester dans le cadre rassurant – et productif – de l'enseignement formel de la langue ou plutôt d'ajouter à ce cadre formel cette approche créative ? Une réflexion théorique sur cette question nous apportera quelques points d'appui.

Chapitre 2. Place et intérêt des pratiques créatives dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones

J. Aden définit la notion de créativité comme « la capacité d'imaginer et de donner forme à des idées, des choses » et précise que « c'est trouver des solutions inédites, originales, efficaces à des problèmes » (Aden, 2009 : 173). Elle ajoute que « la créativité proprement humaine est artistique car elle vise le dépassement de soi » (ibid). Cette approche semble donc pertinente puisqu'elle propose une démarche de recherche, de réflexion, de mise à distance ; elle place l'apprenant dans une posture active. Il s'agit de trouver les moyens d'expression adéquates, les stratégies pour construire la parole écrite.

3. en Afrique, fouet ou baguette servant à infliger des châtiments corporels - Larousse

1. Redéfinir le rapport à la langue

1.1. Trouver son chemin dans un déficit à dire

> Les dictionnaires nous induisent en confusion, nous jettent dans l'effrayant magma de l'entre-deux-langues, là où les mot *ne veulent* pas dire, là où ils refusent de dire, là où ils commencent à dire une chose et finissent par en dire une tout autre (Huston 1999 : 13) .

Les mots de Nancy Huston nous montrent à quel point la langue nouvelle échappe, ne permet pas de se dire. Histoire de traduction mais aussi de déficit lexical : « A l'étranger, on est enfant à nouveau, et dans le pire sens du terme : infantilisé. Réduit à l'*infans*, c'est-à-dire au silence ; privé de parole » (op. cit. : 78). Et quand les mots sont là, ils ne résonnent pas de la même façon, ne portent pas la même histoire : « elle ne me touche pas cette langue et ça me désespère » confie une Écossaise à l'auteur (op. cit. : 62). C'est ce qu'exprime également Annie Ernaux pour la langue de l'école, qui apparaît comme une langue étrangère pour elle : «langage bizarre, délicat, sans épaisseur, bien rangé et qui prononcé, sonne faux chez moi » (Ernaux 1997 : 77). Il faut donc trouver, inventer les chemins qui vont permettre à ces déracinés d'exister dans cette nouvelle langue, avec leurs lacunes lexicales, syntaxiques, référentielles, les aider dans ce difficile processus d'apprentissage à trouver leur place : « la pratique artistique est en tension entre le technique et le créatif de la langue, le mimétique et le subjectif, et c'est justement là qu'il peut y avoir un ancrage de la personne » (Auger et Pierra 2008 : 3). Cette recherche peut se faire en prenant appui sur des textes littéraires, afin que l'apprenant « entende » cette autre langue, en saisisse des bribes, des mots qui font sens par leur contexte, des images et s'essaie aux mêmes procédés ; immersion linguistique et littéraire qui permet un apprentissage, sensible et vivant, des mots, des phrases, des formes. Dialogue entre le texte littéraire et l'apprenant par un travail réflexif ; jeu de va-et-vient entre le texte et sa production. Travail individuel mais qui peut également prendre la forme d'un travail collectif où chacun apporte sa part, comble les vides : trouver ensemble par une interaction entre pairs les idées, les mots, les constructions syntaxiques dont ils ont besoin. Il s'agit également de désacraliser la langue : sans un répertoire verbal très étendu, sans beaucoup de connaissances formelles sur la langue on peut essayer d'écrire ou lire autre chose que les écrits normés tels qu'ils sont définis par le CECR au chapitre 4 sous forme d'échelles et de sous-échelles : l'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur:

Lire et écrire dans le cadre du CECR

> <u>Production écrite générale</u>
>
> B1. Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.

A2. Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».

A1. Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

Compréhension générale de l'écrit

B1. Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.

A2. Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.

A1. Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire ».

Ce cadre est un peu restrictif puisqu'il ne fait aucune place jusqu'au niveau seuil au texte littéraire ; il n'apparaît effectivement qu'au niveau B2 avec une restriction pour les œuvres contemporaines écrites en prose : « je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose » (3. 3 : 27). Une rubrique toutefois cible l'utilisation esthétique et poétique de la langue : « L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites » (4.3.5 : 47). Sont ainsi proposées des activités de chant, de réécriture, de lecture ou d'écriture de textes d'imagination, de théâtre (écrit ou improvisé) : « la production, la réception et la représentation de textes littéraires (nouvelles, romans, poèmes, etc.)- représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc » (ibid).

Une sous-échelle permet également de décrire les attendus de l'écriture créative :

B1. Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire.

A2. Peut écrire sur les aspects quotidiens de son environnement, par exemple les gens, les lieux, le travail ou les études, avec des phrases reliées entre elles. Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles. Peut écrire une suite de phrases et d'expressions simples sur sa famille, ses conditions de vie, sa formation, son travail actuel ou le dernier en date. Peut écrire des biographies imaginaires et des poèmes courts et simples sur les gens.

A1. Peut écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font. (4.4.1.2 : 52)

L'objectif est bien de proposer des repères, un cadre qui permet de situer ; compétences à atteindre en lecture/écriture dont chaque enseignant va s'emparer pour inventer le chemin le plus pertinent qui amènera les apprenants à exister dans cette autre langue.

1. 2. Une langue autre

Pas de « langue « cible » ou « langue source » que V. Castellotti récuse :

> l'image de la source et de la cible renvoie en effet à une idéologie particulièrement monocentrée et uniciste : la cible évoque inévitablement le tir, on vise donc une seule langue à la fois, en partant d'un point fixe, celui de La langue de départ, sous-entendu celle que l'on s'obstine à qualifier de « maternelle », chaque langue étant bien distincte et ses contours stables, délimités, intangibles (Castellotti 2017 : 96).

L'auteur dénonce ce regard porté sur la langue et donc sur ces termes utilisés qui renforcent « un imaginaire uniformisant et techniciste, où l'apprentissage est conçu selon une conception trajectoriale, linéaire, selon une progression prédéfinie et stable » (Ibid.)

La question qui se pose avant tout pour ce public est bien celle de l'appropriation de la langue. Appropriation et non apprentissage comme l'explique l'auteur : ces deux notions recouvrent donc pour elle des acceptions bien différentes. L'apprentissage vise un objectif, « on apprend *de la* langue, comme on apprend de l'histoire ou de la biologie » (op. cit. : 48) et cet apprentissage peut être évalué par des savoirs et des savoir-faire, partie émergée de l'iceberg appropriatif (métaphore de J. Cummins (1979) cité par Castellotti, (ibid). Ce sont alors les résultats qui comptent, quantifiables, alors que du côté de l'appropriation, ce qui compte c'est le processus, de cette expérience profondément individuelle, personnelle : « on (se) change dans la *relation* à d'autres, et pas seulement aux autres « langues », ni surtout à d'autres « mêmes » qu'on « comprendrait » (ibid.).

Ici l'appropriation est plus qu'une évidence ; une urgence. S'approprier n'est pas posséder, parce que la langue est immatérielle, ni maîtriser puisque cela implique une relation de domination mais la faire exister dans la relation triangulaire entre le sujet, la langue et les autres. C'est donc de ce côté que nous nous positionnerons, cette troisième voie qu'elle propose à côté de la langue comme système ou comme code parce qu'elle ne veut pas de cette langue prototypique standard, qui permet d'éviter justement les questions liées à la diversité des situations d'appropriation. « Dans cette orientation, on réifie et on fige des systèmes linguistiques comme « outils de communication » (et de communication uniquement) qui, dans une perspective de mise en œuvre principalement fonctionnelle, voire instrumentale, peuvent être rapidement mobilisés pour un certain type d'action, prédéterminée » (op. Cit. : 37). Ce choix oblige alors à considérer langue et langage comme des *expériences*, « dans une perspective où, selon les réflexions de Merleau -Ponty, c'est sans doute davantage le langage qui parle à travers nous, que nous qui *utiliserions* le langage pour parler :

> On brise le langage quand on en fait un moyen ou un code pour la pensée, et l'on s'interdit de comprendre à quelle profondeur les mots vont en nous, qu'il y ait un besoin, une passion de parler, une nécessité de se parler dès qu'on pense […] parlant aux autres (ou à moi-même), je ne parle pas

> de mes pensées, je les parle, et ce qui est entre elles, mes arrières-pensées, mes sous-pensées [...dites] Non par un esprit à un esprit, mais par un être qui a corps et langage à un être qui a corps et langage, chacun des deux tirant l'autre par des fils invisibles comme ceux qui tiennent les marionnettes, faisant parler, *faisant penser* l'autre, le faisant devenir ce qu'il est, et ce qu'il n'aurait jamais été tout seul. Ainsi, les choses *se trouvent dites et se trouvent pensées* comme par une Parole et un Penser que nous n'avons pas, qui nous ont. (Merleau-Ponty, 1960 : 25-27, les italiques sont de l'auteur) (op. cit. : 41)

Dans cette perspective, la langue devient « composante des expériences du monde, de soi, des autres » (ibid), et s'ajoute ainsi aux autres moyens « d'entrer en relation avec les autres, de confronter nos interprétations avec les leurs » (ibid).

> S'approprier une langue reviendrait alors à *comprendre* (au sens herméneutique évoqué ici, et non pas au sens « cognitif ») que les autres ont une expérience de l'humanité, du monde, différente de la sienne et donc font sens autrement. Elle permet alors de se confronter à l'altérité. On est loin ici de la conception traditionnelle du langage et des langues, conception fonctionnelle que l'on aborde par un point de vue technique de l'apprentissage. Il ne s'agit pas non plus de l'approche actionnelle, d'un « faire ensemble » ponctuel, mais bien d'une appropriation considérée comme « une transformation, en confrontation avec l'histoire et l'altérité des personnes, des situations, des « langues (op. cit. : 45).

C'est aussi ce que décrit Nancy Huston dans son livre *Nord Perdu* :

> Le problème, voyez-vous, c'est que les langues ne sont pas seulement des langues ; ce sont des *world views*, c'est-à-dire des façons de voir et de comprendre le monde. Il y a de l'intraduisible là-dedans . (Huston 1999 : 51)

Et c'est bien ce qui fait toute la difficulté de l'appropriation d'une nouvelle langue ; il faut repenser le monde, changer de posture, sans se perdre ! « Qui sommes-nous alors ? Si nous n'avons pas les mêmes pensées, fantasmes, attitudes existentielles, voire opinions, dans une langue et dans une autre ? » (op. Cit. : 52). Se reconstruire, exister dans une langue qui n'est pas la sienne, quand le besoin premier tient d'un impérieux manque à s 'exprimer. Comme l'explique V. Huonnic, « au-delà d'une mise en forme discursive, l'apprenant a précisément besoin de moyens d'être au monde : ressentir, s'émouvoir, sans qu'une forme, éminemment culturelle, vienne brimer cette relation charnelle à l'expression » (Huonnic, 2002 : 29). Elle prône ainsi l'enseignement de la littérature, mais non comme la « construction d'un consensuel « prêt-à-penser » où « le sujet inexiste », non pas par le langage encratique dont parle R. Barthes « (celui qui se produit et se répand sous la protection du pouvoir) » et qui est « statutairement un langage de répétition » qui construit le « stéréotype », la langue de bois (Barthes, 1973) mais bien par l'expression subjective de l'apprenant, la mise en valeur de son potentiel de créativité et de son épanouissement dans une langue qu'il va pouvoir faire sienne. Trouver sa place dans cette langue autre, étrangère, cet « entre deux des langues » comme l'appelle D. Sibony, partage de la langue « en tant qu'elle est à la fois langue poétique et langue des échanges (cité par Auger et Pierra, 2007 : 261). Le texte poétique, la langue littéraire vont apporter une autre étrangeté, par la distance qui existe entre ces langues et le parler vernaculaire, mais ce nouvel écart peut être source de sensations nouvelles, d'émotions

nouvelles par la « matérialité de la langue », sa sonorité, sa musicalité, ou des mots qui résonnent autrement dans un environnement contextuel autre. « Maîtriser de mieux en mieux une langue c'est devenir de plus en plus créatif dans cette langue, l'un n'étant pas la conséquence de l'autre, mais les deux se renforçant dans une boucle rétroactive » (Aden 2009 : 174).

Apprivoiser la langue, la manipuler et s'en nourrir dans un acte de découverte et de création qui l'enrichissent et lui donnent sens.

1. 3. Établir un autre rapport à l'écriture

Comme le rappelle C. Barré de Miniac, « l'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière. Écrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits » (Barré-de Miniac, 2000 : 19). C'est aussi ce que souligne V. Novarina dans sa langue si particulière :

> Le langage est anthropogène : il apparait de l'homme en parlant. La langue est la source de notre chair, notre danse d'apparition. L'écriture est l'exercice d'un muscle spirituel : la pensée va se trouver par le ralenti […] Un déroulement traversal, transversal, un respirement par où on va toucher jusque dans la terre des mots. (Novarina 1999 : 62)

Dans cette perspective, l'écriture est propre à chacun, singulière, d'autant plus qu'elle découle d'une dynamique individuelle, intime. Mais une intimité qui se donne à voir, non pas en tant que telle mais tissée dans l'objet textuel. L'écriture est aussi une sorte de palimpseste des savoirs du sujet scripteur : elle « mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnement et de jugement ». Processus complexe, « lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde » (Barré de Miniac : 31) qui montre la richesse aussi de cette activité. Alors ne nous limitons pas à des modèles standards, stéréotypés, prévisibles ; toute écriture est à envisager comme expérience pleine et entière du sujet. Il faut donc nourrir, apporter les éléments dont l'apprenant va pouvoir s'emparer pour aller plus loin dans l'exploration de la langue et du monde.

C'est dans ce contexte que l'atelier d'écriture ou toute pratique créative de l'écriture prend tout son sens. En effet, le choix de l'atelier d'écriture met l'apprenant dans une autre posture que la posture scolaire, de même l'écriture collective d'un spectacle ou d'une chanson.

En sortant du modèle à reproduire par exemple, on se place du côté de l'invention, de l'imagination. C'est prendre le risque de la création – individuelle ou collective- : ne pas savoir à l'avance ce que sera le texte, se confronter à l'expérience de la page blanche, tenter, faire des propositions, les écarter, s'écouter, accepter... toutes ces négociations avec soi-même et les autres pour écrire. Les apprenants abandonnent la posture de reproduction, posture rassurante mais qui enferme pour s'essayer à la démarche créative, artistique. L'artiste est celui qui prend des risques, « les artistes poussent souvent les idées et les concepts jusqu'à leur paroxysme, ils ne sont pas frileux mais provocateurs, et parfois visionnaires » (Aden 2009 : 175-176). C'est aussi se permettre un autre regard sur la langue : une langue qui joue avec elle-même, se sert du signifiant pour souligner, construire dans sa matérialité le signifié. Avec G. Pierra on peut dire que le « rapport esthétique au langage libère l'expression, permet de se « décentrer de ses habitus », aide à accéder au plaisir de l'expression en langue étrangère, est moteur des efforts d'apprentissage et donc facilitateur d'acquisition par les motivations qu'il suscite » (Auger et Pierra 2008 : 324) C. Moïse définit la posture du sujet scripteur dans l'atelier d 'écriture comme « être en langue -s », un sujet qui sort du carcan de l'écriture scolaire et s'échappe de la peur ; les ateliers « cassent la langue homogène » cette langue française « marquée du poids de ses idées, et sous l'emprise d'une norme objective ou imaginée, induit non seulement un bien parler, mais un bien écrire » (Moïse 2007 : 310).

Comme l'explique D. Bucheton dans l'ouvrage *Refonder l'enseignement de l'écriture*, « [l'écriture créative] est un mode de pensée qui nécessite de faire travailler et jouer la langue. Donc de l'observer, d'en mesurer les effets » (Bucheton, Alexandre, et Jurado 2014 : 187). Elle rappelle que les Oulipiens, disciples de G. Pérec, en ont fait une discipline de pensée et de créativité. Selon l'auteur, l'écriture littéraire, les jeux sur la langue, les mots ou la syntaxe, les détournements donnent des outils pour réfléchir sur la langue. Ces productions « peuvent ce faisant surprendre leur auteur et déclencher une autre perception de soi et du monde, une autre manière de la penser et la dire. Ils ouvrent à d'autres manières de dire et de penser le monde » (ibid.). Elle déplore le fait que les enseignants ne consacrent pas suffisamment de temps à l'écriture poétique, alors qu'elle plaît aux élèves parce qu'elle leur fait découvrir un nouveau rapport au langage, elle les amène à « nommer le monde, à le penser et à l'organiser à leur manière en développant tous les champs possibles langagiers - sémantiques, rythmiques, sonores, musicaux » (ibid.). Pour elle, « la poésie est autorisation à penser et à parler de manière singulière » (ibid) et par là-même langage le plus adapté pour les élèves les plus en difficulté face à la langue qui trouvent ainsi une autre façon de se dire et exprimer leur propre vision du monde. Mais cette démarche nécessite un changement de posture de l'enseignant qui met l'apprenant au centre.

2. Repenser la place du sujet : Centration sur l'apprenant

1. 1. En écrivant

Mettre l'apprenant au centre des apprentissages, c'est prendre conscience qu'il ne s'agit pas simplement d'un code à acquérir, d'un savoir à maîtriser ; la langue n'est pas que fonction, mais émotions, sensations, elle est le vecteur de la découverte de soi. Il faut donc apporter les éléments dont il va pouvoir s'emparer pour se construire et se raconter. Comme l'explique Catherine Frier, toute « expérience culturelle peut jouer ce rôle d'expérience transitionnelle nécessaire à l'émancipation du sujet ». Elle ajoute que « c'est l'élaboration d'une position de sujet qui est en question, d'un sujet qui construit son histoire en prenant appui sur des fragments de récits, des images, des phrases écrites par d'autres, et qui en tire force, quelquefois, pour aller ailleurs que là où tout semblait le destiner » (Petit, 2002 : 54) cité par C. Frier (2016 : 19). Ce regard sur l'apprenant en tant que « sujet-écrivant » implique un changement de posture de la part de l'enseignant ; renversement qui oblige à repenser les objectifs visés sur les écrits des élèves et sur les gestes d'accompagnement. L'enseignant expert doit accompagner, aider l'élève à trouver les chemins les plus pertinents pour lui qui vont lui permettre de penser, inventer sans imposer, formater. C'est la posture d'étayage que D. Bucheton reprend à la suite de Bruner qui avait utilisé le terme de *scaffolding, échaffaudage*, avec cette idée qu'à un moment on doit l'enlever, il disparaît ; le mur ne s'écroulera pas, l'apprenant peut faire face seul !

> Les gestes d'étayages « sont le lieu même où s'articule ce qu'on pourrait appeler le didactique et le pédagogique. Ils sont toujours didactiques au sens où ils visent un but didactique spécifique, ils sont pédagogiques au sens où ils sont l'instrument pour y parvenir. L'étayage est donc au cœur du métier, impulse, régule la dynamique de ce qui se joue dans la classe (Bucheton & Soulé : 2009).

L'enseignant laisse à chacun sa place, respecte ses propositions, accepte sa démarche et doit se retenir de donner la bonne réponse. Posture frustrante mais qui offre la possibilité de faire son propre parcours et donne le temps nécessaire de manipuler, d'expérimenter, d'intégrer. C'est aussi accepter que chaque apprenant a « quelque chose de sensé et d'intéressant à dire, même tout petit » (Bucheton, 2014 : 11). Et c'est à ces conditions que pourra émerger une écriture créative, singulière, pensée. Mais si cette centration sur l'apprenant fait sens dans le domaine de la production écrite elle est également pertinente et performante dans celui de la réception de l'écrit.

1. 2. En lisant

E. Huver et J. Lorilleux dans l'article *Démarches créatives en DDL (didactique des langues) : créativité et poïesis* proposent une réflexion dans une perspective

phénoménologique-herméneutique sur la notion de *créativité* qui serait davantage du côté de la production et de *poïesis* qui appartiendrait davantage à la réception. Ce qui nous intéresse ici, c'est la vision de la langue comme expérience du monde en ce sens où elle permet de nommer pour chacun les phénomènes sensibles mais correspond aussi à un découpage du monde propre à chaque langue en lien avec sa structure, sa syntaxe et qui modèle la pensée.

> Ce phénomène est un phénomène de saisie du sens, qui configure autant qu'il est configuré en nous par un réseau de significations meuble, qui évolue avec l'histoire de chacun : son expérience, son imaginaire, ses connaissances, son projet, etc., un réseau de significations dynamique, qui fait de la compréhension un phénomène sans cesse renouvelé (Huver et Lorilleux 2018).

Cette approche de la langue met à jour le rôle créatif de la réception du texte, puisque chaque lecteur va construire sa propre vision du texte, son interprétation en attirant « insensiblement le langage commun dans ce qu'il y a de plus essentiel, dans les nuances les plus intimes de la pensée et du sentiment » (ibid). Il y a donc « créativité » sans qu'il y ait une production à proprement parler, « ainsi, comprendre une langue nouvelle, en écho à ce que l'on est toujours déjà en langue, c'est être créatif, c'est insérer dans un réseau de sens qui nous est propre, de nouvelles significations qui seront elles-mêmes configurées par ce réseau » (ibid.). A ce dialogue qui s'instaure entre L1 et L2 va s'ajouter celui qui s'établit entre le lecteur et le scripteur. Avec C. Ollivier, nous partons du principe que toute lecture est « co-construction de sens sous contrainte relationnelle ». Il écarte ainsi les postures d'émetteur (ou locuteur) et récepteur (ou allocutaire) « alternativement protagonistes » définies par Benveniste pour envisager les deux pôles comme des partenaires, « des co-énonciateurs partageant l'initiative sémantique » (Ollivier 2015 : 17). Ainsi il n'y a pas de sens préexistant, prédéterminé, mais celui-ci se construit dans une « interaction entre deux instances énonciatives » (Ollivier : 18). Il y donc interaction, co-construction entre l'auteur, le lecteur et le texte ; le lecteur remplit les vides, avec ce qu'il est, avec sa perception, il achève l'oeuvre par son travail de réception. Il faut donc prendre ce temps pour chaque apprenant de laisser s'établir ce dialogue entre le texte proposé et lui-même, au-delà de la simple explication des mots. L'échange à partir du texte, les propositions prises en charge par les lecteurs font vivre le texte en dehors d'une approche techniciste et instrumentaliste, mettant en œuvre tous les possibles dont ils se font l'écho.

En réception ou en production, l'acte de création est guidé, accompagné par l'enseignant qui par ce rôle de médiateur, met aussi en place des savoirs scolaires.

3. Développer des compétences transversales

« Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECR, 2). Ces compétences se divisent en deux pôles :

- « compétences générales individuelles » qui s'appuient sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'apprenant possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre ;

- « compétences à communiquer langagièrement » qui se subdivise en trois composantes : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

Comme on le voit, le premier type de compétence n'est pas centré uniquement sur des compétences langagières mais est mis en œuvre dans toutes les disciplines et activités.

La définition retenue dans le texte français du socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui cadre les apprentissages au collège et au lycée diffère légèrement : « Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites » (BO n°17 du 23 avril 2015).

Or participer à un atelier d'écriture ou à tout autre projet relevant d'une démarche artistique, nécessite de la part de l'apprenant la mise en œuvre de multiples compétences :

1. Compétences générales de savoir-faire :

- comprendre les consignes,

- planifier le travail, organiser les étapes,

- chercher les informations.

2. Compétences générales de savoir-être en particulier dans le travail de groupe

- interagir avec les autres dans le travail de groupe,

- savoir s'écouter, accepter d'autres points de vue, renoncer.

3. Compétences générales de savoir-apprendre dans l'intérêt porté à l'objet d'études et aux autres.

Parallèlement, les apprenants vont également mettre en œuvre

- des compétences linguistiques : il faut pouvoir se comprendre les uns avec les autres, et rédiger si besoin,

- des compétences sociolinguistiques : mettre en œuvre des règles qui permettent à chacun d'apporter son savoir, son expertise dans le groupe

- des compétences pragmatiques : comment interagir les uns avec les autres au sein de la classe, comment s'adresser à l'enseignant…

C'est par ces mises en situation que l'apprenant allophone prendra toute la mesure de l'importance de ces règles, principes ou savoirs. Il devra également mettre en œuvre des « stratégies d'interaction » définies par le CECR, clarifier, coopérer ; dans un travail collectif il faut savoir se faire entendre, mais accepter les remarques, les remises en cause du travail. Il s'agit donc ici également de compétences sociales de l'élève, plus précisément ce qui a trait à l'empathie, à la régulation des émotions : savoir dire, savoir entendre, s'entendre, pour progresser dans les apprentissages.

Il s'agit donc de mettre en place une culture commune qui concerne l'ensemble des modes d'écrire, de penser, d'argumenter, d'expliquer, de raconter des diverses disciplines scolaires et universitaires. Cette pratique permettra aussi à l'enseignant, comme l'explique D. Bucheton, de préciser les attendus propres aux disciplines : « définir et décrire géométriquement un objet n'a rien à voir avec la description littéraire du même objet. Les attentes linguistiques et notionnelles pour un récit historique ne sont pas de même nature que pour un récit fictionnel, décrire en géométrie n'a rien à voir avec la description littéraire (Bucheton, 2014 : 17). Faire des liens dans la littératie scolaire, mais en cerner aussi les spécificités, c'est ce que permet ce travail créatif. Les pratiques artistiques mettent souvent en jeu l'interdisciplinarité et en ce sens apportent de la cohérence aux apprentissages pour l'EANA, lui permettent d'établir des correspondances. L'école n'est pas qu'un empilement de matières, mais celles-ci peuvent faire sens entre elles.

On le voit l'espace offert par les projets artistiques ou l'écriture créative bouscule souvent l'ordre établi de la classe, déplace les limites, mais oblige par là-même à une plus grande autonomie, donc une plus grande responsabilité. Contrairement à ce que peuvent penser les élèves, ce n'est pas l'occasion de faire n'importe quoi ! C'est ce que précise J. Aden : « Je peux témoigner que dans les ateliers artistiques avec les jeunes ou les enseignants que j'ai co-animés et observés au cours des dix dernières années, la phase de réalisation, est l'occasion d'un entraînement à la rigueur, à l'exigence et à la ténacité. Dans une culture de l'immédiateté où tout doit arriver en instantané et où la connaissance du monde entier est à portée d'un 'click de souris', la rigueur et le temps de l'élaboration d'une œuvre artistique, peut être perçue comme hyper contraignante, mais le partage avec un public transcende le souvenir de la contrainte » (Aden 2009 : 178). Apprentissage qui va bien au-delà de la pratique scolaire : tenir la distance, ne pas se décourager, se donner les moyens de mener à

terme ce que l'on a commencé ; ces expériences authentiques deviennent leçons de vie ! Aussi faut-il savoir adopter la bonne posture.

4. Choisir la bonne posture

En sciences de l'éducation, on nomme « posture » une façon de répondre à une tâche et de s'y engager, et c'est de la capacité à changer de posture pour s'ajuster aux exigences des tâches qui va être facteur de réussite. A l'opposé, une rigidité des postures ou une variété trop limitée est un frein, voire une source d'échec.

D. Bucheton (2009) a défini la notion de posture de l'élève face aux apprentissages à travers six propositions qui traduisent chacune les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les tâches. Elle explique que chaque élève dispose d'une palette plus ou moins ouverte de postures mobilisables pour réaliser les tâches scolairement prescrites.

1. Par posture *première* on décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage.

2. La posture *scolaire* caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître.

3. La posture *ludique-créative* traduit, elle, la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.

4. La posture *dogmatique* manifeste une non-curiosité affirmée. Le « je sais déjà », le « mon ancien maître, ma mère, etc... me l'ont déjà dit ».

5. La posture *réflexive* est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.

6. La posture de *refus :* refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre très au sérieux. Elle renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves (Bucheton, 2009 : 52).

L'auteur précise la bipolarité de chacune de ces postures avec un versant positif et un versant contre-productif et la nécessaire circulation des élèves dans ces postures : « Par exemple, sans posture première, il n'y a pas d'engagement rapide dans la tâche. Pour penser, il faut parfois d'abord essayer, brouillonner. À l'opposé, à trop secondariser, analyser, il n'y a parfois plus d'invention possible dans l'action. Savoir refuser est parfois une question de

survie » (Ibid.) ; laisser cet espace, pour que l'élève puisse circuler plus librement et trouver la posture qui lui permettra de répondre aux exigences de la tâche à accomplir. Cette liberté sera d'autant plus grande que le travail s'inscrit dans la durée, laisse le temps à l'élève de s'adapter aux attentes, aux exigences.

5. La pédagogie de projet

Depuis 2001 et la publication du CECR, c'est la perspective actionnelle qui est mise à l'honneur. Cette démarche est définie dans ces termes : « elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR : 15). Les actes de parole se réalisent au sein d'activités langagières qui prennent place dans des actions inscrites dans des contextes sociaux, ce qui permet de leur donner du sens. Ces actes de parole vont également s'inscrire dans une tâche. Le texte précise qu'« il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social » (ibid.). On voit ici comment cette démarche permet à l'apprenant de faire vivre les objectifs linguistiques et fonctionnels tout en existant en tant qu'acteur social. Ainsi cette pédagogie active permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'actes concrets qui vont participer à l'élaboration d'une œuvre globale, collective : le projet.

« Plus de manuels scolaires! » écrit Célestin Freinet en 1928 : «Les manuels plient tout le travail scolaire à une méthode, à des pratiques que ni maîtres ni élèves n'ont approuvées ni discutées – que les maîtres réprouvent parfois.» (Freinet, 1928 : 8). Il s'insurge contre l'approche excessivement formelle des apprentissages : « le manuel asservit la pensée de l'enfant" (Freinet, 1928: 11). Il propose donc une pédagogie sous forme de projet qu'il définit selon 4 principes :

1. le sujet du projet part des centres d'intérêt de l'élève ;

2. il revêt le plus souvent un caractère pluridisciplinaire ;

3. la réalisation est généralement collective ;

4. elle s'effectue à partir de recherches documentaires et de recherches sur le terrain (appelée « enquête ») ;

5. elle conduit nécessairement à une production – présentation écrite, orale : « le chef-d'oeuvre » (Schlemminger 2001).

Si le projet dans la perspective du CECR ne reprend pas systématiquement tous les points énoncés, les objectifs restent les mêmes : l'apprenant est placé en situation de résolution de problèmes et participe ainsi au processus d'apprentissage. Partie prenante du projet, il doit y trouver davantage de motivation par la réalisation concrète finale. Selon C. Puren la notion de pédagogie de projet selon Freinet est la « forme radicale », la « version forte » mais elle constitue l'activité de référence de la PA (perspective actionnelle) en tant que forme la plus aboutie de l' « action sociale » que vise cette nouvelle orientation didactique » Puren, 2013 : 3). Elle utilise, dans une visée collaborative « les cinq composants présents dans tout processus d'apprentissage « actif » : se motiver, s'informer, s'activer, interagir et produire (Lebrun, 2002 : 80). Il offre à l'apprenant un espace pour mettre en œuvre ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être. Les scénarios pédagogiques inscrits dans une perspective actionnelle doivent laisser une part maximale de liberté aux apprenants, mais également favoriser leur créativité et leur originalité au travers de leur collaboration. Or comme on l'a déjà souligné, l'apprenant nouvellement arrivé a besoin d'expérimenter des situations, de développer toutes les compétences de communication dans le cadre sécurisant de la classe et accompagné par ses pairs et par l'enseignant ; ce sont les outils essentiels d'appropriation de la langue. Bien plus qu'un savoir scolaire, il apprend à exister, dans sa globalité, dans la langue et chacun selon sa progression, ses compétences.

6. Une pédagogie différenciée

Personne ne peut nier l'évidence que chaque être humain est unique et de ce fait acquiert à son rythme et selon ses besoins les savoirs dispensés par l'école. Par ailleurs, avec Philippe Perrenoud (1995) nous pouvons reconnaître qu' « au plan de la microsociologie scolaire », la pédagogie différenciée est une réalité quotidienne incontestable car « il n' existe pas deux élèves qui sont traités exactement de la même manière de la part d'un enseignant » et qu'au plan des apprentissages « il n'y a pas deux apprenants qui apprennent de la même manière » (Robbes 2009 : 5-6). C'est donc une pédagogie centrée sur l'élève puisqu'il faut procéder en fonction de son rythme dans les apprentissages, de ses moyens de résoudre les problèmes, de ses intérêts, de ses motivation, de son niveau. Cette différenciation peut s'organiser de diverses manières. Nous reprendrons les deux démarches proposées par Puren (2001 : 64) qui s'inspire de Mérieu (1990) :

1. La variation : il y a dans ce cas diversification des tâches d'apprentissage successives dans un ou plusieurs domaines possibles, mais tous les élèves, individuellement,

en groupes ou collectivement, réalisent chacune d'elles en même temps ou du moins dans le même ordre ;

b) la « différenciation » proprement dite : les élèves, individuellement ou en groupes, réalisent à un moment donné des tâches différentes.

Ce terme de différenciation reprend celui de « différenciation simultanée » proposé par Mérieu qui permet de répondre dans un même temps aux différences de niveaux et de besoins des apprenants. Adapter son enseignement en fonction des élèves, c'est aussi ce que permet plus facilement l'approche créative : chacun apporte sa pierre à l'édifice, selon ses compétences, ses motivations, son imaginaire, son rythme. Dans l'atelier d'écriture, celui qui peut écrire assez facilement pourra remplir dix lignes pendant que celui qui peine proposera deux lignes ou utilisera une syntaxe plus élémentaire mais le résultat en sera peut-être d'autant plus poétique ! Les espagnols utilisent le terme « d'attention à la diversité » plutôt que de pédagogie différenciée, qui met davantage l'accent sur ce que chacun porte en lui plutôt que sur ce qui lui manque ; sachons porter cette attention sur nos élèves et faisons leur toute la place à laquelle ils ont droit.

3. La place du corps

1. La traversée du corps

> Le recours à l'art et à la littérature convoque des expériences esthétiques et des confrontations à l'altérité qui contribuent à une connaissance sensible et incorporée du monde (Aden, 2009 : 12).

C'est donc une voie qui mérite d'être empruntée pour l'apprentissage des langues quand -comme le dénonce l'auteur, l'école ne s'intéresse pas aux apprenants dans leur globalité et considère leur corps « comme des lampadaires qui soutiendraient des têtes pensantes ». Pourtant quel est le premier contact avec la langue nouvelle si ce n'est par le corps et les sens ? C'est ce qu'explique G. Pierra dans son ouvrage *Le corps, la voix, le texte* : « Si le sujet aborde en premier lieu le « corps sonore » des langues, les « frontières » phonétiques et autres seront susceptibles de se franchir à partir de cette première relation permettant la création d'images, de représentations, investies par le corps et la voix, résonnant étrangement » (2003 : 106). Jouer avec le « corps des mots », l'image sonore qu'il produit permet de lier le mot et l'imaginaire associé à ce mot. Le travail que propose J. Lecoq dans *Le corps poétique* montre comment les mots, dans leur texture même sont signifiants : « considérant le mot comme un organisme vivant, nous cherchons le *corps des mots »* (Lecoq, Carasso, et Lallias 2016).

Dans son approche, les verbes sont choisis pour la « dynamique du mouvement » qu'il portent en eux, ou les mots pour l'image qu'ils renvoient : « pour le verbe « prendre » par exemple, les élèves français font corps avec la chose qu'ils prennent, fermant les deux bras sur le haut du corps. (…) Sur le même modèle, les Allemands, *Ich nehme*, ramassent ! Et les Anglais, *I Take*, arrachent ! » (ibid.). Le lexique de la nourriture est particulièrement apprécié parce que ces mots « appartiennent déjà au corps, surtout en français, dans la tradition rabelaisienne qui préfère « la soupe » au « potage » (op. cit. : 61). J. Lecoq s'étonne d'ailleurs de la facilité avec laquelle les étudiants étrangers comprennent le français parce qu'ils prennent appui sur la « dynamique du mot » (ibid). Après cette première approche, c'est le texte littéraire, poétique qui est abordé dans la même perspective : il s'agit alors de mettre un poème en mouvement. Travail collectif sur des textes de H. Michaux, A. Artaud ou F. Ponge porteurs d'un élément particulier, « gouttes d'eau qui glissent sur les vitres un jour de pluie » (Ponge), pour dire les mouvements de la langue dans le texte portés par les sons, la prosodie. Ce même travail sera proposé ensuite à partir de textes apportés par les étudiants dans différentes langues. Approcher la langue par le corps dans sa réception puis la traduire de nouveau par le corps dans une production ; un double mouvement d'appropriation du son et du sens, du signifiant et du signifié.

Travailler ce lien entre corps et texte c'est ce que recouvre le terme « littéradanse » proposé par M. Bernard, professeur d'esthétique théâtrale et chorégraphique (Paris 8) pour définir cet entremêlement :

> les exemples abondent qui montrent que quelles que soient la personnalité, l'histoire et la formation des artistes, la création contemporaine la plus riche et la plus authentique tend non à associer arbitrairement et d'une façon extrinsèque la danse comme système de composition chorégraphique autonome et le texte comme configuration scripturaire signifiante, originale et antécédente, mais à faire émerger la force de leur double implosion simultanée (Bernard 2001 : 34).

Cette « implosion simultanée » montre à quel point le contact du corps et du texte transforme cette « matière parlée » et cette « matière dansée » par les zones de contact pour en faire une œuvre artistique : « implosion du texte par la danse et de la danse par le texte » (Mesager 2018 : 15) mais qui va au-delà d'une simple corporéisation du langage ou d'une sémantisation de la danse. Ce n'est donc pas un hasard si les chorégraphes travaillent en intimité avec les écrivains : Beckett et Maguy Marin, Christine Angot et Mathilde Monnier, textes et dansent se construisent en parallèle.

Le mouvement peut également faire surgir les mots, le texte, comme le raconte C. Moïse dans l'article « Variations et créations ou d'inévitables rencontres interculturelles » (Moïse 2007).

Elle décrit ainsi un va-et-vient entre le corps et le texte : « nous avons cherché les corps pour qu'ils donnent à bâtir l'écriture, comme dans une démarche inversée » (Moïse, 2007 : 309). « La parole accompagnait la danse, pour l'alimenter, la nommer, la travailler » (ibid.). Elle explique ainsi que la mise en mouvement libère l'imaginaire, fait tomber les peurs, apporte une fluidité. « Une parole tricotée avec le corps » qui fait écho au « textura » de départ : ce corps qui vient s'ajouter aux mots, à la pensée et qui nous montre à quel point c'est la totalité du sujet qui est en jeu dans cet acte d'écriture.

La danse comme une métaphore du travail d'écriture : les danseurs cherchent à construire une phrase, la reprennent, la modifient jusqu'à la trouver en adéquation avec le rythme, avec le déroulé des autres syntagmes, avec le sens qui se construit. Stéphane Soulaine (2010 : 46) construit un parallèle entre l'approche de la danse contemporaine qui, à la différence de la danse classique ne dissocie pas cours techniques et moments de création, avec l'apprentissage d'une langue étrangère qui depuis le CECRL et l'approche par tâche et projet permet une approche actionnelle par laquelle les apprenants co-construisent des compétences en les pratiquant. Ce parallèle prend sens aussi avec des élèves de lycée professionnel, puisque chacun à sa manière, l'élève-danseur, l'élève-écrivain ou l'apprenti « mobilise tout son savoir, ses savoir-faire et ses savoir-agir, ses habiletés et stratégies qui lui sont propres pour mener sa tâche à bien dans un contexte donné ». (S. Soulaine, 2010 : 47). L'atelier est alors le lieu de « co-construction des connaissances langagières ». (ibid.)

Et c'est bien cette idée de co-construction où chacun cherche, apporte ses propositions, pour élaborer une œuvre collective qui peut permettre à l'apprenant de trouver les ressources pour faire face ; c'est la diversité qui est au cœur du projet, le moteur du projet.

Faire vivre la langue par le corps c'est aussi tout le travail qui relève de la mise en voix : comment donner sens par l'oralité du texte ?

2. Dire la langue

Dans une réflexion sur l'entrée dans l'écrit la question de l'oralité de la langue peut paraître déplacée, toutefois la mise en voix est l'occasion de donner sens à l'écrit, de prononcer correctement les phonèmes, les syntagmes ; se familiariser avec ces nouvelles sonorités, cette nouvelle prosodie « plate », « sans relief », ce parler « dans le devant de la bouche » comme l'analysait un apprenant syrien ! - mais aussi d'apporter tout l'espace du non

verbal qui sous-tend le texte. M. Merleau-Ponty dans sa *Phénoménologie de la Perception* élabore une réflexion autour du « corps parlant » et de « l'ancrage corporel du langage » qui suppose que toute parole est alors une « parole incarnée ». Comme l'explique Amina Bensalah dans son article *L'ancrage corporel et praxique du langage*, Merleau-Ponty a donné « toute sa place au corps comme lieu de pensée, lieu d'expérience, de mouvements et de « gestuations » signifiantes » (Bensalah 2013 : 75) . Les émotions, les intonations vont – dans un va-et-vient entre le texte et la profération du texte – construire du sens et donner toute son épaisseur à la langue. Lire un texte c'est entendre la langue, aussi l'apprenant doit-il s'en faire une idée juste et c'est par cet exercice d'oralité qu'il pourra s'en approcher au plus près. Pour être transmis, le texte doit faire sens à celui qui le dit, il doit se l'approprier avant de le partager. Le corps alors se met en mouvement pour soutenir le sens, l'ajuster ou alors jouer avec, le mettre à distance. Comme l'explique G. Pierra, ce travail de mise en voix, le plaisir de cette réalité esthétique dans le langage, en théâtre ou en poésie, nous touche d'autant plus qu'il s'agit de la construire soi-même, en partie artistiquement, par les paroles et par les corps scéniques, par le conscient et l'inconscient, afin qu'elle sensibilise les autres une fois qu'elle nous a traversé (Pierra, 2003 : 138).

Elle parle ainsi de « jouissance de création interprétative et expressive » comme clé d'entrée dans des textes difficiles. Mais avant même toute parole, il faut savoir se mettre en posture de donner ou de recevoir.

J. Lecoq utilise le syntagme « dessous des mots » : ce silence avant les mots pour retrouver « les moments où la parole n'existe pas encore » (Lecoq, 1957 : 41) cité par J. Aden (Aden 2013 : 103). Il s'agit de réagir sans passer par la langue afin d'établir une relation authentique à l'autre, d'être dans le partage et l'écoute, improviser avant que n'intervienne la langue. Cela met l'apprenant dans un état de disponibilité pour accueillir sans avoir peur de ne pas le comprendre et « les mots de la nouvelle langue s'incorporent au sémantisme émotionnel et/ou situationnel déjà en place » (op. cit. : 104). Ne pas avoir peur, oser, c'est aussi ce qui se joue dans la lecture d'un texte, d'autant plus quand le lecteur en est l'auteur.

La voix est ancrage matérielle dans le corps, et par là-même nous révèle : difficile de prendre la parole dans une langue qui nous échappe. Comment se montrer dans cette vulnérabilité, cette imperfection ? Le corps peut se révéler un véritable rempart, forteresse qui n'arrive pas à se mouvoir et ne peut laisser s'échapper un son ! Pudeur, parce que mettre en voix c'est déjà parler de soi. Il faut donc accompagner, rassurer, mettre en confiance pour amener les apprenants à s'accepter dans cette langue et leur donner envie de prendre leur place.

L'auteur rappelle le plaisir des enfants à entendre et réentendre les histoires racontées par les adultes et à prendre en charge à leur tour l'énoncé de phrases tout en imitant « les formes phonatoires et rythmiques de la langue étrangère ». Elle explique : « nous avons affaire ici à des émotions liées au plaisir de la mise en bouche des sonorités dans la boucle phonatoire, en production et en réception » (op. cit. : 108). Réinsuffler ce plaisir, pour que l'acte d'écrire, l'acte de lire puissent être envisagés sereinement, sans peur du regard des autres, sans peur d'abandonner une part de soi, mais plutôt les vivre comme une richesse nouvelle à partager.

Adopter une démarche de créativité, c'est considérer l'apprenant dans sa globalité, constitué de tous ses savoirs, ses expériences ; il apprend à les mettre en œuvre par l'écriture, par la lecture, par le groupe, il s'engage avec tout son être dans cette expérience, à son rythme, s'enrichit de cette acculturation et se découvre autre. C'est donc bien l'enjeu de notre travail : quels dispositifs mettre en place pour ce public en exil, afin de proposer un chemin d'entrée dans l'écrit, chemin de découverte, de surprise et de plaisir, qui lui permette de trouver sa place et s'épanouir dans cette nouvelle identité ? C'est cette problématique que nous allons maintenant questionner à partir de diverses hypothèses afin d'en cerner les objectifs.

Chapitre 3. Problématique, hypothèses et objectifs

1. Problématique

Le cadrage théorique a permis de réfléchir à l'intérêt d'une démarche créative dans le cadre de l'enseignement du FLES et Flsco avec des publics migrants, français comme langue-discipline et comme langue instrumentale. Une démarche d'étayage et d'individualisation qui doit leur permettre de suivre progressivement les cours de la classe ordinaire ou le cursus professionnel ou universitaire dans lesquels ils sont inscrits et d'y réussir jusqu'au diplôme. D'où la nécessité d'entrer simultanément dans le français oral et écrit, dans le français de scolarisation. S'est donc posée la question de savoir en quoi la démarche créative pouvait permettre à l'apprenant de dépasser ses peurs, ses blocages face à son insécurité scripturale, comment elle pouvait l'aider à prendre connaissance et faire sienne peu à peu cette culture autre, culture scolaire, culture relationnelle, culture artistique en prenant appui sur ce qui le constitue déjà : l'aider à exister dans cette nouvelle langue et cette nouvelle identité :

> [La démarche créative] réfute un système éducatif basé sur une idéologie de la réplication des modèles, sur une logique binaire et une conception obsolète de l'autorité. Elle ouvre un chemin

> jusqu'alors resté bloqué : celui qui prend en considération l'expérience intime de la vie. C'est un chemin qui mène à une autonomie consentie, réflexive, questionnante (Aden, 2009 : 179).

Mais n'est-ce pas trop ambitieux ? Ce public est-il prêt à emprunter ce chemin, à expérimenter, lui qui recherche un cadre rassurant et très normé ? N'est-ce pas multiplier les difficultés et le fragiliser encore un peu plus dans sa vulnérabilité ?

Comment **la démarche créative pourrait-elle réellement constituer une sorte de propédeutique pour s'approprier la langue et entrer dans l'écrit ?**

2. Hypothèses

Tout d'abord ce travail s'appuie évidemment sur ma propre pratique de l'enseignement, et donc sur des hypothèses que j'ai pu vérifier avec un public "traditionnel" d'élèves francophones natifs pour la plupart au niveau collège dans le cadre des cours de français. Donner du sens, motiver, apprendre avec l'autre, chercher des pistes, découvrir des domaines d'expression différents, être en action… tout ce qui constitue l'approche artistique et qui me semble essentiel pour une approche sensible, critique et qui apporte une ouverture culturelle fondamentale. Ce sont ces hypothèses que je rappelle ici en prenant appui sur les réflexions de didacticiens des langues.

Cette approche permet de mettre en place une démarche heuristique, elle engage l'apprenant sur une autre voie, déstabilisante parfois, où

> il fait aussi l'expérience de l'angoisse du vide, celle du silence intérieur. Au premier abord, la création artistique n'a pas grand chose à voir avec le réalisme de l'école telle qu'elle s'est développée sur un modèle cognitiviste. - Tout d'abord, quand il travaille, l'artiste ne cherche pas à répliquer le monde. Au contraire, il joue avec les règles du réel, il les déforme, les détourne, il invente ses propres lois (Aden, 2009 : 175 - 176).

Elle oblige l'apprenant à se mettre en mouvement – symbolique ou réel : « la créativité artistique se caractérise aussi par son lien avec l'action : l'artiste expérimente, fait, défait, refait, son geste prolonge son cerveau, qu'il soit sculpteur, danseur, peintre ou écrivain. L'école, quant à elle, s'adresse traditionnellement au cerveau de l'élève comme si ce dernier était désolidarisé de son corps » (ibid.).

Elle permet d'aborder la langue dans sa dimension poétique et littéraire, enrichissant la connaissance et la pratique de la langue mais aussi la réflexion sur la langue.

Elle prend en compte les émotions de l'apprenant : « Pour Boris Cyrulink, « avant de parler, il faut aimer. Pour apprendre une langue, il ne faut pas seulement assimiler les sons, les mots, les règles, il faut acquérir la manière d'y traduire des sentiments. » (2000, p.44) » cité par Aden (op. cit. : 175).

Elle propose un discours authentique : « l'ancrage des élèves dans leur monde présent, les langues qu'ils apprennent doivent leur parler d'eux et leur permettre de parler d'eux et de leur environnement par la médiation de l'imaginaire » (op. cit. : 175). Elle offre souvent la perspective d'un objectif concret, tangible qui donne du sens au travail.

Elle est l'occasion de changer de posture, de regard : « les pratiques artistiques œuvrent au développement d'esprits capables de changer de référent et de perspective » (op. cit. : 176) : écouter la langue, la regarder se développer sur la page dans une architecture autre par exemple.

Elle met l'apprenant dans une situation où la prise de risque est nécessaire et constructive : « Nous pouvons dire que les tâches qui favorisent la prise de risque et la confiance en soi développent parallèlement l'apprentissage d'une langue. Les tenants d'une certaine doxa, aiment à penser qu'il faut d'abord « acquérir les bases de la langue » et qu'on devient créatif plus tard. Ceci n'a pas de sens, les intentions, les émotions que nous formulons avec des mots, émergent par l'interaction et la langue en est le résultat » (op. Cit. : 175).

Elle permet d'aller à la rencontre de l'autre : « Le projet est d'approcher les autres et leur monde notamment et significativement à travers l'expérience langagière, lire (dans tous les sens du terme) les œuvres, se transformer/transformer les autres dans la rencontre, donc « s'altér(is)er » (Castellotti, 2017 : 43).

Ainsi, la démarche créative par la multiplicité des supports, des postures, de ce qu'elle engage de l'apprenant dans sa relation à la langue, à l'autre, à la culture, ouvre l'espace des apprentissages, s'adresse à chacun en particulier – que la démarche soit individuelle ou collective – et donne les outils pour se raconter, se lire, s'écrire.

3. Objectifs

Pour tous ces publics, la maîtrise de la langue écrite est une évidence, mais elle est envisagée dans sa dimension la plus formelle, la plus enfermante. Il faut donc leur permettre de découvrir la langue dans toute sa potentialité, dans toute sa créativité. Il s'agit de mettre en œuvre les conditions qui vont permettre aux apprenants de s'approprier le champ du scriptural, qu'ils progressent dans la maîtrise de la langue écrite tout en se construisant une place dans cette langue, dans cette culture et puissent faire face aux exigences de l'écrit dans notre société.

Partie 3

-

Dispositifs artistiques et créatifs pour un public migrant

Chapitre 1. Démarche et méthodologie

1. L'envie de départ

Trois terrains d'observation, un terrain d'expérimentation : le collège Bissy à Chambéry avec une classe d'UPE2A, le lycée des métiers du Nivolet à La Ravoire avec les cours de Fle dans desquels j'ai mené mon expérimentation, le lycée de La Cardinière à Chambéry et enfin l'Université Grenoble Alpes avec le CUEF et plus précisément le Du Pass B2. En ce qui concerne mon terrain d'expérimentation, j'ai choisi ce lycée parce que j'avais déjà suivi de loin le travail des élèves EANA par le biais de la structure artistique de l'Endroit, l'année précédente, puisqu'elle était déjà intervenue dans le cadre d'une résidence encadrée par la DAAC, résidence intitulée In Situ en lien avec un collège, une école élémentaire, le lycée et un partenariat avec l'Espace Malraux. Cette année il s'agissait de resserrer le dispositif sur le lycée qui allait devenir pour quelques jours laboratoire de création, puisque les danseurs allaient venir travailler sur leur création au sein même du lycée. J'étais donc curieuse de voir comment on pouvait s'emparer de ce nouveau projet autour de la danse pour faire un lien avec l'apprentissage de la langue en classe de FLE. Associer des élèves EANA ou pas d'un lycée professionnel à un projet de danse contemporaine me paraissait une gageure intéressante !

Par ailleurs, ce spectacle prenait pour point de départ le livre de F. Gros, *Désobéir* (Gros, 2017) et s'appelait initialement « Talk Talk » ; une direction prometteuse pour le public qui nous concerne. Dès le départ il était convenu que l'objectif ne serait pas une représentation finale, mais que les élèves seraient associés à ce travail de création.

2. Le constat de départ du côté des apprenants

L'écrit qui, comme on l'a vu, occupe une place prépondérante dans notre société est la compétence la plus complexe à acquérir pour des élèves allophones ou pour des francophones souvent peu scolarisés ; un écrit, dans sa dimension de lecture et d'écriture, qui permet d'accéder à la culture scolaire, aux apprentissages et ouvre l'espace social. Comment aider les apprenants à s'en emparer, chacun avec ces connaissances déjà-là, comment prendre en compte la diversité de ces profils ?

Première observation de la classe alpha/A1/A2 au lycée du Nivolet : les élèves sont attentifs, volontaires. Chacun à sa manière s'empare du travail, tente avec plus ou moins d'application de répondre aux consignes ; il faut accompagner, expliciter. Ils sont très en demande : les mots leur résistent, mais ils ont aussi besoin d'être rassurés, mis en confiance. Leur rapport au lycée d'ailleurs n'est pas conflictuel, comme le confirmeront les questionnaires proposés (annexe 5). Ils connaissent tous le prix de leur présence ici… Beaucoup de bonne volonté donc, mais un constat de l'enseignante : l'entrée dans l'écrit constitue la principale difficulté pour ceux qui sont francophones et pour les allophones s'ajoute encore un autre obstacle puisque avant de produire il faut comprendre (entretien, annexe 27). Une autre difficulté aussi avec les apprenants de culture orale : ils écrivent comme ils parlent. Et quand les sons ne sont pas bien acquis, il est très compliqué de transcrire à l'écrit. L'envie d'être là est partagée par tous les apprenants rencontrés dans les différentes structures ; une élève du collège arrivée en cours d'année a pleuré de joie lorsqu'elle a su qu'elle entrait dans le dispositif UPE2A.

Un autre constat partagé par tous les acteurs éducatifs : pour ces jeunes qui sont arrivés récemment en France, l'écrit est absolument nécessaire mais c'est un écrit fonctionnel pour remplir des formulaires administratifs, pour l'école, il n'y a que rarement une notion de plaisir. Et même lire un livre est souvent considéré comme du travail (constat récurrent auprès d'un public de français natif mais ici on aurait pu imaginer que l'envie d'accéder à la culture française, de s'inscrire ainsi dans cette culture de l'écrit, et de découvrir des histoires qui leur parlent pouvait être plus motivante). Mais quand le déchiffrage est laborieux, extraire le sens de ce qui a été lu peut s'avérer ardu.

Face à ces difficultés c'est l'oral qui est privilégié ; c'est la porte d'entrée systématique dans l'écrit avant le texte. Ensuite le support écrit sera l'occasion de travaux d'imitation par exemple. Mais les résultats sont peu encourageants, les élèves ne semblent pas arriver à mettre en œuvre ce qui est vu sur le fonctionnement de la langue dans leurs productions. Le lien ne se fait pas. Les textes rédigés présentent les mêmes erreurs, verbes non conjugués, confusion [ʒɔ]/[ʒɛ], [lɔ]/[le], absence de déterminants, prépositions erronées… Mêmes difficultés dans l'écrit pour les élèves NSA ou PSA au collège Bissy. Là encore c'est l'oral qui est privilégié avec dictée à l'enseignant quand les connaissances linguistiques sont insuffisantes. Enfin du côté de l'université, l'objectif est plutôt d'essayer de s'éloigner de l'écrit normé ; les apprenants sont en quête de cette normalité et l'enseignant va chercher à

produire de la distance par rapport à cette norme, les amener à découvrir la langue sous un autre angle, les aider à se lâcher dans l'écriture.

Cette étude s'inscrit dans le champ de la didactique du Français langue étrangère et seconde, le domaine étudié est celui de l'entrée dans l'écrit et la thématique est donc celle de la mise en oeuvre de la démarche créative et artistique comme médiation à cette entrée. J'ai ainsi débuté mon étude par une expérimentation au lycée du Nivolet que j'ai ensuite complétée par une enquête menée dans deux autres structures des agglomérations grenobloises et chambériennes accueillant des publics similaires comme je viens de le rappeler.

3. Recueil des données au cours de mon expérimentation

Les questionnaires et les entretiens qui vont constituer une partie de mon corpus sont répertoriés en annexe. J'ai anonymé les entretiens et les références indiquent le numéro de l'annexe, les initiales de la personne interrogée et son tour de parole. Lorsque j'ai cité des extraits des travaux des élèves, j'ai proposé les deux premières lettres de leur prénom. J'ai fait le choix de réécrire leurs productions dans le corps du texte dans une orthographe et une syntaxe correcte afin d'être plus lisible, à l'exception de l'écriture flash (annexe 17) parce qu'ici dominait l'idée d'écrire vite, sans trop réfléchir. J'ai également ajouté quelques photos, les élèves concernés ayant complété l'autorisation du droit à l'image.

3. 1. Les questionnaires

Pour mener cette expérimentation, j'ai proposé aux lycéens des questionnaires en début et en cours de stage (le recueil de données plus fréquent demandait trop de temps), sur leur rapport au français et à l'écrit, (annexe 4) et sur leur regard sur le lycée (annexe 5) ensuite en cours de stage nous avons profité des interventions du collectif de l'Endroit pour analyser ce qu'apportait ce travail sur le corps (annexe 21). Le questionnaire final que j'avais préparé n'avait plus trop de sens avec un public clairsemé et j'ai préféré continuer l'écriture afin d'achever notre parcours plutôt que de prendre encore du temps pour recueillir des données. Par ailleurs ces résultats ne seront que très partiels puisque plusieurs élèves étaient absents dans les dernières séances et leurs dossiers très incomplets.

J'ai complété ces données par un entretien avec leur enseignante (annexe 27) afin de confronter justement son point de vue avec leurs retours et les difficultés qu'elle pouvait observer dans ce rapport à l'écrit.

3. 2. La séquence menée au cours de l'expérimentation

Quatorze productions écrites réalisées de façon individuelle, par groupes de 2, 3 ou 4 allant de mots proposés à un texte rédigé et 3 productions orales au cours des séances (voir les tableaux de synthèse ci-dessous) permettront d'observer leur travail, mais il est clair que je me livrerai davantage à une analyse de ma propre démarche qu'à une étude précise de leurs résultats, résultats trop partiels, travaux inaboutis.... Je n'avais effectivement pas mesuré à quel point le temps est un élément essentiel pour ces apprenants : temps de lire, de comprendre les consignes, d'expliquer le vocabulaire, de cerner les attendus. Habituée à un public francophone en tant qu'enseignante, je n'imaginais pas la place de l'implicite dans mon enseignement. Mais ici tout est à expliquer, tout est à définir : la moindre consigne, le moindre mot. Pour travailler sur les émotions je suis partie des émoticônes par exemple, mais même là les expressions ne sont pas comprises de la même façon par tous, il faut repréciser les codes. Lorsque, dans le cadre de la poésie j'ai abordé les figures de style et parlé d'images, il a fallu expliquer ce que j'entendais par image, et qu'il ne s'agissait pas d'un dessin. Avec les devinettes, impossible de faire l'exercice tant qu'ils n'avaient pas cerné la notion même de devinette. Reprendre sans cesse mes propositions, et simplifier, même aérer visuellement la page. Mes lectures et les conseils de ma tutrice m'ont fait prendre conscience de la nécessité de prendre appui sur des supports autres que les textes : ainsi peu à peu j'ai proposé davantage de documents iconographiques, (photos, vidéos, dessin) réduit les productions écrites -en dehors de la tâche finale. Par ailleurs, au cours des séances que j'ai menées, j'ai noté au fur et à mesure des réactions, des attitudes, des propos des élèves dans un carnet de bord, notes informelles qui viendront étayer mes analyses.

L'enseignante de Fle du lycée du Nivolet m'a laissé carte blanche et j'ai tenté de mettre en place des ateliers d'écriture ou tout au moins, cherché à faire écrire le plus souvent possible les élèves afin de les aider à gagner en aisance, en fluidité, désacraliser l'écriture. Avec C. Moïse je considère qu' « avec les ateliers vient cette possibilité de pouvoir écrire, d'être en langue-s, et de là la conscience d'une écriture qui s'épanouit ailleurs que dans un carcan scolaire, quand enfants ou étudiants ont peur. Peur de dire, d'écrire, de penser par eux-

mêmes, pris par la pression normative, dans une force du bien parler, d'un idéal impossible de l'esprit républicain » (Moïse 2007 : 310).

J'ai proposé des exercices variés, mettant en œuvre l'écrit mais pas seulement et dont l'objectif était de travailler sur la thématique du spectacle de danse, *Les Insubordonnées* ; j'ai commencé par un petit exercice sur les biographies langagières (que je pensais pouvoir poursuivre dans un projet d'écriture plurilingue mais qui ne s'est pas fait faute de temps), nous avons abordé la poésie, nous avons travaillé avec le corps, avec les émotions, par le biais de quelques exercices corporels et un travail d'improvisation théâtral ; le but était de chercher à mettre l'élève en mouvement dans la classe, en mouvement dans les apprentissages.

L'idée de départ était d'amener les élèves à prendre conscience du pouvoir des mots, leur donner des outils afin qu'ils puissent rédiger un texte sur la désobéissance (thème qui me semblait pouvoir faire écho à leurs histoires) en lien avec le travail de création de P. Vuillermet, textes qui seraient lus ou rédigés en contrepoint de photographies des répétitions de danse. Je vais donc ici présenter les différentes séances de cette séquence, séances qui avaient toutes pour objectif d'aborder divers textes, de faire écrire en lien avec ces textes afin de donner aux élèves les outils nécessaires à l'écriture d'un texte long dans lequel révolte, expression de soi, sensations auraient leur place ; texte qui prendrait appui sur la danse. Une façon de se dire, à l'écrit, dans un travail progressif d'appropriation, d'acculturation, de découverte ; donner toute son ampleur et sa force à l'écrit.

Séance 1 : Accueillir - faire connaissance – réflexion autour des langues

Durée	**Objectif**	**Modalités de travail**	**Support**	**Déroulement**
2 h	Interculturelle- Faire entendre sa langue - Mettre en valeur ses compétences langagières et partager ses savoirs	Individuel Production orale	Feuille de l'activité	1. Bonne année Se souhaiter bonne année dans sa langue à l'oral et expliquer les traditions du pays
	- Prendre la mesure de l'étendue des connaissances en langues	Production écrite	- Étoile des langues	2. L'étoile des langues Remplir l'étoile des langues avec les langues que je parle, que j'ai rencontrées, que je comprends.
	Interactionnelle- Faire connaissance	Production écrite	- Questionnaire	3. Pour mieux se connaître Compléter un questionnaire
	Phonologique-Être sensible à la musicalité des	Production orale	- les propositions des élèves	4. La musicalité des langues Proposer une comptine dans

	langues			sa langue
		Compréhension orale et Interaction orale	Fiche activités	5. Une comptine française Écouter une comptine française et repérer la notion de rime, de sonorités
	Métacognitif	Production écrite	Fiche activité	6. Proposer la suite d'une phrase Si j'étais une langue...

Pour commencer l'année, il m'a semblé pertinent de faire appel en premier lieu à leur langue et à leur culture pour évoquer la tradition de la nouvelle année et se la souhaiter. C'est donc un échange oral qui a inauguré cette première séance, première prise de contact avec la classe. Une fois que chacun a pu faire entendre sa voix et sa langue, j'ai proposé, à l'exemple de la fleur des langues, une étoile des langues.

Ils ont ensuite complété un questionnaire (annexe 2) afin de dessiner leur profil et me permettre de cerner leur parcours. Ainsi sur huit questionnaires récupérés, deux élèves ont été peu scolarisés, et les années de scolarisation varient pour les autres entre 3 et 9 ans. J'ai amené les élèves vers le domaine de la poésie, en faisant appel à leur propre connaissance du texte poétique par le biais des berceuses ou de chansons. Tous ne se sont pas prêtés au jeu – pas facile de chanter de façon aussi abrupte devant les autres ! Mais quatre élèves ont osé, proposant des comptines pour le Soussou, une chanson traditionnelle pour l'arabe et une chanson de rap pour le turc. Ils ont porté leur attention sur la façon dont on écoute une langue qu'on ne connaît pas. Ils ont ainsi observé les jeux des sonorités, remarques que j'ai collectées dans mon carnet de bord : douceur, rugosité, les consonnes associées par trois comme pour le turc, les labiales et labiodentales pour le soussou. Ils ont ensuite écouté la comptine française, *Un, deux, trois, nous irons aux bois*, pour identifier à l'oreille dans un premier temps puis sur le texte la notion de rime. Enfin ils ont complété une phrase : « Si j'étais une langue, je serais …. pour les faire réfléchir sur leur rapport aux langues.

Séance 2 : la poésie

Durée	**Objectif**	**Modalités de travail**	**Support**	**Déroulement**
2 h	Evaluer leur rapport à l'écrit (annexe 4) et au lycée (annexe 5) Culturel- découvrir la poésie et la matérialité du texte	Individuel puis mise en commun orale Production orale/compréhension orale (PO/	Feuille de l'activité : propositions de définition de la poésie par les poètes (annexe 6)	1. Définir collectivement la notion de poésie 2. Proposition de compléter cette définition par la récolte

	Pragmatique- Manipuler des textes poétiques et en produire Phonologique- Jouer avec les mots, les sons Pragmatique- s'inventer une identité -Lire à voix haute sa production	CO) Interaction orale (IO) Production écrite (PE) Production orale (PO)	Poèmes	de témoignages ou en cherchant d'autres poèmes. 3. Analyse d'un poème avec repérage des rimes (annexe 7) 4. Rédiger un poème avec la même rime sur les 5 vers. (annexe 7) 5. Lire son poème

Les questionnaires (annexes 4 et 5) sur le rapport à l'écrit et leur regard sur le lycée ne montrent aucune hostilité, tension. Au contraire, tous sont satisfaits d'être là et si le français est reconnu comme difficile pour 5 élèves sur les 10 questionnaires rendus, ils écrivent parfois pour le plaisir (3) et aiment lire des livres en français (3). A la question initiale sur la poésie il y a eu une réponse, qui a su faire le lien entre les comptines et les chansons évoquées lors de la première séance et la notion de rime. La proposition d'interroger son entourage n'a été suivie que d'un seul élève qui a posé la question a un enseignant et est revenu fièrement la semaine suivante avec sa définition : « c'est quand on joue avec les mots et qu'on fait surgir des images » qui a été l'occasion d'exemples et de reformulation.

Suite à ce repérage et après lecture par les élèves des trois petits textes construits sur le même modèle de l'annexe 3, les élèves ont tenté de rédiger à leur tour un petit poème comportant la même rime (annexe 7)

Bonjour je m'appelle Mena
J'habite à Gjakova
Je mange du chocolat
J'ai préparé un plat
Pas à pas (La.)

Enfin ils ont dû ensuite se lever et lire leur poème à toute la classe de façon claire et audible ; tous n'ont pas pu passer faute de temps mais ils ont accepté la consigne et les reprises phonétiques que j'ai pu proposer. Certains semblaient prendre du plaisir à l'exercice, même si d'autres restaient en retrait. Pour l'exercice d'écriture un élève non francophone ne parvenait pas à écrire seul ; il a fallu l'accompagner dans la recherche d'idées, de vocabulaire.

Séance 3 : La poésie : sonorités et figures de style

Durée	**Objectif**	**Modalités**	**Support**	**Déroulement**

		de travail		
2 h + 1h	Culturel- Avoir un petit aperçu de la créativité poétique Phonologique- Jouer avec les sons (rimes, tautogramme, assonance et allitération) Linguistique - travailler une figure de style : la comparaison - Repérer le fonctionnement du comparatif - Jouer avec les structures Pragmatique- Écrire par imitation	Collectif CO/PO Individuel et restitution collective PE/PO Travail par 2 : CE Par 2 : PE Individuel : PE	Calligramme d'Apollinaire, poème de Rimbaud : Sensations et Chanson d'automne de Verlaine (annexe 8) Fiche d'activité	1. Découverte des textes et commentaires 2. Rédaction d'un tautogramme 3. Écoute du texte de Verlaine 2. Repérage des comparaisons 3. La comparaison et le comparatif, exercices 4. Rédiger une devinette (annexe 9) 5. Écrire trois vers sur le modèle de C. Juliet

J'ai pris le parti de leur lire des poèmes, de leur en montrer, même si nous n'avions pas le temps de les expliciter en profondeur, mais qu'ils puissent cerner des éléments, se familiariser avec ce type de textes, avec les sensations suscitées par le texte et les sonorités *Chanson d'Automne* de Verlaine par exemple). Après avoir repéré les jeux sur les sonorités ils ont rédigé un tautogramme :

Le secret se souvient du sniper. (Ar.)

Ma femme Faya a de la famille en France. (Bo.)

La table du téléphone est tâchée à cause de toi. (Ab.)

Le travail sur la comparaison et le comparatif m'a semblé nécessaire afin de leur donner quelques procédés stylistiques pour écrire à leur tour. Cette notion a donné lieu à un cours de langue sur la comparaison et le comparatif. Ils ont pu ensuite observer l'utilisation de de ces procédés dans quelques courts poèmes :

L'ennui plus noir que la nuit
Mon coeur plus gros que la lune
Saigne (C. Juliet,)

Séance 4 : Se définir par l'opposition

Durée	**Objectif**	**Modalités de travail**	**Support**	**Déroulement**
2h	- Pragmatique : se définir par ce qu'on aime/n'aime pas	Recherche individuelle puis collective	Feuille d'activité	1. Recherche individuelle des choses qu'on aime/ n'aime pas

	- Linguistique : revoir la construction de la négation	Écriture individuelle		2. Écriture des ces éléments 3. Exercices sur la négation 3. Réinvestir ces éléments dans une écriture d'imitation pour se définir en creux annexe (10)

Séance 5 : Les émotions - lexique et mise en situation

Durée	**Objectif**	**Modalités de travail**	**Support**	**Déroulement**
2 x 2 h	-Linguistique : faire le point sur leur répertoire verbal en matière d'émotion et de sensations - Être capable de définir des émotions et des sensations - Pragmatique : Identifier des émotions et des sensations à partir de situations proposées - imaginer des émotions à partir d'une sculpture - Interactionnelle : improviser à partir d'une sculpture	Individuel et restitution collective (PO) Par 2 à l'écrit Exercices de théâtre (groupe classe) Par 3 (IO) Par 3 (IO) PO	Fiche d'activité Exercices Les chuchoteuses, R. A. Bélanger	1. Définir leur répertoire verbal sur les émotions et sensations 2. Repérer l'émotion en lien avec une situation (exercices écrits) 3. Jouer les émotions 4. Identifier des émotions à partir d'une posture (annexe 11) 5. Préparer une improvisation à partir de la sculpture 6. Improviser. (annexe 11)

Séance 6. L'impératif

Durée	**Objectif**	**Modalités de travail**	**Support**	**Déroulement**
2 x 2 h	- Linguistique : Exprimer l'ordre, le conseil - Savoir conjuguer à l'impératif Pragmatique- Savoir réinvestir ce mode dans une recette - Transposer une re-	- collectif (CE) Individuel (PE) Par 2 (PE) Individuel (PE)	Fiche d'activité R. Queneau,	1. Lire une recette à l'impératif et essayer de repérer les particularités de ce mode 2. manipulation de la conjugaison 3. Compléter une recette avec les verbes 3. Rédiger un

	cette sur le mode poétique		*Pour un art poétique*	poème : comment rédiger un poème (annexe 12)

Le recours à la recette a permis d'aborder l'impératif. Ce type de texte a été réutilisé pour une écriture au second degré.

Séance 7 : La danse

Durée	**Objectif**	**Modalités de travail**	**Support**	**Déroulement**
2 x 2 h	Interculturel : - Préparer la séance d'observation de la répétition de danse contemporaine - faire découvrir aux autres les danses de son pays - découvrir la danse contemporaine	Par groupe de nationalité Collectif (PO) Individuel (PE)	Questionnaire (annexe 13) Recherches internet Vidéos Fiche d'aide (lexique, syntaxe et comparaison)	1. Lire le questionnaire 2. Répondre aux questions 3. Chercher des images/vidéos sur internet 4. Présenter à la classe les danses de son pays. 5. Démonstration de danses 6. Observation et analyse de séquences vidéo de danse contemporaine

Il m'a semblé utile de proposer ces deux séances afin que les élèves ne soient pas trop déconcertés par la répétition de danse et qu'ils puissent au contraire avoir un œil plus averti. Par ailleurs là encore, il était important de partir de leurs connaissances, et qu'ils soient les experts et ambassadeurs de leur culture.

Séance 8 : les sensations

Durée	**Objectif**	**Modalités de travail**	**Support**	**Déroulement**
2 h	Linguistique : - Élargir son répertoire lexical avec le champ lexical du corps et des sensations Pragmatique- identifier ses propres sensations - construire des phrases nominales	- Groupe classe (CO) - Par 2 : champ lexical du corps et des sensations (PE) - Individuel puis collectif (PE) Par 2 (PE)	Poème de L. Calaferte (annexe 14) Ses propres sensations Fiche d'activité	1. Lire le poème de L. Calaferte et répondre aux questions 2. Rassembler toutes les propositions à partir des sensations répertoriées. 3. Rédiger un poème à partir de ce corpus sur le modèle de Calaferte. (annexe 14)

Le bras sur la table
Les yeux grands ouverts
La tête au plafond
Les pieds glissent
Dans la classe endormie
Dans huit minutes la sonnerie. (La.)

Séance 9 : Le slam

Durée	**Objectif**	**Modalités de travail**	**Support**	**Déroulement**
2h	Culturel - Découvrir un genre poétique - Découvrir son histoire - Découvrir une interprète - Métalinguistique associer un mot à une catégorie Pragmatique - Mise en voix chorale	Groupe classe (CO) Par 4 (PE) Par 4 (PO)	Video « Ce qui nous brule » sur le site de Lauréline Kuntz Fiche d'activités Texte de Lauréline Kuntz	1. Regarder la vidéo et répondre aux questions 2. Écouter puis lire le slam de Lauréline Kuntz, *Les mots* 3. Compléter par groupe de 4 le tableau des diverses catégories de mots (annexe 15) 5. Se répartir les mots et proposer une mise en voix chorale des mots choisis.

Le choix du slam permettait de faire entendre de la poésie, montrer que ce n'est pas un espace confiné, réservé à une élite, mais bien quelque chose de vivant, un espace où l'on peut exprimer ce que l'on a à dire à un public. Le « concert de mots » fut l'occasion d'organiser par groupe de quatre élèves des associations de mots et les prendre en charge vocalement.

Séance 10 : Exprimer sa désapprobation

Durée	**Objectif**	**Modalités de travail**	**Support**	**Déroulement**
1h	Interculturel - Les manifestations en France - La notion d'ironie les moyens de manifester son désaccord dans leurs pays Pragmatique-Construire un slogan Interactionnel Réagir au slogan et aux arguments	Groupe classe (EO) Groupe de 3 (PE) Groupe de 3 et groupe classe (PO)	Dessin de presse de Plantu (Annexe 16) Questionnaire Boite à outil pour exprimer sa désapprobation	1. Observer le dessin de presse 2. Réactions remarques puis questionnaire 3. Expression de leur avis sur ce mode d'action et comparaison avec leur pays 4. Création d'un slogan 5. Proposition du slogan et argumentation

Ce travail apportait des éléments culturels aux élèves, était l'occasion de prendre connaissance des modes d'action dans leur pays (ou de l'impossibilité d'action) et enfin de réfléchir sous une autre forme à l'idée de désobéissance.

Un slogan : Un arbre = un jour de vie en plus ! Pas d'oxygène, pas de vie ! (Ro)

Séance 11 : Préparation de l'écriture finale

Durée	**Objectif**	**Modalités de travail**	**Support**	**Déroulement**
1 h	Linguistique -Mobiliser du vocabulaire sur le thème de la révolte	Individuel (PE) Individuel (PO)	Fiche d'activités	1. Lire le texte : je déteste… 2. Ecriture flash : écrire en temps limité quelques phrases sur un modèle donné (Annexe 17) 3. Lecture à la classe
	Pragmatique - Associer un support visuel à des mots	Individuel (PE)	Photos (annexe 18)	4. Observer les photos et écrire des mots sur les photos
	- Écrire avec ces mots et sur le thème défini par le support visuel	Individuel (PE)	Mots proposés par l'ensemble de la classe et photo	5. Choisir une photo et les mots écrits pour écrire quelques phrases sur le sujet évoqué.

Cette séance remobilisait du vocabulaire déjà vu en lien avec la désobéissance, mais il ouvrait le champ avec les propositions d'écriture flash et les photos.

Séance 12 : *Le déserteur*, B. Vian

Durée	**Objectif**	**Modalités de travail**	**Support**	**Déroulement**
2 h	Culturel - Découvrir un texte poétique de désobéissance - Découvrir les caractéristiques de la lettre	Groupe classe (CO)	*Le D éserteur* de Boris Vian	1. Écoute du texte de Boris Vian chanté par l'auteur 2. Lecture du texte et analyse orale
	- Réinvestir des procédés littéraires - Mettre en œuvre une contrainte formelle et une thématique : celle de la révolte	Individuel		3. Écriture du texte. (annexe 19) 4. Lecture du texte

Monsieur le Président,
Je vous fais cette lettre
Que vous lirez peut-être
Si vous avez le temps.
Regardez le travail des enfants
Monsieur le Président
Ils souffrent beaucoup
Il n'est pas possible de s'amuser
On leur vole leur enfance
Vous devez stopper le travail des enfants
Vous devez payer leurs parents. (So.)

Cette tâche finale était l'occasion de mettre en œuvre tout ce qui avait été vu et lu pendant les séances et de proposer un texte qui pouvait faire écho à leur histoire. J'ai abandonné l'idée de textes illustrant les photos de la répétition de danse, trop statiques. Les élèves ayant besoin de supports explicites pour écrire, j'ai préféré proposer des photos de thématiques actuelles et parfois plus en lien avec leur histoire pour les lancer dans l'écriture. Leur adhésion sur le travail oral du slam m'a également orientée vers cette idée. Ils ont enregistré leur texte. Toutefois le travail n'a pas été abouti puisque je voulais retravailler la lecture de ces textes et que dans un second temps, chacun retienne quelques vers et qu'ils en construisent un nouveau à partir de tous leurs textes. Ils auraient dû ensuite lire ce "collage" et s'entraîner à le caler sur la rythmique de la bande-son du spectacle de danse dans une lecture chorale ; lecture qui aurait ensuite été transmise aux artistes… Mais tout cela exigeait beaucoup de temps !

Dans le cadre de la résidence du collectif artistique, un atelier de théâtre a été proposé aux élèves. Ainsi certains élèves de Fle ont pu assister à un atelier animé par les deux comédiens de l'Endroit. L'objectif était d'amener les élèves à réfléchir à la notion de désobéissance et la façon dont cela pouvait être mis en scène, sur le principe de la chorégraphie. Ils ont tout d'abord proposé un brain storming autour de la notion de désobéissance, puis en cercle, chacun a repris un des termes et l'a accompagné d'un geste (poing levé, chute, mouvement de fuite, coup de pied dans le vide, regard baissé et mains dans le dos…), geste repris par l'ensemble du groupe avec retour à la position neutre à chaque fois. Les comédiens ont ensuite proposé le dispositif scénique de la chorégraphie du spectacle ; les élèves étaient répartis sur trois rangs. Ils ont travaillé sur l'écoute, la posture : regard droit, appui sur la respiration…), l'immobilité, la mise en mouvement sans parole mais tous ensemble dans l'écoute. Ils ont ensuite ajouté le texte : une improvisation collective d'une conversation téléphonique avec une idée de désaccord, de tension, de colère jusqu'aux éclats

de voix puis le silence, l'incompréhension. Dans ce moment de cacophonie sonore, il fallait repérer une phrase qui domine et peu à peu la reprendre en choeur comme un slogan. La séquence finale reprenait les différentes phrases scéniques travaillées : venir prendre une place, sa posture, changer de place, proposer un geste, reprise du geste de façon collective, conversation houleuse, la phrase-slogan et fin de la séquence.

Cet atelier n'a pas donné lieu à un recueil de données puisque les élèves qui ont pu y assister n'étaient pas suffisamment nombreux ; j'ai simplement noté quelques remarques faites par les élèves lorsqu'ils ont expliqué à leurs pairs ce qu'ils avaient fait et ce qu'ils en avaient pensé. J'ai relevé également quelques éléments suite à un échange informel avec les comédiens. Ce travail m'a également orienté dans ma séquence pour la séance sur le dessin de presse et la notion de slogan.

Au cours de ces séances, j'ai noté sur mon carnet de bord les attitudes des élèves, adhésion, incompréhension, leurs commentaires, les difficultés rencontrées d'un point de vue linguistique, culturel, l'adéquation ou pas de mes attentes à leur niveau. La lecture de leurs travaux m'a permis de modifier ma progression pour leur donner les outils pour réussir. J'ai rappelé régulièrement le lien avec l'écriture finale et les ateliers proposés par L'Endroit afin de donner de la cohérence à l'ensemble. Nous observerons dans la partie « résultats » les travaux des élèves, leurs réponses aux questionnaires, leur investissement et les remarques que j'ai pu faire au cours de ces séances afin d'évaluer la pertinence d'un dispositif artistique pour l'entrée dans l'écrit.

Mon expérimentation n'ayant été que partielle, j'ai décidé de compléter mes données par une enquête auprès d'autres structures d'accueil de publics migrants : le collège Bissy, le lycée de La Cardinière, et l'université Grenoble Alpes.

4. Recueil de données au cours de mon enquête

4. 1. Le questionnaire et les observations de travaux

Pour le collège Bissy, je suis venue pendant une semaine et j'ai essentiellement assisté à la fin de la construction du projet - le projet lui-même avait débuté en février, et après onze jours de travail, les élèves présentaient leur travail le 15 mars - répétitions, travail sur la posture, la portée de la voix, écriture de textes, répétition générale et première représentation publique. J'ai donc pu suivre une bonne partie du projet, aider à l'écriture sous la dictée,

assister à la représentation publique devant d'autres élèves et j'ai continué à remplir mon carnet de bord. J'ai par ailleurs proposé un questionnaire aux élèves (ci- joint et annexe 23) suite à leur semaine de création, afin de prendre connaissance de leurs réactions après le spectacle, qu'ils tentent de "mesurer la portée" de ce travail pour eux, ce qu'ils ont aimé dans ce projet, leur ressenti face à l'expérience du spectacle et les apports pour le français et pour eux. Ce travail a eu lieu deux semaines plus tard, et entre-temps les élèves avaient réalisé des panneaux pour rendre compte de cet événement. J'ai donc pris en photo ces affiches (annexe 24) afin de me servir également de ces données dans mon analyse, puisqu'il s'agissait de rendre compte de leur expérience et récolter leurs impressions sur les thématiques suivantes : présentation du projet et des répétitions, ce que j'ai aimé/ce que je n'ai pas aimé, ce qui m'a plu, mon plus grand bonheur et ce qui m'a rendu triste.

Synthèse du questionnaire

(18 questionnaires complétés)

Projet Collège de Bissy avec la Compagnie de théâtre, la caravelle
classe UPE2A, C. M.

Complétez les réponses ou entourez les mots qui vous correspondent.

Le projet théâtre:

1. Avez-vous aimé participer à ce projet ? Oui : 16 réponses/ Non : aucune réponse.
2. 7Qu'avez-vous le plus aimé ?
   - rechercher des idées : 7
   - raconter des histoires : 7
   - chanter, danser : 8
   - travailler ensemble : 14
   - ne pas être en classe : 6
   - jouer devant des spectateurs : 6
   - autres ….....

Une nouvelle expérience

Pendant le spectacle

1. Avez-vous eu le trac ? Est-ce difficile d'affronter le regard des autres, de faire face au public ? Avez-vous eu peur d'être jugés ?...Oui : 12./ Non : 6

   ….....

2. Vous êtes-vous senti en confiance, valorisés ? …Valorisés :16 / Non :1.....

3. Qu'avez-vous ressenti au moment des applaudissements ? De la joie ? De la fierté ? Du soulagement ?..De la joie : 15 / de la fierté : 12 / du soulagement : 4

   Après le spectacle : bilan

4. Ce travail a été pour vous :
   - un moment de plaisir, une découverte, une merveilleuse surprise ?
   Plaisir : 7 / découverte : 4 / merveilleuse surprise : 14
   - un moment angoissant, pénible ? : 1
5. Est-ce que cela vous a permis de vous sentir mieux, plus à l'aise ? Oui : 10 / Non : 3

6. Est-ce que ça a changé les relations avec les autres ? Oui : 9 / Non : 4….....

Le français

1. Le recours a vos langues vous a-t-il plu ? Aidé ? Déplu ? Plu : 15 / déplu : 2.....

2. Avez-vous aimé parler votre langue devant tout le monde ? Pourquoi ?Oui : 14 / Non : 1

….....

3. Ce travail vous a-t-il aidé à améliorer votre prononciation du français ? Oui : 15 / Non : 1

4. Etait-ce important de bien prononcer ? Pourquoi ? Avez-vous eu peur de ne pas être compris ? Oui : 12 / Non : 5.....

Conclusion : Seriez-vous prêt à un nouveau projet ?
Oui : 11 / Non : 8.....

En quoi ce travail vous a-t-il semblé utile ? Oui : 14 / Non : 2.....

….....

Avez-vous progressé en français grâce au projet ? Oui : 14 / Non : 2.....

….....

Ce projet vous a-t-il donné envie d'écrire en français ? …Oui : 15 / Non : 4

….....

Commentaires personnels : ….....

4. 2. Les entretiens

Mon étude m'a amenée à rencontrer divers acteurs qui oeuvrent auprès de publics migrants. J'ai ainsi réalisé des entretiens (moins chronophage) auprès des enseignants ou encadrants et qui ont pu m'apporter leur expertise sur cette expérience précise mais aussi pour certains sur les expériences passées, ce qui permet une prise de recul plus importante, de donner plus d'appui à leurs propos par des observations récurrentes qui peuvent confirmer ou infirmer les remarques plus ponctuelles. J'ai mené cinq entretiens semi-directifs avec ces différents acteurs éducatifs.

Le premier a eu lieu avec l'enseignante d'UPE2A du lycée professionnel de La Cardinière (annexe 28) afin d'avoir un autre éclairage sur la pratique d'ateliers d'écriture dans le cadre de la classe. Les élèves passant la majeure partie de leur semaine dans les cours de français, cela offre une latitude plus grande pour organiser des ateliers. J'avais eu l'occasion d'observer son travail grâce au site du CASNAV dans lequel était présenté le projet *Ici et*

Ailleurs[4] qu'elle avait réalisé avec ses élèves et avais envie d'en savoir un peu plus sur son approche et l'intérêt qu'elle trouvait dans ce type de réalisation. Les élèves de cette UPE2A sont des NSA ou PSA (les élèves plus avancés suivent les cours au lycée Louis Armand à Chambéry et ils poursuivront leurs études en enseignement général ou professionnel). Son intervention me semblait aussi utile dans le sens où elle apportait un éclairage différent sur le travail en lycée, avec une structure UPE2A qui laisse davantage de champ d'action que le module FLE du lycée du Nivolet puisque les élèves peuvent bénéficier de 18 h de cours hebdomadaires ; le temps étant un allier considérable pour ce public-là ! En effet, même au niveau universitaire, la remarque qui prévaut est celle du temps : lenteur des apprentissages, lenteur du geste de l'écriture. Pourtant il faut essayer de faire vite pour donner à ces apprenants toute leur place dans notre société. Je l'ai interrogée sur son public, le rapport à l'écrit de ce public, la pédagogie par projet et l'approche plurilingue.

J'ai ensuite réalisé un entretien (annexe 29) avec l'enseignante de l'UPE2A de Bissy pour connaître un peu mieux le profil des élèves, leur rapport à l'écrit, aborder la pédagogie par projet et les différentes pratiques d'écriture et enfin en savoir un peu plus sur l'ensemble du projet avec la compagnie La Caravelle. Je voulais l'entendre également au sujet des nombreuses expériences artistiques qu'elle mène avec ce public presque chaque année.

Pour l'université j'ai rencontré l'étudiant doctorant qui prépare une thèse dont la thématique de recherche est la suivante : « Développer des compétences littéraciques et sociales auprès d'étudiants migrants » et qui a fait le choix des ateliers d'écriture créative. J'avais eu l'occasion de l'entendre une première fois lors de la journée du colloque MIEUX que j'ai déjà mentionnée, au cours de laquelle il avait présenté sa démarche, puis je l'ai rencontré une seconde fois afin de mener un entretien avec lui en lien avec ma problématique (annexe 30) : j'ai d'abord voulu connaître le profil des étudiants, leur rapport à l'écrit et ensuite il m' a expliqué la façon dont il menait les ateliers d'écriture. J'ai ensuite complété ces données avec les propos de l'étudiante en Master 2 FLES (annexe 31) qui a pris la suite d'un de ses ateliers d'écriture : l'écriture d'une chanson, et qui a accompagné les étudiants dans sa réalisation vocale afin de savoir comment elle avait procédé et si le travail de mise en voix avait aidé à l'appropriation du texte. J'ai pour finir rencontré une enseignante du CUEF avec laquelle j'ai également mené un entretien (annexe 32). Cette rencontre me paraissait intéressante à plusieurs titres : elle a eu en charge deux étudiants du Du Pass pour le second

4. http://www.ac-grenoble.fr/casnav/ici-et-ailleurs-le-livret-realise-par-les-eleves-de-3upe2a-du-lycee-la-cardiniere-a-chambery/

semestre, et elle anime un atelier théâtre et propose des écriture créatives souvent en lien avec le théâtre. Je voulais donc prendre connaissance de sa démarche et des projets réalisés, questionner le rapport à l'oral pour l'appropriation d'un texte et l'intérêt de ces pratiques dans son enseignement du français. Elle m'a montré à cette occasion un travail d'adaptation en BD d'un roman par ses étudiants (annexe 26).

5. Les dispositifs observés ou décrits au cours de l'enquête

5. 1. Les ateliers d'écriture

L'enquête menée au lycée de la Cardinière montre qu'il s'agit d'une pratique quasi hebdomadaire et qui s'inscrit souvent dans des projets, Cartes de la fraternité, écriture dans le cadre de la semaine de la Solidarité et de la Fraternité. Le départ est toujours oral, ils mettent en commun leurs connaissances, leur avis, le lexique relatif au thème. Le point d'appui est souvent visuel, une photo, une vidéo ou un objet mais dans le cadre de la Semaine de la Fraternité et de la Solidarité, il fallait partir de ces notions, ce qui n'a pas facilité le travail, cependant la mise en commun a permis de donner les éléments de départ pour tous. L'enseignante explique qu'elle se saisit de toutes les occasions pour les faire écrire (un élève d'ailleurs lui donne chaque semaine un texte qu'il a écrit, qu'elle corrige et qui prendra place dans un petit recueil qu'elle réalisera). Ce qu'elle précise à propos des ateliers, c'est que c'est un espace où on « lâche » la grammaire, l'orthographe ; ce qui compte c'est écrire ce que l'on a envie d'écrire, viendra ensuite, dans un deuxième temps le travail de correction sur la langue. Pour les NSA ça passe par la dictée à l'adulte, ateliers de parole que l'enseignant reproduit, même si c'est deux, trois phrases. Des textes qui ont vocation à être lus ou présentés.

Pour le Du Pass, les ateliers prennent place de façon régulière : deux heures hebdomadaires pendant douze semaines avec une dizaine de productions par semestre, des productions qui vont de la liste, à la rédaction de courtes phrases au texte plus approfondi. Images, textes servent de support pour inspirer, évoquer des thèmes mais les formats sont très variés. Le groupe est hétérogène, et l'atelier permet une approche plus personnalisée et surtout les apprenants ne sont pas évalués, pas comparés ; « chacun est ce qu'il est et produit ce qu'il peut » (annexe 30, E. O. 36). Les étudiants ont dû réaliser une lettre de non motivation par exemple, ou le texte d'une chanson pour la Semaine de la Francophonie.

Pour cette dernière, le thème retenu fut celui de la journée de la francophonie c'est-à-dire l'arbre, comme symbole, témoin de l'évolution de la langue française. Les deux encadrants ont alors proposé comme support la chanson de Y. Noah, *Aux arbres citoyens*. « Le but était de prendre ce chant et d'organiser une écriture qui pourrait s'adapter à l'air de ce chant » (annexe 30, E . O. 50). Mais les étudiants n'ont pas eu envie de s'emparer de ce thème et ont proposé celui de l'interculturalité. Il a fallu ensuite se plier à un travail de versification et de métrique afin que les vers correspondent à la rythmique de la chanson. Pour les idées, c'est un point de départ oral également autour de la notion d'interculturalité qui a permis de faire surgir des mots puis de courtes phrases. La chanson a été écrite en une séance et c'est l'étudiante en Master 2 qui a pris en charge la réalisation de la chanson. Elle travaillait avec ces étudiants sur un atelier de pratique orale et plus particulièrement sur la différenciation à l'oral. Elle a donc mis en place le texte sur la rythmique et travaillé la phonétique, le son [ə] en particulier et les liaisons, au cours de deux séances par un travail de répétition. Elle a également réparti les rôles de ceux qui ne voulaient pas chanter ou jouer de la musique : deux étudiants ont donc filmé la performance et pris des photos pour proposer un reportage final et celle qui avait montré des talents particuliers en chant a joué le rôle de chef de choeur avec l'étudiante. D'un niveau B1, donc en difficulté par rapport au groupe, elle a pu mettre en valeur ses compétences et être valorisée dans ce rôle. Un autre a enfilé la veste du metteur en scène, même si ses idées n'ont pas toujours été retenues ! Enfin un étudiant a chanté et joué de la guitare pour accompagner le groupe.

J'ai recueilli les témoignages de ces deux intervenants à propos de cette expérimentation (annexe 31) et au sujet des ateliers d'écriture (annexe 30), afin de cerner plus précisément l'intérêt de ces pratiques. Je présenterai également le texte de la chanson rédigé de façon collective (annexe 25)

L'enseignante du CUEF que j'ai rencontrée propose aussi des ateliers d'écriture. Elle m'a présenté son dernier projet : adapter le mini roman, *Citron, fraise et chocolat* de Kochka en BD (annexe 26). Il s'agissait tout d'abord d'un travail de compréhension de l'écrit, puis d'analyse du texte pour identifier ce qui pouvait être restitué et comment le restituer ; quels éléments faire apparaître sous forme de bulles, quels éléments faire apparaître directement dans le dessin et quels éléments faire apparaître sous forme de narration. Ce travail s'est déroulé sur trois semaines avec deux heures hebdomadaires et un peu de travail personnel.

Elle a évoqué un autre dispositif : la mise en scène de la lecture du *Cancre* de Prévert par groupes de trois suivie de l'écriture d'une autre description de personnage sur le modèle du cancre, c'est-à-dire en reprenant la même structure et le déclencheur «soudain ». Ces nouveaux textes seront mis en scène à leur tour, toujours par groupes de trois et les étudiants spectateurs devront à l'issue de la représentation trouver le titre du texte.

Elle m'a également montré comment une question d'ordre linguistique peut être le prétexte à l'écriture, à partir d'un jeu des Experts (groupe de 3 enseignants polonais qui utilisent beaucoup les jeux dans leurs cours et les mutualisent) pour travailler l'alternance passé-composé/imparfait. Les étudiants disposent d'un tableau sur lequel est noté un point de départ et un point d'arrivée avec dix cases séparées en deux avec imparfait d'un côté et passé composé de l'autre. Ils tirent une carte qui va indiquer la phrase de départ et une autre qui indique la phrase d'arrivée. Ils vont ensuite choisir dix cartes sur lesquelles sont notés des verbes ou des mots et qu'ils vont devoir organiser sur le chemin qui leur permet de relier les deux points en utilisant les temps adéquats. C'est un travail de groupe, il y a donc nécessité de négociation pour construire le parcours. L'imaginaire occupe une grande place puisque les points de départ et d'arrivée n'ont aucun rapport ; toute l'histoire est à écrire. Ils lisent ensuite au groupe classe leur production.

Départ linguistique, départ romanesque mais l'écriture peut aussi être en lien avec une pratique de théâtre.

5. 2. Les ateliers de théâtre

5. 2. 1. Dans le cadre universitaire

L'enseignante du CUEF propose ainsi chaque année des ateliers théâtre, deux heures par semaine pour un groupe de 25 étudiants, pendant un semestre. Les étudiants découvrent des textes de littérature française ; c 'est donc une entrée dans la littérature avec des auteurs contemporains (J. C. Grumberg) ou classiques (Molière) accompagnée d'un travail de recherche sur l'auteur. Cette expérience théâtrale est associée à un travail d'écriture : le journal de bord ou journal de l'atelier ; les étudiants y notent ce qu'ils ont appris, ce qui leur a plu, comment ils progressent dans la pièce et dans l'apprentissage du texte, et leur ressenti. Ce travail donne lieu à une évaluation tout comme la représentation finale. C'est à partir de l'entretien que j'ai mené avec cette enseignante que j'analyserai l'intérêt de cette pratique quant à l'appropriation de la langue et l'ouverture culturelle.

5. 2. 2. Théâtre au collège Bissy

C'est chaque année que la classe UPE2A participe à des projets artistiques. Cette année c'était un travail de création complet puisque la structure et les textes ont été conçus avec les élèves. Les trois comédiens de la Compagnie La Caravelle sont venus pendant 15 jours en continu quasiment pour créer le spectacle. En plus du professeur de Fle, le professeur de musique a été sollicité pour mettre en place le chant.

Pour créer le spectacle, ils ont proposé un grand « brain storming » autour de la musique pour savoir ce que les élèves écoutaient, les thématiques qui les intéressaient. Ces thèmes ont débouché sur des interrogations du type : pourquoi avez-vous quitté votre pays ? Qu'est-ce que vous pouvez apporter à la France ? Les vingt élèves de l'UPE2A étaient libres de répondre ou pas, mais une grande confiance s'est établie entre les comédiens et les élèves et ils se sont livrés, ont partagé des choses très personnelles. Tout n'a pas été retenu évidemment, puis à partir de là les comédiens ont construit la trame. Les élèves devaient arriver sur scène un par un et l'enseignante a suggéré qu'ils saluent le public, chacun dans sa langue, ce qui a été adopté à l'exception d'un élève qui a préféré utiliser l'anglais. Le recours à leur langue a déclenché d'autres envies : un élève a voulu montrer sa maîtrise de cinq langues : le français, l'arabe le turc, l'anglais et l'espagnol, il a donc échangé dans ces cinq langues pendant sa scène. Un autre a eu envie de faire entendre une musique de son pays, l'Algérie, puis il a chanté. Ce chant a été gardé pour le spectacle, après un travail avec le professeur de musique, chant que tous reprenaient ensuite en choeur. S'est ajoutée de la danse à laquelle quasiment tous ont participé. L'enseignante a prolongé ce projet par un travail d'écriture : des panneaux qui racontaient l'expérience et leur permettaient de fixer les choses par écrit, d'analyser, de réfléchir, de prendre du recul et de montrer le travail aux autres, élèves, parents d'élèves, enseignants, lors de la Journée Portes Ouvertes.

Des expériences riches et variées que nous allons maintenant analyser au regard des propositions abordées dans la partie théorique.

Chapitre 2. Analyses et résultats

Dans cette partie nous allons prendre appui sur les travaux des élèves, leurs réalisations, sur leurs commentaires, mais également sur les entretiens menés avec les enseignants afin de montrer comment ces approches permettent de partager les cultures et d'aborder la culture française, comment par un changement de posture elles impliquent davantage les apprenants qui y trouvent leur place et peuvent ainsi entrer dans l'écrit plus en douceur.

1. Un moyen de s'approcher de la culture de l'Autre

1.1 La biographie langagière

Prendre en compte les langues déjà-là a permis à ces EANA de s'identifier comme porteurs de savoirs, d'une culture et non par le manque, le déficit ; c'est mettre en valeur la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant définie par le CECR :

> la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de son capital langagier et culturel » (CECR, 2001 : 129).

Comme l'analyse D. L. Simon dans son cours sur le développement plurilingue de l'enfant à l'école, c'est prendre en compte

> le pouvoir de valorisation symbolique, de légitimation que possède l'école. Y accepter et y reconnaître, si peu que ce soit, une langue, des variétés que leurs locuteurs eux-mêmes auto-déprécient parfois, c'est contribuer à renforcer l'image de soi que peuvent avoir les jeunes concernés, c'est les aider à se construire une identité complexe, qui soit additive et non exclusive à l'égard des pratiques langagières extrascolaires et pour les langues d'où l'on vient (D. L. Simon : 12).

L'étoile des langues (annexes 1 et 1 bis) avec les élèves du lycée en ouverture de la séquence participait de cette démarche : répertorier et faire prendre conscience aux apprenants de leurs compétences langagières. Ils ont donc distingué 3 catégories : les langues qu'ils parlent, celles qu'ils comprennent et celles qu'ils ont rencontrées. Certains ont pu dénombrer jusqu'à 5 langues parlées ou comprises, surpris eux-mêmes de cet éventail de langues.

Suite à ce travail, je leur ai proposé de compléter une phrase sur leur représentation des langues : Si j'étais une langue, je serais … (annexe 3). Leurs propositions donnent la priorité à l'anglais parce qu'on le « parle partout dans le monde » (Za.), quelques-uns mentionnent leur langue d'origine, langue du cœur : « c'est ma langue que je peux parler dans

beaucoup de villes arabes, j'aime la parler et l'écouter et je peux lire les livres » (Ma.). Un élève exprime le souhait que sa langue, le Soussou soit parlée dans le monde entier, enfin quelques-uns et pas uniquement des francophones mentionnent le français « parce que maintenant j'habite en France et c'est une langue importante » (Ro.) ou alors pour sa proximité avec sa propre langue : « je trouve que c'est beau et si les chanteurs chantent ça ressemble un peu à chez moi » (La.).

C'est bien la fierté qui domine lorsque l'on demande aux élèves du collège ce qu'ils ont ressenti à parler leur langue, lorsqu'ils se présentaient un à un au début du spectacle.

Le questionnaire (annexe 23) que je leur ai proposé après la représentation le montre bien. À la question :« Avez-vous aimé parler votre langue devant tout le monde ? Pourquoi ? Les réponses allaient toute dans le sens de la reconnaissance :

Oui j'ai aimé parler ma langue devant tout le monde parce qu'ils ont découvert ma langue
parce que c'est ma langue, celle que j'aime
parce que les autres pouvaient voir que nous aussi on parle d'autres langues
parce comme ça ils peuvent connaître ma langue
parce que c'est mon originalité
j'ai aimé parler ma langue devant les autres
parce que c'est ma langue et je suis fière de parler ma langue

C'est également le terme utilisé par la stagiaire de Master 2 lorsqu'il est question de la représentation publique du chant :

> 12. M. si j'pense tout le monde tout le monde le jour même était super fier parce que tout le monde a trouvé que c'était vraiment bien :
> 13. E. Ils étaient tous là ↑
> 14. M. Il en manquait juste un mais heu : sinon ils étaient tous là et j'pense qu'ils ouais ils étaient dans l'ambiance et : ça s'est vraiment bien passé le jour-même (annexe 31)

Se présenter dans sa langue pour le projet *Paradis Perdu*, c'était affirmer son identité, point de départ du spectacle, mais point de départ aussi de leur propre trajectoire qui les amenait ensuite à s'exprimer en français, avec des va-et-vient dans diverses langues, contacts interculturels, contacts des langues, comme métaphore de cet enrichissement mutuel et du choix à opérer pour tout migrant dans une société d'accueil. En effet, selon Berry (2000) l'individu se positionne entre les cultures en contact selon deux dimensions : la première renvoie à la volonté d'avoir des contacts et des participations avec la société d'accueil et d'adopter ses valeurs, la deuxième traduit un désir de maintenir la culture d'origine, son

identité culturelle et ses coutumes au sein de la société d'accueil. Pas question donc d'assimilation, mais l'individu s'intègre dans la société d'accueil tout en conservant sa culture d'origine. C'est bien ce que mettait en scène ce choix initial.

> En tant qu'engagement commun, le projet artistique permet de renverser l'empêchement supposé de la « barrière de la langue » en rendant à l'EAA, dans un mouvement physique et symbolique, son corps et sa voix. Par conséquent, de la même façon que la création artistique n'est pas un résultat mais un mouvement, un process, la prise de conscience par les élèves de leurs compétences langagières relève d'une dynamique et d'une dialectique. En l'état actuel des curricula, le projet artistique est l'endroit le plus propice pour initier cette dynamique, dont on espère qu'elle continuera à produire ses effets dans les cours ordinaires (Sérusclat-Natale et Adam-Maillet 2018 : 9).

1. 2. La culture "étrangère"

Proposer un travail de recherche et de présentation autour de la danse participait de la même démarche : partager ses savoirs et apprendre des autres dans un plaisir manifeste de montrer d'où l'on vient, ses racines. Mais cette acculturation relève bien d'une double dynamique comme l'avait montrée C. Frier, et c'est donc essentiellement par le contact avec la culture française que le processus va se développer. Observer des vidéos de danse contemporaine, Maguy Marin, Carolyn Carlson ou Angelin Prejlocaj mettait en contact les élèves avec une autre dimension de la danse, une dimension occidentale, plus "intellectuelle" et les préparait au travail de P. Vuillermet : une danse peut signifier quelque chose, évoquer, raconter, dénoncer. Il y a eu des rires, des commentaires : « mais c'est pas de la danse ça » ; toutefois en réfléchissant de façon collective, en partant d'impression « ça se répète », « il y a des rythmes différents », « c'est sombre », leurs remarques sur la fiche « Donner son avis » (annexe 13) ont montré une belle aptitude à rentrer dans des univers parfois déconcertants, preuve d'une démarche d'acculturation :

« Après avoir visionné les vidéos[5] des différents chorégraphes de danse contemporaine, donnez votre avis : quelles sont vos impressions ? A quoi cela vous fait penser ?

Je trouve que c'est beau, bizarre, lent, rapide et désagréable et les danseurs sont comme des grenouilles parce qu'ils sautent beaucoup. J'aime beaucoup quand ils font le même geste et tu peux le faire tout seul ou avec un groupe.
Je trouve que les danseurs ils dansent comme le brake-dance et aussi comme de la comédie.
Je trouve que c'est beau. J'ai remarqué que c'était élégant et rapide. J'aime bien parce que la danse c'est comme dans les théâtres.

5. Angelin Prejlocaj (teaser La fresque) https://www.youtube.com/watch?v=D-qPag__IA0
Maguy Marin https://www.festival-automne.com/edition-2017/maguy-marin-creation_1845
Caroline Carlson Now (poésie visuelle) https://www.dailymotion.com/video/x2wbelp

Je crois que la danse se fait avec le moral. J'ai remarqué que les danseurs se tirent en dansant. Je pense qu'ils font tout ensemble. J'aime quand ils dansent collectivement.

Proposer de nombreux petits textes poétiques ciblait le même objectif : familiariser peu à peu les élèves à ce type de texte, en faire un objet plus proche, plus accessible. Rimbaud, Apollinaire (annexe 8),Verlaine, Guillevic ou Juliet : découvrir une universalité dans l'écriture. Ces textes, si divers soient-ils parlent de notre intimité, nous parlent ; s'en emparer, c'est être capable de se dire, à son tour, ils obligent à faire appel à des compétences stratégiques pour parvenir à tirer du sens de textes a priori obscures, difficiles. Pour aider à cerner la notion de texte poétique, j'ai proposé aux élèves différentes définitions faites par les auteurs de poésie eux-mêmes et sous forme de poèmes (annexe 6). Des textes difficiles mais dans lesquels les élèves ont pu repérer des éléments sémantiques et des éléments formels que j'ai relevés dans mon carnet de bord : « la poésie est un sport de combat » qui deviendra notre slogan et qui faisait écho pour ceux qui avaient pu y assister au premier atelier sur le corps et la notion de désobéissance proposé par l'Endroit, « ça rappelle la désobéissance » (La.). Certains ont choisi un vers d'A. Bosquet, « Poésie, ce jardin où les arbres sont fous », dans lequel ils voyaient « l'idée de beauté, de naturel et et de liberté », ou encore « Poésie, ton bonheur » du même auteur, parce qu' « il y a l'idée du bonheur ». Ils ont également remarqué qu'il y avait « des phrases courtes », « des répétitions », « une place entre les mots sur la page » et des « rimes ». Le texte n'est donc pas là que pour dire, il peut être signifiant par lui-même, dans sa mise en page, dans sa matérialité ; c'est un nouvel espace d'expression qui s'ouvre. Le petit détour par le slam (annexe 15) permettait aussi de montrer une culture actuelle, vivante, dynamique, de la poésie ; s'inscrivant dans un contexte plus urbain, plus familier, elle offrait une plus grande proximité, et une approche plus ludique.

Danse contemporaine, slam, poésie, texte de presse, une multiplicité de supports pour s'approprier cette culture, en comprendre les codes, les significations, l'apprivoiser peu à peu. Parfois l'écart est trop grand ; ainsi ils n'ont pu accéder au second degré du dessin de presse (annexe 16) et n'en ont donc pas compris l'ironie. Évidemment la notion de grève n'est pas vécue partout de la même façon et ces élèves ignoraient la propension des français à faire grève. Mais cela a permis de partager un vocable qui a cours dans les pays d'Afrique francophone : le verbe grèver. Ces activités variées ont amené les apprenant à se plonger dans

une autre culture, dans les textes. Le premier abord est parfois difficile, les obligeant à des stratégies diverses comme on l'a vu, mais également à adopter des postures différentes.

2. Une nouvelle posture pour trouver sa place

1. 1. Quelle posture adopter ?

C'est souvent la posture de refus que les apprenants adoptent dans un premier temps face aux propositions artistiques : pourquoi écrire une lettre de non-motivation lorsqu'on a besoin de maîtriser les codes de la lettre de motivation ? Pourquoi se lancer dans un projet d'écriture de spectacle alors qu'il y a tant à faire du côté de la grammaire et du lexique ? Pourquoi se préoccuper de danse contemporaine lorsqu'on a un CAP ou le Delf à préparer ? Ces doutes se retrouvent dans des commentaires notés pendant le cours pour les lycéens du Nivolet ou dans les propos des personnes interviewées :

Lycée du Nivolet et l'atelier de danse	C'était juste pour s'amuser. On n'a rien à faire avec ça. J'aime pas, ça m'intéresse pas. Ça ne m'apporte rien.
Le spectacle des collégiens Entretien avec l'enseignante (annexe	En quoi ce travail vous a-t-il semblé utile ? : Non. (annexe 23) 61.E. Et : par rapport à des projets puisque tu en fais chaque année est-ce que tu as senti parfois des réticences de la part : de la part des : des élèves↑ 62.C. M.Toujours au début 63. E.Ah oui : ils sont méfiants ↑ 64.C. M. Ils sont méfiants
Les ateliers d'écriture avec les Du Pass (annexe	27. E. G. Par rapport aux propositions que tu as pu leur faire est-ce que tu as senti parfois des résistances sur certains sujets ou : parce que c'était moins scolaire : ou je sais pas est-ce qu'ils se sentaient pas un peu peut-être un peu perdus par rapport à l'espace qu'ils avaient pour écrire ↑non ↑ 28. E. O. Heu ben j'ai j'ai senti de la résistance souvent dans : dans les propositions qui sont justement pas scolaires quand ça : quand ça sortait beaucoup du scolaire ou de l'habitude

Réactions légitimes parce que l'école propose trop souvent une posture scolaire à laquelle les apprenants se conforment, sans savoir que des approches différentes vont construire d'autres apprentissages, multiples, complexes, sensibles. On sait également qu'aucun projet, sauf exception ne peut s'assurer l'adhésion de tous. Mais il faut prendre le temps d'expliquer clairement les attendus. Ainsi une collégienne qui a surligné pour le bilan après le spectacle (voir annexe 23) « un moment de plaisir , une découverte, une merveilleuse surprise » a précisé à la fin dans les commentaires facultatifs qu''elle n'avait pas aimé « avant parce que je croyais qu'on devait écrire toutes les quatre semaines ». Le travail sur la durée

est plus difficile à appréhender qu'un exercice de conjugaison pour lequel les élèves cernent très vite l'objectif : conjuguer correctement. C'est pour cette raison que nous avons visionné les vidéos de danse et mis en perspective avec les danses traditionnelles. Il faut partir de ce qu'ils connaissent et les accompagner vers la nouveauté. Les comptines de leur pays procédaient de la même démarche. Parallèlement, pour aider l'apprenant à changer de posture, il faut lui apprendre à adopter une autre attitude face au travail, travailler de façon collective, travailler pour expérimenter, sans préoccupation immédiate de la note, de la réussite du premier geste. C'est comprendre que tout concourt à l'apprentissage, l'écrit, l'oral et même le corps.

1. 2. L'enjeu du corps

Dans le cadre de mon expérimentation au lycée du Nivolet j'ai proposé des exercices sur les émotions dans cet objectif : se laisser traverser par l'émotion pour la ressentir, l'expérimenter et pouvoir la nommer, la reconnaître. Après une première étape de repérage lexical, les élèves ont identifié des émotions à partir de situations énoncées, puis je leur ai proposé des exercices de théâtre sur les émotions. En cercle, j'ai nommé une émotion, et sans parler, ils ont dû chercher à se mettre dans l'état suscité par cette émotion, expérimenter comment le corps peut, sans les mots, la traduire. Ensuite, j'ai prononcé une phrase de façon neutre que chacun a répété avec une émotion particulière que les autres ont du définir. Autre exercice : je les ai mis en ligne par demi-groupe, j'ai proposé une phrase et une émotion et ils ont répété à tour de rôle cette phrase mais en augmentant au fur et à mesure l'intensité de l'émotion. Après ces exercices d'échauffement, je leur ai projeté l'image de la sculpture des *Chuchoteuses* de Rose-Marie Bélanger (annexe 11). Ils ont cherché à définir, par groupes de trois les émotions de ces femmes, puis ont préparé une petite improvisation : une sculpture à trois qui prend vie, donc d'abord sans paroles, puis avec les mots. La séance suivante nous nous sommes rendus au CDI pour avoir plus de place et jouer la scène. L'exercice à partir de la sculpture amenait les lycéens à décoder la posture des trois femmes pour imaginer leur humeur, le sujet de discussion qui pouvait les animer. Ensuite les élèves par trois prenaient en charge les trois personnages en restant tout d'abord dans une posture figée tout en exprimant une émotion que le reste du groupe classe devait définir puis l'improvisation se poursuivait et les spectateurs devaient faire un retour sur la cohérence de la proposition Première étape individuelle puis en interaction, puisque l'émotion, la mise en mouvement, modifie le rapport à l'autre, altère la voix, le souffle.. Réfléchir à la correspondance entre le corps et l'émotion,

inscrire une cohérence pour initier une interaction, vraisemblable, crédible, puis donner à voir cette proposition et se faire entendre de tous. Un travail difficile – qu'un élève a refusé de faire. Toutefois, j'avais choisi de présenter ces petites improvisation au CDI parce qu'il y avait plus de place : les gros fauteuils pouvaient devenir des accessoires et constituer un décor (voir photo annexe 11) et pour changer du cadre de la classe. Cependant la présence de la documentaliste et le fait de prendre des photos a donné un cadre probablement plus anxiogène à l'exercice : être vu par tous, se lancer dans une improvisation (avec les risques que cela comporte, bafouiller, hésiter, ne pas savoir se saisir de ce que l'autre propose) et vouloir garder des traces de cet exercice, la pression était trop forte. Trois groupes ont assumé avec plaisir cette improvisation, proposant des situations variées : conflit familial, scène au poste de police, et aide apportée à une vieille femme abandonnée dans la neige, dans une langue approximative mais qui faisait sens en situation ! Ils ont dû recourir aux négations, à l'impératif, et réutiliser le vocabulaire travaillé en cours. Ce travail sur les émotions et la mise en situation dans un conflit préparait l'écriture du texte en lien avec la danse. L'approche par le texte de L. Calaferte (annexe 14) sur les sensations initiait également une recherche sur le corps et son ressenti dans la position la plus banale qui soit en cours : assis, sur une chaise, devant une table. Dans un premier temps les élèves lisaient le poème de L. Calaferte :

> Assis.
> Flexion du matelas sous le poids du corps.
> Ecoeurement du réveil.
> Les pieds nus au bout des jambes rayées du pyjama.
> Démangeaison dans la tête.
> Sur la poitrine.
> Odeur chaude.
> Corps. […]

puis relevaient les mots appartenant au champ lexical du corps et des sensations. Ils repéraient la structure nominale des phrases puis notaient leurs propres sensations. Ensuite ils travaillaient par deux pour mettre en commun les différents sensations, postures et construisaient un poème à leur tour :

> Assis sur la chaise
> Les pieds à plats
> Les yeux fermés
> Ma main dans la poche et l'autre sur la table
> Endormi sur la chaise
> La tête fatiguée
> les oreilles ouvertes comme un radar
> Le soleil à côté de la montagne. (Bo.)

Être capable de décrire ce que l'on ressent, dans une position anodine, pour pouvoir ensuite exprimer ses sensations dans une situation de révolte ou de colère c'est-à-dire dans l'exacerbation de l'émotion. Le recours au texte poétique venait ajouter le signifiant du texte, son expressivité. Et mettre en voix les textes, c'était aussi une façon de se les approprier, d'en faire surgir la musicalité, la nouveauté. C'est ce qu'analyse G. Pierra dans l'approche du texte poétique .

> Tout texte poétique est une langue étrangère. Le chemin qui est à faire pour rejoindre cette langue devient la liberté de l'expression créative à conquérir. Mais celle-ci ne s'obtient que par un travail artistique qui fait devenir œuvre soi-même, travail dans la langue du texte fait de déplacements et d'acquisitions multiples. La traversée du sujet par le poème est un long travail par le son et par les sens. Son corps et sa voix prendront sens en s'articulant aux tensions entre mots inouïs qu'ils rencontrent émotionnellement (Pierra, 2003 : 361) .

Mettre en résonance le corps pour faire sienne cette nouvelle langue, être à l'écoute de ce qui se dit, mais aussi des mots choisis ; expérimentation sensorielle de la langue où tout fait sens. « Alors la langue se fait musique et images et, par le corps et la voix s'organisent les vocables, se rencontrent des syntaxes, s'effleurent des syntagmes… (ibid.) Il est alors question du « plaisir d'être reconstruit dans l'autre langue, momentanément, par le poème » (ibid). Le détour par le slam permettait de jouer dans un va-et-vient entre l'écrit et l'oral, et comme l'expliquent les auteurs de J*eux de slam* de « désinhiber l'écriture en la rendant ludique, spontanée – tout en mobilisant la phonétique et en entraînant le flow, la fluidité du phrasé, ainsi que la mise en corps et la mise en espace de mots » (Vorger & al, 2016 : 7). Le « concert de mots » élaboré à partir de la proposition de Lauréline Kuntz (annexe 15) fut l'occasion de construire une toute petite performance, mais d'un tableau de mots, par groupes, les élèves ont fait entendre autre chose, des mots « rigolos », « imprononçables », « de leur langue »..., bref un mélange cacophonique, mais dans une rythmique, avec les voix de chacun… et ils découvraient, surpris, une production esthétique, expressive. « Ainsi, en entrant dans le poème sensoriellement, rythmiquement, il [le sujet] trouve peu à peu son rapport à lui par la matière des mots et par les associations inattendues qu'il s'approprie » (ibid.).

Pour l'atelier théâtre, les étudiants eux-mêmes le disent : le statut différent du cours, la mise en jeu de tout le corps - «une langue ne se parle pas qu'avec la bouche ! » (annexe 32, A. L. 34) – les attire et le fait d'apprendre par coeur leur permet d'enregistrer des structures syntaxiques ;

34. A. : le fait qu'ils aient à apprendre voilà en fait c'est un peu comme les exercices structuraux de la grande époque (rires) c'est-à-dire que voilà c'est c'est : au niveau de la syntaxe je pense que c'est positif pour eux pour leur ap pour leur apprentissage parce que ça les met en relation très proche avec les le textes.

Pour finir le plaisir des étudiants est palpable dans l'application, la qualité de leur travail. Comme le souligne leur enseignante (annexe 32):

28. A. L. ils donnent toujours le meilleur + au début les premières années j'étais : j'étais angoissée complètement parce qu'en général la semaine d'avant c'était loin : loin d'être parfait et puis à chaque fois pour la représentation ils donnent ils donnent vraiment le meilleur donc maintenant j'ai même plus peur (rires) je me dis que toute façon ce sera bien voilà.

Même remarque du côté du collège de Bissy : « Ils voient pas les progrès qu'ils ont fait et moi en tout cas ils m'ont ils m'ont bluffée » (annexe 29, C. M. 84), et les liens créés facilitent le travail. Il faut dépasser sa peur, réciter son texte en respectant la phonétique afin de se faire comprendre et savoir se positionner dans cette relation triangulaire entre les protagonistes et les spectateurs. Porter sa voix pour être audible de tous, accompagner les mots avec le corps pour construire le sens et être à l'écoute de ce qui se dit pour dire sa réplique au bon moment, interagir avec les autres personnages et improviser le cas échéant ! Faire vivre le texte sur scène va bien au-delà du dire ! Et ils y trouvent leur compte. Le questionnaire complété par les collégiens (annexe 23) présente 14 réponses positives à la question « Vous êtes-vous sentis en confiance, valorisés ? Et certains ont précisé :

Oui, car c'est mon histoire.
Oui à la fin du spectacle.
Oui plus forte.
En confiance
Beaucoup valorisé
Oui je me suis sentie en confiance parce que j' étais avec mes amis.

Le retour est très positif du côté des étudiants : « dans cet atelier eux-mêmes le disent hein à la fin souvent que c'est le cours qu'ils ont préféré d'une part parce que c'est un peu différent de : on n'est pas assis derrière sa table et tout donc ça c'est déjà positif » (annexe 32, A. L. 34).

Les élèves du collège tirent une grande fierté de la représentation théâtrale : malgré le trac, la peur, ils ont fait face, ont su se faire entendre, raconter leur histoire, les aventures de Bob Soussou, le personnage qui allait à la rencontre de leurs cultures. Sur les questionnaires

(annexe 23) à la question : « Qu'avez-vous ressenti au moment des applaudissements ? De la joie ? De la fierté ? Du soulagement ? » 12 élèves ont entouré « de la fierté » et 15 « de la joie ». Parler, chanter, jouer de la musique et danser, le corps a été largement sollicité ! Et ils sont même parvenus à faire chanter le public.

Les compétences sociales mises en œuvre dans ces exercices, écoute, empathie, entraide, ont trouvé une belle illustration dans leur spectacle lorsque l'un d'eux n'a pas réussi à jouer sa scène et qu'un autre a improvisé à sa place parce qu'il a compris qu'il avait peur... C'est aussi cette notion de partage qui domine dans le travail d'atelier de danse proposé au lycée par le chorégraphe.

Les élèves ont été invités à observer une séance de répétition des danseurs en cours de création (annexe 20) : même dispositif que lors du travail d'atelier, les danseurs répartis sur deux lignes, et le mouvement de la marche, sur place sur lequel vont s'ajouter d'autres mouvements, des gestes. Ils ont pu commenter, proposer des idées que j'ai notées au cours de la répétition) : « on pourrait tomber par terre à ce moment-là », « moi je trouve que le poing levé, on comprend bien la révolte » puis ils ont été intégrés à la danse, d'abord en cercle avec les danseurs et chacun a proposé un geste qu'il a fallu reprendre à la suite les uns des autres. Belle qualité d'écoute et de respect : aucun jugement sur le geste qui est inséré au même titre que ceux qu'ont proposé les danseurs professionnels. Et c'est bien cette idée de collectif qui ressort de l'expérience : « on partage des idées ensemble », « chacun fait son pas et après tout le monde le reprend », « ça libère aussi un peu » comme l'ont analysé les élèves après la séance. Ce travail a également permis de faire un lien entre ce que le corps dit, et ce que les mots disent, ce que les élèvent ont noté dans le questionnaire (annexe 21): « le mouvement montre ce que l'on pense », et les gestes trouvent leur traduction : « Ciao », « Dégage », « Viens ! », « Tais-toi », ou illustrent une idée, celle de violence, de refus ou de manifestation.

Par ailleurs les apprenants ont dû développer des compétences transversales, parce que, comme le fait remarquer un collégien, il fallait comprendre les explications des comédiens ; et lorsqu'on demande de répéter, se déplacer, se mettre en groupe, parler plus fort, avancer, chanter… il faut suivre pour faire progresser le projet ! Il s'agit également d'un travail sur la mémoire, mémoriser son texte, mais aussi ce que disent les autres pour pouvoir se repérer, mémoriser les déplacements, les actions à réaliser… Une mise en œuvre fort complexe qui met l'apprenant dans une situation de grande responsabilité ; il existe dans le

groupe, avec le groupe mais le fait exister aussi en retour. Il faut aussi construire ensemble, s'entendre, revenir sur ce qui a été proposé, analyser.

Posture réflexive des apprenants sur leur travail, leurs productions écrites ou scéniques, qui montre bien cette appropriation de la culture de l'autre « sans la subir ou en être un réceptacle « reconnaissant » parce qu' « accueilli » : il [l'individu] est actif. (…) Laisser s'exprimer l'art, c'est aussi laisser l'individu s'exprimer » (Alaoui 2007 : 356).

3. le monde de l'écrit : un espace moins hostile

3. 1. La contrainte

Comme le rappelle H. Adami, « l'entrée dans l'univers de l'écrit passe par l'entrée dans l'univers du langage et notamment par les interactions langagières avec les adultes. L'oral et l'écrit ne sont pas des univers sémiotiques, communicatifs ou langagiers étanches : au contraire, les passages de l'un à l'autre, d'une compétence à l'autre, sont le fait quotidien des locuteurs/scripteurs/interlocuteurs/lecteurs » (Adami et André 2014 : 79). Occuper toutes ces places pour expérimenter la langue et oser jouer avec elle ; c'est la démarche que j'ai entreprise avec les lycéens et que chaque enseignant rencontré met en œuvre pour sortir l'apprenant de ce sentiment d'insécurité scripturale. Et l'atelier d'écriture offre, on l'a vu un espace de liberté qu'il trouve difficilement dans les exercices plus scolaires, d'autant plus que, comme l'expliquent les enseignants, c'est l'occasion de laisser de côté les questions d'ordre normatif pour se concentrer sur ce que l'on doit faire. Pour les étudiants du Du Pass l'urgence est d'apprendre les règles de grammaire, écrire sans faute, : ils sont avant tout préoccupés par la correction de la langue or leur enseignante fait remarquer que lorsque les étudiants vont « dans le champ de l'imaginaire, ils oublient la grammaire, les règles etc... : pour moi c'est évident que si ils vont dans le champ de l'imaginaire ils oublient un peu tout ce qui est : les règles la grammaire etc et du coup ils se laissent aller et ça leur permet en fait : de de : oui d'utiliser ce qu'ils ont vu de façon très formelle mais sans en avoir : sans en avoir trop conscience on va dire (rires) et du coup : ouais non vraiment c'est c'est ça me semble vraiment important de passer par là + ouais » (annexe 32, A. L. 2).

Même remarque de la part de l'enseignante au lycée de la Cardinière :

6. M. A. j'les mets à l'aise avec l'écrit en leur disant que bon quand on fait un exercice évidemment on fait attention on est là pour apprendre la structure la conjugaison quand on est en atelier

d'écriture on lâche ça l'orthographe la grammaire on écrit ce qu'on a envie d'écrire + on écrit vite les idées pendant qu'on les a et après moi je je corrige (annexe 28).

L'enseignante du CUEF précise que « l'écriture sous contrainte, c'est mettre des jalons pour écrire ; « écrire sans contrainte, c'est horriblement difficile » (annexe 32, A. L. 18). Paradoxalement, en effet, l'écriture sous contrainte libère l'imaginaire. C'est ce que remarque l'auteur R. Detambel, auteur et animatrice d'ateliers d'écriture :

Je me suis rendue compte qu'avec la contrainte, j'étais tellement occupée par la forme de ma phrase, par le genre du mot que j'allais utiliser, que cela se relâchait derrière, du côté de l'inconscient, je mettais vraiment tout en moi au service de la résolution du problème primaire que représentait le respect de la contrainte. Alors je m'apparaissais vraiment à moi-même (Detambel, La forme heureuse).

Mettre de côté les préoccupations du bien écrire pour trouver l'envie d'écrire.

La première contrainte à laquelle les lycéens ont dû se plier fut celle de la rime, un petit jeu d'écriture sur le modèle de :

Bonjour je m'appelle stylo
je suis né au Congo
Je me trouve très beau
J'écris quand il fait chaud
Je dessine des oiseaux
Je peux même faire des tableaux !

qui montrait aux apprenants la possibilité de s'inventer n'importe quelle identité par le biais de la fiction, s'amuser avec son identité. « J'aime/ je n'aime pas » était une autre façon de se dire puisque après avoir défini ses propres goûts ils se définissaient par ces deux entrées : « je suis » (tout ce qu'ils aimaient) et « je ne suis pas » (tout ce qu'ils n'aimaient pas) :

Je suis la piscine et le livre
Je suis le travail et le sport
Je suis la danse et le voyage
Je suis le monde et le Paradis
Je ne suis pas l'alcool ni la drogue
Je ne suis ni un menteur ni un voleur
Je ne suis pas un paresseux ni un voyou (Ab.)

Le détour par les outils linguistiques de la négation et l'impératif étaient des moyens d'exprimer le refus, la colère ou la révolte dans la perspective de la thématique. Mais là encore, ce fut l'occasion d'écrire : une recette de cuisine pour la première approche puis une tentative d'art poétique :

Prenez une pincée de vers
Ajoutez une cuillère à café d'images

Faites cuire un litre de rimes
Laissez fondre. (La.)

Jouer avec les comparaisons et les comparatifs leur a permis d'écrire des devinettes – mot et procédé inconnu pour la plupart – d'entrer en interaction avec les autres et de vérifier immédiatement l'efficacité – ou non – de leur devinette (annexe 9) :

Je reste tous les jours dans les dos des étudiants et je suis plus petit qu'une valise, qui suis-je ? (Ro.)
Je suis moins rapide que le lion mais j'ai une trompe, qui suis-je ? (Fa.)

Écrire des mots, pour « un concert de mots », slogan, écriture flash, à partir d'une photo c'est multiplier les entrées dans l'écriture, et lâcher-prise ;

Écriture flash (annexe 17) : 5 minutes pour compléter chaque début de phrase (le temps donné au départ : 1 min étant évidemment beaucoup trop court!).

Je refuse de danssé, de manger, de couri, de travailler, de chanter, de sortie
Je me révolte contre la violence, contre négrophobie, contre le manssonge
J'ai décidé de travailler, j'ai décidé de voyager, j'ai décidé d'arrêter de fumé et de boit alcool, j'ai décidé de faire voyager ma mère à la Mérique
Je rêve d'avoire les antreprises, je rêve d'avoire beaucoup d'argent, je rêve d'avoire une belles familles, je rêve d'avoir me retrouvé un jour avec ma mère. (Fa)

Faire lire à voix haute les textes, les "collages" collectifs c'est prendre conscience de cette élaboration collective qui fait sens. Le travail final consistait à mettre enfin en œuvre les divers procédés d'écriture pour poursuivre la lettre de Boris Vian avec ses propres mots, ses refus, ses révoltes.

Pour les étudiants du Du Pass, l'atelier n'était pas évalué. Ce choix enlevait le stress de la note et permettait aussi de donner une dimension à la fois plus ludique et plus intime à l'écrit. L'objectif était que chacun se sente à l'aise dans l'écriture, sans peur d'être jugé, sans chercher à se comparer. « Créer de la distance et en même temps de la proximité avec l'écriture » (annexe 30, E. O. 22), c'est ce qu'a cherché à établir leur enseignant par cette pratique, en particulier avec la lettre de non motivation. Réaliser ce travail supposait de connaître les codes de la lettre de motivation pour s'en détacher, les détourner. Partir d'un écrit normé, sérieux et y mettre de la distance par l'ironie : cet exercice engageait une posture réflexive sur son écrit, afin de mesurer l'écart entre la norme et sa production. Une approche ludique, mais qui interroge le sens du texte et ouvre à la créativité. Dix écrits en douze séances : là aussi il s'agissait de mettre l'étudiant le plus souvent possible en action dans l'écriture ; de la liste au texte plus approfondi, tout est prétexte à l'écriture, et à mettre en

réussite ces apprenants. L'écriture du chant a donné l'occasion d'écrire de manière collective - chacun peut apporter son idée -, de s'essayer à la contrainte métrique et de finaliser le travail par une représentation publique.

3. 2. Donner du sens par le projet

La démarche de projet dans le cadre du lycée du Nivolet permettait de poser des jalons tout au long de ces ateliers afin d'aboutir à l'écriture finale du texte : à partir du modèle du *Déserteur* de B. Vian, sur la bande son du spectacle de danse puis s'enregistrer et donner à entendre ces textes. Donner une finalité, un objectif à ce travail de plusieurs semaines pour que l'apprentissage fasse sens. C'est également la démarche adoptée par l'enseignante de La Cardinière qui inscrit souvent ses écritures dans des réalisations dont la portée dépasse le cadre de la classe : les Cartes de la fraternité[6] par exemple qui est une campagne menée par la Ligue de l'enseignement et qui propose chaque année une opération de sensibilisation au respect et à la tolérance sur la base d'ateliers d'écriture et de photographies. Ainsi 100000 enfants et jeunes adressent un message de fraternité à des inconnus de leur département sur une carte postale, les invitant à y répondre. Il y a donc écriture d'une lettre et parfois réponse! Une mise en lien avec des inconnus qui fait particulièrement sens pour ces élèves.

Au collège, il y avait l'objectif de la représentation finale, mais également pour les trois artistes des éléments à intégrer dans leur propre spectacle qui porte aussi pour titre *Paradis Perdu.* Les élèves se sont donc rendus au mois de mai à la salle de spectacle de La Traverse au Bourget-du-Lac pour assister à la représentation de cette nouvelle version dans laquelle ils ont pu repérer de nombreux clins d'oeil à leur propre travail. Leurs mots, leurs situations venaient nourrir à leur tour d'autres imaginaires ! Avec le Du Pass, l'écriture de la chanson (annexe 25) participait de la même démarche, une réalisation, concrète, collective avec une échéance précise ! La réalisation de la BD à partir du roman (annexe 26) au CUEF aboutissait là encore à une production tangible, motivante. L'apprenant est mis en situation de réaliser un projet qui objective l'acquisition de savoirs et de savoir-faire nouveaux ; c'est une démarche d'enseignement/apprentissage orientée sur l'« agir social » (Puren, 2009) ; en donnant l'occasion de pratiquer les langues en situation réelle, parfois en dehors des salles de cours, elle donne les moyens d'oser « se jeter dans la langue » pour reprendre les termes de l'article de F. Berdal-Masuy et M. Botella (Berdal-Masuy et Botella 2013 : 57). Grâce à ces projets, les apprenants sont à la fois acteurs et bénéficiaires. Cette approche active consiste à

6. https://laligue.org/jouons-la-carte-de-fraternite-edition-2019/

co-agir ou agir ensemble au service d'un même objectif, et l'enseignant accompagne, se met à leurs côtés.

3. 3. Donner sa place à chacun selon ses compétences

> L'art permet de comprendre le chaos que peut ressentir un élève d'accueil. Il comprend l'Autre parce qu'il se comprend lui-même et apprend à comprendre le monde qui l'entoure et celui d'où il vient (D. Chrifi Alaoui, 2007 : 361).

Plus qu'aucun autre, le public migrant est un public hétérogène, par son niveau, mais aussi par sa nationalité, par son histoire. Ce sont des individus qui arrivent, qui n'ont pas vraiment eu le temps de poser leurs bagages et de s'installer sereinement dans cette nouvelle vie ; le provisoire a envahi leur vie, les changements, l'instabilité. Comment se retrouver tous au même diapason chaque jour, quand les nouvelles de là-bas ou les tracasseries administratives vous occupent l'esprit ? Laisser le temps, laisser l'espace pour tenter, hésiter, se tromper, reprendre. Écrire une seule ligne, faire le metteur en scène, jouer de la musique… chacun selon ce qu'il peut, mais tout en restant dans l'écoute des autres, du texte. C'est la liberté qu'offre l'atelier d'écriture comme la pédagogie de projet : à Bissy, ceux qui ont pu ont écrit les textes de leurs scènes, ceux qui ont eu besoin l'ont dicté à l'adulte, j'ai ainsi retranscrit le dialogue entre Bob Soussou le personnage principal de l'histoire et un des personnages rencontrés, d'autres ont apporté des idées : échanger une recette, ajouter une chanson... Mais surtout, le plus important dans ce projet, c'est qu' « ils se sont vraiment appropriés ce qu'ils ont fait c'était vraiment à eux » (annexe 29, C. M. 86) ou encore : « Et puis ils ont vraiment : ils ont vraiment construit quoi + j'trouve et avec avec un : ça a toujours été festif et là j'ai trouvé que vraiment il y avait encore + peut-être parce qu'il y avait toute la musique qu'ils ont apporté eux en fait » (C. M. 100). Pour la chorale, les rôles ont été répartis en fonction des compétences, des envies. Et pour l'atelier d'écriture, certains ont proposé des idées, d'autres les ont notées. Ensuite ils les ont mis en forme avec l'aide de l'enseignant et chacun s'est emparé avec plus ou moins de liberté, plus ou moins d'aisance du cadre proposé.

Ne pas imposer notre système scolaire, ne pas plaquer un enseignement prévu et pensé par l'enseignant, c'est ce qu'exige aussi ce choix de donner sa place à chacun.

Chapitre 3. Apports et limites de la démarche créative et artistique

1. Une démarche enthousiasmante

1.1. Une place pour exister

La plupart des responsables des dispositifs interrogés notent ce fait : les apprenants s'enrichissent de ces expériences. Ainsi au lycée de La Cardinière, l'enseignante est toujours étonnée de voir comme les élèves apprécient ce travail d'écriture. Pour elle, cette écriture « répare une blessure » (annexe 28, M. A. 6), elle ajoute que « pour ceux qui n'ont pas été scolarisés on leur donne l'occasion de se dire, enfin ils arrivent à vivre, à avoir une identité, une personnalité qu'ils arrivent à exprimer » (idem). Elle précise qu'ils ont envie d'écrire « sur eux, leur histoire, leur pays, une expérience qui les concerne ». (M. A. 22) Ils se valorisent par l'écriture. C'est également ce qui a fourni la matière du spectacle des collégiens : Bob Soussou croisait les diverses nationalités de la classe et chacun lui racontait quelque chose de sa culture, de son histoire. Les chants, les danses et la musique qui ont été ajoutés ont été initiés par les élèves également et les tenues traditionnelles que certains ont portées illustrent bien cette envie de dire qui l'on est, d'où l'on vient. Le plaisir des lycéens lors de la séance de présentation des danses dans chacun de leur pays traduisait là encore ce désir de raconter ses origines, ses racines. Et dans l'espace de la classe, il n'y a pas de honte, pas de gêne ; les démonstrations de danse par certains garçons le prouvaient bien, tout comme les berceuses chantées lors du premier cours !

Pas d'évaluation, pas de jugement porté ; c'est un espace de respect et de confiance qui s'impose dans ces séances, une sécurité qui permet d'oser . Comme le dit l'enseignante de l'UPE2A de Bissy : « une fois qu'ils sont en confiance ils font des choses assez remarquables » (annexe 29 C. M. 40) . De même dans l'atelier d'écriture du Du Pass ; les étudiants comprennent que « chacun avance comme il peut » (annexe 30, E.O. 36). L'objectif de l'enseignant ici est de les aider à « se sentir à l'aise dans le groupe » parce qu'à partir du moment où un sentiment de sécurité s'installe, ils peuvent avancer.

Écrire, le plus possible, le plus souvent possible pour que l'écriture devienne plus aisée, simple, naturelle. L'écriture "flash" (annexe 17) que j'avais proposée aux lycéens participait de ce même principe : laisser venir les mots sur la thématique de la danse, « Je refuse de », « Je me révolte contre », « J'ai décidé de », « Je rêve ….. », associer des mots,

des idées, sans trop réfléchir et s'en nourrir ensuite pour écrire. C'est aussi cette confiance qui s'établit qui les laisse libre de faire référence à leur culture, à leur langue. C'est un espace où il n'y pas d'erreur ; on peut reprendre, refaire, améliorer aidé par l'enseignant, ses pairs ou l'artiste intervenant.

Observer les danseurs en création, c'était comprendre que créer c'est tâtonner, se tromper, reprendre, mémoriser, douter… Il faut de la persévérance, accepter que les choses résistent ; creuser, piocher… et ne pas toujours trouver ! Le cheminement devient alors un élément essentiel, étape par étape on accède peu à peu au projet final. Les comédiens à Bissy ont insisté au moment de la répétition générale sur cet incroyable parcours qu'ils avaient effectué ensemble, partis de rien pour arriver à cette histoire : « Vous êtes en train de faire naître une histoire et faire un lien avec le public, avec tous ces gens ! Vous avez la capacité de faire rêver ! » Belle récompense pour ces élèves déracinés, dévalués, déboussolés ; un ancrage enfin, quelque part…

1. 2. Construire ensemble

Ces projets ne peuvent se réaliser sans l'adhésion de tous, et ce travail collectif est toujours bénéfique pour les élèves -même s'ils n'en ont pas toujours conscience. Comme le fait remarquer l'enseignante de Bissy, « ça soude toujours le groupe : l'an dernier j'ai pas eu de projet parce que : y avait des changements de formule donc y a des choses qui ne se sont pas faites j'ai trouvé que la cohésion de groupe ne s'était pas faite de la même façon + je trouve vraiment que c'est : le fait de travailler ensemble ça ça crée quelque chose en plus » (annexe 29, C. M. 72). Pourtant l'entraide est souvent présente naturellement dans ces classes, mais là « c'est encore plus fort », ce fut l'occasion de mettre en relation des élèves qui restaient distants, ça a crée des liens avec d'autres élèves de l'établissement comme le montrent leurs réponses à la question : « Est-ce que ça a changé les relations avec les autres ? » (annexe 23)

Oui, je connais mieux les autres de la classe.
Oui, on se connaît mieux maintenant.
J'ai eu plus de copines et de copains.
Oui, avec ceux du collège parce qu'ils nous ont admirés.
Oui, il y a beaucoup de gens qui seront des amis pour moi, après le spectacle.
Oui, rencontrer d'autres élèves.
Ça m'a aidé à mieux communiquer à l'extérieur avec les autres.

Pourtant le travail de groupe n'est pas toujours une expérience facile à vivre ; c'est bien ce que soulignent les commentaires sur le panneau réalisé par les élèves suite au projet (annexe 24), Ce que je n'ai pas aimé :

- Les discussions avec les amis : on n'était pas d'accord.

- Les disputes.

Mais sur 20 questionnaires, 15 ont sélectionné la proposition « travailler ensemble » dans ce qu'ils ont le plus aimé ! Et revenir à l'écriture après une telle expérience est plus facile : coller les photos et écrire leur texte (annexes 22 et 23) donnait l'occasion de se replonger dans ces moments exceptionnels et leur permettait d'exprimer la façon dont ils avaient vécu les événements, leur ressenti : ce que j'ai aimé, ce que je n'ai pas aimé, mon plus grand bonheur, ce qui m'a rendu triste, ce qui m'a fait peur, les différentes étapes du projet théâtral et le panneau des répétitions avec les photos et les légendes.

Au lycée du Nivolet, le questionnaire sur l'atelier de danse (annexe 21) a fait également ressortir ce trait du partage. Le chorégraphe avait d'ailleurs présenté l'élaboration de la chorégraphie comme un travail collectif : « On va élaborer des phrases ensemble ». Il avait rappelé la nécessité de l'écoute, du respect du geste de chacun pour que « la phrase se construise peu à peu, tous ensemble par l'ajout des syntagmes individuels ». Même constat après la séance de travail avec les comédiens autour du thème de la désobéissance, pour un des élèves « ça donne envie de partager ». Pourtant la gestion du groupe n'est pas aisée, l'hétérogénéité, les caractéristiques personnelles, les cultures différentes constituent des obstacles entre eux. Pour l'un, il s'agit de faire vite, sans revenir dessus, pour un autre c'est la lenteur du geste de l'écriture qui va poser problème, pour un troisième c'est d'accepter les propositions autres. Mais l'habitude se prend peu à peu, il faut faire varier les groupes, le nombre de personnes dans le groupe et leur permettre de découvrir ce que le travail collectif apporte par la mise en commun des expériences, des compétences. Au final, une production plus riche de ce partage.

La fierté est le sentiment qui domine dans les questionnaires proposés aux élèves de Bissy, mais aussi auprès des autres apprenants après un projet mené à son terme. C'est le mot employé par la stagiaire de Master après la prestation de la chorale lors de la Semaine de la francophonie. Au cours d'une présentation publique, les apprenants peuvent mesurer la qualité d'écoute, l'admiration des spectateurs. Une élève du collège ajoutera à la fin du

questionnaire : « Moi j'ai dit bravo à tous mes camarades de fle !» (annexe 23). « J'avais une énergie très positive » (idem) dira un autre ; ils se sont sentis valorisés, reconnus. Ils prennent enfin place en tant que sujet dans cette langue étrangère :

> L'important sera de comprendre comment se dit et est dit le sujet dans cette expérience, que ce soit par les paroles d'une écriture, à savoir esthétiquement, par les paroles des autres, et par ses propres paroles au cours d'échanges authentiques non dépourvus d'affect (Pierra, 2006 : 23).

Être sujet dans une langue autre constitue une étape nécessaire à l'apprentissage, or comme l'explique D. Chrifi Alaoui, « l'approche sensorielle établie par l'approche artistique en scelle l'amorce », l'art constituant une sorte de patrie « entre deux » pour ces apatrides. (Alaoui 2007). La médiation par des intervenants extérieurs peut parfois favoriser cette construction : les artistes sont détenteurs de savoirs autres, ils ne s'inscrivent pas dans le cadre scolaire, ne parlent pas la langue de l'école, ne cherchent pas à coller aux exigences littéraciques scolaires. Ils constituent eux aussi une sorte d'entre-deux pour les élèves, entre-deux entre la culture scolaire et la Culture, entre-deux entre l'enseignant et eux. L'approche des équipes artistiques peut parfois dérouter, déstabiliser les apprenants, mais si elle bouscule, elle permet de modifier la posture, le regard porté sur le monde, ouvre d'autres perspectives ; à ce propos l'enseignante de Bissy parle d'une « véritable osmose » entre les élèves et les artistes, et une élève se déclare prête à refaire un projet mais elle précise que ce doit être avec les mêmes intervenants ! Et cette modification ne se joue pas du côté des apprenants seuls, c'est aussi du côté des enseignants que les choses changent : accepter de se laisser déposséder de sa place d'expert, agir dans une horizontalité avec les apprenants ; être là pour apprendre de tous et épauler. Cette démarche suppose une prise de risque : comme le dit l'enseignante de collège : « c'est toujours un peu l'aventure ! » (annexe 29, C. M. 26). Le cas le plus parlant est celui de *Paradis Perdu* et malgré les doutes, le projet a abouti dans une co-construction totale entre artistes, apprenants et enseignants.

Pour l'atelier d'écriture la prise de risque réside dans cet espace laissé libre à la création, à l'imagination. Le refus initial marque bien cette mise en danger qui dérange, qui fait sortir du cadre rassurant, et pourtant, comme le fait remarquer l'enseignant du Du Pass, s'ils reviennent, c'est bien que l'atelier fait sens, construit quelque chose d'important. En effet, ce dernier précise qu'il est impossible de mesurer le degré "d'efficacité" d'un tel dispositif. Cela supposerait qu'il puisse être totalement déconnecté car comment pouvoir juger si c'est l'atelier ou d'autres cours qui ont permis de réaliser des progrès ? C'est donc

l'adhésion des étudiants au projet, le fait d'être prêt chaque semaine à venir même de loin (Annecy, Valence) pour assister à ces ateliers, qui sera le gage de sa réussite et de son utilité. Les lycéens se sont montrés volontaires pour chaque exercice proposé, ont toujours cherché à réaliser les textes ou les activités, demandant de l'aide pour y parvenir, curieux des mots nouveaux, s'étonnant de leur capacité à faire surgir un texte mais satisfaits de pouvoir le lire et le partager à la classe. Là encore, aucune évaluation et pourtant un réel investissement dans les tâches. Difficile effectivement de mesurer l'impact réel sur leur production écrite ou leur aisance dans «l' ordre du scriptural » mais on peut noter une plus grande facilité à cerner les enjeux de l'écriture, une moins grande sollicitation de l'enseignant, plus d'autonomie donc de leur part, une certaine confiance dans leurs compétences même s'il faut encore rassurer et répondre aux « C'est bon ? », « Ça va ? », « C'est bien ça? » qui émaillent leur travail mais qui montrent leur investissement, et leur satisfaction à lire aux autres, à montrer ce qu'ils ont réussi à écrire.

Le plaisir à vivre ces expériences dans cette nouvelle langue me semble être un élément essentiel de mesure de réussite : comment mieux amener les apprenants à s'approprier une langue ? Pour *Paradis Perdu*, ils sont 15 sur 20 à répondre « oui » à la question « Ce projet vous a-t-il donné envie d'écrire en français ? » (annexe 23) et certains ont précisé : « j'ai aimé écrire pour raconter ce que j'avais fait », « ça permet d'écrire des histoires ». Pour les progrès, même si les réponses positives sont moins nombreuses, (mais il est un peu difficile d'être son propre juge), ce qui domine c'est l'idée que ça a permis d'élargir leur répertoire, « il y avait les mots que je connais pas et maintenant je connais », « j'ai appris beaucoup de mots » et aussi « oui, parce qu'il fallait comprendre les comédiens » (idem). Enfin lorsqu'ils jugent de « l'utilité » d'un tel projet, deux élèves n'y voient aucun bénéfice, pour les autres c'est le fait d'avoir osé prendre la parole en français devant tout le monde « pour faire des progrès en français, pour avoir plus de courage et ne pas avoir peur », « j'ai osé parler français devant les autres » (idem). C'est aussi le travail collectif qui les a rassemblés, « on a bien travaillé avec mes camarades », ou encore « le travail m'a aidé à me faire des amis » (idem). On est un peu loin des objectifs d'entrée dans l'écrit, et pourtant cela me semble la première étape essentielle : ils ont écrit, se sont appropriés les textes de la pièce et les ont transmis avec enthousiasme. Ils ont pu mesurer l'admiration et l'intérêt du public à leur histoire, et 15 élèves sont prêts pour un nouveau projet.

2. Difficultés et limites

2.1. Définir le projet au préalable

Depuis la **circulaire du 29-4-2008** parue dans le BO n°19 du 8 mai 2008 qui concerne le **« Développement de l'éducation artistique et culturelle »** à l'école dans le primaire et le secondaire l'accent est davantage mis sur ce domaine, ainsi que les moyens qui accompagnent sa mise en place. Toutefois, avec l'enseignante du collège on peut regretter de devoir définir le projet, ses attendus et les compétences qui vont être évaluées avant même d'avoir commencé le travail, « c'est mettre la charrue avant les boeufs ! » (annexe 29, C. M. 6). Il faut définir des axes sans savoir si la compagnie pourra correspondre aux objectifs visés. De même la compagnie est désignée, le choix ne relève pas des enseignants, et il est rare de pouvoir travailler plusieurs années de suite avec les mêmes artistes. Il faut donc savoir faire preuve d'une grande souplesse de la part de l'enseignant et accepter une vraie prise de risques ! Cependant les résultats sont souvent surprenants, au-delà même de ce qu'on avait pu imaginer.

2. 2. La gestion du temps et des autres enseignements

Par ailleurs ces projets exigent parfois une réorganisation des emplois du temps, et la rigidité du système scolaire met souvent des obstacles à ces réalisations. Au lycée du Nivolet s'est ajoutée la contrainte – que je n'avais pas mesurée – d'une classe constituée d'élèves de multiples classes. De ce fait, lorsque les ateliers proposés par le collectif de l'Endroit ont eu lieu en dehors des heures de Fle, seuls les élèves relevant de la classe désignée ont pu y assister. Ainsi, le travail collectif que je pensais mener suite aux ateliers n'a pas pu se faire, puisque seuls cinq élèves avaient pu y participer. De même, mêlés aux autres élèves, il n'était pas aisé pour les artistes d'adapter leur discours à ce public précis. Ainsi, quelques élèves ont pu être présents à l'heure de présentation du dispositif par les artistes, mais lorsqu'il a fallu faire un retour sur cette présentation pour expliquer aux autres élèves de la classe ce qui y avait été dit et ce qu'ils avaient fait, l'un des élèves rapporteur a demandé que je lui explique le sens du mot « désobéir », point de départ de toute la réflexion proposée ! Cette heure n'a pas eu une grande utilité pour lui, parce qu'on ne l'a pas suffisamment accompagné. Enfin la séance d'observation de la répétition de danse était en fait pour certains leur premier contact avec les artistes. Quelques apprenants ont pu bénéficier de sept heures de travail et de réflexion avec eux quand d'autres n'ont eu que deux heures… Difficile donc au final de

mener un véritable travail en partenariat avec les artistes et de lui donner tout son sens ; pour les élèves qui n'ont pu s'intégrer réellement dans ce projet, les retours sur l'expérience ne sont pas encourageants : « on s'est amusé mais ça ne sert à rien ». Par contre d'autres ont non seulement pris plaisir à ce travail, mais ont montré de réelles compétences d'écoute, de présence, d'imagination - le chorégraphe envisageait même de les intégrer à un moment donné dans son spectacle - et ont su prendre appui sur ce travail pour écrire ou retrouver des intentions, des émotions. Au cours des séances que j'ai menées, et qui se sont réduites comme peau de chagrin, lors des dernières semaines, les absences ont été de plus en plus nombreuses, certains élèves devaient passer des contrôles en cours de formation (CCF) nécessaires à la validation de leur CAP, d'autres préparaient ces contrôles... Impossible donc pour moi de mener à bien mes projets initiaux et de donner une finalité concrète à notre travail. Pour clore sa collaboration de l'année, la iX Compagnie présentait au mois de mai une étape de son travail au lycée, mais les élèves que j'ai suivis étaient tous en stage et n'ont donc pas pu se rendre à cette représentation. N'ayant pas dès le départ toutes les contraintes et tous les éléments en main, je ne peux faire qu'un bilan très nuancé de mon expérience même si un élève a pu proposer cette belle analyse du lien entre la danse et l'écriture: «C'est un peu comme si les corps dessinent ce que les mots écrivent » (La.). Et j'ai retrouvé, avec surprise, à la mi-juin, quelques jeunes de la classe, lors du « Festival Hop » du collectif artistique, venus voir la performance d'une des danseuses de iX Compagnie. Une ouverture culturelle a été initiée !

2. 3. La cohérence de l'enseignement

Et pourtant, comment arriver à mettre en lien ces éléments si disparates ? C'est l'effritement dans le temps, la distance entre les activités qui a dilué le sens. Comment faire un retour pertinent sur l'atelier de danse, lorsqu'il s'est écoulé trois semaines (vacances obligent) entre les deux ? Comment mettre en œuvre des procédés d'écriture analysés depuis plus de deux mois ? Les élèves ont un peu perdu le fil et n'ont pas pu tirer parti de la démarche mise en place. C'est bien une des raisons de la réussite de *Paradis Perdu* ; comme l'a fait remarquer l'enseignante, « ça a été très très condensé dans le temps et finalement c'était très bien » (annexe 29 C. M. 28), « c'est la première fois que j'ai quelque chose d'aussi resserré » (annexe 29 C. M. 30) . Cela complique l'organisation scolaire et fâche quelques collègues mais au cours de ces semaines, les élèves ont vraiment pu s'immerger dans ce projet et s'y investir. Le volume horaire des classes UPE2A facilite cette mise en place. C'est ce que

reconnaît également l'enseignante de La Cardinière qui propose de façon très régulière les ateliers. Pour le Du Pass, les dix réalisations des étudiants montrent également comment quasiment chaque séance est l'occasion d'une production.

2. 4. Faire beaucoup en peu de temps...

J'avais déjà enseigné le Fle à des publics migrants mais en dehors du cadre scolaire et par petits groupes. La perspective du nombre d'heures limitées, la nécessité de mettre très vite en place le dispositif, l'envie de se raccrocher au projet de l'Endroit, les apports théoriques de cette année de formation, la perspective du mémoire m'ont donné envie d'expérimenter beaucoup de choses (trop) et d'attendre beaucoup des apprenants, enthousiasmée par la thématique proposée et ce public. Or comme je l'ai déjà dit, le temps est une donnée essentielle dans l'apprentissage de ces publics. C'est ce qui a manqué également à la stagiaire pour le travail chorale qui termine son entretien par ces mots :. « Ouais voilà l'exploiter davantage pour plus se l'approprier et ouais voilà prendre plus de temps » (annexe 3, M. 20) . Même remarque du côté de l'enseignante de La Cardinière (annexe 28, M. A. 30) : « C'est lent c'est TRÈS lent ». Et cette écriture que j'aurais voulu faire travailler comme le chorégraphe travaille sa phrase, « on essaie, on gomme », nous n'avons pas eu le temps de revenir dessus : séances trop courtes... et la reprise la semaine suivante était toujours compliquée parce que les élèves avaient oublié les textes, n'étaient plus dans la même énergie. Après le « concert de mots » lorsqu'ils ont découvert le slam, j'ai orienté davantage le travail final dans l'idée de le dire, le proférer et le faire entendre aux danseurs. Mais là encore, une heure pour écrire le texte et l'enregistrer, il n'était plus possible d'en faire quelque chose d'abouti, de satisfaisant. Le temps de réajuster, adapter, les heures ont filé !

2. 5. Des exigences scolaires au milieu de multiples préoccupations

Un autre élément à prendre en compte dans le travail avec les publics migrant est celui de l'assiduité ; si dans un contexte extra-scolaire il est terriblement problématique, il reste une préoccupation avec les élèves pris en charge dans un cursus scolaire, en particulier les MIE qui ont des rendez-vous administratifs importants aux heures de cours, ou qui ne vont pas bien et vont trouver du réconfort à l'infirmerie. Il faut faire preuve d'empathie et accepter que certains jours, le mal-être est tel qu'il faut savoir réduire ses exigences. Les horaires ne sont pas toujours bien respectés et les heures se réduisent parfois à une demi-heure, en particulier

le lundi matin ! Enfin, un élève a quitté le lycée en cours d'année et un autre a été de plus en plus absent, basculant probablement peu à peu dans la délinquance.

Pour le Du Pass, si un seul étudiant manquait à l'appel lors de la représentation publique de la chorale, ce qui est assez révélateur de l'impact de cette réalisation pour eux, au moment de la rédaction du texte et des répétitions, ils étaient nombreux à être absents, davantage préoccupés par leurs partiels et leurs dossiers à finaliser. Ici, c'est bien davantage le système qui est en cause que les étudiants eux-mêmes ; ils font tout simplement preuve d'attitudes stratégiques pour répondre aux exigences du système universitaire…

3. Bilan

J'aurais voulu avoir le temps,
J'aurais voulu les comprendre plus rapidement,
J'aurais voulu cerner leurs attentes,
J'aurais voulu les aider à s'écrire,
J'aurais aimé finir...

Mes années d'enseignement m'ont pourtant appris l'humilité : un enseignant n'est pas magicien et s'il peut obtenir l'adhésion d'une grande partie de la classe sur un projet ou une activité, c'est déjà une réussite ! Semer des petits cailloux le long du parcours des élèves et accepter que chacun s'en empare - ou pas - à un moment donné, et peut-être pas là où on l'attend, où on l'envisage. Mais avec ce public, l'enjeu est encore plus grand et l'envie de les aider à se réaliser plus prégnante encore. Le projet proposé n'a pas abouti mais ils ont écrit, ont lu de la poésie, ont découvert des auteurs, des mots qui portaient la révolte, la douleur ou la douceur, se sont amusés, se sont écoutés. Pour les autres dispositifs, les résultats, concrets, tangibles de leur réussite, montrent à quel point les apprenants ont réussi à réaliser quelque chose, un texte, un spectacle, en français, se sont sentis plus à l'aise dans cette langue ou fiers de leur réussite, ont pu revenir sur cette expérience, fixer les choses par écrit. C'est une entrée en douceur dans la langue de l'écrit, dans le monde si déroutant de cette langue qui ne respecte pas le rapport graphie/phonie, une première étape d'appropriation de la langue.

4. Perspectives

Mes lectures au cours de cette année m'ont amenée, en particulier avec G. Pierra et la place du corps, avec V. Castelloti et l'idée d'appropriation et enfin avec E. Huver et E.

Lorilleux et la notion de Poïesis à réfléchir davantage à l'idée de réception de l'écrit. Si l'idée de production écrite est évidente dans le projet artistique, celle de la réception l'est moins et pourtant cette dimension me semble essentielle. Je pense avec E. Huver et E Lorilleux qu'il est nécessaire de prendre ce temps de la Poïesis, notion développée dans leur article *Démarches créatives en DDL*, *créativité ou poïesis ?* que j'ai déjà mentionnée dans ma 2e partie, c'est-à-dire prendre le temps de cette création dans l'acte de compréhension.

Nous ne nous situerons pas avec elles du côté de la créativité linguistique de Chomsky (capacité innée à produire des énoncés infinis à partir de signes finis), mais du côté de l'aspect poïétique — étymologiquement : créatif — du langage avec l'idée que chacun tisse un lien « singulier des idées aux mots », et que ce transport du langage commun dans les sphères de l'intime, constituent, à proprement parler, le processus de compréhension (Huver et Lorilleux 2018 : 8). Les auteurs précisent ainsi 5 points autour de la notion de poïesis :

1. La poïesis est toujours perceptive avant d'être productive ;

2. La corporéité de la poïesis se distingue de celle de la créativité (corporéité envisagée non pas dans une dimension biologique mais sensible, historique et sociale ;

3. La poïesis relève d'une nécessité existentielle là où la créativité a une utilité communicative et vise l'efficacité ;

4. La poïesis se produit dans la rencontre altéritaire qui vient bouleverser et renouveler le réseau de significations de façon dynamique ;

5. La poïesis, enfin, ne se laisse pas contrôler et ne saurait se fonder sur un quelconque critère d'adaptation.

Positionnement un peu extrême, mais qui oblige à sortir de la perspective actionnelle, du « tangible (le traçable, le critériable, l'évaluable) » (ibid.) pour se tourner vers la réception et tout ce qui se joue de créatif dans le dialogue entre l'oeuvre et l'apprenant. Positionnement qui pousse l'enseignant à lâcher prise et expérimenter lui aussi l'acte de création, sans savoir préétabli, comme un saut dans le vide... Ainsi, la créativité ne se manifeste pas seulement dans le faire, mais aussi dans la réception, le sens n'est pas donné une fois pour toutes, c'est au lecteur de le construire :

> Ainsi de la lecture, par exemple : lire un texte, le recevoir, c'est faire surgir un monde, au prisme du texte, et en écho à l'expérience du lecteur. Cette expérience de l'œuvre est « une possibilité de l'œuvre » (Zarader, [s. d.], p. 4), chaque fois renouvelée. Autrement dit, l'« appropriation au pré-

> sent [de l'œuvre d'art] est constitutive de l'être de l'œuvre » (ibid., p. 6), à rebours d'une conception de la créativité pensée prioritairement à partir de l'action. (Huver &Lorilleux, 2018 : 10)

La distinction entre apprentissage *d'*une langue – être capable de faire correspondre des éléments linguistiques à une perception ou une idée – et apprentissage *en* langue - « appropriation de sens qui, d'étrangers, adviennent en propre à celui qui apprend ; à celui qui, dans son effort d'apprentissage, se (trans-)forme » (ibid), prend alors tout son sens. C'est cette démarche que met en avant G. Pierra par le travail du corps comme approche du texte poétique :

> Pouvoir Dire artistiquement. Car c'est par une parole enfin rendue possible par ce travail esthétique scénique dont le but revient à se doter du moyen de la présence en soi des mots et du moyen d'être ressenti par l'Autre, que les mots pourront enfin parler vraiment, c'est-à-dire dire ce qu'ils ne sont pas, ce qui est Autre et dont il est question. Ils parleront alors par le manque, commun à toute langue, manque qui seul provoque l'émotion, espace où la poésie peut vivre, se donner comme étrangement première (G. Pierra, 2003 : 361 – 362).

Ce travail d'appropriation de la langue poétique est bien une étape de création du sens, un sens qui ne préexiste pas mais résonne à travers l'individu, fait écho à son histoire et le construit. C'est la même démarche que décrit D. Chrifi Alaoui à travers la littérature qui « intervient comme un *truchement* de soi et un *truchement* du monde (Chrifi Alaoui, 2007 : 361) ». Se découvrir par les mots des autres avant de trouver les siens propres, se nourrir des mots des autres pourrait constituer une première étape, fondatrice dans ce rapport à la langue et à la culture : mise en scène du texte, mise en voix, « n'est-ce pas là, pour ce sujet récitant, disparaissant/apparaissant, traducteur du sensible des textes par le corps et la voix, prendre à ses risques et périls le chemin abyssalement créatif de l'infini des langages, par lesquels il est traduit dans ses rencontres de langues ? (Pierra, 2003 : 364). Et c'est l'amener peut-être plus en douceur dans cette appropriation de l'écrit.

Mais cette réception pourrait également se raconter par le biais d'un carnet de lecture, d'un journal de bord, d'un journal d'étonnement ; noter les surprises, les incompréhensions, les émotions, les liens avec sa langue, tisser des réseaux avec d'autres œuvres, élaborer sa propre réception de l'oeuvre et la partager, la confronter aux autres et découvrir la multiplicité et la richesse des approches, des histoires, des regards. Ce travail d'écriture permettrait d'utiliser des supports multimodaux : dessins, photos, chansons, vidéos, schémas… tout ce qui facilite l'expression de ses idées, de son imaginaire, de sa sensibilité et offre un éventail plus grand de ressources pour se dire.

Conclusion

La mise en œuvre d'une démarche artistique et créative apparaît bien être une médiation pertinente dans l'appropriation de la langue et l'entrée dans l'écrit.

Appropriation de la langue, parce qu'elle met les apprenants en interaction les uns avec les autres et pas seulement avec l'enseignant, mais aussi avec d'autres acteurs, artistes qui apportent leurs regards singuliers sur le monde et les font réfléchir en retour. Appropriation de la langue parce que la démarche créative développe des compétences transversales, elle met en contact avec la littéracie scolaire mais pas uniquement, elle ouvre ce champ littéracique et fait découvrir la langue littéraire, poétique. Et cette étrangeté laisse une plus grande place à l'interprétation, au ressenti. Appropriation de la langue parce qu'il faut trouver les mots pour exprimer ce que suscite un texte, une œuvre d'art… Et une entrée dans l'écrit plus en douceur, qui permet de faire face à l'insécurité scripturale parce que la norme n'est plus au centre des attentions, tout au moins dans un premier temps ; ce qui compte c'est écrire, s'exprimer, se raconter, avec des contraintes pour poser des jalons, pour guider, pour jouer. Entrée dans l'écrit pour le plaisir d'imaginer, créer des personnages, des situations qui vont prendre corps dans une représentation. Entrée dans l'écrit pour se raconter ou inventer puis lire à voix haute et faire entendre ce que l'on a rédigé. La prise de risque est plus grande mais il n'y a pas de véritable erreur, l'enseignant est là, à côté pour étayer, aider, reprendre. Et le projet est l'occasion de mettre en valeur les compétences de chacun, de se sentir en réussite et prendre confiance. On essaie, on se trompe on cherche, ensemble, tout seul, dans les textes, dans sa vie, dans les bibliothèques, dans les cinémas, dans les musées... Tout ce qui va permettre à l'apprenant d'entrer peu à peu dans la culture du pays, de s'acculturer et trouver sa place. Et si les progrès linguistiques ne sont pas spectaculaires, ce qui ressort de toutes les expériences dont j'ai rendu compte, c'est bien la satisfaction d'avoir réalisé quelque chose, un texte à lire, une pièce de théâtre, une chanson ; quelque chose qui se donne à voir ou à entendre, qu'on partage dans cette nouvelle langue que l'on fait peu à peu sienne.

Choisir l'approche créative dans l'apprentissage des langues nous rapproche de la proposition de V. Castellotti qui parle pour l'enseignant de « prendre la responsabilité de *laisser* les personnes apprendre, sans leur imposer ce qui serait les « bonnes pratiques » pour ce faire » (Castellotti, 2017 : 314). La démarche artistique permet de construire avant tout une relation de confiance, de placer l'apprenant dans une situation de travail, de propositions, de

tentatives, -tout comme les danseurs en répétition qui cherchent des « phrases »- avec ses réussites et ses échecs, afin de trouver « les moyens pertinents pour réaliser leur projet d'appropriation » (ibid.). Proposer des situations d'écriture diverses, les laisser imaginer des histoires, expérimenter ; on construit ainsi un autre rapport. Inviter à « imaginer autrement l'ensemble du processus d'appropriation des langues conçues d'abord comme des expériences humaines » (ibid.).

Je ne parlerai donc pas de pédagogie du détour, parce que cela supposerait que l'on revient au point de départ scolaire, or pour ce public plus que pour aucun autre il s'agit de « re-personnaliser les connaissances » selon V. Castellotti, c'est-à-dire « leur donner sens, ne pas les considérer comme des choses, des objets, mais comme une traduction d'expérience, ce qui permet de les percevoir comme intelligibles ». (Castellotti, 2017 : 316).

Mais cela exige de la part de l'enseignant d'être très à l'écoute des apprenants, de cerner au plus près leurs parcours pour leur apporter ce qui va pouvoir faire sens. Là moins qu'ailleurs il n'est question de plaquer un enseignement préfabriqué. Nous ne sommes pas non plus des psychologues, mais l'oeuvre d'art, le texte littéraire vont constituer ces territoires du sensible où chacun peut se découvrir, non par un travail introspectif qui pourrait être très douloureux, mais justement dans la projection vers les terra incognita de l'art qui ouvrent tous les possibles.

Si, dans mon expérimentation, le temps m'a manqué, il est clair également que l'objectif que je m'étais fixé m'a incitée à aller vite, trop vite, dans l'urgence, sans respecter suffisamment leur rythme, sans prendre le temps de retravailler leurs productions, revenir dessus, analyser ce qui pouvait être amélioré. L'écriture est lente, hésitante, les élèves n'ont pas toujours respecté le travail préalable au brouillon et les productions ne sont pas soignées. Mais c'est une question essentielle à approfondir : comment motiver, donner du sens au travail de correction ? Les élèves sont volontaires mais se lassent assez rapidement ; il faut de la nouveauté. Or c'est aussi par ce travail réflexif, en prenant conscience de leurs erreurs qu'ils pourront avancer dans l'appropriation de la langue. Probablement que la prise en charge du travail d'un apprenant par un groupe pourrait donner lieu à ce travail réflexif : qu'est-ce qui gêne la compréhension ? Pourquoi n'arrive-ton pas à cerner correctement son propos ?… Une remédiation par les pairs, qui, en se penchant sur cet écrit, analysent leurs propres compétences en langue.

La perspective de l'entrée dans l'écrit a focalisé mon attention sur le scriptural ; j'ai ainsi multiplié les textes, à lire, à reproduire sans mesurer suffisamment rapidement que la réception du texte, si court soit-il posait déjà problème pour certains et que le terreau culturel commun que je partage – plus ou moins- avec mes élèves de classe normale – n'existe pas ici. Encore, une fois, je n'ai pas pris assez de temps dans cette étape de réception qui, au fil de ce mémoire se révèle pour moi être essentielle. A partir de ce que je suis, de mes connaissances,, qu'est-ce que je sais du texte, de l'oeuvre, qu'est-ce que j'en comprends ? Quels outils l'enseignant peut-il lui apporter pour la faire sienne ?

Il aurait été plus judicieux, dans un premier temps de s'appuyer davantage sur des ressources iconographiques ou audio pour faciliter une première entrée. Ou encore, ce que j'ai proposé à la fin lors d'une séance où ils étaient peu nombreux : écrire ensemble une histoire à l'oral, avec un début et une fin imposées, histoire que j'ai notée au fur et à mesure au tableau sous leur dictée, mais peut-être aurait-elle pu être enregistrée puis distribuée par paragraphe pour être retranscrite par groupe ? Ainsi peu à peu, nous dégagions le chemin de l'entrée dans l 'écrit, en douceur, sans heurts..

Les pistes sont évidemment nombreuses, et la réceptivité de ce public donne envie de les explorer pour trouver les outils les plus adéquats, les voies les plus justes de cette appropriation, sachant qu'elles seront toujours mouvantes, fluctuantes en fonction des parcours, des histoires de vie de ces êtres en exil, « accompagner sans savoir où » (Lorilleux & Castellotti, sous presse ; Lorilleux, 2015). Pour les derniers mots de ce travail, je laisserai la parole à N. Auger et G. Pierra qui donnent tout le sens de ma démarche :

> Les arts du langage sont un lieu vivant de confrontations problématiques des corps, des langues et des cultures. La matière sonore des mots, le rythme, la force des œuvres et le désir tout simple de se traduire au monde en s'exprimant, en écoutant et en créant, offrent l'altérité en partage : celle qui donnera accès aux joyeux mystères de la diversité linguistique et culturelle et au désir réitéré d'apprendre pour en savoir encore un peu plus (Auger et Pierra, 2007 : 263).

Bibliographie

Adami, H. & André, V. (2014). Les processus de sécurisation langagière des adultes : Parcours sociaux et cursus d'apprentissage. *Revue française de linguistique appliquée*, *Vol. XIX*(2), 71-83.

Aden, J. (2008). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques: Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris, France: Éditions le Manuscrit.

Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. Synergie Europe, 4, 173-180

Aden, J. (2010). Pratiques artistiques et pratiques langagières: Quelle synergie ? Paris, France: *APLV*, 2, 9-14

Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : Théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192 (4), 101-110.

Alaoui, D. C. (2007). Apports humanistes et linguistiques des pratiques artistiques dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue dans une classe d'accueil. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 147 (3), 349-364.

Auger, N. & Pierra, G. (2008). Arts du langage et publics migrants. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 147(3), 261-263 ?

Barré de Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée*, Revue française de linguistique appliquée, 8, 107-120.*

Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.

Bensalah, A. (2013). L'ancrage corporel et praxique du langage. Communauté corporelle et altérité dans l'enseignement d'une « langue » orale étrangère. *Langages*, *192*(4), 73-86.

Bernard, M. (2001). *De la création chorégraphique*. Pantin, France: Centre national de la danse.

Billiez,J – Lambert, P. (2005). *Mobilité spatiale : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues. Mobilités et contacts de langues*. Paris : L'harmattan.

Bon, F. (2000). *Tous les mots sont adultes: Méthode pour l'atelier d'écriture*. Paris : Fayard.

Bucheton, D. (Éd.). (2009). *L'agir enseignant : Des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès Editions.

Bucheton, D.- Alexandre, D. & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture: Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.

Camilleri, C.- Kastersztein, J. & Lipiansky, E. M. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Castellotti, V. (2009). Construire l'intégration en (dés)intégrant les catégories ? *Le français aujourd'hui*, *164*(1), 109-114.

Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation. Paris : Éditions Didier.*

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture: Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles, Belgique: De Boeck université.

David, J. (2015). Literacy-litéracie-littératie : Evolution et destinée d'un concept. *Le Français Aujourd'hui*, *190*(3), 9-21.

Ernaux, A. (1997). *La place*. Paris : Gallimard.

Freinet, C. (1928). *Plus de manuels scolaires. Méthode vivante et rationnelle de travail scolaire par l'Imprimerie à l'École*, St. Paul, Éditions de l'Imprimerie à l'École

Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes: Comment s'approprier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.

Friot, B., & Tullet, H. (2007). *L'agenda du presque poète*. Paris, France: La Martinière jeunesse, DL 2007.

Gros, F (2017). Désobéir. Paris : Éditions Albin Michel.

Grumberg, J.-C. (2014). *Ça va?: Ça va? : Si ça va, bravo : Si ça va pas, tant pis pardon (inédit)*. Arles : Actes Sud.

Huonnic, V. (2002). Vers le plaisir du texte. *Travaux de didactique du fle, 47*, 37.

Huston, N. (1999). *Nord perdu ; suivi de Douze France*. Arles : Actes sud.

Kochka. (2003). *Citron, fraise et chocolat*. Paris : Thierry Magnier.

Kristof, A. (2016). *L'analphabète: Récit autobiographique*. Carouge-Genève, Suisse: Zoé.

Lebrun Marcel. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre.* (2e édition revue). Bruxelles: De Boeck.

Lecoq, J.- Carasso, J.-G. & Lallias, J.-C. (2016). *Le corps poétique: Un enseignement de la création théâtrale*. Arles : Actes Sud.

Louÿs, G. & Leeman-Bouix, D. (2013). *Le vécu corporel dans la pratique d'une langue*. Paris : Larousse, A. Colin.

Mesager, M. (2018). *Littéradanse: Quand la chorégraphie s'empare du texte littéraire : Fanny de Chaillé, Daniel Dobbels, Antoine Dufeu & Jonah Bokaer.* Paris : L'Harmattan.

Moïse, C. (2007). Variations et créations ou d'inévitables rencontres interculturelles. *Ela. Études de linguistique appliquée*, *147*(3), 307-316.

Novarina, V. (1999). *Devant la parole*. Paris : P.O.L.

Penloup, M.-C. (2003). Pratiques langagières scolaires/non scolaires. *Ela. Études de linguistique appliquée, 130(2), 211-222.*

Pierra, G. (2003a). Le poème entre les langues : Le corps, la voix, le texte. *Ela. Études de linguistique appliquée*, *no 131*(3), 357-367.

Pruvost, J. (2015). É*crit...participe passé ou substantif. Mais assurément didactique*. *Ela, Études de linguistique appliquée*, 179 (3), 261-266.

Siouff, G. (2007). Du sentiment de la langue aux arts du langage. *Ela. Études de linguistique appliquée*, *147*(3), 261-266.

Vigner, G. (2015). *Le français langue seconde*. Paris, France: Hachette éducation.

Vorger, C.-Abry-Deffayet, D. & Bouchoueva, K. (2016). *Jeux de slam: Ateliers de poésie orale*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Cours

Simon, D. L. Éducation plurilingue et interculturelle, ch 4, L'approche biographique comme fondement d'une éducation plurilingue et interculturelle. M2 Fle R et pro.

Trimaille, C. Plurilinguismes et identités, Master mention Didactique des langues, parcours Fles, 1ère année

Sitographie

Berdal-Masuy, F., & Botella, M. (2013). La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (48), 57-76. Disponible en ligne : https://doi.org/10.4000/lidil.3314 [consulté le 12/02/2019]

Bulletin officiel n°19 du 8 mai 2008. Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/2008/19/MENE0800388C.htm [Consulté le 24/05/2019]

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR)
https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages

Circulaire 2002-063 du 20 mars 2002 relative aux modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés
https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm

Circulaire 2012-141 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés
https://eduscol.education.fr/pid28783/scolariser-les-eleves-allophones-et-les-enfants-des-familles-itinerantes.html

Coulet, J.-C. (2016). Compétence, compétences transversales et compétences clés : Peut-on sortir de l'impasse ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (41). Disponible en ligne : https://doi.org/10.4000/edso.1708 [consulté le 06/03/2019]

Detambel, R. La forme heureuse. Disponible en ligne : http://www.detambel.com/f/index.php?sp=liv&livre_id=1756 [consulté le 25/05/2019]

Dompmartin-Normand, C. & Thamin, N. (2018) . Démarches créatives, détours artistiques et appropriation des langues. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 57. Disponible en ligne :
https://doi.org/10.4000/lidil.4817 [consulté le 10/01/2019]

Huver, E., & Lorilleux, J. (2018). Démarches créatives en DDdL : Créativité ou poïesis ? *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (57). Disponible en ligne :

https://doi.org/10.4000/lidil.4885 [consulté le 18/03/2019]

La littératie à l'aire de l'information . Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. OCDE
https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf
Le projet de loi pour une École de la confiance
https://www.education.gouv.fr/cid140423/le-projet-de-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance.html

Mathis et Cros. (2018). *Multilittératies et écriture avec des apprenants FLE , Lidil, 57 . Disponible en ligne :*
http://journals.openedition.org/ lidil/4877 [consulté le 03/05/ 2019].

Ollivier, C. (2015). Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (52), 15-37. Disponible en ligne :
https://doi.org/10.4000/lidil.3802 [consulté le 03/05/2019]

Puren C . Mes travaux. Disponible en ligne :
http://www.christianpuren.com/mes-travaux/ [consulté le 21/05/2019]

Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. *Disponible en ligne :*
https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/physiquechimie/actu/CONFERENCE_pedagogie_differenciee_-_bruno_robbes.pdf [consulté le 01/06/2019].

Schlemminger, G. (2001). La pédagogie Freinet en classe de langue vivante, 2e éd. rev. et augm. Association des Professeurs de Langues Vivantes. Disponible en ligne
http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2080 [consulté le 07/06/2019]

Sérusclat-Natale, M. & Adam-Maillet, M. (2018). Le projet artistique : Une puissance maïeutique pour la compétence langagière. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (57). Disponible en ligne :

Socle commun de compétences, de connaissances et de culture et l'évaluation des acquis scolaires des élèves, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015
https://eduscol.education.fr/pid23410/le-socle-commun-et-l-evaluation-des-acquis.html

Table des annexes

Annexe 1 Étoile des langues....111

Annexe 1 bis....112

Annexe 2 Pour mieux se connaître....113

Annexe 3 Si j'étais une langue....114

Annexe 4 Questionnaire sur le rapport à l'écrit....115

Annexe 5 Regard sur le lycée....116

Annexe 6 Pour définir la poésie....117

Annexe 7 Bonjour je m'appelle....118

Annexe 8 Des poèmes....119

Annexe 9 Devinettes....120

Annexe 10 J'aime/Je n'aime pas....121

Annexe 11 Improvisation....123

Annexe 12 La recette....125

Annexe 13 La danse....126

Annexe 14 Les sensations....128

Annexe 15 Le slam : Concert de mots....130

Annexe 16 Le dessin de presse....131

Annexe 17 Écriture flash....133

Annexe 18 Photos pour déclencher l'écriture....134

Annexe 19 *Le Déserteur*, Boris Vian....136

Annexe 20 La répétition des danseurs....138

Annexe 21 Réponses collectives au questionnaire sur la danse....139

Annexe 22 Le projet théâtral du collège Bissy....140

Annexe 23 Synthèse du questionnaire....141

Annexe 24 Les impressions....143

Annexe 25 Le texte de la chanson du Du Pass....144

Annexe 26 L'adaption du roman de Kochka en BD : *Citron, fraise et chocolat*....145

Annexe 27 Entretien au lycée du Nivolet.....147

Annexe 28 Entretien au lycée de La Cardinière.....149

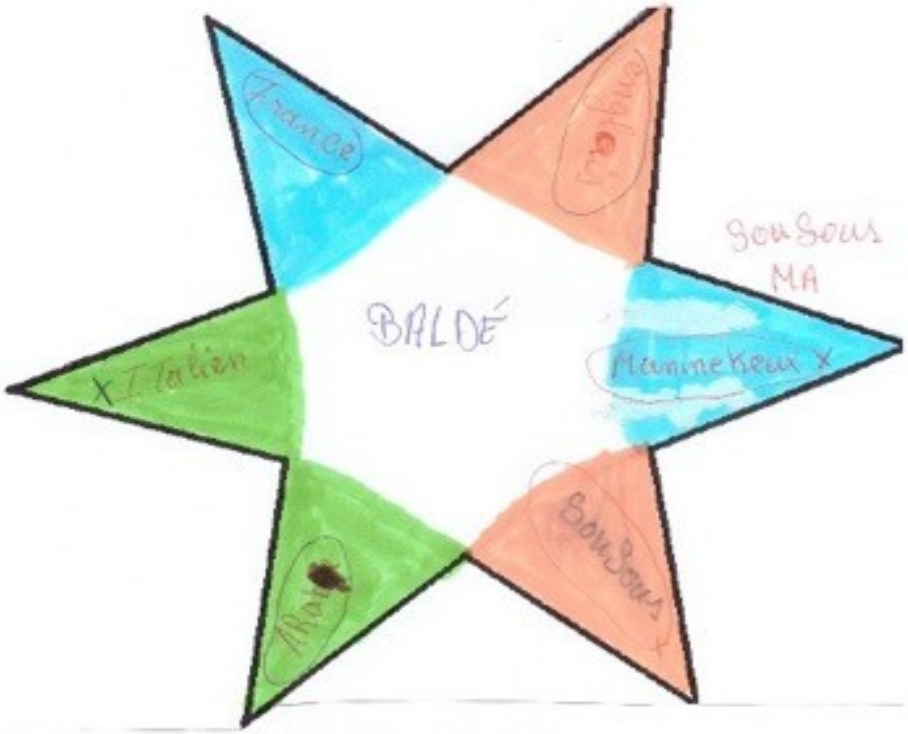
Annexe 29 Entretien au collège Bissy.....153

Annexe 30 Entretien à l'UGA.....160

Annexe 31 Entretien stagiaire.....164

Annexe 32 Entretien au CUEF.....166

Annexe 1
Étoile des langues



Annexe 1 bis

Annexe 2
Pour mieux se connaître

Séance 1 (2 heures) : Pour se connaître un petit peu !

Nom : [redacted] Prénom : [redacted]

Age	17
Date de première scolarisation	2006
Nombre d'années de scolarisation dans le pays d'origine	9
Date d'arrivée en France	22 Juin 2018
Date de scolarisation en France	Septembre 2018
Langues apprises à l'école	Albanais, Anglais, Français
Langues rencontrées au cours de la migration	— —
La langue que je préfère	Français
Diplôme professionnel préparé	"CAP Menuserie bois"

Date de première scolarisation	2009
Nombre d'années de scolarisation dans le pays d'origine	3 ans
Date d'arrivée en France	2018
Date de scolarisation en France	2018
Langues apprises à l'école	Français
Langues rencontrées au cours de la migration	anglais Arabe Italien
La langue que je préfère	Français
Diplôme professionnel préparé	CAP. Métallier

Age	17 ans
Date de première scolarisation	
Nombre d'années de scolarisation dans le pays d'origine	
Date d'arrivée en France	le 27/10/2017
Date de scolarisation en France	
Langues apprises à l'école	Français
Langues rencontrées au cours de la migration	italien, Arabe
La langue que je préfère	Soninkous, Français
Diplôme professionnel préparé	CAP. Serrurier métallie

Annexe 3
Si j'étais une langue

D. Expression écrite : Rédiger un petit texte
Si j'étais une langue, je serai le arabe parce que c'est ma langue je peux aussi parle y beaucoup de ville de arabe avec c'est langue j'aime parle et ecoute et je peux lire le livre

D. Expression écrite : Rédiger un petit texte
Si j'étais une langue, je serai le ..... parce que ..... Si j'étais une langue je serai le anglais parce j'aime trop et aussi ~~[illegible]~~ tout le monde la connaître

D. Expression écrite : Rédiger un petit texte
Si j'étais une langue, je serai le français parce que je trouve que c'est beau et si les chanteurs chantent ça ressemble un peu à chez-moi (guinée)

D. Expression écrite : Rédiger un petit texte
Si j'étais une langue, je serai le SUEDOIS parce que C'EST UNE LANGUE qui RENDFORT. quand on l'entend ça soulage.

D. Expression écrite : Rédiger un petit texte
Si j'étais une langue, je serai le anglais parce que la première langue en France et je pense tous les pays à parlent anglais je veux comprendre l'anglais parce que les bons rappeurs chantent anglais, comme 50 cent et 69, le anglais c'est un langue très importente maintent

D. Expression écrite : Rédiger un petit texte
Si j'étais une langue, je serai le anglais parce que on parle dans tout le monde parce que BEAUCOUP de musiciens chantent en anglais comme Vas Kartel, et Wissi Kaluta, BOB Marley le Roi de Reggae

Petit questionnaire sur les langues
1. Quelle est ta langue d'origine ? Peuille
2. As-tu l'occasion de l'utiliser ici en France ?
3. A quelles occasions ? avec mais ami a la Rue
4. Y fais-tu beaucoup référence pour apprendre le français ? Non
5. Est-ce qu'il est difficile pour toi d'apprendre le français ? Non
6. As-tu plaisir à parler le français ou pas ? oui
7. Et à l'écrire ? oui unpeux
8. Dans quelles situations as-tu besoin de l'écrit ? Pour comprend
9. Accordes-tu beaucoup d'importance aux fautes d'orthographe ? Oui
10. As-tu plaisir à faire découvrir ta langue aux autres ? Pourquoi ? Non

Annexe 4
Questionnaire sur le rapport à l'écrit

Questionnaire sur le rapport à l'écrit

1. Pour vous, c'est quoi écrire ? c'est bien pacque se pour ce Souviens
   14. Pour vous, que signifie « bien écrire » ? Ce bien pour les lettre
   15. Aimez-vous écrire ? oui
   16. Ecrivez-vous en dehors de l'école ? oui des chansion
   17. Ecrivez-vous pour votre plaisir ? Des textes de chanson, des pensées, des lettres ? Booba dans quelle langue? ...
   6. Avez-vous plaisir à lire des livres ? En français ? Francais
   7. Dans votre langue ? Francais
   8. Pouvez-vous citer des titres de livres que vous avez aimés ? j'ai oublier mon tiebogou

Questionnaire sur le rapport à l'écrit

1. Pour vous, c'est quoi écrire ? écrit mal et été rapid
   10. Pour vous, que signifie « bien écrire » ? écrire suis faute d'hortographe
   11. Aimez-vous écrire ? oui
   12. Ecrivez-vous en dehors de l'école ? oui
   13. Ecrivez-vous pour votre plaisir ? Des textes de chanson, des pensées, des lettres ? oui dans quelle langue? en français
   6. Avez-vous plaisir à lire des livres ? En français ? oui
   7. Dans votre langue ? Il y a par
   8. Pouvez-vous citer des titres de livres que vous avez aimés ? l'itoire d'afrique

Questionnaire sur le rapport à l'écrit

1. Pour vous, c'est quoi écrire ? pour soviens
   2. Pour vous, que signifie « bien écrire » ? pour ses comprend
   3. Aimez-vous écrire ? oui
   4. Ecrivez-vous en dehors de l'école ? un petit peu
   5. Ecrivez-vous pour votre plaisir ? Des textes de chanson, des pensées, des lettres ? message su dans quelle langue? françeu
   6. Avez-vous plaisir à lire des livres ? En français ? oui
   7. Dans votre langue ? françeu
   8. Pouvez-vous citer des titres de livres que vous avez aimés ? ...

mahmoud

Questionnaire sur le rapport à l'écrit

1. Pour vous, c'est quoi écrire ? écrire un lettre
   2. Pour vous, que signifie « bien écrire » ? non
   3. Aimez-vous écrire ? non
   4. Ecrivez-vous en dehors de l'école ? oui
   5. Ecrivez-vous pour votre plaisir ? Des textes de chanson, des pensées, des lettres ? lettre dans quelle langue? français ou un arabe
   6. Avez-vous plaisir à lire des livres ? En français ? le monstre de la cas
   7. Dans votre langue ? arabe [illegible]
   8. Pouvez-vous citer des titres de livres que vous avez aimés ? en français je n'aime pas j'aime en arabe

Annexe 5
Regard sur le lycée

Petit questionnaire sur le lycée

1. Est-ce que les cours ressemblent à ceux de ton pays ? Oui
   Explique : Moi ce Nous la celle chausse qui Sange ce l'artiq
2. Préfères-tu aller à l'école en France ou dans ton pays ? Pourquoi ?
   Bah pour moi ce meuier ici en france
3. Qu'est-ce que tu aimes ici au lycée ?
   la maçonnerie bien
4. Qu'est-ce que tu trouves difficile ?
   Bien pour moi tout est facile dand la vie si tu aprent tu va arriver
5. Quelles matières préfères-tu ? tout les matières
6. Ta filière professionnelle te satisfait-elle ? Maçon et Same Plait
7. Aurais-tu aimé une autre orientation professionnelle ? oui
   Si oui, laquelle ? Condire des les grot Camion
8. Le français : - quelles sont tes difficultés particulières ? gramaire
   - qu'est-ce qui te semble facile ? tout est facile si tu aprent
   - Ecrire dans le cadre du projet artistique de danse contemporaine te semble -t il compliqué ? Interessant ? Inutile ? oui bien ce bonne

Petit questionnaire sur le lycée

1. Est-ce que les cours ressemblent à ceux de ton pays ? Trop jeune
   Explique :
2. Préfères-tu aller à l'école en France ou dans ton pays ? Pourquoi ?
   Trop jeune
3. Qu'est-ce que tu aimes ici au lycée ?
   Atelier
4. Qu'est-ce que tu trouves difficile ?
   le français
5. Quelles matières préfères-tu ?
   atelier
6. Ta filière professionnelle te satisfait-elle ? peintre oui
7. Aurais-tu aimé une autre orientation professionnelle ?
   Si oui, laquelle ? plomberie
8. Le français : - quelles sont tes difficultés particulières ? écrit
   - qu'est-ce qui te semble facile ? ~~Atelier~~ parler
   - Ecrire dans le cadre du projet artistique de danse contemporaine te semble -t il compliqué ? Interessant ? Inutile ?

Annexe 6
Pour définir la poésie

Séance 2 : Jouons avec la langue
C'est quoi, pour toi, la poésie ? Donne le plus de définitions possibles.
La poésie est ….....
….....
Pose la question autour de toi : la poésie, pour toi/vous, c'est quoi ? Et note les réponses :
….....
….....
.....
Posez la question à vos professeurs, aux danseurs, à qui vous voulez !

Lecture
Citations d'auteur pour définir la poésie

« La poésie est le cri que l'on pousserait
en s'éveillant dans une forêt obscure
au milieu du chemin de notre vie.
La poésie est le soleil qui ruisselle à travers
les mailles du matin. La poésie, ce sont
des nuits blanches et des bouches de désir.
La poésie est l'argot des anges et
des démons. […] La poésie est ce qui existe
entre les lignes. La poésie est faite
des syllabes de rêves.
La poésie, ce sont des cris lointains, très
lointains, sur une plage au soleil couchant.
Lawrence Ferlinghetti

La poésie fait le mur.
La poésie reste sans issue.
La poésie est un sport de combat.
La poésie est une prose particulière.
La poésie est le big-bang de la pensée. […]
Jean-Michel Maulpoix

Poésie, ce jardin où les arbres sont fous.
Poésie, ta leçon pour ne plus rien apprendre.
Poésie, ton retour à l'océan natal.
Poésie, ton bonheur d'être un autre que toi.
Alain Bosquet

Où trouve-t-on des textes poétiques ?

Annexe 7
Bonjour je m'appelle...

Séance 2 : Jouons avec la langue

C'est quoi, pour toi, la poésie ? Donne le plus de définitions possibles.

La poésie est .....

.....

Pose la question autour de toi : la poésie, pour toi/vous, c'est quoi ? Et note les réponses : .....

.....

.....

Posez la question à vos professeurs, aux danseurs, à qui vous voulez !

Atelier d'écriture n°1
Présentation en rimes

Lisez chacun des textes suivants : que remarquez-vous ?

Exemple :

Bonjour je m'appelle Stylo
Je suis né au Congo
Je me trouve très beau
J'écris quand il fait chaud
Je dessine des oiseaux
Je peux même faire des tableaux!

Bonjour, je m'appelle Isabelle
Je suis née à La Rochelle
Je suis agile comme une gazelle
mes amis me trouvent fidèle
et m'ont dit que j'étais la plus belle !

Bonjour, je m'appelle poire,
je viens de la Loire
J'ai connu mon heure de gloire
mais ne perd pas espoir
de devenir la reine de la foire !

Entourez chacune des rimes.

A votre tour, vous allez rédiger un petit texte en vers.

1. Choisissez au brouillon un prénom, un nom d'animal, de plante ou d'objet... qui sera le point de départ de votre poème.
2. Faites au brouillon, la liste des mots qui riment avec le nom choisi au départ : noms de ville, pays, objets, fruits...., adjectifs, verbes.... et qui vous permettront de le présenter.
3. Rédigez un petit texte en utilisant une partie de ces mots. Faites appel à votre imagination !

Jouons avec les sonorités
Les tautogrammes

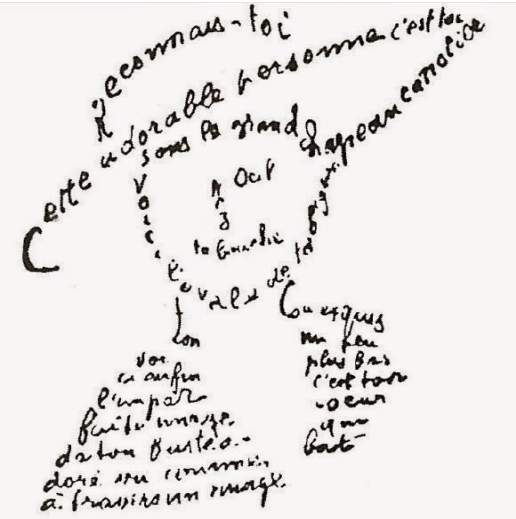
Un tautogramme est une phrase composée de mots qui commencent tous par la

Annexe 8
Des poèmes

Calligrammes Apollinaire

Apollinaire invente le mot « **Calligramme** » en contractant deux mots : **calligraphie** (art de la belle écriture) et **idéogramme** (signe représentant un mot ou une idée).Il nomme également ces poèmes **idéogrammes lyriques.**

En 1912, ses amis, Pablo Picasso et George Braque, premiers peintres cubistes, introduisent des collages de journaux et d'affiches dans leurs tableaux. De la même manière que les peintres feront entrer des mots dans leurs œuvres, Apollinaire fait de ses poèmes des dessins. La poésie devient un texte à entendre et à voir.



Reconnais-toi
Cette adorable personne c'est toi
Sous le grand chapeau canotier
Oeil
Nez
La bouche
Voici l'ovale de ta figure
Ton cou exquis
Voici enfin l'imparfaite image de ton buste adoré
Vu comme à travers un nuage
Un peu plus bas c'est ton coeur qui bat

Guillaume Apollinaire,
calligramme,
extrait du poème du 9 février 1915,
(poèmes à Lou).

Sensation

Arthur Rimbaud

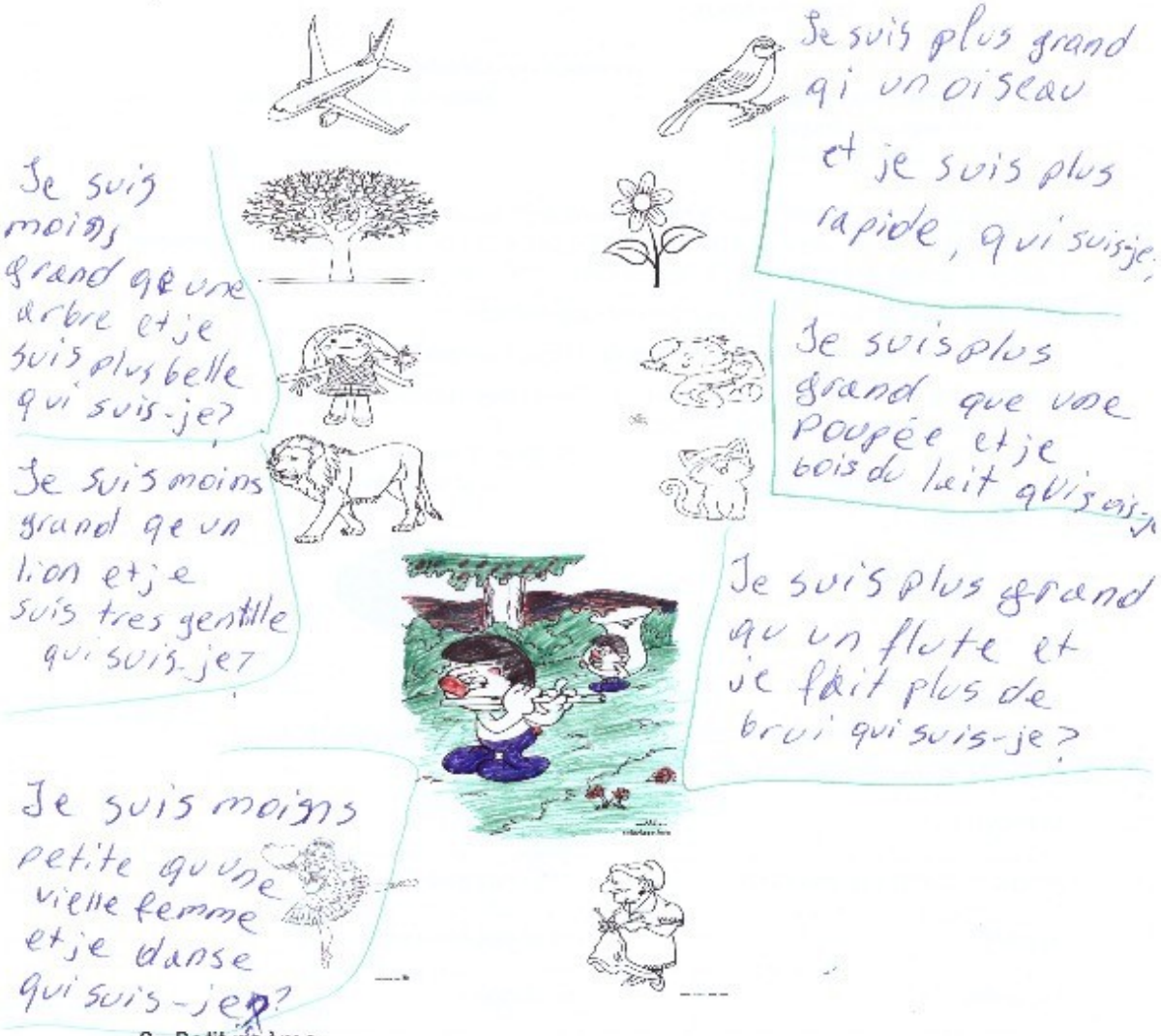
Par les soirs bleus d'été, j'irai dans les sentiers,
Picoté par les blés, fouler l'herbe menue :
Rêveur, j'en sentirai la fraîcheur à mes pieds.
Je laisserai le vent baigner ma tête nue.

Je ne parlerai pas, je ne penserai rien :
Mais l'amour infini me montera dans l'âme,
Et j'irai loin, bien loin, comme un bohémien,
Par la Nature, – heureux comme avec une femme.

Mars 1870, Arthur Rimbaud, *Poésies*

Annexe 9
Devinettes

Le comparatif : Même consigne à partir des dessins suivants :
Je suis plus/moins ..... que ..... et je ....., qui suis-je ?


Je suis plus grand qi un oiseau et je suis plus rapide, qui suis-je.
Je suis moins grand qe une arbre et je suis plus belle qui suis-je?
Je suis plus grand que une poupée et je bois du lait qui suis-je
Je suis moins grand qe un lion et je suis tres gentille qui suis-je?
Je suis plus grand qu un flute et je fait plus de brui qui suis-je?
Je suis moins petite qu une vielle femme et je danse qui suis-je?

2. Petit poème

« Le poème est un rapport inconnu à la vérité ». Werner Lambersy

L'ennui plus noir que la nuit
Mon cœur plus gros que la lune
saigne.

A votre tour, sur le modèle de ce petit poème, proposez trois vers en entourant les éléments que vous conserverez.

Le/la...soleil.....plus/moins/aussi ...grand.....que la/le...tere.....
Mon/ma...voiture.....plus/moins/aussi...grande.. que le/la...camion..... .

Annexe 10
J'aime/Je n'aime pas

Séance n°
Atelier d'écriture n°3
Se définir par ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas

1. Faites la liste des choses, objets, êtres vivants, éléments de la nature, sensations, sentiments, situations ou événements que vous aimez et ceux que vous n'aimez pas .
2. Ecrivez-les dans le tableau

Ce que j'aime	Ce que je n'aime pas
j'aime ce combat trave ele	je n'aime pas restéer
tion . mai pas beaucoup	seul celle . je n'aime pas
le travail	la pluie je n'aime pas
dette à l'école	cant sa fait froid
couri ~~vite~~ velo, nature	je n'aime pas reste
salade la pigZA,	sans travaille
conté, beaufort bofor, et le Riz	

3. Rédigez 4 lignes à partir des **éléments que vous aimez** sur le modèle suivant :

Je suis la musique et la danse	Je suis Conté et beaufort
Je suis l'histoire et ses silences	Je suis la piyZA et et la salade
Je suis le livre où je lis	Je suis .. Riz
je suis le livre de ma vie	Je suis Velo

4. Rédigez 3 lignes à partir **des éléments que vous n'aimez pas** sur le même modèle + négation (ne....pas et lorsqu'il y en a plusieurs : ne..... ni.....ni.....)

Je ne suis pas l'hortie qui pique	Je ne suis pas le travail
Je ne suis ni la solitude ni le bonheur	Je ne suis ni le froid ni seul
Je ne suis pas le vertige	Je ne suis pas la pluis

5. Reprenez vos deux textes et mélangez les phrases.

Je suis le sport Je ne suis pas la guerre

Je suis le travail Je ne suis pas les lises

Je suis le vélo Je ne suis pas le chocolat

Je suis l'école Je ne suis pas le bruit

6. Lisez votre texte à voix haute.

Annexe 11
Improvisation

Exprimer ses sentiments

Les chuchoteuses - Rose-Aimée Bélanger

Crédit photo : Galerie Saint Dizier.

Si vous vous promenez rue Saint-Paul, dans le Vieux-Montréal, gardez l'oeil ouvert. À un coin de rue à l'ouest du boulevard Saint-Laurent se trouve une toute petite place, "La Placette Saint-Dizier". Là, vous aperceverez ce merveilleux bronze appelé "Les chuchoteuses".

1. **Top chrono !**

a. Observez la sculpture.
b. Attribuez à chaque femme un sentiment : la surprise – la peur – la sympathie
c. A votre avis, de quoi parlent-elles ?.....

2. **Préparation**

Par groupes de 3, préparez une sulpture de groupe.
a. Chacun choisit un personnage (homme, femme, enfant, personne âgée...)
b. Ensemble, vous choisissez un sujet de conversation commun : un film, un événement sportif, un jeu video....

3. A votre tour

a. Vous vous présentez devant la classe comme des « sculptures », sans parler ni bouger. Vos visages expriment des sentiments.
b. La classe fait des hypothèses sur vos sentiments.
Exemple : Je pense qu'il a peur.
c. Quand je taoe dans les mains, vous pouves commencer à discuter. Au fur et à mesure, exprimez vos sentiments avec des mots. N'oubliez pas, vous êtes une sculpture vivante !

Annexe 12
La recette

Recette

Prenez un toit de vieilles tuiles
Un peu avant midi.

Placez tout à côté
Un tilleul déjà grand
Remué par le vent.

Mettez au-dessus d'eux
Un ciel bleu, lavé
Par des nuages blancs.

Laissez-les faire.
Regardez-les.

laissez mijoter des comparaisons, avec une pincée d'assonances. Saupoudrez 10 grammes d'images. Servez chaud.

Eugène Guillevic, Ed. Gallimard, 1966

Que décrit le poète dans cette recette ? .....

B1

A votre tour, décrivez un paysage sous forme de recette.

....

....

....

Pour un art poétique

Prenez un mot prenez en deux
faites les cuir' comme des œufs
prenez un petit bout de sens
puis un grand morceau d'innocence
faites chauffer à petit feu
au petit feu de la technique
versez la sauce énigmatique
saupoudrez de quelques étoiles
poivrez et mettez les voiles
Où voulez vous donc en venir ?
A écrire Vraiment ? A écrire ?

Raymond Queneau

Annexe 13
La danse

Recherches et présentation orale
Vous allez proposer un exposé en vous regroupant par nationalité pour présenter la danse dans votre pays.

Aidez-vous des questions puis cherchez des illustrations sur internet.

1. Est-ce que l'on danse dans ton pays ?
……

2. A quelles occasions ? ……
……

3. Qui danse le plus, les hommes ? Les femmes ? Les enfants ? ……
……

4. Les danseurs portent-ils des costumes particuliers ? ……
……

5. Présente les différents types de danse. ……
……

6. Peux-tu citer des noms de compagnies de danse célèbres dans ton pays ?
……

7. Aimes-tu danser ? Quel genre de danse ?……
……

Projet danse contemporaine
https://www.youtube.com/watch?v=gIGoB_WxkZU (Angelin Prejlocaj)
https://www.youtube.com/watch?v=D-qPag__IA0 (teaser La fresque)
Maguy Marin
https://www.festival-automne.com/edition-2017/maguy-marin-creation_1845
Caroline Carlson Now (poésie visuelle)

Séance n°

Donner son avis

Après avoir visonné les vidéos des différents chorégraphes de danse contemporaine, donnez votre avis.

1. observez : les costumes - la musique - le décor - les mouvements - le rythme
2. Quelles sont vos impressions ? A quoi cela vous fait penser ?

Adjectifs

beau, étrange, insolite,
inquiétant, symétrique,
bizarre, mystérieux, déconcertant,
harmonieux, léger,
lent, rapide, rythmé, heurté,
désagréable, élégant, fluide....

Début de phrases

Je trouve que
Pour moi
A mon avis
Je crois que
Il me semble que
J'ai remarqué que
Je pense que
Je suis surpris parce que
Je ne comprends pas pourquoi
J'aime / Je n'aime pas quand

Une comparaison :

Les danseurs/danseuses sont comme
C'est comme
La danse est semblable à
La chorégraphie rappelle
On dirait un/une

1) je trouve que les danseurs danse comme le rythme

2) je pense que la danse est semblable à la danse classique

3) je ne comprent pas pourquoi c'est danseurs danse rapidement.

Ces images te racontent-elles une histoire ? Si oui, laquelle ?

histoi ductatique

Annexe 14
Les sensations

Séance n°
Ecoute ton corps

1. Lis le poème suivant.

«Assis.
Flexion du matelas sous le poids du corps.
Ecoeurement du réveil.
Les pieds nus au bout des jambes rayées du pyjama.
Démangeaison dans la tête.
Sur la poitrine.
Odeur chaude.
Corps. [...]
Louis Calaferte

2. De quoi parle ce poème ? .....
3. Relève tous les mots qui renvoient au Dans chambre

Champ lexical du corps	Champ lexical des sensations
pieds / jambes / tête / poitrine	Rappel : les 5 sens .....
.....	pieds nus
.....	jambes rayées du pyjama
.....	Démangeaison dans la tête
.....	Odeur chaude
	Flexion du matelas

4. Observe la construction des phrases. Y-a-t-il des verbes ? Non

Pourquoi à ton avis ? Plus direct. Enumération du sensation

Atelier d'écriture collectif
Vous êtes assis en classe. Notez vos sensations et vos impressions dans cette position (dos, nuque, jambes, bras... contact avec la table, la chaise...)

fatigué, tete lourde, les yeux grands ouverts, assis sur la chaise, le nez, la main sur la table, dos, les pieds glissent. les bras sur la table les oreilles ouverts, la tete haute, la tete au plafond trop serré dans les chaussettes

A partir des mots proposés, écrivez par 2 : à la manière de Louis Calaferte, rédigez un petit poème pour décrire vos sensations dans cette situation. N'utilisez que des phrases nominales (sans verbe).

Assis a l'action, endormi, la vitre cassés, content, en colère

fatigué, les pieds Vouds
trop serrée dans les chaussures
les montagne et le Soleil.
la tête au plafond.
le bruit du camion
les arbres sur la montagne
la Niege et le Soleil.

Levez-vous, marchez dans la salle et imaginez une situation dans laquelle vous voulez vous révolter. Prenez la position qui vous permet d'exprimer cette révolte. Restez immobile et notez dans votre tête les sensations ressenties.

Ecrivez les sensations, les mouvements, les impressions enregistrées par votre corps.

Rédigez ensuite un petit poème sans verbe, où vous évoquez les sensations ressenties dans cette situation précise à l'aide de Groupes Nominaux.

La répétition de danse

1. Qu'en avez-vous pensé ?
2. Quelles émotions, sensations avez-vous ressenties ?
3. Quels moments évoquaient pour vous la désobéissance, la révolte ?

Annexe 15
Le slam : Concert de mots

Mots bêtes	con		bavarder	Tu m'em-merdes	rigolo	fou	déteste
Mots rigolos	content	hypocrite	chatouille	clown	colombe	comédien	
Mots familiers	Ça fait chier	Tu me saoules	meuf	Tu me casses les pieds	Ta gueule	kiff	grave
Mot d'une autre langue utilisé en français	Fraté	Yeah	Idou-mangne	bled	live		
Un mot français que vous utilisez dans votre langue	normal	Prise	Lampe	Frigo			
Un mot imprononçable	Éloquence	Félicita-tions	Philoso-phie	Psycho-logue Psychiatre	Psycho-pathe	Montgol-fière	Diagonale
Un mot très long	Anticons-titution-nellement	Excep-tionnelle-ment	habituel-lement				
Un mot triste							
Un mot que vous aimez dans votre langue	N'gna-mou fanca	Ahmak	Okidou-mannai	Budall	I çmendur		

Annexe 16
Le dessin de presse

Exprimer sa désapprobation

1. **Top chrono !**

a. Qui est le dessinateur ? Le connaissez-vous ?
….....

b. Que font les personnages en groupe ? Pourquoi ont-ils des pancartes ?

….....

c. Quel phénomène français est critiqué ?
….....

d. Un homme propose de « faire une grève pour rien ». Expliquez cette phrase.

….....

e. Est-ce que les autres pensent que c'est une bonne idée ? Et le couple ?

….....

(Pôle Emploi est l'organisme public français qui aide les demandeurs d'emploi à trouver du travail).

2. Préparation

a. Et vous, pensez-vous que c'est une bonne idée ? Est-ce qu'il y a beaucoup de grèves dans votre pays ? A propos de quoi ?

……

b. Par groupe de 3, choisissez un sujet qui appelle à manifester.
Exemple : la liberté de la presse, la pollution, l'égalité hommes/femmes....

contre les violence des droit des l'homm

c. Ecrivez quelques slogans pour illustrer votre désapprobation.
Exemple : « Contre un monde irrespirable ! » « Sauvons notre planète ! »

Sauvez notre peuple

3. A vous !
A tour de rôle, chaque groupe clame son slogan et explique à la classe les raisons de sa désapprobation. La classe réagit !

b. Par groupe de 3, choisissez un sujet qui appelle à manifester.
Exemple : la liberté de la presse, la pollution, l'égalité hommes/femmes....

thème: défense du climat

c. Ecrivez quelques slogans pour illustrer votre désapprobation.
Exemple : « Contre un monde irrespirable ! » « Sauvons notre planète ! »

Une arbre un jour de vie en plus. Sans Oxygène, pas de vie!

3. A vous !
A tour de rôle, chaque groupe clame son slogan et explique à la classe les raisons de sa désapprobation. La classe réagit !

Outils : Exprimer sa désapprobation
- Non ! Je suis contre !
- Je ne suis pas d'accord !
- Hors de question !
- C'est inacceptable !

Annexe 17
Écriture flash

Désobéir
Ecriture flash - Ecrire en une minute

Exemple
Temps : 1 minute
Inducteur : Je déteste .....
Je déteste les tomates, les pizzas et aussi les courgettes.
Je déteste les hamburgers, les filles, les chats, la danse, les bouses de vache, le parfum, les mauvais joueurs, les tricheurs, l'école.
Je déteste le camembert. Je déteste que quelqu'un m'embête.
Je déteste les Barbies. Je déteste que ma petite sœur casse mes construc-tions.

A votre tour !
Une minute pour écrire :

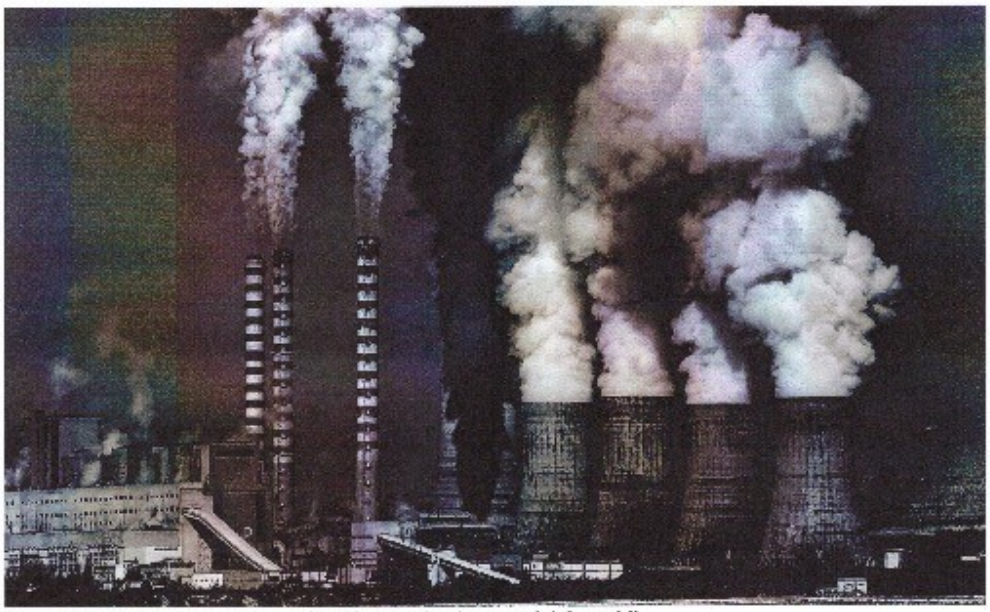
Je refuse de Danssé de manger de Couri
de travailler de Chanter de Sortie
de la Violence la maquérie

Je me révolte contre la Violence Contre négrophobie
Contre ~~l'~~ l'homophobie Pour les marige
Contre ~~monteur~~ la manssonge

J'ai décidé de travailler j'ai décidé de Voiyager
j'ai décidé d'arrêter de fumé et boit alcool
j'ai décidé de faire Voiyager ma mère à la
meique

Je rêve d'avoire les entreprise je Rêve d'avoire beaucoup
d'argent je rêve d'avoire une belles familles
je rêve d'avoir me retrouvé un jour avec ma mère

Annexe 18
Photos pour déclencher l'écriture



(Crédit: Emil Athanasiou via Flickr, photo David Suzuki)

Dioksid carbone

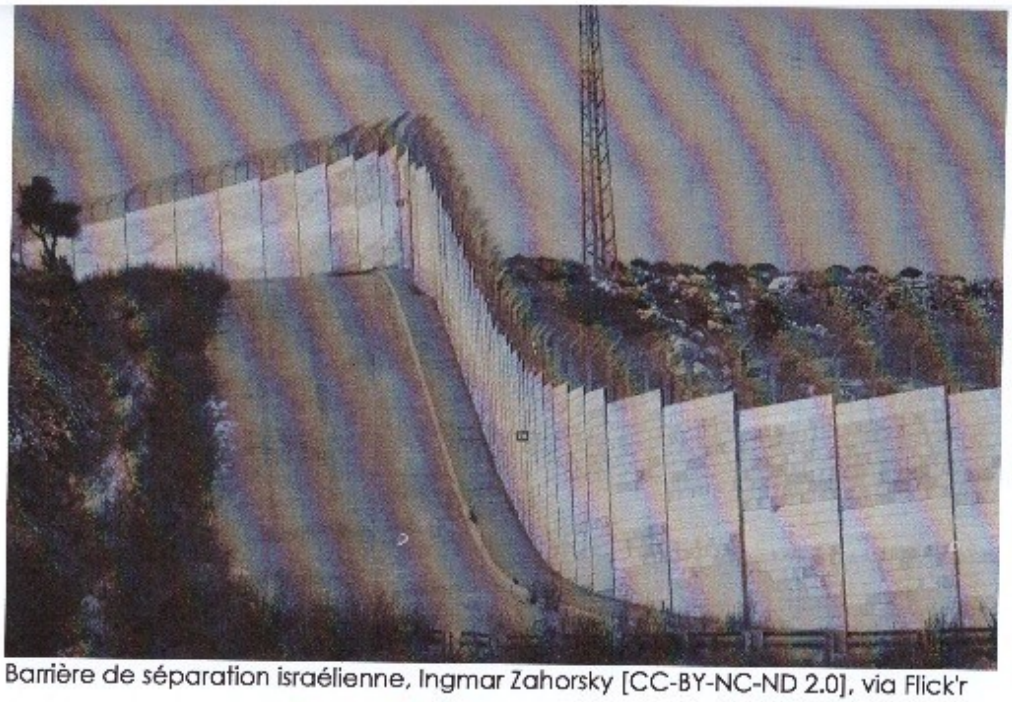
travaille Irrespi
Climat rable

oxygéne

Energy nuclear la nature

des usines

danger pour la terre



Barrière de séparation israélienne, Ingmar Zahorsky [CC-BY-NC-ND 2.0], via Flick'r

Barrière séparation

resiste

Frontière

peur

guerre

~~Coau~~ Clotin

~~Clotin~~

Annexe 19
Le Déserteur, Boris Vian

Consigne 3. *Le Déserteur*, Boris Vian

1. Lisez le texte suivant :

Monsieur le Président
Je vous fais une lettre
Que vous lirez peut-être
Si vous avez le temps
Je viens de recevoir
Mes papiers militaires
Pour partir à la guerre

Monsieur le Président
Je ne veux pas la faire
Je ne suis pas sur terre
Pour tuer des pauvres gens
C'est pas pour vous fâcher
Il faut que je vous dise
Ma décision est prise
Je m'en vais déserter

Depuis que je suis né
J'ai vu mourir mon père
J'ai vu partir mes frères
Et pleurer mes enfants
Ma mère a tant souffert
Elle est dedans sa tombe
Et se moque des bombes
Et se moque des vers
Quand j'étais prisonnier
On m'a volé ma femme
On m'a volé mon âme
Et tout mon cher passé
Demain de bon matin
Je fermerai ma porte
Au nez des années mortes
J'irai sur les chemins

Je mendierai ma vie
Sur les routes de France
De Bretagne en Provence
Et je dirai aux gens:
Refusez d'obéir
Refusez de la faire
N'allez pas à la guerre
Refusez de partir
S'il faut donner son sang
Allez donner le vôtre
Vous êtes bon apôtre
Monsieur le Président
Si vous me poursuivez
Prévenez vos gendarmes
Que je n'aurai pas d'armes
Et qu'ils pourront tirer

2. Vous rédigerez une lettre au président (de la République française ou de votr pays)qui commencera par les mots de Boris Vian : « Monsieur le Président
Je vous fais une lettre
Que vous lirez peut-être
Si vous avez le temps »... et que vous poursuivrez en dénonçant le sujet évoqué par la photo.
Pensez à utiliser l'impératif et la négation.

Monsieur le Président,
Je vous fais cette lettre
Que vous lirez peut-être
Si vous avez le temps
Je ne veux pas vivre
dans un monde pollué
avec les fumées
on ne peut plus respirer
les fleurs meurent
les gens sont malades

On ne peut pas boire une bonne eau.
Vivre en mer
c'est difficile pour les poissons
Je suis triste, pour la pullution de la nature
Je serais contant
si il y a pas pullution
Je veut vivre dans la nature

Consigne 4. Vous lirez votre texte à la classe

Grille d'analyse

Voix forte	Prononciation claire	Ton approprié	Texte convaincant	Thème pertinent	Utilisation de l'impératif/ de la négation

Annexe 20
La répétition des danseurs

Annexe 21
Réponses collectives au questionnaire sur la danse

Réponses obtenues en collectif.

Retour sur l'atelier de danse Nom : ..... Prénom : .....

1. Qu'est-ce qui vous a plu ? Le partage, la musique / l'ambiance, faire des gestes, parler, danser, partager les idées

2. Qu'est-ce qui vous a déplu ? Danser, en fermant les yeux, la caméra

3. Le travail avec le corps vous semble-t-il important ? Pourquoi ? C'est comme du sport. Le mouvement montre ce que l'on pense.

4. Est-il plus facile d'exprimer la désobéissance par le corps ou par les mots ? "Les 2 vont ensemble". la moitié → le corps / l'autre moitié → des mots.

5. Quelle phrase aurait pu accompagner votre geste en lien avec l'idée de désobéissance ?
Violence - Ciao - Dégage - Manifestation - J'me casse - Viens - Tais-toi

6. Le corps a -t-il une place importante à l'école ? Ne pas être toujours assis en cours pourrait-il vous aider dans vos apprentissages ? Expliquez .....

.....

7. Le langage du corps efface les différences de langue : est-ce plus facile de s'exprimer ?

.....

8. Est-ce plus facile de construire un groupe ? .....

9. Aimeriez-vous faire plus souvent ce genre de séance ? Pourquoi ? .....

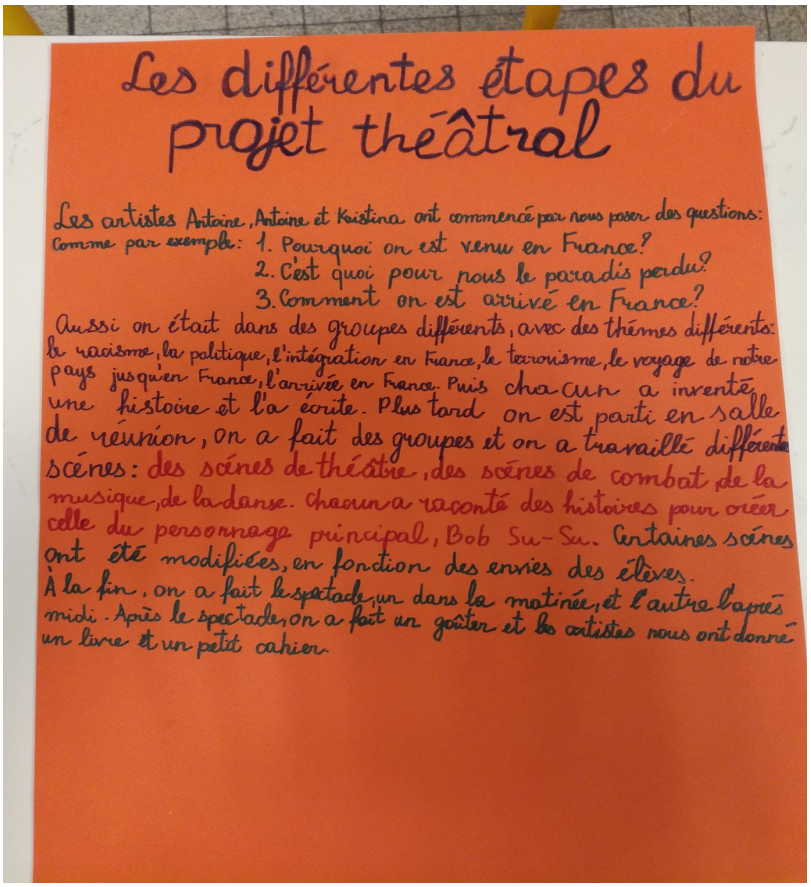
.....

10. Commentaires : .....

.....

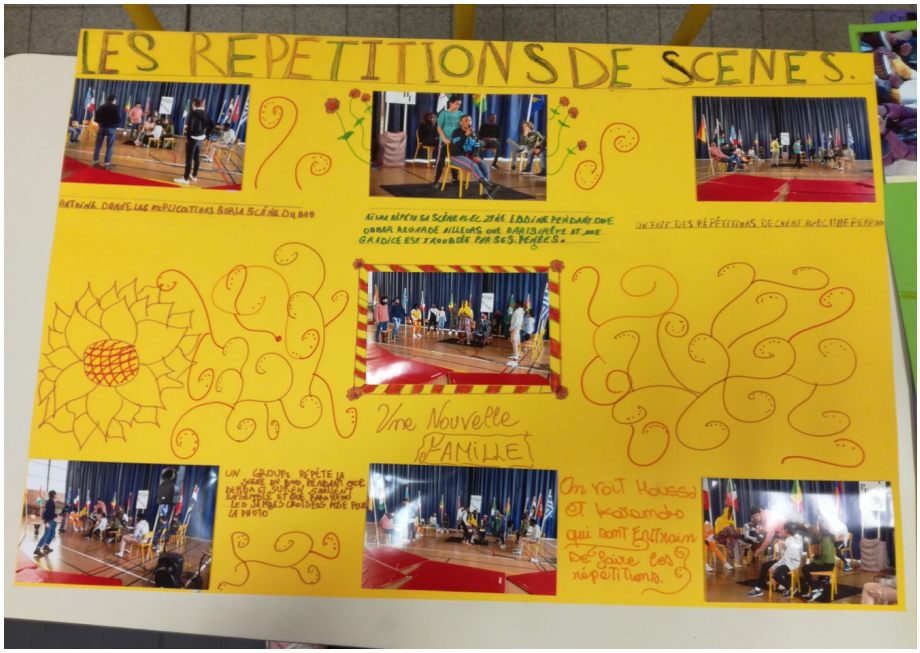
.....

Annexe 22
Le projet théâtral du collège Bissy



Les différentes étapes du projet théâtral

Les artistes Antoine, Antoine et Kristina ont commencé par nous poser des questions: Comme par exemple: 1. Pourquoi on est venu en France?
2. C'est quoi pour nous le paradis perdu?
3. Comment on est arrivé en France?
Aussi on était dans des groupes différents, avec des thèmes différents: le racisme, la politique, l'intégration en France, le terrorisme, le voyage de notre pays jusqu'en France, l'arrivée en France. Puis chacun a inventé une histoire et l'a écrite. Plus tard on est parti en salle de réunion, on a fait des groupes et on a travaillé différentes scènes: des scènes de théâtre, des scènes de combat de la musique, de la danse. Chacun a raconté des histoires pour créer celle du personnage principal, Bob Su-Su. Certaines scènes ont été modifiées, en fonction des envies des élèves.
À la fin, on a fait le spectacle, un dans la matinée, et l'autre l'après midi. Après le spectacle, on a fait un goûter et les artistes nous ont donné un livre et un petit cahier.



Annexe 23
Synthèse du questionnaire

(18 questionnaires complétés)

Projet Collège de Bissy avec la Compagnie de théâtre, la caravelle
classe UPE2A, Colette Marret

Complétez les réponses ou entourez les mots qui vous correspondent.

Le projet théâtre:

3. Avez-vous aimé participer à ce projet ? Oui : 16 réponses/ Non : aucune réponse.
4. 7Qu'avez-vous le plus aimé ?
   - rechercher des idées : 7
   - raconter des histoires : 7
   - chanter, danser : 8
   - travailler ensemble : 14
   - ne pas être en classe : 6
   - jouer devant des spectateurs : 6
   - autres ….....

Une nouvelle expérience

Pendant le spectacle

1. Avez-vous eu le trac ? Est-ce difficile d'affronter le regard des autres, de faire face au public ? Avez-vous eu peur d'être jugés ?...Oui : 12./ Non : 6

   ….....

2. Vous êtes-vous senti en confiance, valorisés ? …Valorisés :16 / Non :1.....

3. Qu'avez-vous ressenti au moment des applaudissements ? De la joie ? De la fierté ? Du

   soulagement ?..De la joie : 15 / de la fierté : 12 / du soulagement : 4

Après le spectacle : bilan

4. Ce travail a été pour vous :
   - un moment de plaisir, une découverte, une merveilleuse surprise ?
   Plaisir : 7 / découverte : 4 / merveilleuse surprise : 14
   - un moment angoissant, pénible ? : 1
5. Est-ce que cela vous a permis de vous sentir mieux, plus à l'aise ? Oui : 10 / Non : 3

6. Est-ce que ça a changé les relations avec les autres ? Oui : 9 / Non : 4….....

Le français

1. Le recours a vos langues vous a-t-il plu ? Aidé ? Déplu ? Plu : 15 / déplu : 2.....

2. Avez-vous aimé parler votre langue devant tout le monde ? Pourquoi ?Oui : 14 / Non : 1

….....

3. Ce travail vous a-t-il aidé à améliorer votre prononciation du français ? Oui : 15 / Non : 1

4. Etait-ce important de bien prononcer ? Pourquoi ? Avez-vous eu peur de ne pas être compris ? Oui : 12 / Non : 5.....

Conclusion : Seriez-vous prêt à un nouveau projet ?
Oui : 11 / Non : 8.....

En quoi ce travail vous a-t-il semblé utile ? Oui : 14 / Non : 2.....

….....

Avez-vous progressé en français grâce au projet ? Oui : 14 / Non : 2.....

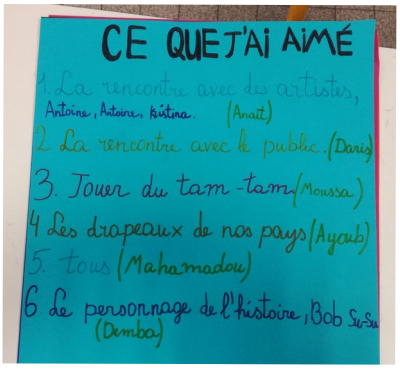
….....

Ce projet vous a-t-il donné envie d'écrire en français ? …Oui : 15 / Non : 4

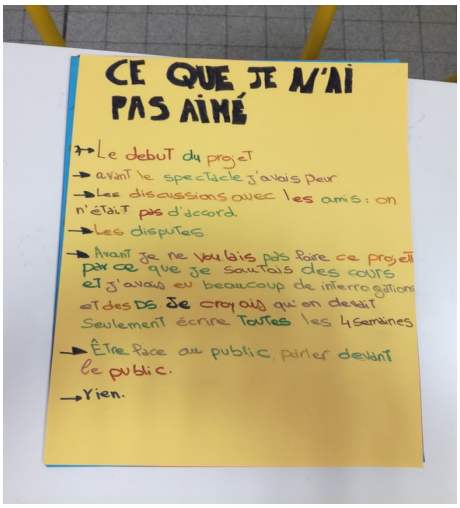
….....

Commentaires personnels : ….....

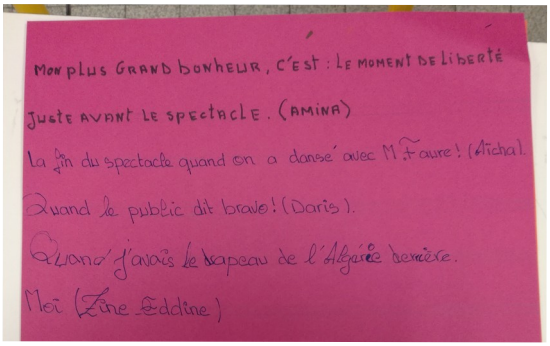
Annexe 24
Les impressions


CE QUE J'AI AIMÉ

1. La rencontre avec des artistes, Antoine, Antoine, Kristina. (Anaïs)
2. La rencontre avec le public. (Daris)
3. Jouer du tam-tam (Moussa)
4. Les drapeaux de nos pays (Ayoub)
5. tous (Mahamadou)
6. Le personnage de l'histoire, Bob Su-Su (Demba)


CE QUE JE N'AI PAS AIMÉ

→ Le debut du projet
→ avant le spectacle j'avais peur
→ Les discussions avec les amis : on n'était pas d'accord.
→ Les disputes
→ Avant je ne voulais pas faire ce projet parce que je sautais des cours et j'avais eu beaucoup de interrogations et des DS je croyais qu'on devait seulement écrire toutes les 4 semaines
→ Être face au public, parler devant le public.
→ rien.

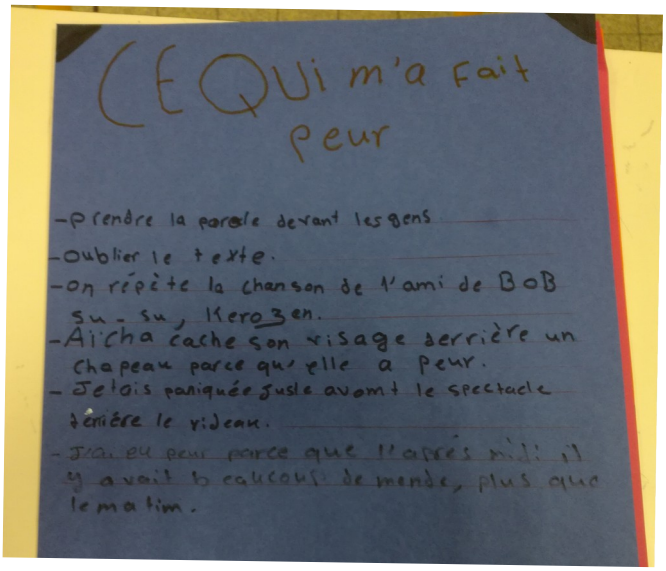

Mon plus grand bonheur, c'est : le moment de liberté juste avant le spectacle. (Amina)

La fin du spectacle quand on a dansé avec M. Faure ! (Aïcha).

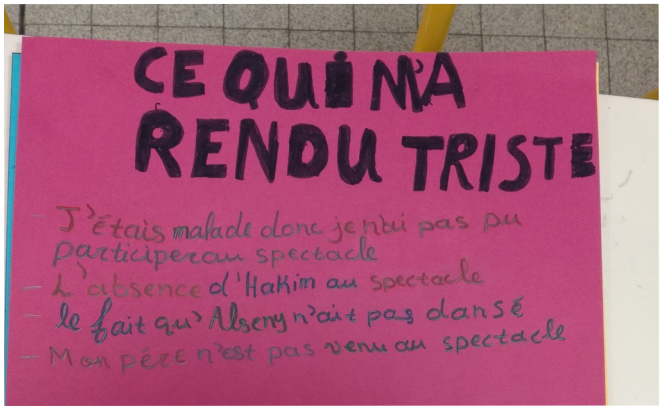
Quand le public dit bravo ! (Daris).

Quand j'avais le drapeau de l'Algérie derrière.

Moi (Zine Eddine)


CE QUI m'a fait peur

- prendre la parole devant les gens
- oublier le texte.
- on répète la chanson de l'ami de BOB Su-Su, Kerozen.
- Aïcha cache son visage derrière un chapeau parce qu'elle a peur.
- Je tois paniquée juste avant le spectacle derrière le rideau.
- J'ai eu peur parce que l'après midi il y avait beaucoup de monde, plus que le matin.


CE QUI M'A RENDU TRISTE

- J'étais malade donc je n'ai pas pu participer au spectacle
- L'absence d'Hakim au spectacle
- le fait qu'Alseny n'ait pas dansé
- Mon père n'est pas venu au spectacle

Annexe 25
Le texte de la chanson du Du Pass

Aux arbres citoyens (réécriture par le DU PASS B2 2018-2019)

Refrain :

Puisqu'il faut aimer les autres (7)
Debout citoyens (5)
Cela peut changer le monde (7)
Ensemble pour demain (5)

1. Avec d'autres traditions (6)
Partager nos vies (5)
Créer des ouvertures (6)
Dans nos cultures (4)

2. Ensemble on va plus loin (6)
On est une nation (5)
Concert de toutes les langues (6)
Passe le mot ! (3)

Refrain

3. Regarde devant sans peur (6)
Et accepte les autres (5)
La différence est belle (6)
Debout citoyens ! (5)

Refrain

Annexe 26
L'adaption du roman de Kochka en BD : *Citron, fraise et chocolat*

Citron fraise et chocolat
Va dans ta chambre!
On va chez grand-père
On est lundi tu sais ; demain il y a école.
On n'attend pas papa ?
NON!
Ce n'est pas grave.
Tu es mon grand-garçon tu sais ; je t'aime ; ne pose pas de question, je vais faire mon possible ; tu vas rester avec grand-père
On fait le feu sans journal

Annexe 27
Entretien au lycée du Nivolet

Conventions de transcription :

- + pause courte
- ++ pause plus longue
- ↑ voix montante
- X mot inaudible
- : son prolongé
- ::: son prolongé plus long
- MAJUSCULE accentuation d'un mot ou d'une syllabe
- (rires) description de comportement

Retranscription de l'entretien réalisé avec A. S. D., enseignante FLES au lycée du Nivolet
14/01/2019
Durée : 5:36

E. Elisabeth (intervieweur)
A. S. (interviewée)

[…]

1.	E.	Quelles sont les difficultés d'entrée dans l'écrit↑
2.	A. S.	Oh c'est la principale difficulté je dirais pour ceux qui sont déjà francophones quand quand pour ceux qui ne le sont pas y a encore une autre difficulté puisqu'avant de produire il faut comprendre alors que là on a quand même heu : à part pour A. qui ne parle pas encore bien les autres sont quand même heu : peuvent rentrer dans l'écrit heu c'est difficile parce que heu ils viennent de culture souvent orale et en fait heu ils écrivent comme ils parlent (rires) et dans la mesure où les sons déjà ne sont pas encore bien acquis il est diffi cile de d'écrire
3.	E.	Et OUI parce que là on s'en rend compte vachement avec la poésie parce que des fois ils sont sur un son : enfin ils te proposent un mot parce qu'ils le prononcent mal et en fait :
4.	A. S.	Oui ben comme « immeuble » j'lui ai dit hein « immeuble ça se dit pas comme couPAble » mais il a pas voulu il en pas démordu (rire)
5.	E.	Oui c'est ça en plus ils ont du mal à lâcher heu heu c'est drôle heu heu : eux est-ce que tu arrives à savoir quel sens ça a pour eux l'écrit ↑ + hormis moi j'avais vu dans les ptits questionnaires c'est pour remplir des les trucs administratifs mais sinon est-ce que ça a du sens pour eux l'écrit ↑
6.	A. S.	J'pense qu'ils s'en aperçoivent depuis qu'ils sont en France + l'écrit est : est quand même essentiel enfin la maîtrise de l'écrit est essentielle et heu : j'pense que pour le moment c'est juste heu purement matériel pour eux c'est c'est heu :
7.	E.	C'est fonctionnel
8.	A. S.	C'est fonctionnel + ce n'est pas un plaisir je ne sais pas j'espère que ça le deviendra mais pour le moment ça ne l'est pas + c'est comme quand j'ai demandé à Ab. Tu lis c'est du travail pour toi↑ ouais lire c'est pas un plaisir
9.	E.	Exactement exactement […] est-ce que le fait qu'ils fassent des fautes ça les empêche d'écrire ou est-ce qu'ils passent au-dessus de ça↑
10.	A. S.	Alors pour certains ça ne les dérange pas et même le souci c'est que : comme tu l'as
11.		Ils s'en préoccupent pas et ouais : c'est pas très important j'ai l'impression et d'autres comme Lamine heu celui qui était devant + lui ça le bloque complètement lui heu je ne sais pas l'écrire je ne peux pas le faire il va il va même pas cherche à le faire du coup donc y a vraiment deux :
12.	E.	D'accord deux approches différentes
13.	A. S.	Deux profils différents ouais
14.	E.	Et du coup comment pour les amener dans l'écrit tu passes par l'oral ou tu : comment tu procèdes ↑

15.	A. S.	Alors heu pour eux toujours toujours par l'oral et ensuite par aussi heu le le texte alors la la lecture pour ensuite ben voilà des textes d'imitation heu comme ils l'ont fait tout à l'heure heu et puis heu ben réutiliser des mots qu'on a vu dans le texte qu'on a entendu dans une vidéo : qu'on a : voilà
16.	E.	Oui par répétition et heu :: tu les vois tu vois une progression dans heu :
17.	A. S.	Pour le moment c'est pas : c'est pas visible pour moi c'est pas visible + c'est difficile
18.	E.	Et y a pas ouais tu vois pas d'étape ou de : enfin y a pas un moment où : certains ça a bloqué et puis y a quelque chose qui se débloque ou pas heu tu :
19.	A. S.	Non non mais d'autant que pour eux maîtriser le : l'écrit ça va être maîtriser la conjugaison pour eux c'est la conjugaison c'est vraiment la base de tout alors qu'ils n'y arrivent pas du tout mais : mais pour eux
20.	E.	Oui parce qu'ils mettent encore beaucoup les verbes à l'infinitif
21.	A. S.	Ouais ouais et puis le « je » pour heu pour « j'ai » parce que pour eux ils disent « j'ai » quoi (rires) ils disent pas « je » donc heu je rien que ça je je bataille depuis le début de l'année avec ne serait-ce que ça « je » « j'ai »
22.	E.	Et : et entre eux ça a l'air d'être un contexte de : de bienveillance y a pas de : y a pas de compétition ou :
23.	A. S.	Pas de compétition
24.	E.	Y en a qui essaient d'aller vite en tous les cas mais :
25.	A. S.	M. veut toujours aller vite il pense qu'aller vite c'est faire bien donc heu j'suis pas la seule à lui dire que c'est pas le cas (rires) j'suis pas la seule prof à lui dire + après il fait mieux que les autres quand même il a un meilleur niveau mais heu heu non y a quand même une bonne heu une bonne entente entre eux ça a pas été y a eu des moqueries par rapport à son bégaiement au départ ça s'est calmé et heu et puis en plus lui ça le bloque pas du tout hein il veut participer
26.	E.	Oui oui oui exactement et : et je me disais pour toi toi qui enseigne pour des : en langue vivante quelle différence tu fais entre les fle et l'apprentissage d'une langue étrangère ↑
27.	A. S.	Pour moi c'est la même chose
28.	E.	Pareil ↑ ah ouais d'accord
29.	A. S.	Oui pour moi le fle c'est une langue heu étrangère
30.	E.	Mais dans l'enseignement du coup tu l'abordes de la même façon ↑
31.	A. S.	J'enseigne le fle comme j'enseigne ma : l'italien
32.	E.	D'accord ah oui
33.	A. S.	Voilà et d'ailleurs : je trouve que dans la pédagogie en fle ils sont vraiment en avance sur l'apprentissage des langues et je me sers du fle pour améliorer ma pédagogie en italien
34.	E.	Ah ouais ouais ok mais parce que là entre l'italien et : quand tu donnes quand tu donnes des cours d'italien tu parles italien tout le temps ↑
35.	A. S.	Sauf pour la grammaire
36.	E.	Ah oui mais sinon tu parles italien tout le temps ↑ ah oui
37.	A .S.	Ben oui
38.	E.	Donc du coup ils sont dans la même situation ah ok
39.	A. S.	D'immersion ouais voilà la seule chose que je ne peux pas faire en fle c'est effectivement faire la grammaire dans leurs langues parce qu'ils ont des langues différentes d'une part et:voilà parce qu'en fait on on considère que la grammaire il faut qu'elle soit bien comprise il faut que ce soit dans sa propre langue
40.	E.	Ah oui

Annexe 28
Entretien au lycée de La Cardinière

Entretien au lycée de La Cardinière à Chambéry avec une enseignante en UPE2A
08/03/2019
Durée 17:53

E. Elisabeth (intervieweur)
M.A. (interviewée

1. E. Alors moi ce qui m'intéressait c'était de voir un peu le problème de l'entrée dans l'écrit de ces élèves-là : déjà est-ce que vous pourriez dire quel rapport ils établissent avec l'écrit ↑
2. M.A. Ben y en a pour lesquels c'est pas compliqué quand ils ont été déjà scolarisés moi j'ai des enfants des élèves italiens là qui ont suivi une scolarité normale donc : y a pas de souci : pour les autres et ben y a deux catégories d'élèves y a des élèves qui n'ont jamais été scolarisés et qui n'ont jamais eu un contact avec l'écrit et donc là c'est très très difficile c'est très lent : comprendre comment ça fonctionne comprendre la logique comprendre ne serait-ce que un cahier comment ça se tient comment on peut présenter les choses faire les choses comment on utilise l'espace du cahier c'est pour certains c'est très difficile donc c'est c'est très lent comme apprentissage et ça leur demande beaucoup d'efforts : en revanche pour d'autres même si ils ont été s'ils n'ont pas été ou peu scolarisés ils ont eu des contacts avec l'écrit ne serait-ce que des fois en en école coranique du coup : là c'est moins compliqué c'est moins compliqué et puis pour la plupart d'entre eux y a pas j'ai pas de problèmes : y a pas de réticences à l'écrit ils ont envie au contraire ils sont très motivés ils ont envie d'écrire et : une façon aussi de les motiver c'est de de faire : pratiquer des ateliers d'écriture
3. E. Vous en faites↑
4. M.A. Oui j'en fais pas mal oui
5. E. Assez régulièrement dans la semaine ↑
6. M. A. Oui oui c'est comme ça en fonction de là où j'en suis dans mon programme et de ce qui se présente mais : j'en : là par exemple on a travaillé sur les cartes de la fraternité donc ils ont : ont y est allé hier on va finir la semaine prochaine : là je leur demande d'écrire pour la semaine de la solidarité + au mois de mars y a une semaine de la solidarité et de la fraternité donc on a listé un certain nombre de mots qu'ils m'ont dit eux je les ai mis au tableau qu'ils ont réécrit des mots des adjectifs des verbes et et : on en a discuté un petit peu qu'est-ce que c'est la solidarité et je leur demande maintenant de m'écrire un ptit texte donc c'est vrai que c'est pas facile parce qu' ils ont des idée heu mais si on : sans partir sur quelque chose de concret comme une photo ou tout ça c'est beaucoup plus compliqué mais n'empêche que voilà à force on va arriver à produire quelques petits textes voilà après heu je je je saisis toutes les occasions de les faire écrire donc ça peut être je leur dis d'ailleurs je leur dis si vous avez envie d'écrire des choses ça vous fait du bien d'écrire vous vous m'écrivez des textes et je les : j'les corrige et j'ai un élève qui quasiment chaque semaine depuis le début de l'année me donne un grand texte que je corrige je lui fais un petit recueil à la fin de l'année et voilà et puis ben on est allé voir une exposition justement qui s'appelait heu : Migrant'Scène donc des migrants parlaient de leur expérience une photographe les a pris en photo et tout donc ils ont réagi par écrit par rapport à ce qu'ils ont vu et mais SANS problème je veux dire heu : ils avaient plein de choses à dire et + j'les mets à l'aise avec l'écrit en leur disant que bon quand on fait un exercice évidemment ont fait attention on est là pour apprendre la structure la conjugaison quand on est en atelier d'écriture on lâche ça l'orthographe la grammaire on écrit ce qu'on a envie d'écrire + on écrit vite les idées pendant qu'on les a et après moi je je corrige et et : mais je : CHAQUE ANNÉE je suis étonnée par le le le : le fait qu'ils APPRÉCIENT vraiment de pouvoir écrire de s'exprimer à l'écrit mais je crois aussi que ça répare une blessure parce que beaucoup d'élèves n'ont pas été scolarisés et et ils en ont souffert et ils me disent qu'est-ce qu'on a de la chance d'être ici d'être d'aller à l'école ils sont contents donc le fait d'apprendre à écrire et pouvoir s'exprimer par écrit pour eux c'est très important et on a un peu l'impres-

sion qu'enfin ils arrivent à à vivre quoi avoir une identité une personnalité qu'ils peuvent ex primer et ça c'est heu pour eux c'est génial quoi

7. E. Et du coup quand quand vous leur proposez des travaux d'écriture est-ce que ce ça fait référence à eux beaucoup ou c'est plus sur des choses générales

8. M. A. Et ben ça dépend des fois c'est effectivement sur des choses générales des fois on va : lire un poème et puis je leur demande de de faire un peu la même chose trouver des idées garder à peu près la même structure et puis + des fois je leur dis mais vous pouvez parler de votre expérience mais c'est VOUS qui choisissez j'veux pas leur imposer ça et : et souvent ils ils parlent d'eux-mêmes

9. E. Ils s'en emparent + parce que moi là je suis en stage au Nivolet oui : au lycée du Nivolet et je voulais faire un peu des ateliers d'écriture bon mon temps est très réduit donc c'est un peu compliqué mais mais à chaque fois je me heurte à la difficulté de la langue et on a beau avoir un poème par exemple pour qu'ils fassent un peu un calque ils sont heu enfin j'trouve c'est toujours très compliqué heu en fait de s'en emparer et d'arriver à exprimer les choses heu : en fait y en a un y a celui qui si il n'écrit pas parfaitement ne veut pas écrire et puis : même les autres y a un tel manque de de vocabulaire que moi je je suis en fait assez démunie j'ai une formation de : de prof de lettres et heu : en fait y a pas d'implicite y a pas de : tout ce bagage-là dont je me sers d'habitude et du coup là je me sens vraiment démunie par rapport à ça je ne sais pas comment les accompagner

10. M. A. Ben heu : moi souvent je parle avec eux avant on passe vraiment par l'oral on : si c'est un sujet particulier ben on va en parler on va en discuter ils vont donner leur avis et puis après j'leur demande de l'écrire et : j'ai PAS j'ai PAS de réticence en général alors sauf évidemment :

11. E. Alors c'est pas de la réticence ils sont partants hein mais c'est plus qu'ils ont du mal quoi

12. M. A. Oui oui oui

13. E. Mais peut-être aussi mes exigences sont trop :élevées

14. M. A. Ça dépend : moi j'pense que ça dépend pas mal des des élèves hein de de chaque personnalité mais moi j'ai pas trop de : j'me heurte pas à des refus parce que justement ils ont peur de se tromper c'est c'est c'est assez rare en revanche je vais me heu bon avec certains élèves Mo. et Ma.qui n'ont jamais été scolarisés qui n'ont jamais eu de contact avec heu avec l'écrit heu : pour eux c'est très difficile quoi là je : alors Ma. il a quand même réussi à propos de solidarité à me raconter son histoire et moi je l'ai écrite et là il la tape sur l'ordinateur voilà c'est le : cet outil est un est intéressant pour ça parce qu'en plus pour eux c'est important d'avoir un c'est bien d'avoir un beau texte bien propre et tout heu : mais c'est vrai que des fois y a quel y a des élèves qui heu : mais c'est rare quand même qui qu'ont pas de qu'ils n'aient aucune idée qu'ils au contraire moi je trouve que : que c'est heu : qui qu'ils ont qu'ils se valorisent en écrivant et ils le prennent bien ils : alors après heu pfff comment je fais quand des fois heu là on a pour pour la solidarité ça a été un peu difficile parce qu'il n'y avait pas de supports pas si j'leur ai lu des textes on a lu un poème mais c'était c'était un peu difficile donc en fait ils ont pris le biais de leur expérience personnelle

15. E. Parce que quand vous parlez de support vous proposez

16. M. A. Une photo des fois : voilà des fois un texte un ptit poème des fois une photo des fois heu heu : un message audio : un film heu :

17. E. Comment du coup vous aviez vous aviez procédé pour heu : j'crois que c'est l'année dernière que vous aviez fait le projet Ici Ailleurs ou je sais plus comment ça s'appelait

18. M. A. Oui alors : oui c'était il y a deux ans heu :: on était parti sur une photo+ j'leur avais dit heu essayez de trouver une photo

19. E. D'ici et une photo de leur pays c'est ça↑

20. M. A. Une photo de votre pays qui représente votre pays pour vous voilà vous avez envie de faire connaître votre pays partager quelque chose de votre pays avec heu des gens qui ne le connaissent pas heu trouvez une photo + donc ils ont trouvé des photos certains heu : ouais ils ont tous trouvé quasiment oui ils ont tous trouvé une photo et après j'leur ai dit ben + cette photo vous allez la commenter dire dites pourquoi expliquer pourquoi elle vous plaît et là j'ai eu mais vraiment aucun problème ils se sont lâchés heu

21. E. Oui c'était beau hein leur travail

22. M.A. Ouais ouais ouais et puis heu parallèlement j'leur ai dit ben maintenant vous êtes en France on va nous prendre vous allez prendre une photo de quelque chose qui vous plaît heu :: un objet un lieu et puis vous allez dire pourquoi ça vous plaît et heu voilà comme ça on s'est

baladé au à Chambéry et ils ont fait des photos voilà mais + là y avait vraiment heu : j'pense que quand on fait appel à leur histoire ou : ou à quelque chose qui est important pour eux lié à une expérience à à leur pays c'est important ça ça démarre vraiment tout de suite quoi : aucun : aucun souci pour ça

23. E. Oui j'lai vu parce que : parce que comme on est aussi en lien avec heu L'Endroit la compagnie heu de danse là heu on a travaillé sur les danses dans leurs pays et du coup raconter montrer des vidéos et même donner des exemples de danse heu : ils ils étaient vraiment par tants mais c'est vrai que j'trouve que heu : c'est toujours un peu compliqué la limite entre heu les faire parler d'eux et en même temps ne pas déclencher des choses heu donc du coup j'ai été très prudente peut-être trop prudente

24. M. A. Moi je leur dis toujours : y a pas d'obligation à parler de vous heu et puis heu et puis heu vous savez que si vous faites un texte vos textes ils vont être exposés ils vont être lus donc voilà ça peut peut-être heu :

25. E. Oui donner la la modalité

26. M. A. Ça peut peut-être un ptit peu les freiner mais bon j'me dis qu'ils ont peut-être pas forcément envie de que tout le monde lire lise leur texte alors heu c'est comme Ma. il m'a donné des textes mais je lui ai demandé est-ce que je peux les faire lire à d'autres personnes il m'a dit oui + voilà mais heu ++

27. E. Vous les avez ils sont combien dans le groupe ↑

26. M. A. Ils sont 16

27. E. Et vous les avez combien d'heures par semaine ↑.

28. M. A. Alors ils sont 14 mais je vais en avoir deux autres ils ont : ben alors la base c'est 18 heures mais comme ils vont : en sport ils vont en arts appliqués ils vont en anglais donc heu y en a qu'on 15heures y en a qu'ont 14 heures y en a qu'ont qu'ont 20 heures : enfin non pas 20 heures mais qui ont 18 heures plus les autres heures […]Même même même j'dirais que ça passe très vite et que avec des élèves en difficulté c'est :

29. E. C'est ça le temps d'expliquer les consignes

30. M. A. C'est lent c'est TRES lent et :

31. E. Oui et à chaque fois je suis déçue par rapport à ce que j'avais prévu

32. M. A. Et ben voilà moi là heureusement j'ai un stagiaire il est là que le vendredi matin il a pris en charge un groupe et : moi j'prends des stagiaires et j'leur dis moi j'vous accepte en stage mais j'vous mets au boulot quoi parce que je peux pas :

33. E. Mais bien sur oui

34. M. A. J'peux pas : c'est pour eux c'est bien pour moi c'est bien pour les élèves c'est bien donc ils les observent un moment et après ben je leur dis vous prenez en charge ce groupe vous faites ça avec eux et puis ça me permet de m'occuper des autres parce que moi je culpabilise vache ment :

35. E. Mais du coup y en a dans les deux salles ↑

36. M. A. Oui j'ai la salle informatique là-bas et je je vais je viens (rires) […] mais c'est vrai que ces ateliers d'écriture : pour les élèves en difficulté c'est plus c'est pas vraiment des ateliers d'écriture c'est des ateliers de parole on va dire et que moi je retranscris mais bon on peut pas faire autrement hein ↑ et puis je je tiens à ce qu'ils fassent le projet aussi qu'ils soient présents dans le projet c'est pas :

37. E. Qu'ils soient comme les autres ouais

38. M. A. Même si c'est deux trois phrases hein↑ mais au moins qu'ils fassent quelque chose quoi voila heu : + et moi des fois j'suis étonnée parce que je vois des élèves qui heu : ont été peu scolarisés mais qui arrivent quand même pas mal qui ont qui ont un peu la structure de la phrase mais c'est parce qu'ils sont francophones aussi

39. E. Oui alors c'est ça les africains ils

40. M. A. J'ai beaucoup de gamins francophones et puis ceux qui : qui : qui ne sont pas francophones et bien : ben : en général ça se passe quand même pas trop mal et : qui ont été scolarisés ils apprennent quand même relativement vite hein + mais bon voilà c'est c'est c'est : gérer l'hétérogénéité c'est pas évident [...]

41. E. Et est-ce que vous faites est-ce que vous avez une approche parfois heu parfois plurilingue c'est-à-dire en partant de leur langue pour comparer leurs langues avec heu avec le français↑

42. M. A. Non pas pas vraiment des fois je : des fois j'leur dis j'leur dis comment ça se dit ça dans votre langue surtout au début de l'année on s'amuse un ptit peu comment on dit bonjour dans votre langue ou : mais je pars pas forcément de : pas forcément non après quand ils

comprennent pas ça m'arrive de : leur dire bon ben vous allez sur google traduction : vous vous y a des moyens pour : pour vous aider mais heu en principe je :

43. E. D'accord et du coup vous avez jamais senti de résistance par rapport à des projets

44. M. A. Non non

45. E. Ils sont toujours partants mais ce public là pour ça il est vraiment incroyable ils sont toujours partant par rapport aux autres (rire)

46. M. A. Ah oui toujours partant pour tout hein ↑ c'est je j'l'avais pas prévu hein le projet avec la : mais heu : quand j'ai vu quand on est rentré de l'expo et puis que j'leur ai dit ben heu on en a discuté de c'que ils avaient ressenti puis j'leur ai dit vous allez l'écrire quand j'ai vu comme ça marchait bien j'me suis dit ben on va l'continuer ce projet donc on a : avec la documentaliste : on leur a demandé de trouver un objet heu : peut-être avec lequel ils ont voyagé et on va écrire sur cet objet-là qu'est-ce qu'il représente pour eux et ils sont : ils étaient tous partants après bon certains ont eu du mal à trouver un objet : c'était pas évident heu ou je j'leur dis ben vous parlez d'un lieu de Chambéry qui est important pour vous heu + faut faut les mettre sur des rails une fois que qu'on les a mis sur des rails oups heu ça va tout seul hein↑ Et puis j'pense aussi que c'est une façon de leur faire confiance aussi c'est d'leur dire vous écrivez un texte vous : vous n'avez jamais été scolarisés vous êtes au dé but de l'apprentissage de la langue française MAIS je vous demande d'écrire un texte alors au début heu ça peut les surprendre mais heu j'pense que c'est important que qu'on leur montre qu'on a confiance en eux : qu'on pense qu'ils sont capables de de faire ça et le fait est que quand ils : ils arrivent avec un beau texte bien : bien tapé bien propre ils sont contents quoi ça les valorise et je pense que c'est c'est la base quoi c'est les les : progrès hein parce que c'est vrai que pour eux c'est difficile ils sont un peu heu un peu gênés de pas avoir été scolari sés « j'ai jamais été à l'école » ben : c'est pas grave on va y arriver (rires) [...]

Annexe 29
Entretien au collège Bissy

Entretien avec l'enseignante de l'UPE2A du collège Bissy
12/04/2019
Durée 38:03

E. Elisabeth (intervieweur)
C.M. (interviewée)

1.	E.	Je viens d'assister à ce très beau travail des élèves Paradis Perdu qu'ils ont monté avec la compagnie La Caravelle + compagnie de théâtre basée à Aix-les-Bains ++Alors à chaque année son projet artistique ↑ As-tu déjà travaillé plusieurs fois avec elle ↑
2.	C. M.	Je n'ai pas le choix
3.	E.	Ah, on te l'impose ↑
4.	C. M.	En fait le problème c'est que tu ne choisis pas finalement
5.	E.	C'est avec Artiste... artiste au Collège ↑
6.	C. M.	Oui enfin c'est ::: là c'est Résidence d'Artistes ::: et donc souvent on nous propose une compagnie donc on fait avec c'est une découverte chaque fois + donc :: en même temps ce que je trouve toujours un peu étonnant c'est qu'on te demande de :: de définir les axes de dire ce que tu veux faire mais en fait parfois +finalement :: les artistes qu'on :: qu'on met à disposition sont pas forcément dans cette : dynamique là l'année dernière j'ai travaillé quand j'ai construit le::document il fallait que je précise ce que j'allais évaluer à travers ce projet donc je suis allée me référer aux compétences mais en même temps moi parfois j'ai l'impression de mettre la charrue avant les bœufs quoi
7.	E.	Oui, mais tout à fait
8.	C. M.	Mais pour qu'on puisse obtenir des :: de l'argent et
9.	E.	Exactement
10.	C. M.	Il faut le faire
11.	E.	C'est le problème parce que oui quand c'est en création tu peux pas prévoir :: d'avance : ce qui va : ce qui va en sortir quoi
12.	C. M.	Non puis l'an dernier par exemple j'trava non c'est pas l'année dernière puisque ça s'est pas fait y a eu un couac y a deux ans : j'étais avec une compagnie qu'était plus sur : de la danse : etc alors que moi au départ j'suis toujours sur dire alors oui dire avec le corps mais dire aussi avec les mots etc et c'était :: tout à fait différent
13.	E.	C'était la compagnie Méduse non ↑
14.	C. M.	Non : c'était :: X L'Endroit
15.	E.	Ah oui + d'accord donc avec Philippe Vuillermet ↑
16.	C. M.	C'est ça
17.	E.	D'accord
18.	C. M.	Ça s'est très bien passé c'était très chouette mais voilà c'est juste que chaque fois tu construis : et c'est très bien de construire avec eux mais : moi je trouve que c'est un peu étonnant qu'on nous demande d'abord c'qu'on veut faire et puis après : finalement il faut s'adapter modifier par rapport à : ce qui se passe mais bon
19.	E.	Mais c'est cette compagnie là qui est au Nivolet justement la compagnie : de Philippe Vuillermet
20.	C. M.	Ils étaient deux là y avait Philippe et ::
21.	E.	Stéphane et Stéphanie aussi ↑ non je sais pas si tu as eu l'occasion
22.	C. M.	Non y avait Stéphane et y avait Agathe : Philippe de Malraux
23.	E.	D'accord
24.	C. M.	Qui venait tout le temps
25.	E.	Ah ouais ↑ (rires) Ok
26.	C. M.	Mais bon à chaque fois moi je trouve ça très riche hein + mais c'est toujours un peu l'aventure
27.	E.	Oui oui c'est : une prise de risque : impressionnante

28. C. M. Et là ça a été là ça a été très très condensé dans le temps et finalement c'était très bien
29. E. Oui, mais je pense que c'est enfin ça gagne à être condensé parce : que là c'est le problème avec le : avec le Nivolet bon en plus parce que : moi je suis là : maintenant plus que le mercredi puis y a plein de mercredis qui sautent bref mais : quand ça se dilue les élèves y sont plus impliqués : y peuvent plus s'impliquer de la même façon quoi + là c'est vrai que quand j'ai assisté : ici : c'était ils étaient dans vraiment dans le ::truc quoi
30. C. M. Alors là ça a vraiment été dense : c'est la première fois que j'ai quelque chose d'aussi resserré
31. E. D'aussi dense oui
32. C. M. Dans le temps vraiment :: après ce qui est compliqué c'est qu'il faut les sortir de cours et : que voilà il faut que les collègues :
33. E. Et c'est compliqué ça ↑
34. C. M. Ça dépend des collègues (rires) bon là c'est plutôt bien passé
35. E. Et du coup l'écriture : comment elle s 'est faite l'écriture :: l'écriture des textes là entre eux et ::
36. C. M. Alors ils ont travaillé par groupes + pour ceux qui savaient pas écrire on a essayé de prendre sous la dictée :: tout le monde s'est impliqué hein Christina et Antoine puisque le deuxième Antoine est arrivé après lui plus sur le temps de travail de répétition une fois que les choses ont été crées mais ça a vraiment été un travail de collaboration c'est-à-dire que la troupe enfin ils sont vraiment partis de c'que les élèves :: la première fois ils leur ont demandé c'était un grand brain storming en fait sur qu'est-ce que vous écoutez comme musique:: qu'est-ce que : donc y a plein de thèmes qui sont apparus ils ont photographié ça + à partir de là ils ont fait une trame :: et puis en fait y a des choses qu'ont été re modifiées ils ont essayé de voir ce qu'il y avait en commun entre toutes les : toutes les histoires ils sont partis finalement de : pourquoi vous avez quitté votre pays : quel : qu'est-ce que vous pouvez apporter à la France enfin des choses comme ça puis à partir de là ils ont construit ::
37. E. Ils ont pas eu peur de poser des questions aussi ::↑
38. C. M. Ils m'avaient demandé avant s'ils pouvaient aller jusque là j'ai dit :: je pense que oui alors ils avaient formulé les choses de façon très directe alors j'ai dit on va les formuler autrement pour que ce soit plus ::: soft on va dire + et puis :: j'ai dit que je leur laissais la possibilité de répondre ou de ne pas répondre ou :: de prendre : une autre direction ça : c'était ok ça a pas posé de problème + après ils ont dit des tas de choses qui ont pas forcément été reprises dans ce spectacle mais ils ont mis beaucoup de choses y compris très très personnelles :: y a eu un vrai feeling avec Antoine et avec Christina et même après avec l'autre Antoine vrai ment ++ pour moi y a eu une espèce d'osmose de symbiose qui s'est créée qui était assez :: assez
39. E. A partir du moment où ils ont parlé où ils ont parlé d'eux ↑
40. C. M. Et en fait ils leur ont fait + y a une confiance qui s'est installée très très vite + alors peut-être aussi parce que j'pense qu'ils avaient confiance ils ont confiance en moi j'pense que ça c'est important aussi mais :: non non ça a vraiment : j'ai été étonnée + vraiment de : de tout ce qui a pu sortir vraiment d'eux mêmes si après on en n'a retenu qu'une part mais :: ça a vraiment été :très riche très très riche (rires) ++ et je crois qu'c'est vraiment ça il faut qu'ils soient en confiance::une fois qu'ils sont en confiance ils font des choses assez remarquables
41. E. Ca c'est clair oui :: et du coup moi la partie c'était un peu sur enfin plus sur l'écrit :: comment t'abordes l'écrit et comment : comment : les amener à : à progresser :: est-ce qu'ils ont : est-ce que pour eux l'écrit c'est quelque chose d'important ou est-ce que :: je sais pas au collège c'est :pour eux le français c'est d'abord la parole ou c'est : ou c'est d'abord l'écriture ↑
42. C. M. Ben j'ai envie de dire que c'est un peu comme : il faut partir de l'oral pour aller vers l'écrit faut s'appuyer sur l'oral pour l'écrit + pour certains ++ après j'ai envie de dire qu'il y a différents profils + tu as des élèves qui ont été extrêmement bien scolarisés comme A. comme Ha. + système scolaire italien qui est quand même : tout à fait similaire au notre::donc eux l'écrit ça pose pas trop de problèmes alors A. il faut qu'elle écrive etc + après tu as des élèves : An. c'est pareil l'écrit ça pose pas de problèmes + après tu as d'autres élèves comme Mi. qui est un élève qui a été scolarisé en Espagne et qui apparemment était un peu décrocheur dans son pays qui raccroche ici alors quand on est sur l'écrit : il traîne toujours un peu la patte parce qu'il a pas envie d'écrire : alors qu'il est capable d'avoir une réflexion très pertinente mais sur l'écrit :: y a des efforts qu'il refuse + même si là au bout d'un an et demi y a quand même eu des choses qui se mettent en place il commence à faire un peu mieux mais : c'est : il faut tou jours toujours le pousser + Al. enfin après les jeunes africains tous ceux qui arrivent d'Afrique

subsaharienne donc ils ont soit un très petit niveau scolaire puisqu'ils ont : quand ils ont été en CP CE1 CE2 + le plus haut niveau qu'il doit y avoir c'est CM2↑ + donc là on est sur des phrases simples basiques mais bon ils écrivent c'est pas::d'ailleurs y en a qui sont en cours de français Langue Maternelle parce que c'est leur 2e année ou parce que : ils ont suffisamment de vocabulaire pour comprendre même si : c'est très très compliqué + l'autre jour y avait un travail à faire sur un extrait de : *Au Bonheur des Dames* de : (rire) de Zola bon ben c'est vrai que :

43. E. En fran dans le cours de français LM ouais ah oui
44. C. M. Donc là là on a repris certaines choses : on regarde bon après les collègues : y a des collègues qui adaptent : avec des questionnaires une étoile deux étoiles trois étoiles en fonction de : voilà donc : ils sont plutôt sur du une étoile après suivant ce qu'on fait ils vont ou ne vont pas dans les cours :: après t'as des élèves qui n'avaient jamais été scolarisés donc là on est vraiment dans l'entrée dans la lecture et l'écriture donc là l'écrit c'est vraiment plus compliqué parce qu'on est sur : le mot : le sens du mot + pour certains c'est : ils ont beaucoup de mal à comprendre hein par exemple : les syllabes à séparer : je leur donne un déterminant un nom
45. E. Ha oui
46. C. M. Ha ben oui ben voilà séquencer tout ça c'est compliqué : donc on peut être sur un mot sur une idée après ils savent dire des choses : donc parfois on est sur la dictée à l'adulte comme on peut faire avec des petits quoi++ donc c'est vraiment : chacun : +
47. E. Du coup comment tu : pour les amener à écrire tu pars quoi de l'oral ↑ Tu disais est- ce que tu pars d'image↑ de musique de travail sur le corps ↑
48. C. M. On peut partir d'images parfois on travaille : sur des chansons + là l'autre jour on a travaillé sur un poème de Victor Hugo après on a travaillé là on a travaillé sur des homophones sur des mots qui se qui ont des ::
49. E. Sur des sonorités
50. C. M. Oui des sonorités : sur toutes ces choses-là des petites choses simples : sur la phrase hein majuscule point parce que là aussi c'est : compliqué++ après ça peut être : je leur fais faire aussi parfois alors pour :: pour le vocabulaire mais ça les oblige à écrire ont fait des nuages de mots avec l'ordinateur donc c 'est eux qui vont taper les mots : ou voilà ça les oblige à orthographier on projette après on : on crée le nuage de mots on l'imprime : voilà après c'est juste des petites phrases parfois pour ceux qui sont dans la lecture et l'écriture c'est la phrase qu'on a écrite et qu'eux recopient::ça fait travailler et la calligraphie::et donc ::
51. E. Oui même le geste effectivement le geste : d'écriture
52. C. M. C'est divers : c'est divers et varié (rires) […] Et puis tu vois l'écriture c'est ça aussi : quand ils arrivent : tous font leur arbre :(rires)
53. E. Ils sont beaux hein↑
54. C. M. Alors pour certains : avec : ben y a ceux qui ont fait leur arbre tout seul pour d'autres qui ne savaient ni lire ni écrire ou ça s'est Mo. quand il est arrivé l'an dernier qui ne savait ni lire ni écrire donc il a dicté on a écrit sur le cahier et après on lui a fait son arbre il a recopié dans l'arbre voilà :
55. E. Il est beau
56. C. M. Et là-bas on a celui de D. on en a un autre là il faut qu'on remette un peu tout ça:en place + donc tu vois aussi tout de suite en fonction de la forme de l'arbre : du graphisme : ça c'est l'arbre de Z. alors qui a des feuilles blanches qu'on a du recoller : c'était au début de l'an dernier : trois ou quatre fois parce qu'il avait du mal à recopier à se concentrer pour recopier sans faire de fautes donc on avait collé ce qui permettait de changer les feuilles qui étaient : voilà
57. E. Oui ils sont beaux : et du coup la pédagogie de projet par rapport à l'écriture est-ce que ça : est-ce que ça aide↑ ça facilite les choses↑
58. C. M. Oui : ben de toute façon:+ j'ai envie de dire qu'on est quand même toujours même quand on travaille dans une séquence on est dans la pédagogie de projet alors c'est vrai que l'idée c'est la ta : c'est d'arriver à une tâche finale une tâche complexe qui parfois est toute simple : simplement quelques phrases + oui parce que je pense que c'est ça donne une cohérence à ce qui est fait et en vocabulaire et en orthographe puis : voilà + le fait que ça soit collectif aussi : qu'ils puissent travailler en groupe : donc là la salle elle est : elles est rangée normalement mais : parfois c'est en ilôts plus ou moins grands plus ou moins on déplace les tables pendant les cours
59. E. Ca bouge

60. C. M. Enfin c'est : la salle elle est modulable on va dire ++ après tu vois là ils ont fait : ça c'était avec Christelle qui : on a travaillé sur la poésie ils ont fait des acrostiches à partir de leur prénom voilà donc : alors c'est sûr c'est beaucoup plus compliqué pour : pour Ma. on a beaucoup plus de mal : à : à les raccrocher surtout O. : qui est :: lui on est plus sur je copie des mots j'apprends

61. E. Et : par rapport à des projets puisque tu en fais chaque année est-ce que tu as senti parfois des réticences de la part : de la part des : des élèves↑

62. C. M. Toujours au début

63. E. Ah oui : ils sont méfiants ↑

64. C. M. Ils sont méfiants parce que culturellement ils ont pas forcément : l'esprit : voilà c'est-à-dire que quand même dans le système français on leur demande beaucoup de proposer des choses : d'imaginer : de créer et : c'est pas forcément :

65. E. Oui c'est ce qu'on disait par rapport aux africains

66. C. M. Scolairement et par rapport aux habitudes c'est pas forcément : même par rapport aux élèves russes :

67. E. Oui ben oui c'est pareil les russes c'est très normé comme :

68. C.M. Donner la parole aux élèves aussi : ça c'est compliqué : certains d'ailleurs au début pensent qu'il n'y a pas de règles et qu'on peut dire tout et n'importe quoi + après t'as des élèves qu'on eu l'habitude de la chicote : et donc :

69. E. Ici là encore ↑

70. C. M. Moins mais : ceux qui sont passés par les écoles coraniques déjà : il faut expliquer que nous ici on frappe pas mais ce n'est pas parce qu'on frappe pas que : qu'il n'y a pas de règles même si les règles ici ne sont pas les mêmes :

71. E. Que dans les autres cours

72. C. M. Ici ils parlent beaucoup en fait : que dans les autres cours : souvent :
[...] + pour moi la pédagogie de projet c'est l'idée du travail de groupe : ça aussi c'est très compliqué pour eux de travailler en groupe et : c'est très compliqué aussi pour les élèves très scolaires (rires) de laisser de donner la parole aux autres d'écouter : de se dire que ce que disent les autres ça peut être aussi :

73. E. D'accepter

74. C. M. Donc ça c'est les compétences ben en fait ça permet aussi de développer de travailler sur les compétences ça tout simplement

75. E. Et en même temps ce qui ressort qui ressort dans les questions c'est quand même : y en a plusieurs qui ont dit qu'ils avaient aimé travailler ensemble

76. C. M. Ils aiment bien même si en fait : c'est pareil là les panneaux ils les font ensemble : ça ça leur plait et je trouve que c'est souvent porteur parce que + comme tous n'ont pas le même niveau ça permet : et puis y en a qui ont des aptitudes ils sont très doués pour le dessin : ils sont plus doués pour la calligraphie tout le monde peut apporter quelque chose et chacun : sa petite pierre à l'édifice (rires)

77. E. Et toi tu peux voir là : par rapport au spectacle qui a été fait : ça a changé des choses dans leur comportement

78. C. M. Alors + pour moi ça a changé des choses : j' ai eu des élèves qui communiquaient entre eux même au sein de l'UPE2A qui ne communiquaient pas for cément avant ça a été le cas entre D. et S. par exemple : je vois ça a donné confiance : beaucoup ont fait des progrès dans : la façon dont ils s'expriment comment ils construisent les phrases : ouais et puis j'crois qu'ils étaient ils étaient heureux vraiment + pour eux ça a été : une réussite

79. E. Mais c'est drôle parce que ils : autant : je sais plus comment il s'appelle le syrien↑

80. C. M. Sa.

81. E. Alors lui il l'a dit clairement que ça avait été : un moment : vraiment : important et où il a été vraiment heureux d'autres ont du mal en fait à à dire : à reconnaître que ça leur a apporté : vraiment quelque chose : je sais pas si c'est de la pudeur ou si ils n'arrivent pas à mesurer

82. C. M. J'pense qu'ils se rendent pas compte j'pense que c'est plus ça parce que pour eux ils ont toujours des difficultés :

83. E. Oui ils voient toujours le côté négatif

84. C. M. Ils voient pas les progrès qu'ils ont fait et moi en tout cas ils m'ont ils m'ont bluffée même Ma. qui : l'après midi a pas pu assister et qui : O. a pas pu continuer et Ma. a pris le rôle en disant mon collègue a eu peur il a improvisé complètement c'était très improbable l'après-

midi ils nous ont rajouté des choses dans le spectacle qui étaient pas forcément prévues ont s'est regardé avec Antoine et Antoine voilà : c'était juste : donc ils se sont :

85. E. Ils se sont appropriés

86. C. M. Ils se sont vraiment appropriés ce qu'ils ont fait c'était vraiment à eux + et quelqu'un comme Mo. comme Ka. étaient vraiment contents de montrer ce qu'ils savaient faire : c'qu'ils savaient dire : j'peux dire pour Mo. c'était vraiment : j'pensais que ça avait fait quelque chose mais vu ce qu'il m'a dit tout à l'heure j'pense que c'est encore plus que c'que je pensais + ça lui a don né une confiance qu'il n'avait pas et : Ka. et d'autres me disaient aussi qu'après le spectacle il y d'autres élèves qui sont venus en fait les voir dans la cour leur parler alors qu'ils ne leur avaient jamais parlé avant pour leur demander comment on joue du djembé des choses comme ça : qu'ils avaient été impressionnés et c'est : et ça a été aussi le retour dans l'échange : y a eu des questions réponses entre autre sur : le fait qu'ils aient pas eu peur donc après Z. me dit qu'il y en a un qui se moque parce qu'il a mis une robe que c'est une fille je lui ai dit c'est juste qu'ils sont pas intelligents c'est pas grave : jp'pense qu'ils auraient pas été capable de faire la même chose : en plus les costumes on a rien imposé

87. E. Mais oui oui c'est eux qui ont amené c'est incroyable

88. C.M. C'est Ka. et Z. j'ai été très étonnée XX de voir Z. arriver : arriver avec une robe : et Sa. avec son chapeau de Zorro c'était plus improbable : c'était très drôle finalement : (rires) donc : oui voilà je pense que quelque part ça a développé une créativité

89. E. Oui ou découvrir cet espace-là qu'ils ignoraient + et par rapport à l'utilisation de leur langue : c'était une proposition que vous avez faite ↑ ou c'est eux qui ont : qui ont proposé ça comment ça s'est passé ↑

90. C. M. Ça c'est venu un peu de moi parce qu'en fait : Antoine voulait les faire arriver un par un se poser et moi j'ai dit mais ça serait bien qu'on entende leur langue et qu'on voie la diversité aussi donc on leur on leur a proposé + ça a pas posé de problème : Al. qui voulait pas parler X là a parlé en anglais

91. E. Oui c'est vrai

92. C. M. Alors qu'en anglais la collègue elle se désespère un peu + (rires) et : ils ont fait le choix de : de la langue dans laquelle ils ont voulu dire bonjour

93. E. Oui et puis du coup après aussi de chanter : chanter en arabe et puis : Sallah qui a qui a parlé en plusieurs en plusieurs langues ça c'est une proposition qu'il a faite lui ou↑

94. C. M. C'est lui qui l'a faite + parce qu'il voulait montrer : Zinédine il nous a montré parce qu'il avait commencé à nous faire écouter une musique et puis après finalement : il a été prêt à chanter et il a chanté en arabe devant : on l'a laissé faire : en fait les choses elles se sont construites vraiment : parce que souvent on nous a dit oui on a eu l'information à la dernière minute oui mais c'est : c'est juste construit on savait pas au départ qu'on allait avoir quelquechose ++ qui allait se tenir et vraiment être : voilà

95. E. Y a déjà des années où t'as été déçue par rapport au projet qui devait se monter ↑

96. C. M. + C'est arrivé que je trouve qu'on aille pas tout à fait :

97. E. Q'c'était pas abouti ↑

98. C. M. Jusqu'au bout : voilà mais : en règle générale quand même y a toujours eu des choses positives après ça dépend des élèves ça dépend des intervenants + très sincèrement je crois que alors non j'ai eu un autre projet très abouti mais parce que y avait vraiment beaucoup de moyens derrière + celui-là je suis particulièrement :: fière

99. E. Oui parce que celui là vous êtes partis y avait en fait y avait rien comme support quoi + vraiment tout a été : tout a été fait : tout a été fait à partir d'eux

100. C. M. Et puis ils ont vraiment : ils ont vraiment construit quoi + j'trouve et avec avec un : ça a toujours été festif et là j'ai trouvé que vraiment il y avait encore + peut-être parce qu'il y avait toute la musique qu'ils ont apporté eux en fait :

101. E. Oui y avait cette partie de culture leur culture

102. C. M. C'est EUX qui ont joué c'est EUX qui ont dansé voilà c'était + et le fait que se : et le fait qui se reprennent en choeur le refrain de la chanson c'est moi qui leur ai proposé à un moment donné + parce qu'il ont proposé la chanson « youlouloulou » et en même temps y avait : je disais mais ce serait bien que tout le monde reprend : alors au début : la première répét ça a été horrible (rires) ils voulaient pas ils chantaient pas Pour la musique j'ai demandé à ma collègue pour les faire travailler elle est venue effectivement ça ça a été un plus parce qu'elle leur a donné des façons de :: imaginer certaines choses pour que la voix porte plus plus loin alors on a des petits trucs : ça ça a bien fonctionné aussi et finalement à

la fin ils ont TOUS chanté et ils ont TOUS dansé plus ou moins donc : ça c'était : c'était très bien aussi + c'est vraiment oui oui pour moi ce qui est très ce qui est très important là c'est comment les choses elles sont venues d'eux on a guidé : on a : aidé mais le : c'est c'est vraiment eux qui ont fait les choses c'est eux qui ont proposé cette chanson : à la fin c'est Z. qui est arrivé avec sa chanson en arabe c'est : (rires)

103. E. Et du coup après les panneaux c'est toi : c'est toi qui a initié ça ↑ ils étaient demandeur de quelque d'une suite ↑ ou :

104. C. M. Non pas : les panneaux moi j'aime bien : va y avoir les portes ouvertes et j'trouve toujours important de montrer ce qu'ils ont fait : va y avoir aussi la captation vidéo que j'ai toujours pas vue parce que fallait que je récupère toutes les autorisations du droit à l'image XXX (rires) mais c'était aussi une façon : c'est une façon de les faire revenir de les faire écrire sur ce qui a été fait : XXXX aussi une façon d'apprendre du vocabulaire XXX pendant les répétitions j'ai filmé j'ai fait des petites vidéos avec mon téléphone : là va falloir que j'aille voir avec mon principal si c'est possible je voulais faire un padlet pour mettre avec mais il faut que je vois par rapport aux autorisations pour être sur que ce soit

105. E. Et là tu as eu l'impression qu'ils avaient du plaisir à dire à rendre compte de ce qui s'était passé leur ressenti ou ↑

106. C. M. Alors c'est surtout Christelle qui a travaillé qui a travaillé là-dessus mais je pense que : oui le fait de faire des panneaux ils se sont vraiment rendu compte que en fait c'est pareil quand ils ont vu les photos ça ça été aussi : d'ailleurs ils viennent se voir sur les photos (rires) même la première chose que j'ai fait moi j'ai imprimé la photo de groupe et ils étaient contents de se voir

107. E. Et du coup toi chaque année tu essaies de faire un projet avec : c'est particulier avec cette classe-là ou de toute façon tu fais toujours des projets avec les classes

108. C. M. J'en ai fait j'en ai fait avant avec d'autres classes sauf que : souvent on obtient pas toujours : alors que là :

109. E. Là c'est plus facile

110. C. M. Dans la mesure où : souvent c'est un partenariat entre : la DRAC : enfin voilà souvent j'ai une : donc ça c'est toujours bien passé parfois même on me repropose les choses c'est très bien (rires)

111. E. T'es connue (rires) […] Et y a toujours une plus value de faire un projet ↑

112. C. M. Oui alors pour moi y a une chose ça soude toujours le groupe : l'an dernier j'ai pas eu de projet parce que : y avait des changements de formule donc y a des choses qui ne se sont pas faites j'ai trouvé que la cohésion de groupe ne s'était pas faite de la même façon + je trouve vraiment que c'est : le fait de travailler ensemble ça ça crée quelque chose en plus eux ne le sentent pas forcément mais bon pour eux ça a rien changé moi je pense que si ++ y : y a toujours une entraide entre eux mais là c'est encore plus fort

113. E. Et est-ce que tu pourrais partir sur un projet d'écriture ou c'est y faut forcément : il faut qu'il y ait autre chose

114. C. M. Que de l'écriture on a alors : j'ai essayé de le faire y a ça deux ou trois ans je vais essayer de le trouver parce que c'est allé beaucoup plus loin que ce qui était prévu (elle va chercher le document) au départ c'était un projet PAC qui avait été proposé dans l'établissement avec la compagnie Joseph Akka : donc au départ y avait un travail là-dessus qui se faisait mais c'était un peu compliqué puis la Facim est arrivée avec un projet parce que normalement c'était une autre classe qui devait faire ce projet avec des élèves : de classe ordinaire : ça c'est pas fait et en fait Marie Françoise Olivier elle a pensé aux élèves de l'UPE2A c'était la résidence de M. Mbougar Sarr qui est un auteur sénégalais qui c'était son premier roman donc il devait faire des ateliers animer des ateliers avec : donc on est parti sur de l'écriture + on y est arrivé mais ça a quand même été compliqué et puis finalement on a tissé entre cet atelier d'écriture de la danse et puis comme : Mohahmed : qui à Possee 33 travaillait aussi Mr L.(le principal du collège) a demandé et on aussi enregistré le CD des textes on est allé enregistrer au studio d'enregistrement et donc l'objectif les textes : par la Facim devaient être dans le livre donc : y a non seulement parce que y avait des élèves qui ne savaient ni lire ni écrire et ils ont aussi enregistré leur CD et ils ont tous eu des livres chacun : donc ils ont tous écrit (rires) en fonction de leur niveau de langue : on est parti de : au départ on est parti d'un texte sur lequel on avait travaillé qui était l'arrivée à Paris de je sais plus le nom de l'auteur : un auteur qui est d'origine africaine : on a eu une comédienne aussi qui est venue nous faire travailler sur comment on se pose et en fait tout ça ça a été ça

s’est terminé par un petit spectacle pour lequel on a fait l’affiche avec la collègue d’arts plastiques les élèves l’ont faite : et on a fait un petit spectacle : à la biliothèque de Bissy pour présenter aux familles aux parents donc ça aussi ça a été un beau et gros projet : les gamins étaient contents évidemment ils étaient fiers de leur livre de s‘écouter (rires)sur le Cd qu’ils avaient enregistré dans une vraie salle d’enregistrement enfin ça a été ça a été voilà enfin ça c’est le le ptit travail qui avait été fait donc : y a beaucoup de choses qui tournent en fait on revient toujours à des choses qui tournent autour de la nourriture en UPE2A c’est terrible parce que je crois que c’est vraiment

115. E. Quelque chose de partagé

116. C. M. Quelque chose de partagé oui et puis avec des différences […] et puis une autre année c’était un spectacle qui s’est fait juste ici dans la salle de classe et puis : eux sont allés voir la répétition générale à la Traverse (…) On a travaillé, c’est peut-être ce qui était le moins abouti le moins :avec :: je sais plus le nom de la compagnie ils jouaient un spectacle à Malraux qui s’appelait La Chevelure qui était inspiré de la nouvelle de Maupassant XXX ça s’est bien passé ils ont fait quand même beaucoup de choses théâtrales et on est allé les voir à Charles Dullin un soir je me rappelle c’était la veille du week end de l’ascension (…) j’avais pas tous les élèves hein surtout les mineurs non accompagnés parce qu’ils sont dans les familles le soir donc : pour certains ils entraient pour la première fois aussi dans un théâtre + on nous a regardés un peu bizarrement quand on est entré dans le théâtre Charles Dullin mais je les avais prévenus avant je leur avais dit vous savez vous allez être face à un public qui n’a pas l’habitude de : (rires) de voir : j’ai dit on est d’accord y a des codes pas d’écouteurs pas de téléphone on est d’accord : y a quelques filles qui s’étaient mises sur leur 31 pour venir au théâtre c’était assez rigolo et : non ça s’est bien passé ils étaient très contents surtout très fiers ils se sont pris en photo à la fin sur les fauteuils de Charles Dullin parce que c’était : (rire) donc voilà c’est quand même toujours des moments un peu magiques parce qu’il y a : et là normalement la suite : alors la Caravelle là ils présentent leur spectacle à Vaugelas à la classe théâtre et donc : ils ont proposé d’aller les voir aussi jouer parce qu’ils jouent Paradis Perdu : là je suis dans l’attente de la réponse pour que les élèves aillent les voir (…) j’aimerais bien quand même que ça puisse se faire parce qu’en plus ils me disaient on a mis plein plein de clins d’oeil à ce qu’ils ont fait et tout parce qu’ils réécrivent tout le temps

117. E. Oui parce que c’est le même titre Paradis Perdu ils ont repris en fait c’est eux : qui est à l’origine du titre ↑

118. C. M. C’est leur titre à eux Paradis perdu bon même si je pense que ça doit être emprunté à un auteur mais :: y a un spectacle qui joue et qui évolue apparemment vu qu’ils le jouent assez régulièrement donc c’est : le 2e Antoine qui est plutôt en scène si j’ai bien compris alors qu’au début ça devait être l’autre qui jouait je pense et : donc voilà l’idée là ce serait de travailler en ayant réinjecté comme des petits clins d’oeil à : aux élèves donc ce serait vrai ment dommage qu’on puisse pas y aller c’est le 7 mai donc j’espère qu’on aura une réponse rapide.

Annexe 30
Entretien à l'UGA

Entretien avec le doctorant qui propose des ateliers d'écriture aux étudiants du Du Pass B2 à l'UGA.
10/05/2019
durée : 22:51
E. Elisabeth (intervieweur)
E.O. (interviewé)

1.	E.	Donc deux : deux sessions d'atelier d'écriture de : six six semaines chacune c'est ça↑
2.	E. O.	Logiquement oui si j'arrivais à faire heu : par séance un atelier
3.	E.	Donc il n'y a pas eu douze productions en fait au final ↑
4.	E. O.	Non non non non y a eu heu : autour d'une dizaine par heu par semestre
5.	E.	Ah oui quand même
6.	E. O.	Au grand max + ah ouais ouais on produisait pas mal après certaines productions c'est pas forcément des textes accomplis : c'est souvent : selon des activités ça peut être juste la production d'une liste et heu : donc ça dépend aussi de de l'activité de : du type des ateliers
7.	E.	Heu le profil des apprenants c'était : du coup niveau B : B1 B2 ↑
8.	E. O.	C'est plutôt heu B2 B1 plutôt ils sont : ils visent le B2 certains l'ont déjà selon le : le test intermédiaire qu'ils ont eu à passer en fin de semestre mais : ils sont tous autour du B1
9.	E.	D'accord et les nationalités y avait beaucoup de
10.	E. O.	Heu : de mémoire il y avait heu du Soudan […] entre trois quatre d'Angola deux de : d'Irak heu : Turc + Afghanistan + heu Syrie et je pense que c'est tout
11.	E.	Ils étaient tous étudiants avant de venir ici ↑
12.	E. O.	Ils étaient tous étudiants ouais
13.	E.	Dans des filières variées ↑
14.	E. O.	Oui dans plein de domaines :
15.	E.	Du coup quel rapport ils établissent ils établissent avec l'écrit ↑ pour eux : c'est quelque chose de naturel et qu'ils maîtrisent puisqu'ils étaient ils étaient étudiants en fait
16.	E. O.	Ben heu : pour eux l'écrit de façon générale pour eux c'est heu : ben c'est plutôt du du connu +alors il faut bien sur préciser que c'est l'écrit dans leur leur langue d'origine parce qu'ils sont au moins : ils ont au moins le baccalauréat dans leur pays d'origine alors ils ont : ils se sont familiarisés avec l'écrit par contre l'écrit en français c'est c'est une autre une autre affaire du coup c'est c'est pour ça qu'ils ont besoin d'acquérir ces compétences pour réentamer leur parcours universitaire
17.	E.	Et est-ce que la notion d'écrit normé est importante pour eux ↑
18.	E. O.	Heu : oui ça ça semble beaucoup que ils sont : plutôt dans dans la quête de la normalisation dans tout ce qu'ils écrivent ils ont : ils ont besoin de d'avoir ce : cette pratique normée et justement moi mon but c'est un peu de déconstruire ça surtout en phase d'apprentissage c'est : c'est très handicapant de partir déjà sur les les normes donc le but de l'atelier d'écriture justement c'est de faire de la distance par rapport à : à cette norme-là et de : de pouvoir s'en détacher + mais eux c'est vrai que : moi je je fais suiv' je fais répondre à un questionnaire en début de séance et je leur pose heu : par exemple la question de savoir qu'est-ce qu'ils ce qu'ils veulent apprendre à travers ces ateliers ils me disent clairement on veut apprendre les règles de : de la grammaire on veut construire des phrases sans erreur sans faute donc on sent qu'il y a vraiment le :
19.	E.	Cette préoccupation
20.	E. O.	L'aspect : la préoccupation de de la correction de la langue qui qui qui est là […]
21.	E.	Et du coup du coup les solutions pour entrer dans l'écrit pour toi ça va être heu : l'atelier d'écriture c'est une solution ↑
22.	E. O.	Pour c'est:c'est une : bonne solution ça restera à démontrer à travers les analyses que que je veux faire de ce travail de production que je recueille auprès de ces étudiants mais j'pense que dans : le principe de créer de la distance et en même temps aussi créer de la proximité avec la langue parce que : l'atelier d'écriture c'est vraiment de la proximité avec les mots

de la langue et heu : je pense que ça ça peut être une porte d'entrée de choix pour ces étudiants

23. E. Et les points de départ c'est des textes écrits ou c'est plutôt de l'oral ou des images de la musique les les points de départ de tes : propositions d'écriture

24. E. O. Heu : on va dire que y a pas y pas vraiment de de point de départ dans ce sens-là parce que : moi j'utilise les les textes les images et autres comme des supports pour faire écrire mais vraiment le but et ce qu'on fait dans le l'atelier c'est vraiment d'écrire maintenant le type d'écrit ça peut être comme je disais ça peut être juste la constitution d'une liste ça peut être l'écriture de courtes courtes phrases ça peut être la rédaction d'un grand texte mais heu : on utilise des supports comme les images ou d'autres textes pour inspirer pour : évoquer l'écriture de des textes propres aux étudiants :

25. E. […] C'était un groupe homogène et qu'a fonctionné :

26. E. O. Non non mais surtout pas + c'était : le groupe était tout sauf homogène oui oui oui après c'est c'est difficile de : de repérer des choses spécifiques à à chacun par sa : sa sa nationalité par son origine linguistique mais heu : c'était le but aussi de personnaliser à à travers l'accompagnement d'un atelier c'est c'est de pouvoir : chacun à travers heu : ben les lacunes qu'il peut rencontrer faire face à la : certains difficulté à produire donc c'est moi ce que je remarque c'est beaucoup plus heu + par rapport au au niveau de langue selon le ni veau de la personne y a plus ou moins une certaine aisance dans la production mais heu ces niveaux ça se remarque que : que tu viennes de de de culture arabe ou de pays qui parlent l'arabe ou l'anglais ou le portugais si tu as un bon niveau en français ça aide beaucoup plus+ ce qui ne dit pas forcément que : : les personnes ont des rapports faciles avec le avec le avec l'écrit donc on peut avoir un bon niveau mais avoir quand même un rapport très distancé avec l'écrit

27. E. Par rapport aux propositions que tu as pu leur faire est-e que tu as senti parfois des résistances sur certains sujets ou : parce que c'était moins scolaire : ou je sais pas est-ce qu'ils se sentaient pas un peu peut-être un peu perdu par rapport à l'espace qu'ils avaient pour écrire ↑non ↑

28. E. O. Heu ben j'ai j'ai senti de la résistance souvent dans : dans les propositions qui sont justement pas scolaires quand ça : quand ça sortait beaucoup du scolaire ou de l'habitude ils ils : on sentait un peu de la résistance en l'occurrence j'ai fait un atelier par exemple sur heu:l'écri ture de la lettre de non motivation et heu :: y a : clairement certains qui qui expriment le fait que NON y a pas de raison qu'on écrive une lettre de non motivation pourtant moi le but c'était justement de passer par ce détour-là pour eux leur faire connaître : ben heu : la forme d'une lettre de motivation : ce qu'il faut mettre à l'intérieur comment c'est structuré les for mules de politesse et autre mais eux ils étaient vraiment dans dans dans le fond et dans le prin cipe un peu : on va dire la représentation de ce type d'écrit un écrit sérieux donc il faut pas faut pas donc y avait de la résistance de se mettre + le deuxième degré un peu humoristique que moi je cherche à faire avec cet écrit on sentait que certains étaient un peu sur leurs gardes

29. E. D'ailleurs par rapport au second degré est-ce que ce n'est pas quelque chose de compliqué pour eux d'appréhender le second degré

30. E. O. + Pour certains types comme celui-là pour la lettre de non motivation oui mais : en dehors de ça ils sont : super à l'aise avec ça y a beaucoup qui qui qui n'hésitent pas : et surtout je pense que ça part aussi avec les les bases les débuts qu'on peut : on peut instaurer l'ambiance du groupe y en a certains qui : qui n'hésitent pas à écrire pour : un peu taquiner les autres ou : écrire pour se moquer d'eux-mêmes on sent toujours ce : cette prise de distance qui se crée qui : par rapport à ce qu'ils écrivent et par rapport à :

31. E. Au groupe

32. E. O. Au groupe donc j'pense qu'ils très facilement ils arrivent à : à se laisser aller dans : dans ce deuxième degré et : mais pour certains sujet c'est un peu plus compliqué comme je le disais pour la lettre de non de non motivation

33. E. Et du coup c'est un ça te paraît être un : un espace qui va être plus facilement qui va être plus facile pour eux de s'exprimer : de s'ouvrir de prendre confiance plutôt que d'être dans des exercices habituels de : d'écriture

34. E. O. Je pense

35. E. C'est l'objectif ↑

36. E. O. L'objectif c'est ça et : et pour ce que je vois je pense que ça ça les aide à: à se sentir à l'aise dans un groupe où : ils ne sont pas jugés ils ne sont pas où : ils sont pas comparés là par

exemple à : à leur camarade donc chacun est ce qu'il est : produit ce qu'il peut : il apprend ce qu'il peut apprendre et heu on avance avec ça

37. E. Ils étaient évalués ou pas ↑

38. E. O. Pour mon atelier non ils sont pas évalués

39. E. D'accord

40. E. O. Mais ça ne les empêche pas par exemple d'être là de se motiver de venir : aux ateliers donc je pense que : ils y trouvent leur compte quelque part et ça les pousse tout le temps à être là

41. E. Ils ont été assidus ↑

42. E. O. Heu : les derniers ateliers ont été un plus compliqués je pense parce qu'ils doivent préparer les les examens : et heu pour eux : et je comprends très bien donc de d'être assidu à des ateliers qui sont pas évalués : j'comprends qu'ils veuillent du temps pour préparer leurs examens

43. E. Est-ce qu'il y a une approche plurilingue dans tes ateliers : est-ce que tu as proposé heu : du travail sur le plurilinguisme ou pas ↑ heu : dans tes propositions d'écriture ↑

44. E. O. Non non pas en particulier après on en évoque de façon : un peu heu : hors-sujet on va dire

45. E. Oui ça peut être un moyen de s'exprimer

46. E. O. C'est ça ça ça c'est vraiment : c'est inclus dans dans la liberté : qu'il peut y avoir dans dans l'atelier : par exemple y en a certains qui qui me posent leurs questions dans : dans leur langue ou qui me disent j'ai telle idée que je veux écrire ou tel mot que je veux écrire ça se dit comme ça dans ma langue je sais pas comme ça se dit heu : en français et heu : ça peut souvent évoquer une discussion dans heu : la le groupe mais moi c'est pas : c'est pas quelque chose que je : je prévois + j'ai pas la main là-dessus donc je ne prévois pas mes ateliers par rapport à ça mais ça arrive et souvent ça évoque de : de la discussion ça évoque : ben : l'apprentissage de comment ça se dit dans telle langue dans telle culture donc ça vient de manière : spontanée auprès des étudiants mais + y a : une certaine sécurité qui s'installe qui permet heu la la mise en place d'un contexte heu plurilingue à un moment donné donc : ils n'hésitent pas à : à faire référence à leur langue à leur culture d'origine

47. E. D'accord alors heu : le le projet de la chorale a pris place dans ces ateliers d'écriture↑

48. E. O. Heu : le projet de la chorale a pris place heu : moi j'ai plutôt participé à l'écriture du texte du chant mais le projet s'inscrit en fait dans : ben dans le projet plus général de : la semaine de la francophonie + et donc que j'ai d'ailleurs organisé en tant que représentant des doctorants avec heu Lo. et La. […] donc nous trois en tant que que représentants du labo et la di rection du Cuef on a organisé une journée et heu : donc le la journée de lancement dans dans le but on se disait qu'il fallait qu'on mobilise l'ensemble des chercheurs de notre labo et l'ensemble du corps enseignant au au : Cuef et que chaque enseignant devait effectivement essayer dans la mesure du possible de : d'organiser une activité avec ces étudiants et présenter le jour J et heu : une étudiante de Master Fle qui est en stage au cuef et qui qui anime des ateliers d'expression orale avec les Du pass justement a a proposé heu de faire des activités avec les Du Pass et vu que j'ai aussi des activités avec eux elle a proposé qu'on le fasse ensemble heu : on en avait fait l'année dernière avec heu : j'en avais fait avec heu : avec une autre étudiante et donc heu : j'ai: pris du temps pour faire ces : cet atelier parce que c'était : fallait trouver un moment pour l'intercaler dans : dans ce que moi j'avais déjà prévu donc : moi j'ai organisé l'écriture et heu

49. E. Tu peux tu peux expliquer un petit peu c'était quoi l'écriture du coup ↑

50. E. O. Alors en fait heu : on : déjà il fallait choisir un thème et heu on s'est proposé de faire heu de trouver un chant puisqu'on est parti là-dessus avec heu avec l'étudiante en question heu un chant comme ça ça pourrait heu : intéresser le plus de monde possible si certains veulent pas : chanter mais qu'ils peuvent jouer c'est : c'est ça passe aussi et si y a certains qui veulent pas jouer ni chanter ils peuvent peut-être participer de manière connexe en : étant par exemple heu : des photographes pour après faire : un compte-rendu de la journée auprès des autres et tout donc on s'est dit une activité qui serait assez assez large et qui toucherait et qui intéresserait le plus donc on a choisi heu : un chant dont la thématique était autour autour de l'arbre parce que c'était heu : le le symbole de la journée de : la francophonie donc l'arbre comme : le le témoin de l'évolution de la langue française ça c'était le le symbole de la journée de la francophonie et donc on a choisi le chant de Yannick Noah *Aux arbres citoyens* et heu : le but c'était de de prendre ce chant et d'organiser une qui pourrait s'adapter à l'air de ce chant + donc il s'est retrouvé : que : bon la thématique de départ qui était l'arbre n'a pas vraiment convenu aux étudiants parce qu'ils ont quand même le dernier mot et ils ont pro

posé d'écrire autour de l'interculturel+ donc on a gardé l'air de : du chant mais heu : on a écrit le texte qui a accompagné l'air autour de la thématique de l'interculturel donc l'écriture consiste à : à découper le chant en partie donc: en vers on va dire et d'essayer de compter les vers le nombre de syllabes par vers et de d'essayer de trouver

52. E. Une rythmique

53. E. O. Voilà un rythme composer un petit texte qui suit le la même rythmique donc c'est ce qu'on a fait et heu dans l'atelier c'est beaucoup plus compliqué parce qu'il faut déjà trouver des mots qui heu : bon ça c'est plutôt simple de faire une sorte d'évocation qu'est-ce que l'interculturel évoque en vous et chacun dit donne les mots qui : auxquels il pense et on recueille un ensemble de mots et à partir de ces mots on essaie de constituer de courtes phrases qui qui correspondraient par le nombre de syllabes au texte original et donc on a fait ce travail : on a constitué le texte que je peux t'envoyer aussi et heu c'est Ma. qui a organisé donc heu l'étudiante de master qui a organisé les répétitions +pour pour pour chanter

[…]

54. E. D'accord […] et par rapport à ce travail est-ce que le : vous avez travaillé la mise en voix avant qu'ils chantent du texte ↑

55. E. O. Heu

56. E. C'est plus elle qui l'a travaillée ↑

57. E. O. Heu moi j'ai rapidement fait ce travail de de mise en voix pour que : ils : déjà ils sachent que ce qu'ils produisent c'est vraiment un : parce que souvent ils se disent est-ce que ça ça va ↑ rentrer alors je leur dis ben essayons alors on chante et : en écoutant on chante la partie que qu'on a déjà écrite donc on mais c'était de manière dispatchée sans vraiment de : une une mise en commun mais le travail de : de mise en commun ou : la répétition générale vraiment a été organisée par par l'étudiante mais moi ce : c'était vraiment de de de pratiquer un chant la portion de : de vers qu'on vient d'écrire

58. E. D'accord parce que : et du coup t'as pas pu voir si heu : dans le fait de travailler justement un peu l'oral ça permet aussi une une appropriation plus grande de la langue ↑

59. E. O. Ça : non:[…]

60. E. Et alors par rapport aux ateliers d'écriture est-ce que tu as vu ou peut-être avec les collègues du Du Pass est-ce que : est-ce que ça paraît être un outil efficace ↑ + pour l'appropriation de la langue écrite

61. E. O. Heu ben c'est c'est trop : s'avancer même même dans mes analyses je ne peux pas me permettre de parler de l'efficacité de ces de ces dispositifs parce que : d'ailleurs c'est le problème auquel je suis confronté actuellement parce que : c'est pas un dispositif déconnecté de : des autres donc même si les étudiants : chez les étudiants on observe de la progression ils évoluent je peux pas dire que c'est mon dispositif qui le fait peut-être que même sans mon dispositif ils auraient : évolué donc pour le moment l'efficacité de ce dispositif n'est pas évaluable ouais donc justement moi ce que je veux je cherche à observer dans mon travail c'est l'adhésion du public à ce que je fais est-ce que ça convient à ce qu'ils cherchent donc après heu : c'est vers ça que moi je vais plutôt orienter mon mes analyses après est-ce que ça fait évoluer ou pas je pense mais j'ai pas de données objectives pour l'affirmer

62. E. Et dans dans ce que tu analyses est-ce que ça convient ↑ou :

63. E. O. A voir à la fin de ma thèse on pourra dire mais heu :

64. E. Tu dois bien quand même avoir le ressenti de :

65. E. O. Ben déjà déjà moi je trouve que la participation c'est quelque chose pour un cours.

Annexe 31
Entretien stagiaire

Entretien avec M. C. stagiaire Master 2 Fles en charge d'un atelier d'expression oral .
23/05/2019
durée : 10:16

E. Elisabeth (intervieweur)
M. (interviewée)

[…]

1. E. Et donc le projet de la chorale +
2. M. Ouais
3. E. Alors qui a qui a lancé l'idée :
4. M. Alors il me semble comme je fais de la pédagogie différenciée enfin que : je travaille dessus heu : je voulais faire un projet parce que j'avais lu que : voilà on pouvait séparer des tâches pour chacun selon ses compétences etc et il me semble que c'est Christelle donc ma tutrice de stage et c'est elle qui : Christelle Berger et c'est elle qui s'occupe du Du Pass cette année qui m'a dit ah la la ils adorent chanter heu propose-leur de faire une chanson
5. E. D'accord
6. M. Voilà et donc et donc j'ai vu E. O. parce que lui : lui voilà lui c'est vraiment l'atelier d'écriture et moi c'était l'oral donc [...]et voilà donc on s'est mis d'accord et donc on s'est dit qu'on allait faire quelque chose pour la journée de la francophonie qui était le 20 mars et on a décidé de faire ça […] enfin le temps de décider le projet de : nous on s'est mis d'accord sur la musique on s'est mis d'accord sur le thème les thèmes qu'on voulait faire parce que on savait qu'avec les apprenants si on décidait avec les apprenants ça mettrait trop de temps surtout que moi dans mon cours y a deux groupes enfin mon groupe y a le premier groupe et le deuxième groupe et dans le cours d'Emile comme ils sont pas notés ils viennent jamais tous donc on s'est dit on va décider nous : un peu des thématiques qu'on va aborder en fonction aussi des thématiques abordées dans la journée de la francophonie + on va décider de la chanson : voilà et et heu : et donc en fait heu : on a eu on a présenté ce projet heu : je crois la semaine avant les vacances donc on leur a dit est-ce que vous êtes motivés tout ça heu : [...] j'avais demandé par mail : aux absents de me dire s'ils étaient d'accord ou pas j'crois qu'il y en a un qui m'a dit qu'il n'était pas d'accord donc je me suis dit bon ben c'est pas c'est pas grave on va lui trouver un autre un autre rôle + bon donc on avait trois séances pour : pour faire cette chanson et Emile a pris une séance pour heu écrire la chanson sauf qu'après moi il m'a donné les paroles et donc je me suis retrouvée avec ça le nombre de pieds et tout et je savais pas à quelle partie de la chanson ça correspondait (rires) donc on a fait un peu au feeling et : on a fait on a écouté la vraie chanson et après y avait un : j'avais trouvé un karaoké mais en fait ça allait trop vite on arrivait pas à chanter en même temps heu directement avec heu : avec les paroles donc heu : c'qu'on a fait c'est qu'on a on a en fait surtout répété on a répété les phrases heu avec ce texte on a aussi fait un peu de phonétique on a repéré les sons par exemple heu les sons [ə] parce que y en avait beaucoup qui disaient [e] au lieu de [ə] heu : voilà après c'était surtout se mettre d'accord heu : sur comment on le chantait si on disait je sais pas moi [avɛk] ou [avɛkə] des trucs comme ça + qui chantait quelle partie ↑ heu
7. E. Ah ils chantaient pas tous ensemble tout le temps ↑
8. M. Ben : finalement heu si : mais bon au début on s'était dit que les filles feront ça les garçons feront ça enfin voilà donc ça ça a pris du temps aussi la discussion parce que le but enfin moi je voulais aussi qu'ils discutent et : j'voulais pas que ça soit moi qui décide tout donc j'avais attribué un rôle à y en avait deux heu : deux qui étaient censés qui voulaient pas trop chanter donc qui étaient censés filmer et faire un film heu : après une sorte de petit reportage donc filmer un peu les répétitions ouais filmer le jour J et un peu les réactions du public et tout finalement ils ont filmé ça s'est très bien passé mais ils ont jamais rendu le travail donc donc heu : je suis un peu déçue à ce niveau-là parce que j'ai essayé de les relancer par mail je

leur ai proposé mon aide je leur ai dit un peut se retrouver en salle informatique machin mais j'pense qu'à la fin enfin j'pense qu'ils l'ont pas fait tout de suite et à la fin du semestre y avait trop de choses à faire et : ouais c'est un peu dommage + ben après j'ai quelques photos j'ai quand même les vidéos tout ça donc + heu : y en avait une tout le monde disait elle chante trop bien parce qu'elle était dans une chorale tout ça du coup j'lui ai dit bon ben écoute c'est toi qui va gérer les répétitions heu : c'est toi qui décide bon après on était un peu en binôme mais j'voulais vraiment lui donner en plus elle a un niveau B1 donc elle est dans les plus bas niveaux et j'voulais lui donner un peu d'importance et : et : enfin voilà la valoriser vraiment heu : après j'avais donné un autre rôle à un autre heu : c'était un peu d'organiser de de propo ser des idées sur sur heu comment on va faire sur scène enfin sur scène heu : qui chante quoi ↑ ou heu est-ce qu'on s'habille tous pareils ↑ bon au final enfin il proposait des idées ça a pas forcément pris (rires) donc et y a y avait un guitariste qui a pas chanté mais : aux premières ré pétitions ouais il chantait aussi + il me semble que c'est tout heu : qu'est-ce que je voulais dire d'autres ↑ ben y en qui étaient plus ou moins impliqués dans le projet bien sur

9. E. Est-ce que le fait que ce soit EUX qui aient écrit leur texte est-ce que ça a changé quelque chose à ton avis ↑ ou pas

10. M. Ben + j'crois qu'ils étaient pas nombreux hein quand ils ont écrit le texte il me semble qu'ils étaient six donc heu : ben nous c'était c'est c'qu'on voulait hein ↑pour que ça ait du sens pour eux + je sais honnêtement je sais pas hein ↑ j'espère

11. E. (rires) Mais au final est-ce que y a eu heu : on a senti du plaisir lorsqu'ils ont présenté leur leur travail ↑

12. M. Ouais j'pense ben : peut-être pas tout le monde ben : si j'pense tout le monde tout le monde le jour même était super fier parce que tout le monde a trouvé que c'était vraiment bien :

13. E. Ils étaient tous là ↑

14. M. Il en manquait juste un mais heu : sinon ils étaient tous là et j'pense qu'ils ouais ils étaient dans l'ambiance et : ça s'est vraiment bien passé le jour-même après on avait : donc moi comme je les avais en deux groupes au début heu : on a fait des répétitions par groupe et la : la dernière séance il me semble on avait fait une répétition tous ensemble j'avais pris une heure pour qu'on puisse voir tous ensemble comment ça se passait et on avait fait aussi des répétitions entre midi et deux à des petits moment comme ça parce que (rires) parce que ça allait pas et on a fait une répétition avec Émile aussi je ne sais pas si il t'en a parlé et là c'était vraiment efficace parce que moi j'avais pas forcément : ben voilà moi j'avais jamais fait ça et lui il a vraiment :

15. E. Sur la rythmique comment rentrer dans :

16. M. Oui lui il a vraiment fait comme ça (elle tape avec la main) sur la rythmique et en fait ça allait mieux […] et voilà et je crois que finalement ils étaient tous fiers. […]

17. E. Ça serait à refaire ou pas ↑

18. M. Heu : ben moi pourquoi pas parce que au final le résultat était quand même heu : enfin même pour eux quoi j'voyais qu'ils étaient contents et j'voyais que aussi ça nous avait peut-être un peu rapprochés parce que on avait fait ensemble et : y en avait quand même qui s'étaient bien impliqués donc j'pense ben : ouais ce serait à refaire mais peut-être avec plus de préparation et plus voir aussi comment on peut travailler la chanson autrement que juste la chanter même même juste je sais pas au point de vue grammatical ou je sais pas quoi

19. E . L'exploiter davantage

20. M. Ouais voilà l'exploiter davantage pour plus se l'approprier et ouais voilà prendre plus de temps.

Annexe 32
Entretien au CUEF

Retranscription de l'entretien avec l'enseignante du CUEF, UGA
29/05/2019
Durée : 19:11

E. Elisabeth (intervieweur)
A. L. (interviewée)
[…]

1. E. Qu'est-ce qui motive cette démarche-là [démarche créative et de projet]↑
2. A. L. Et ben c'est qu'en fait : il me semble que l'imaginaire est quelque chose qui est vraiment : porteur enfin et qui aide vraiment à : soit à s'exprimer à l'oral puisqu'effectivement moi c'est plus dans l'expression orale mais même pour l'expression écrite : c'est c'est pour moi c'est évident que si ils vont dans le champ de l'imaginaire ils oublient un peu tout ce qui est : les règles la grammaire etc et du coup ils se laissent aller et ça leur permet en fait : de de : oui d'utiliser ce qu'ils ont vu de façon très formelle mais sans en avoir : sans en avoir trop conscience on va dire (rires) et du coup : ouais non vraiment c'est c'est ça me semble vraiment important de passer par là + ouais
3. E. Et est-ce que parfois tu prends appui sur des textes littéraires ↑
4. A. L. Oui
5. E. Tu peux travailler même avec des élèves qui sont pas très : parce que tu as quel niveau toi plutôt↑
6. A. L. Ben là j'avais des fin B1 début B2 et donc en fait on s'est : une des activités donc qu'on a faite avec le groupe dans lequel il y avait donc deux Du Pass et puis surtout des étudiants asiatiques à part ça :: en fait le projet c'était d'adapter en Bd donc c'était de l'écrit un mini roman qui venait des éditions minuit poche et qui s'appelle *Citron fraise et chocolat* (rires) voilà donc c'est un mini roman donc il y avait tout un travail d'abord de : compréhension de l'écrit puisque c'était un roman et comment ce mini roman on peut le rendre et qu'est-ce qu'on va restituer dans la Bd et donc tout ça c'est un travail en fait c'était par groupe c'était important que ce soit en groupe parce que il y avait vraiment la nécessité de s'interroger sur qu'est-ce qu'on va garder enfin qu'est-ce qui va être pris sur l'image ↑ qu'est-ce qu'on va mettre dans les bulles ↑qu'est-ce qu'on va mettre peut-être dans les parties dans les parties narratives et ce qui est intéressant c'est d'avoir fait trois groupes différents avec le même texte et de voir que les résultats sont très très différents + bon vient aussi là-dessus la partie : talent artistique puisqu'il y a y a un groupe qui avait effectivement : (rires) nettement plus de capacités au niveau du dessin et donc le résultat est très beau visuellement d'autres où c'était moins le cas mais on sent qu'ils ont ben ils se sont investis quand même dans la démarche
7. E. C'était sur combien de temps ce travail ↑
8. A. L. Oh c 'était pas très long on l'a fait sur : trois semaines mais pas pas pas : c'était :: un jour enfin un jour deux heures plutôt oui deux heures par semaine : deux ou trois heures par semaine ouais donc en six oui un petit peu plus : six huit heures
9. E. Ils ont travaillé ils ont travaillé en dehors des heures de cours ↑
10. A. L. Oui pour finir en fait parce que : comme on l'a fait à la fin du semestre : moi je voulais qu'ils puissent partir avec avec : l'édition si je puis dire (rires) de leur travail et donc le dernier week-end ils ont effectivement pour un des groupes parce que le : pour deux des groupes pardon :ben celui où le chef opérateur était un des Du Pass eux ils avaient réussi à finir à temps : je les avais un peu aidé pour que ça aille plus vite mais : voilà
11. E. Tu fais aussi des : ateliers d'écriture ↑
12. A. L. Alors en fait en fait je fais des ateliers d'écriture mais c'est : c'est au sein de l'atelier théâtre parce que : le :: la motivation c'est on part d'un texte littéraire effectivement souvent de poèmes le poème classique c'est c'est : *Le Cancre* de Prévert parce qu'il est : il est assez

génial ce texte là il est court et donc le premier travail qu'on fait c'est je leur de mande de lire et de le comprendre toujours pareil et de le mettre en scène par petits groupes donc ils vont le le lire en donc le mettre en voix et en scène et puis après ils sont ils passent tous ils sont en général assez nombreux dans l'atelier du coup c'est intéressant de voir comment

13. E. Comment ils se l'approprient

14. A. L. La même chose que quand comme pour l'adaptation en Bd quoi comment les lectures la réception est différente et ce que ça va ce que ça va donner + ça déjà ça les intéresse et après je leur dit que le cancre enfin le poème du cancre c'est en fait une description d'un cancre voilà donc : je leur demande par groupes les mêmes groupes en fait de : de choisir un autre personnage et de faire une description de ce personnage sur la même forme en fait ils doivent garder la forme avec : il dit oui avec la tête enfin la même les mêmes oppositions et puis le SOUDAIN qui va marquer une rupture

15. E. D'accord

16. A. L. Et en général ils se débrouillent très très bien et j'ai eu des textes vraiment : vraiment vraiment beaux effectivement qu'ils vont mettre en scène aussi sans donner le titre ce qui fait que c'est les autres en fait le public qui va devoir trouver le titre quel est le titre donc ça ça ça incite à un travail de compréhension forcément : oral

17. E. Et du coup l'écriture l'écriture sous : tu parlais tout à l'heure de l'imagination l'écriture sous sous contrainte comment elle : elle permet quand même cette imagination ↑

18. A. L. Oh oui oui et même : mieux (rires) en fait : ben : écrire sans contrainte c'est horriblement difficile : vous écrivez + ah (rires) non on est perdu du coup cette ce fait là de mettre des des des des jalons on va dire c'est ça c'est c'est c'est tout à fait in : intéressant de même oui ben un : un exercice d'écriture comme ça auquel ont participé aussi d'ailleurs les : les étudiants du Du Pass était : une une proposition des Experts que j'ai trouvée très très intéressante + en fait ils avaient un tableau c'était pour travailler l'alternance passé composé imparfait

19. E. Les Experts c'est qui ↑

20. A. L Les Experts c'est un un groupe de de trois profs qui sont en : Tchéquie ou en Slovaquie je ne sais plus : ou en Pologne bref par là-bas (rires) et qui : en fait : ont : eux utilisent beau coup beaucoup les jeux dans leurs cours dans voilà et ils ont en fait : ils ils mutualisent leur travail donc nous on on en tant que Cuef on est abonné enfin on est abonné on a : oui on a le droit d'importer leurs : leurs jeux donc ici [elle montre l'étagère derrière elle] on est au centre de ressources toutes cette étagère c'est ce ne sont que des jeux des Experts qui ont été mis en forme plastifiés etc voilà : et le jeu en question s'appelle :: s'appelle s'appelle je ne sais plus je l'avais dans la tête mais je l'ai oublié

21. E. C'est moi :

22. A. L. C'est pour travailler donc l'alternance passé composé imparfait qui est une des grosses difficultés effectivement hein pour les étudiants étrangers + donc en fait ils ont un : un tableau sur lequel il y a : point de départ point d'arrivée et entre il y a : dix cases qui sont séparées en deux avec passé composé d'un côté imparfait de l'autre + donc ils tirent en fait au hasard une : une carte sur laquelle il y a écrit le point de départ par exemple : il pleuvait très fort ce jour-là + donc ils vont le mettre au début ils tirent aussi la carte de la fin C'est pour ça qu'il est devenu : premier ministre + et entre on leur fait tirer dix : dix verbes ou dix mots en fait : que : voilà qu'ils vont devoir intégrer donc sur le chemin

23. E. En sachant si c'est :

24. A. L. Voilà et c'est eux qui vont choisir de l'utiliser au passé composé ou à l'imparfait voilà et donc ça c'est un travail qu'ils font : qu'ils pourraient faire à l'oral mais qu'ils peuvent faire à l'écrit aussi et comme c'est en groupe c'est pareil y a de la négociation pour savoir : ce qu'on va : ce qu'on va inventer : pareil ça moi j'étais ébloui ébloui par : par le travail parce que : oui voilà alors là l'imaginaire forcément ils ont qu'un mot et puis un point de départ et un point d'arrivée qui a en général aucun lien donc il faut qu'ils arrivent à construire et c'est c'est : assez prodigieux quoi voilà

25. E. Et ens et aussi tu tu fais beaucoup de théâtre avec eux et quel est quel est pour toi l'intérêt de : de passer du texte écrit au théâtre ↑

26. A. L. Alors en fait à chaque fois : pour les ateliers théâtre ça fait : ça fait dix ans que j'en fais (rires) avec les étudiants du Cuef et notre : enfin au départ c'était avec Gaëlle et c'est de nouveau avec Gaëlle qu'on les fait : notre point de départ c'était de dire on ne veut pas créer la pièce avec les étudiants pourquoi ↑ parce qu'on a qu'un semestre et un semestre

c’est : c’est beaucoup trop court et avec deux heures par semaine seulement donc c’était pas possible et puis : le résultat serait sans doute pas génial parce que bon (rires) voilà parce que voilà nous mêmes on n’est pas dramaturge (rires) bref du coup l’idée c’est aussi de prendre un des textes de la littérature française contemporaine ou non hein on a monté du Molière aussi heu : et ça donne ça donne un accès à la littérature française voilà et à des auteurs parce que dans dans le semestre ils ont un travail de : de : recherches à faire autour de l’auteur ou autour de l’oeuvre : donc : ça c’est bien ça ça les oblige à ce petit travail (…) ils font un vrai travail universitaire dans le sens où ils font des recherches ça correspond quand même à un quart de la note finale et puis ils ont un journal de bord à faire c’est-à-dire que c’est un travail d’écrit pour le coup voilà heu : chaque semaine après le cours alors pas juste après enfin c’est eux qui choisissent ils doivent en fait faire un : leur journal de l’atelier c’est-à-dire ce qu’ils ont appris ce qui : ce qui leur a plu décrire un peu ce qu’on a fait comment eux ils progressent dans la pièce et dans leur apprentissage

27. E. Et leur ressenti

28. A. L. Et leur ressenti voilà et c’est intéressant et ça c’est pareil ça fait un quart de la note donc c’est : après un quart aussi sur la : leur présence en cours et leur implication dans le travail pendant tout le semestre c’est une note de : contrôle continu on va dire et la dernière c’est l’examen qui est la représentation finale où en général ils ont toujours 5 sur 5 parce que (rires) parce que ils donnent toujours le meilleur + au début les premières années j’étais : j’étais angoissée complètement parce qu’en général la semaine d’avant c’était loin : loin d’être parfait et puis à chaque fois pour la représentation ils donnent ils donnent vraiment le meilleur donc maintenant j’ai même plus peur (rires) je me dis que toute façon ce sera bien voilà c’est :

29. E. Et est-ce que tu as le sentiment que : de jouer comme ça sur scène un texte français est-ce que ça les : est-ce que ça les aide ↑ est-ce qu’il y en a qui : est-ce ce que ça permet de prendre confiance dans la : la pratique de la langue ↑

30. A. L. Voilà alors l’intérêt que ça c’est que c’est du français : alors parfois c’est du français familier : c’est pas c’est pas que de la grande langue de Molière même si ça l’est quelquefois (rires)

31. E. Mais Molière d’ailleurs c’était pas trop compliqué ↑

32. A. L. Non, non c’était le :: le : oh La Jalousie du Barbouillé qui est une des toutes premières de Molière une farce en fait et on l’a montée en entier et : ça c’est vraiment très très bien passé

33. E. Le vocabulaire c’était pas trop : compliqué ↑

34. A. L. Non mais en fait la langue de Molière elles est : elle est vraiment accessible par rapport à d’autres de la même époque Corneille wouaouu ce serait : ce serait impossible parce que je l’ai enseigné heu : Iphigénie je me souviens je l’ai enseigné en troisième donc avec des français comme langue maternelle c’était de l’étranger c’était du français langue étrangère alors là pour eux mais (rires) alors que Molière avec des étrangers c’est c’est c’est tout à fait accessible […] oui et en fait ce qu’il y a de bien je trouve dans cet heu : dans cet atelier eux-mêmes le disent hein à la fin souvent que c’est le cours qu’ils ont préféré d’une part parce que c’est un peu différent de : on n’est pas assis derrière sa table et tout donc ça c’est déjà positif le fait que tout le corps participe et une langue elle se parle pas qu’avec la bouche enfin c’est c’est c’est évident donc y a tout cet accès au non verbal et puis heu : et puis le fait qu’ils aient à apprendre voilà en fait c’est un peu comme les exercices structuraux de la grande époque (rires) c’est-à-dire que voilà c’est c’est : au niveau de la syntaxe je pense que c’est po sitif pour eux pour leur ap pour leur apprentissage par ce que ça les met en relation très proche avec les phrases

35. E. Ah oui je pensais aux ateliers d’écriture est-ce que l’ atelier d’écriture il débouche justement aussi sur un travail est-ce qu’ils lisent les uns aux autres leur travail ou est-ce que ça reste juste de l’écrit ↑

36. A. L. Oui en général on le lit heu : ben notamment là l’exercice qu’on avait fait sur les temps du passé heu : ils se : ils se sont lus le travail mais ça c’est pas facile je trouve parce que pour qu’il y ait l’écoute des autres c’est pas évident

37. E. Ils sont pas forcément intéressés par le travail des autres

38. A.L. C’est pas forcément évident tu vois là ce que je disais tout à l’heure par rapport au texte du cancre là qu’ils lisaient et mettaient en scène comme les autres devaient en fait deviner le titre là voilà là ils étaient forcément attentifs ça c’était bien et puis c’était court alors que les textes sur les temps du passé là même s’ils n’avaient que dix mots (rires) en fait ils avaient parfois fait des choses heu :

39. E. Oui donc il faut qu'il y ait un objectif pour que pour que l'écoute soit vraiment utile
40. A. L. Oui oui + oui et puis il y a le problème de prononciation aussi hein qui fait que :
41. E. Ça les gêne
42. A. L. Ben oui forcément
43. E. Ça les gêne que les autres les pourtant ils sont tous dans la même
44. A.L. Ah non non ça les perturbe pour les comprendre
45. E. Ah oui ah oui
46. A. L. Et oui parce que la prononciation souvent n'est pas géniale et du coup : voilà ce que je comprends parce que même pour nous parfois c'est difficile donc
47. E. Oui oui il faut être concentré (rires) + et au final dans ces approches là est-ce qu'il y a du plaisir de la part : de la part des apprenants ↑
48. A. L. Oh oui oui
49. E. Ça te paraît un élément important ↑
50 A. L. Oui vraiment vraiment oui + ben oui (rires) c'est : non et puis c'est tellement différent des exercices à trous et tout que moi je supporte plus quoi et c'est vrai que souvent dans les exercices de grammaire c'est c'est très souvent des exercices à trous mais c'est ça rime à quoi ↑ (rires) moi j'ai
51. E. En fait toi tu fonctionnes toujours avec les jeux là qui sont proposés ↑
52. A. L. Oui beaucoup et puis ben c'était : c'était déjà une habitude par exemple : normalement tous les cours : la première partie enfin quand quand on se retrouve il y a d'abord ce que j'appelle l'échauffement c'est-à-dire que le passage de : de :
53. E. Oui l'extérieur
54. A. L. De l'extérieur à la classe donc : donc on va on se reconnecte au français langue étrangère et à chaque fois c'est des exercices de production orale voilà et ça peut être : par exemple c'est c'est en général en lien avec ce qu'on a fait la : la veille voilà donc ça peut-être justement si on travaillé sur les expressions de : de temps heu : ben j'ai noté sur un petit papier « tandis que » « pendant que » « depuis que » etc et voilà je les distribue à chacun et ils doivent voilà imagi ner une phrase ou alors poser une question
55. E. Ils sont en interaction ou ↑
56. A. L. Oui alors voilà pour qu'ils soient en interaction souvent je fais une : une question heu : l'un doit poser une question et l'autre doit répondre voilà donc ça : oui c'est important et c'est vrai que ça crée aussi des liens du coup dans dans la classe ce qui fait qu'après pour faire des travaux de groupe comme ce qu'on a fait avec le conte : voilà ça ça permet des mélanges qui sont : qui sont utiles et bien quoi
57. E. Et d'ailleurs les les les travaux que tu fais d'écriture ou de ou surtout au niveau théâtre ça : ça participe à la cohésion du groupe ↑
58. A. L. Oui absolument oui oui oui
59. E. Ça ils le représentent en fin d'année ↑
60. A. L. Le théâtre oui ben oui en fin de semestre mais là cette fois-ci on l'a présenté en fait en fin fin pendant la semaine des examens et c'était trop tard parce que et du coup heu : donc pour le théâtre ils sont issus de tous les groupes DUEF B1 B2 et donc heu : voilà et c'est dommage parce que parfois leurs copains de groupe n'ont pas pu venir les voir donc l'année prochaine je vais essayer de faire attention à ce que : voilà pour que ça soit plus tôt
61. E. C'est un groupe c'est un groupe de combien que t'as
62. A. L 25
63. E. AH
64. A. L. Oui oui (rires) là c'est un peu de la folie parce que
65 E. 25 sur deux heures juste une fois par semaine pour le théâtre
66. A. L. Voilà pour le théâtre mais heu
67. E. T'es toute seule ↑ non
68. A. L. Non non je suis toute seule je suis toute seule et la difficulté qu'on avait là c'est que j'avais choisi des petites des saynètes on va dire de Grumberg de Jean-Claude Grumberg : qui sont d'un bouquin qui s'appelle enfin d'un recueil qui s'appelle *Ça Va* ↑ et donc toutes les saynètes commencent par Ça va et y a des choses des choses assez géniales heu : et le : donc y avait cinq petites saynètes qui étaient en duo oui en duo puisque c'étaient des dialogues et puis après y avait un plus grand dialogue qui en fait sur le papier c'est deux personnages + deux voisins et les les ont participé donc voilà c'est c'est : c'est un travail de mise en scène énorme et : bon alors on joue sur les costumes aussi pour que le public comprenne qu'il s'agit

voilà qu'il s'agit que de deux personnes mais c'est intéressant pour eux aussi de voir comment on peut heu : garder la cohésion et : voilà

69. E. Et ça a fonctionné le jour de la représentation ↑ pas de couacs heu ↑

70. A. L. Non non (rires) ça s'est : ça s'est bien passé voilà alors pour que ce soit plus facile pour le public qui sont donc surtout des étudiants étrangers aussi heu : moi je fais passer donc les textes à : aux profs et le mieux c'est qu'ils puissent

71. E. Qu'ils préparent :

72. A. L. Préparer c'est-à-dire lire un minimum voilà parce que : ben parce que il y a aussi le problème de de prononciation pour pour les étudiants même si on a travaillé dessus effectivement avant c'est : là j'étais contente cette fois-ci c'était nette c'était nettement plus compréhensible que d'autres fois où heu : où voilà (rires)

73. E. Toute façon il faut toujours il faut toujours être humbles dans ce qu'on

74. A. L. (rires) Oui ça c'est

75. E. Dans ce qu'on veut faire

76. A. L. Voilà

Table des matières

Remerciements....2

Introduction....6

PARTIE 1 - LES STRUCTURES D'ACCUEIL DES ÉLÈVES ALLOPHONES OBSERVÉES PENDANT MON STAGE...11

CHAPITRE 1. PETIT DÉTOUR HISTORIQUE....12

1. L'histoire d'un mot....12

2. La notion de norme....12

3. Une société de l'écrit....13

CHAPITRE 2. ACCUEIL DU PUBLIC MIGRANT DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE : UN STATUT SPÉCIFIQUE....14

1. Le droit imprescriptible à la scolarité des enfants de 3 à 16 ans....14

2. Les Mineurs Isolés Étrangers....15

3. Le cas des étudiants réfugiés ou demandeurs d'asile : des termes à préciser....16

CHAPITRE 3. PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE MON STAGE....17

1. Le lycée des métiers du Nivolet....17

2. Le collège Bissy....18

3. Du Passerelle solidarité – objectif B2, Université Grenoble Alpes....19

4. Un public sous le signe de l'hétérogénéité....20

5. Les dispositifs mis en place : ateliers d'écriture, théâtre, danse et chant....22

CHAPITRE 4. LA MAÎTRISE DE LA LANGUE ÉCRITE : UN ENJEU MAJEUR....24

1. langue et droits civiques....24

2. langue et scolarité....25

PARTIE 2 - DU CÔTÉ DE LA THÉORIE....27

CHAPITRE 1 . LE RAPPORT À L'ÉCRIT DU PUBLIC MIGRANT....28

1. Littératie ou compétence scripturale....28

2. L'insécurité scripturale....30

3. La notion d'acculturation....32

CHAPITRE 2. PLACE ET INTÉRÊT DES PRATIQUES CRÉATIVES DANS LES DISPOSITIFS D'ACCUEIL ET D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE POUR LES ÉLÈVES ALLOPHONES....33

1. Redéfinir le rapport à la langue....34

1.1. Trouver son chemin dans un déficit à dire....34

Lire et écrire dans le cadre du CECR....34

1. 2. Une langue autre....36

1. 3. Établir un autre rapport à l'écriture....38

2. Repenser la place du sujet : Centration sur l'apprenant....40

1. 1. En écrivant....40

1. 2. En lisant....40

3. Développer des compétences transversales....42

4. Choisir la bonne posture....44

5. La pédagogie de projet....45

6. Une pédagogie différenciée....46

3. LA PLACE DU CORPS....47

1. La traversée du corps....47
2. Dire la langue....49
CHAPITRE 3. PROBLÉMATIQUE, HYPOTHÈSES ET OBJECTIFS....51
1. Problématique....51
2. Hypothèses....52
3. Objectifs....53
PARTIE 3 - DISPOSITIFS ARTISTIQUES ET CRÉATIFS POUR UN PUBLIC MIGRANT....54
CHAPITRE 1. DÉMARCHE ET MÉTHODOLOGIE....55
1. L'envie de départ....55
2. Le constat de départ du côté des apprenants....55
3. Recueil des données au cours de mon expérimentation....57
3. 1. Les questionnaires....57
3. 2. La séquence menée au cours de l'expérimentation....58
4. Recueil de données au cours de mon enquête....68
4. 1. Le questionnaire et les observations de travaux....68
4. 2. Les entretiens....70
5. Les dispositifs observés ou décrits au cours de l'enquête....72
5. 1. Les ateliers d'écriture....72
5. 2. Les ateliers de théâtre....74
5. 2. 1. Dans le cadre universitaire....74
5. 2. 2. Théâtre au collège Bissy....75
CHAPITRE 2. ANALYSES ET RÉSULTATS....76
1. Un moyen de s'approcher de la culture de l'Autre....76
1.1 La biographie langagière....76
1. 2. La culture "étrangère"....78
2. Une nouvelle posture pour trouver sa place....80
1. 1. Quelle posture adopter ?....80
1. 2. L'enjeu du corps....81
3. le monde de l'écrit : un espace moins hostile....86
3. 1. La contrainte....86
3. 2. Donner du sens par le projet....89
3. 3. Donner sa place à chacun selon ses compétences....90
CHAPITRE 3. APPORTS ET LIMITES DE LA DÉMARCHE CRÉATIVE ET ARTISTIQUE....91
1. Une démarche enthousiasmante....91
1.1. Une place pour exister....91
1. 2. Construire ensemble....92
2. Difficultés et limites....96
2.1. Définir le projet au préalable....96
2. 2. La gestion du temps et des autres enseignements....96
2. 3. La cohérence de l'enseignement....97
2. 4. Faire beaucoup en peu de temps....98
2. 5. Des exigences scolaires au milieu de multiples préoccupations....98
3. Bilan....99
4. Perspectives....99
Conclusion....102
Bibliographie....105
Sitographie....107

MOTS-CLÉS : Migration, insécurité scripturale, littéracie, acculturation, pratiques artistiques, écriture créative …

RÉSUMÉ

Comment faciliter l'appropriation de la langue et l'entrée dans l'écrit des publics migrants, publics dont les parcours, les histoires et les cultures sont si divers ? Comment les aider à trouver une place dans cette nouvelle identité et entrer en douceur dans le monde de l'écrit, clé de voûte de notre société ? Trois établissements, trois terrains d'observation ou d'expérimentation pour chercher les réponses, du collège à l'université en passant par le lycée professionnel. Quels dispositifs sont mis en place, quelles pratiques pour répondre à cette urgence de l'intégration ? Les pratiques artistiques et l'écriture créative, parce qu'elles mobilisent l'imaginaire, questionnent, décentrent, parce qu'elles font souvent appel au groupe, au collectif, parce qu'elles donnent à chacun l'occasion d'exprimer sa singularité, parce qu'elles mettent en contact avec les émotions, les œuvres, parce qu'elles mobilisent des compétences multiples, redonnent confiance, proposent des outils pour se lire et s'écrire, offrent un espace de liberté salutaire.