



ELCF

Université de Genève
Uni Bastions
5 rue De-Candolle
1211 Genève 4 (lettres)
1205 Genève (colis)
Tél. +41 22 379 74 33/36/37
Fax : +41 22 379 76 81

Mémoire DESFLE 2018-2020

« Expérience d'atelier de photographie et
d'expression personnelle avec un public
d'étudiant-e-s d'Horizon académique »

Etudiante : Raphaëlle Sestranetz

Enseignante responsable : Mme Martine Lenoble

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont rendu possible la réalisation de ce projet et ce travail de mémoire : Mme Lenoble, enseignante référente, pour son suivi, ses remarques et encouragements ; Mme Fonseca Favre et Mme Racine, enseignantes, pour leurs apports à l'organisation de l'atelier ; M.Moulin, responsable des cours de français et ateliers HA FLE; les formatrices qui nous ont soutenue pendant les ateliers, pour le Niveau A2 : Manon Crettenand et Estelle Carfagno ;pour le Niveau A2+ : Hannah Ammar et Tania Garnier ; pour le Niveau B1 : Carole Cattin et Simona Devito ; et surtout les trente et un participants d'Horizon Académique pour leur dynamisme, leur enthousiasme et leur création. Nous leur souhaitons une suite fructueuse dans leur parcours universitaire et leur intégration locale.

Table des matières

Introduction.....	5
I.1 La photographie comme outil de médiation pour favoriser l'expression orale (voire écrite) personnelle d'un public FLI et comme outil de visibilité.....	6
I.1.1 Caractéristiques de la population FLI.....	7
I.1.2 Le processus de visibilité , étape vers la reconnaissance.....	11
I.1.3 Spécificités de l'utilisation de l'image en classe de FLI.....	13
I.2 Présentation de projets d'ateliers photographiques impliquant des personnes migrantes en situation ou non d'apprentissage du FLE.....	17
I.2.1. Reza dans les camps de réfugiés Contexte international – Artiste initiateur du projet.....	18
I.2.2. « Réfugiés reporters » Contexte international – Association initiatrice du projet.....	19
I.2.3. « Silences de l'Exil » Contexte Suisse - Association initiatrice du projet.....	20
I.2.4 Projet photo d'Appartenances, Genève «Quel est le lieu dans ma commune, où je me sens bien avec mon enfant?» <i>Contexte Suisse - Association initiatrice du projet</i>	21
II / Descriptif global du projet : Description du public-cible et étapes prévues.....	22
II.1. Description du public-cible : Etudiants d'Horizon Académique.....	22
II.2. Définition et description des étapes du projet d'atelier.....	24
II.2.1 Déroulement de la semaine 5.8 au 9.8 :.....	26
II.2.2 Déroulement du Vendredi 9.8 après-midi :.....	27
II.2.3 Déroulement de la semaine du 12 au 16.8 :.....	29
II.2.4 Déroulement du 29.08 :.....	33
III/ Description analytique du terrain :	35
III.1 Intérêts du dispositif.....	35
III.1.2. Il favorise l'expression d'avis différenciés :	36
III.1.3. Il favorise l'élargissement du vocabulaire :	36
III.1.4 Il promeut une approche culturelle :.....	36
III.1.5. Il favorise l'intégration culturelle locale :	37
III.1.6 Il favorise la résilience :	37
III.2. Problèmes rencontrés, causes et propositions de remédiation.....	37
III.2.1. Gestion du temps.....	37
III.2.2 Grandeur des classes et groupes.....	39
III.2.3 Différence de niveau et d'expression.....	40
III.2.4. Précision des consignes et des termes employés.....	42
III.2.5. Phase de correction.....	43
III.2.6. Phase de légendage.....	44

IV/ Conclusion.....	45
VI / Bibliographie :	47
Revues :	47
Livres :	47
Images de l'atelier :	47
Sites :	48
Annexe 1	50
I.2.1. Reza dans les camps de réfugiés	50
I.2.2. « Réfugiés reporters », Revue 6 mois, Automne-Hiver 2017-2018.....	50
I.2.3. « Silences de l'Exil »	51
I.2.4 Projet photo d'Appartenances, Genève « Quel est le lieu dans ma commune, où je me sens bien avec mon enfant ?»	52
Annexe II.....	53
II.1.1 Description de Horizon Académique, tiré du site de l'Université de Genève :	53
II.1.2. Présentation du programme des cours de français (Tiré de la Présentation Powerpoint de M.D.Moulin, responsable des cours de français du programme) :	54
Annexe II.2 Expérience de Berger et Mohr.....	56
Annexes II.3 Fiches des séquences didactiques.....	57
Annexe II.3.1	58
Annexe II.3.1- images : Ronis Willy et Deforge Régine, (1992), Toutes belles , Paris, Editions Hoëbeke	59
Annexe II.3.1- images :Mac Curry Steve 'Animals'	60
Annexe II.3.2	61
Annexe II.3.3 : Topo de la balade urbaine	62
Annexe II.3.4 Image Mail	63
Annexe II.3.5	64
Annexe II.3.5 - images.....	67
Annexes II.3.6 Exposition de clôture	68

Introduction

“Je dis parfois qu'il n'y a pas de sujets, il n'y a que des auteurs. Je tente d'y mettre une histoire, un point de vue qui est le mien et une approche esthétique que je développe pour avoir un champ d'expression plus grand, avec plus d'impact pour m'adresser à l'imaginaire des spectateurs. ” Christian Lutz, photographe¹

Pour ce photographe genevois à l'envergure internationale, chacun peut se considérer auteur, tant est qu'il y ait un désir d'exposer un point de vue, et auteur de photographie, tant est qu'un certain parti pris esthétique soit également exprimé avec plus ou moins de recherche conceptuelle préliminaire. Cette esthétique personnelle ouvre le champ des données à voir aux spectateurs, les invitant à pénétrer dans le monde proposé par l'artiste et dans son propre imaginaire.

Il s'agit donc bien de parler du monde et, à travers la vision photographique partagée de celui-ci, de parler indirectement de soi, contrairement à des propos explicites tels qu'ils pourraient être exposés par l'artiste-photographe lors d'une interview publique.

Partant de ces deux prémices, la capacité d'auteur et le partage-révélation de sa personne par le médium photographique, on peut en déduire le potentiel de la création photographique pour l'enseignement d'une langue : c'est un vecteur d'expression personnelle invitant au dévoilement de soi, mesuré et choisi, et favorisant la prise de parole dans un espace public, connu et choisi également.

Pour une population de jeunes personnes migrantes, venues en Suisse, à Genève, dans des circonstances plus ou moins pénibles, en vue de poursuivre leurs études et d'intégrer l'université, on peut avancer le postulat selon lequel l'espace donné à l'expression de soi, à sa vision du monde et aux émotions enfouies, accumulées au cours d'un parcours de vie et, parfois peut-être, peu partagées, devient ainsi essentiel pour le développement et la poursuite du cursus de vie et d'apprentissage au sein d'une communauté nouvelle où s'annoncent de nouveaux et nombreux défis. C'est sur cette hypothèse qu'a été fondé l'atelier d'expression photographique donné au sein des cours Horizon Académique durant l'été 2019 qui sera l'objet de ce travail de mémoire.

¹ Lutz Christian, (2019), *The Pearl River*, Zürich, Edition Patrick Frey, cité in 'L'invité du 12h30', RSR La Première, le 18 juin 2019

Nous évoquerons dans un premier chapitre quelques pistes théoriques au sujet de la photographie comme outil de médiation pour favoriser l'expression orale (voire écrite) des personnes migrantes en apprentissage de FLI², mais aussi comme processus de visibilisation de celles-ci. Nous chercherons d'abord à cerner les spécificités du public-cible de l'atelier, à savoir les personnes en apprentissage de FLI et de FOU³. Nous chercherons ensuite à expliciter et synthétiser deux orientations théoriques concernant d'une part le processus de visibilisation et l'importance de la visibilité dans les processus migratoires, d'autre part les modalités d'expression que permet l'utilisation de la photographie dans ce contexte. De ces constats pourront être dégagées des orientations pour le montage de l'atelier. Dans une seconde partie, nous illustrerons ces propos par quelques expériences qui ont su donner une place privilégiée à l'expression tant photographique que verbale de personnes migrantes et d'apprenant-e-s FLI.

Le deuxième chapitre sera consacré à la description de la conception de l'atelier de photo-expression tout en donnant quelques précisions sur le public cible, à savoir les étudiant-e-s d'Horizon académique suivant les cours d'été à l'Université de Genève.

Dans un troisième chapitre, enfin, nous analyserons la mise en œuvre de l'atelier afin de discerner quels semblent avoir été les bénéfices pour les participant-e-s ; nous chercherons également à expliciter les difficultés rencontrées et à en comprendre les motifs.

Sur cette base, nous concluons par des propositions d'améliorations et en vue d'une future expérience ainsi que par des possibilités d'extension de l'atelier.

I / Fondements théoriques

I.1 La photographie comme outil de médiation pour favoriser l'expression orale (voire écrite) personnelle d'un public FLI et comme outil de visibilisation.

A l'appui d'expériences menées dans des ateliers de photographie-expression, ce travail présentera principalement les thèses avancées par F.Yaiche (2002) concernant l'utilisation de la photographie comme outil d'expression dans l'apprentissage du FLE⁴. Plaidant en faveur de cette utilisation, nous chercherons par ailleurs à cerner les particularités du public FLI et à présenter certains éléments des thèses sur la reconnaissance de O.Voirol (2005). Ces deux aspects nous permettront de démontrer l'intérêt de l'utilisation de la photographie dans le cadre scolaire, et en particulier du FLI.

² FLI : Français Langue d'intégration

³ FOU : Français avec Objectifs universitaires

⁴ FLE : Français Langue étrangère

Qu'il s'agisse de jeunes adolescents ou d'adultes, F.Yaiche souligne que « ne pas pouvoir parler de soi à l'école est parfois ne pas pouvoir parler du tout, et cela constitue un obstacle à l'envie d'apprendre. » (2002 :11) C'est donc l'expression de soi, tant de son imaginaire que de ses points de vue et préoccupations qui est pointée ici. Sans entrer dans des considérations psychothérapeutiques, il est toutefois important de souligner que le public des cours de FLE d'Horizon Académique, majoritairement composé de personnes migrantes ayant vécu des parcours migratoires plus ou moins difficiles, pour ne pas dire violents, est en quête, dans une nouvelle ville qui l'accueille, de signes de reconnaissance, de passage de l'invisibilité à la visibilisation et à la visibilité, telles que définies par O.Voirol (2005) et reprises par C. Gomez Martin (2012).

I.1.1 Caractéristiques de la population FLI.

Français langue d'intégration ; ce dernier terme demande de s'interroger sur la position adoptée par les instances politiques et éducatives quant à sa définition et utilisation. Bien souvent, comme le souligne le document du Conseil de l'Europe (2018 :2), « l'idée même d'une intégration linguistique peut n'être que l'une des formes de ce que les citoyens installés estiment être le devoir des nouveaux venus ; ce n'est pas nécessairement le projet de ceux-ci. » Cette définition restrictive mue par la peur de la différence et visant davantage l'assimilation que l'intégration voit dans la personne migrante un individu porteur certes d'une culture et d'une langue propre, mais dont le devoir pour obtenir le droit de citoyenneté nouvelle serait jugé à l'aune de l'oubli de tout ce qui le constitue, un individu qui doit passer inaperçu au sein du nouveau pays d'accueil. Cette exigence a pour corollaire une parfaite maîtrise de la langue et du pays hôte, y compris l'effacement de tout accent un temps soit peu reconnaissable.

Fort heureusement, cette perspective n'est pas celle prônée par le Conseil de l'Europe qui cherche à définir l'intégration non seulement « par rapport à l'acquisition de la langue majoritaire/dominante, mais en relation avec le répertoire de langue de chacun. Du point de vue des locuteurs migrants, intégration linguistique est alors à comprendre comme adaptation des locuteurs migrants à leur (nouvel) espace de communication, c'est-à-dire comme réorganisation des répertoires individuels et intégration des langues qui les constituent entre elles.» (2018 : 2)

D'une part, ce vœu pieux nécessite donc certaines particularités de la société d'accueil telles que l'ouverture à la diversité et son acceptation ainsi que la légitimité accordée aux autres langues. Ces facteurs dépendent tant de l'histoire de chaque pays que de la présence d'une éducation interculturelle dès les premiers niveaux scolaires.

D'autre part, cette perspective permet d'imaginer plusieurs formes d'intégration linguistique selon les adaptations du répertoire individuel au nouveau contexte, selon les projets de vie des personnes et leurs besoins. Dans son ouvrage, (2016 :177-178), J.P.Beacco distingue ainsi trois formes principales d'intégration :

- une faible intégration des langues du répertoire : lorsque les ressources linguistiques disponibles dans la langue majoritaire sont inégales, elles rendent difficile une gestion efficace des situations de communication. Celles-ci requièrent le recours à des tiers. Cela peut conduire à des autocensures sociales, tels qu'évitement d'activités avec pour conséquence frustration et exclusion sociale. Si ces manques sont assumés, ils donneront lieu à une valorisation identitaire des langues antérieures ; les répertoires dès lors ont peu de chance d'évoluer ;
- une intégration fonctionnelle des langues du répertoire : lorsque les ressources du répertoire dont celles en langue majoritaire sont suffisantes, elles permettent de gérer avec succès la plupart des situations de communication sociale, professionnelle et personnelle. Les migrants soit se soucient peu des erreurs ou fossilisations restantes, soit ils cherchent à atteindre un usage le plus naturel possible ; la langue d'origine perd ainsi son statut identitaire prééminent;
- l'intégration des langues du répertoire : lorsque la langue majoritaire trouve sa place à côté des langues déjà maîtrisées, le répertoire linguistique se voit totalement réorganisé; les langues sont utilisées en alternance dans la vie sociale ; la langue d'origine, qui a pu être seule identitaire, devient co-identitaire et peut être valorisée comme objet transmissionnel. Cela correspond souvent au statut de la double nationalité.

Ce sont donc prioritairement les personnes migrantes qui, en fonction de leurs projets de vie et de leurs possibilités temporelles/financières, etc, devraient choisir quelle stratégie adopter. Les institutions d'accueil et les dispositifs de formation devraient leur permettre de choisir en connaissance de cause la formation la plus adéquate.

Il s'agira maintenant de considérer comment la Suisse gère cette problématique sous sa forme politique et éducative. Pays d'immigration depuis plus d'un siècle et demi, la Suisse considérait jusqu'aux années 1980, la population étrangère comme une main d'œuvre à qui le seul choix possible relevait de l'assimilation. Dès les années 1980-1990, émerge la notion d'intégration dans le débat politique, considérée comme un élément indispensable à la cohésion sociale, impliquant tant la population indigène que locale dans un processus réciproque d'accueil, d'échanges, de connaissances et d'adaptation. Il s'agissait dès lors de faciliter l'accès des étrangers aux droits sociaux par diverses mesures d'encouragement, d'agir au niveau des institutions pour qu'elles mettent en œuvre cette vision et d'exiger en retour des étrangers qu'ils fournissent des efforts pour apprendre une langue nationale, se forment et participent activement à la vie économique.

Et ce n'est qu'en 2008 que l'intégration comme processus mutuel a été consacrée comme objectif de politique étrangère.

Or, ce qui ressort de la mise en application des vœux pieux de l'OIE⁵ de 2019, c'est une nouvelle LEI⁶ beaucoup plus restrictive qui conditionne l'octroi des permis à une « bonne intégration », et qui risque, comme le soulignait déjà la CFM⁷ en 2017, d'être étalonnée « sur le "degré d'intégration" mesurable individuellement et d'occulter ainsi la dimension sociétale du processus ». L'attention des autorités se focalise donc principalement, ajoute la CFM, sur « le "parcours d'intégration" d'individus non-titulaires d'un passeport suisse, avec un certain nombre d'étapes à franchir (le but étant d'atteindre un degré maximum d'intégration) ». Or, poursuit-elle, « ce degré d'intégration se mesure essentiellement à l'aune des connaissances linguistiques [...] et risque de réduire tout le processus d'intégration aux seules connaissances linguistiques de l'intéressé et de négliger ainsi d'autres aspects tout aussi importants, tels que son contexte social et son parcours biographique. » (2017 : 5)

Sur ce constat, cette commission fédérale avait établi en 2017 des recommandations dont je soulignerai deux éléments en particulier : au point 3, elle insistait sur le fait que « les collectivités publiques et privées, mais aussi les entreprises prennent en compte les besoins de la société dans son ensemble – y compris ceux des groupes issus de la migration – dans les offres et prestations qu'elles proposent »; au point 5, elle soulignait que « les mesures d'encouragement ne devraient pas être définies en référence à des "déficits" à combler, mais plutôt en fonction du potentiel des individus, qu'il s'agit d'identifier et de reconnaître. Ce faisant, la diversité ne devra pas être perçue comme un problème, mais comme une opportunité. » (2017 : 6)

En se basant sur ces deux remarques qui insistaient donc sur l'importance de répondre aux besoins des personnes migrantes en tenant compte de la diversité de leur parcours et projets de vie, nous pouvons désormais nous pencher sur la mise en application de ces préceptes dans le canton de Genève au travers du PIC II⁸. Ce programme d'intégration cantonal sert de référence aux actions de l'Etat de Genève en la matière sur la période 2018-2021. On peut constater que la formation est directement reliée à l'employabilité et que l'apprentissage des langues est prioritaire. L'important budget alloué à ce double pôle corrobore ce qui précède, à savoir qu'il incombe prioritairement à la personne migrante de faire des efforts pour apprendre une langue en vue de trouver du travail, alors que l'engagement sociétal réciproque est largement sous-valorisé. (111 millions sur 148 millions pour la formation et l'emploi en 2015).

⁵ OIE : Ordonnance fédérale sur l'intégration des étrangers

⁶ LEI : Loi fédérale sur les étrangers

⁷ CFM : Commission fédérale des migrations

⁸ PICII : Programme d'intégration cantonal II

Cette remarque mise à part, il faut reconnaître la diversité des projets d'accès et de soutien à l'apprentissage du français langue étrangère, implémentés par les acteurs subventionnés tels que l'Hospice général, les associations du C9FBA⁹ et l'UNIGE¹⁰, mais aussi au travers de projets singuliers pour les personnes ne pouvant prétendre aux offres des structures précédentes ou privées.

Le PIC II¹¹ 2019 définit ainsi deux types d'objectifs : un objectif fédéral présenté comme suit : « Les migrantes et les migrants qui n'ont pas directement accès aux structures ordinaires disposent d'une offre d'encouragement qui les prépare aux offres de formation du post-obligatoire, notamment la formation professionnelle (y compris les offres de formation transitoire) et/ou améliore leur employabilité » et des objectifs cantonaux présentés comme suit : « Les personnes admises à titre provisoire et les réfugiés statutaires, nécessitant l'acquisition des connaissances et compétences préalables à l'insertion professionnelle, bénéficient d'une aide en formation et d'un accompagnement pour faciliter leur accès au marché de l'emploi ». Parallèlement à l'Hospice Général (principal acteur de ce dispositif), de l'OFPC¹² et de partenaires économiques privés, l'UNIGE avec son programme Horizon Académique participe ainsi à ce projet d'intégration professionnelle, en préparant des jeunes migrant-e-s sélectionné-e-s pour leurs aptitudes à suivre un cursus académique professionnalisant.

De ce qui précède, il est possible désormais de dégager certaines spécificités du public cible FLI : il s'agit d'adultes présentant une grande hétérogénéité tant d'origine, de profil professionnel et de formations antérieures, mais aussi de projets de vie. Comme le souligne J.C.Beacco (2016 :180), « tout ceci conduit à privilégier une approche fonctionnelle de l'enseignement fondée sur une analyse des besoins et une prise en compte des attentes », car seule « la prise en compte des besoins langagiers effectifs des adultes migrants et celle de leur transformation par l'enseignement lui-même sont en mesure de rendre les formations crédibles et utiles à l'insertion de ceux-ci dans la société. »

On peut donc avancer que le public FOU dont font partie les participant-e-s à Horizon académique est pour ainsi dire une sous-catégorie du public FLI ; ses caractéristiques pourraient être décrites, entre autres, par : un désir d'intégrer un cursus universitaire, un passé académique propre au pays de provenance, une langue et une culture porteuses de valeurs particulières exprimées différemment que dans le pays d'accueil, un parcours de vie chargé non seulement de souvenirs du pays d'origine, mais du périple pour arriver en Suisse. Quant aux besoins

⁹ C9FBA : Collectif genevois pour la formation de base des adultes

¹⁰ UNIGE : Université de Genève

¹¹ PIC II : Programme d'Intégration cantonal II

¹² OFPC : Office pour l'Orientation, la formation professionnelle et continue

spécifiques, ils pourraient être définis selon les critères propres au monde académique, sans oublier de prendre en compte justement les divergences de cultures et de cultures éducatives en termes de valeurs, d'attitudes et d'habitudes. A ce titre, J.C.Beacco (2016 :181) souligne que pour « respecter ces différences culturelles, il est essentiel que ces contacts de cultures éducatives soient gérés avec attention pour qu'ils ne se transforment pas en "choc des cultures" ».

Il semble par conséquent important que ce terrain de négociation culturelle trouve un espace d'expression et de confrontation positive pour permettre une rencontre, un échange et une transformation des valeurs et attitudes favorables à une insertion pacifique et fructueuse au sein du nouveau lieu d'études, et par ce biais, au sein de la société d'accueil.

Les ateliers de photo expression proposés semblent pouvoir répondre à ce besoin particulier en favorisant la création et l'expression personnelle des valeurs et ressentis, le travail collectif en vue de davantage de cohésion et enfin le partage des réalisations tant au sein du groupe constitué qu'avec l'extérieur.

I.1.2 Le processus de visibilité , étape vers la reconnaissance.

Sur la base des spécificités de notre public-cible que nous venons d'énoncer, il semble important d'éclairer le dernier point mentionné, à savoir le partage avec l'extérieur, comme outil de visibilité dans le processus de reconnaissance. A ce propos, nous aimerions nous appuyer sur les recherches en sociologie des migrations de C.Gomez Martin, en particulier.

Il est tout d'abord nécessaire d'insister sur le lien étroit entre les deux notions. En se fondant sur des travaux de Ch.Taylor, C.Gomez Martin (2009 :154) relève en effet « l'étroite connexion entre le processus de reconnaissance et la formation de l'identité des sujets, c'est-à-dire que la formation de notre identité se trouve en étroite connexion avec la reconnaissance sociale basée sur le respect et l'acceptation[...] le résultat d'une négociation, d'un dialogue ouvert avec les autres [...] ne serait que la phase achevée d'un processus qui a comme point de départ une demande de visibilité». Citant cette fois-ci O.Voirol et A.Honneth, l'auteure (2009 :155) caractérise ces deux temps comme « d'un côté, [...] l'identification cognitive, c'est à dire quand un sujet est perçu par autrui en tant que tel avec des caractéristiques particulières. Dans un second temps, [...] l'expression, où il existe une démonstration publique de la connaissance de l'individu ou du groupe. C'est cette reconnaissance publique qui dote les individus des capacités d'expression et d'actions sociales tant au niveau individuel que collectif ».

Sur ce postulat, il convient de définir le terme « visibilité ». Celle-ci peut se manifester sous différentes formes : matérielle, institutionnelle, sociale et médiatique.

C.Gomez Martin (2009 :155) caractérise ainsi la visibilité sociale comme « la capacité de s'insérer dans un système d'interaction complexe et de se manifester comme un acteur à part entière », en soulignant que son acquisition doit toujours être mise en relation avec les problématiques et enjeux sociaux du moment. Dans ce contexte, les médias, entendus comme diffuseurs d'information et transformateurs des imaginaires collectifs- ont un rôle décisif dans leur capacité à taire ou rendre visibles dans l'espace public élargi les faits des acteurs sociaux. La visibilité médiatique rendue possible par un média alternatif, en s'érigant comme contrepoids à l'opinion dominante, prend dès lors toute son importance dans sa capacité à modifier l'opinion et les préjugés dominants.

Or, l'accès à cette visibilité ne se produit pas de façon immédiate et passe par une étape que l'auteure (2009 :158) nomme « visibilisation », définie comme « l'ensemble des procédés par lesquels les auteurs se rendent visibles et viennent à exister pour leur environnement social ». Et d'insister sur le fait que « l'action de visibilisation n'est pas le produit de l'action exclusive du groupe affecté d'invisibilité, mais aussi, et souvent de manière très déterminante, elle est induite par l'intervention d'autres acteurs extérieurs au groupe concerné ».

Bien qu'il ne s'agisse pas du propos de ce travail, ce propos invite à réfléchir sur les processus d'invisibilisation à l'œuvre, régis par les relations de pouvoir entre groupes sociaux, permettant à certains de construire et diffuser les imaginaires dominants, facteurs d'inégalités et d'oppressions sociales.

Dernière étape du processus, la reconnaissance dont jouit le sujet (C.Gomez Martin, 2009 :159) « qui, en faisant partie d'un corps social, bénéficie de tous les droits qui lui donnent accès à la pleine citoyenneté dans une société ouverte et caractérisée par le respect des différences. »

Par conséquent, il est possible d'émettre l'hypothèse qu'un atelier de photo-expression, allouant un espace de parole et d'expression de soi dans une institution reconnue et choisie par la personne, pourrait favoriser et engendrer ce processus de visibilité - défini comme passage de l'invisibilité sociale à la visibilisation dans l'espace social partagé-, sous ses divers aspects. Par la matérialisation du regard et du point de vue dans une œuvre exposée au sein d'une institution, la parole- l'expression de valeurs- des personnes migrantes peut d'une part être partagée au sein d'un groupe de pairs, d'autre part être offerte au regard d'un public qui peut dès lors manifester son intérêt, ou pas, et induire dans le premier cas le phénomène de reconnaissance. Sachant que l'accueil de la personne et de son bagage culturel-langagier participent au processus global de reconnaissance sociale basée sur le respect et l'acceptation, comme le souligne C.Gomez Martin (2009 :155), et que celle-ci est une prémisses nécessaire de toute intégration véritable, on

peut considérer tout ce processus comme propice au niveau personnel tant pour entrer et cheminer en résilience que pour favoriser son intégration dans une nouvelle société.

I.1.3 Spécificités de l'utilisation de l'image en classe de FLI

Après avoir spécifié les caractéristiques de notre public et explicité le phénomène de visibilisation poursuivi par l'atelier, nous aimerions revenir à des considérations concernant l'image et son utilisation en classe de FLI.

Dans ce but, nous nous proposons de relever des éléments théoriques importants exposés par F.Yaiche dans son ouvrage Photo-Expressions. Selon lui (2002 :11), «la photo est un objet fascinant qui "parle "à toutes les générations, un objet à qui l'on confie volontiers ses préoccupations, peut-être parce qu'elle a un caractère familier, intime. » Et d'ajouter plus loin, en parlant de l'apprenant, « dès lors qu'on lui propose de construire une histoire (seul ou en groupe) à partir d'un support projectif..., on lui donne la possibilité d'exprimer certaines préoccupations d'une façon dédramatisée et surtout sans que les autres sachent que de la sorte il parle de lui, exprime une préoccupation personnelle plus ou moins consciente. » Nous retiendrons comme premier élément le rôle de déclencheur de l'expression attribué à l'image. Dans ce type d'activité, il s'agit surtout d'utiliser des photos proposées par l'enseignant, voire récoltées par des apprenants, qui auraient la qualité d'être impersonnelles et, comme le mentionne F.Yaiche (2002 :13), « plus les photos sont difficiles à comprendre, plus elles sont susceptibles de lectures plurielles...plus grande est la place faite à l'imagination. »

Dès lors, pourquoi ne pas donner la possibilité aux apprenant-e-s de réaliser eux-mêmes les images pour approfondir leurs capacités créatives personnelles, mais en leur laissant toute latitude d'évocation et d'interprétation lors de l'expression verbale du commentaire de leur image ? Car le but final, en classe de FLE, est bien d'offrir un espace à la parole personnelle, mais non de juger sur la véracité du propos. F.Yaiche (2002 :12) précise d'ailleurs à ce propos que « chacun s'investit dans le commentaire de la photo et se dévoile peu ou beaucoup » et il ajoute que ce n'est pas le rôle de l'enseignant de « faire l'inventaire de ce qui appartient ou non à l'élève », car il est là « pour favoriser une expression créative qui permette en même temps un apprentissage de formes et de lexiques. »

Hormis l'avantage de permettre à l'apprenant-e de parler de soi plus ou moins directement, un deuxième élément qui nous semble important lors de l'utilisation du médium photographique dans l'espace communautaire de la classe repose sur la possibilité d'apprendre à travailler et à partager ses idées au sein d'un groupe. En effet, si l'on propose aux apprenant-e-s d'exprimer et de partager leur interprétation d'une image en petit groupe, ils-elles vont se trouver confrontés

aux imaginaires et questionnements de leurs pairs. Dès lors, selon F.Yaiche (2002 :13), le rôle de l'enseignant sera de « démontrer qu'à chacun sa vérité », son monde imaginaire et ses références, dans le cas d'images non personnelles ; et nous pourrions ajouter : "à chacun son point de vue sur la réalité" lors d'images personnelles offertes aux questionnements d'autrui.

Ainsi, qu'il s'agisse d'expression à partir de matériel photographique créé par l'apprenant et partagé, ou de celui proposé par l'enseignant et choisi par les apprenants pour fonder une histoire seul ou à plusieurs, la place est offerte tant au parler de soi et à l'expression de son imaginaire qu'au vivre ensemble, inclusif et coopératif, car « la conciliation des points de vue, y compris des contraires, devient une condition de la créativité parce que précisément la réalité ne fonctionne pas toujours de façon logique», comme le relève encore F.Yaiche (2002 :13) .

Un troisième élément d'intérêt que nous aimerions retenir chez F.Yaiche est sa classification des activités liées à l'expression basée sur un support photographique. L'auteur propose de les diviser en cinq sections ; ainsi, « toutes les opérations de communication concourant à l'expression écrite et orale ont été convoquées » (2002 :14), en précisant que celles-ci « dans la pratique se recouvrent en interférant les unes avec les autres » (2002 :14). Il s'agit donc des activités : identifier, décrire, imaginer, raconter, argumenter. Bien que toutes recèlent de grands potentiels d'activités pédagogiques, trois seront plus particulièrement mises en lumière pour ce travail, deux seront abordées de façon plus succincte.

Activité 1 : Décrire. En se basant sur des images non personnelles, le but est autant d'activer la production de lexique par la définition du visible (situation dans l'espace, datation suggérée, personnage, couleurs) que d'inviter l'imaginaire à la définition des hors-champs situationnel et temporel, de l'identité supposée du personnage, des sensations présentes supposées ou imaginées, des contenus possibles de contenants visibles et des motivations du photographe.

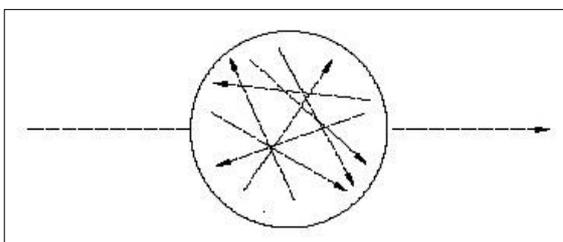
Lorsque les photos sont réalisées par l'apprenant-e lors d'un événement, d'un parcours, voire d'un reportage mené avec le groupe classe, le processus ultérieur de description visant l'expression orale en FLE s'enrichit de l'expression personnelle du photographe-apprenant et du facteur de résilience mentionné plus haut ; dans ce cas, en effet, le potentiel de projection est décuplé par la possibilité de rendre visible son point de vue sur le réel.

Lorsque les apprenant-e-s seront invité-e-s à décrire les lieux et l'identité du-des personnage-s pourrait ainsi s'ajouter l'expression des circonstances et motifs de la rencontre, du choix des éléments pour la prise de photo, du contact passé/conservé avec les lieux/personnes. Et on peut supposer que ce processus devrait conduire d'une part à l'évocation des émotions et ressentis

déclenchés par le processus photographique, d'autre part à l'expression de l'intention à l'œuvre lors du processus créatif.

Activité 2 et 3 : Imaginer et raconter. Le processus narratif contient le descriptif en l'enrichissant du déroulement temporel. Son utilisation dans le champ de l'expression orale en FLE, en le couplant au déploiement de l'imaginaire, devrait permettre non seulement de décupler les facultés d'expression par la multiplication des hors-champs possibles, mais aussi de l'enrichir d'une dimension sociologique, si l'activité est faite en groupe, par la nécessaire gestion du travail collectif et l'échange collaboratif des points de vue.

A l'appui de ce qui précède, le photographe Jean Mohr illustre le phénomène narratif engendré par l'image à travers un schéma et explique (J.Berger /J.Mohr,1981:121) :« Nous constatons ici que la brisure résultant de la coupe opérée par la photographie [signifiée par le cercle au lieu d'un trait vertical], loin d'être destructrice, s'avère extrêmement féconde. Plus la citation est longue, [l'événement photographié fait appel à un tas d'autres événements et c'est le dynamisme de leurs connexions simultanées et de toutes les références qu'ils entraînent qui fait grossir le cercle], plus le diamètre du cercle s'élargit et plus riches sont les connexions que l'événement photographié établit avec d'autres événements par le biais de l'idée que produisent ses apparences. Autrement dit, l'idée, rencontrant un événement, l'étend et l'associe à d'autres événements. »



C'est ainsi ce phénomène qui sera exploité lors de la phase narrative de l'atelier de photo. En effet, comme l'activité prévue se basera sur trois images différentes, les connexions possibles à divers événements devraient être accrues ; de plus, l'activité se déroulant en groupe, les références à des événements vécus et aux imaginaires qui peuvent en résulter devraient se voir démultipliées par le nombre de participants. Leur défi sera donc dédoublé et consistera d'un côté, à articuler ces diverses références personnelles en un récit imaginaire collectif par une saine gestion des relations au sein du groupe, d'un autre côté, à utiliser leurs connaissances de la langue française pour exprimer oralement leur histoire.

Activité 4 et 5 : Identifier et argumenter. C'est à la jonction de ces deux activités que nous aimerions situer la dernière phase de l'atelier consistant dans le légendage d'une image personnelle. En effet, il s'agira alors de concrétiser sous forme écrite les échanges et le vocabulaire utilisé auparavant, tout en favorisant la créativité du participant.

En référence à F.Yaiche, nous pourrions dire qu'écrire sa légende, c'est en fait d'abord s'identifier, chercher à « se présenter autrement : de façon décalée, projective, créative » (F.Yaiche, 2002:19) et, comme insiste l'auteur, « on sera identifié et on identifiera le voisin par sa façon de présenter une photo par le discours qu'il pourra tenir sur tel ou tel aspect...». Mais produire une légende, c'est aussi argumenter, dans ce sens qu'« au-delà de la polémique stérile ou des jugements à l'emporte-pièce, les apprenants sont engagés à produire un vrai travail sur le langage pour élaborer, par exemple, des formules percutantes (comme des titres de presse ou de publicité) ou bien encore des argumentaires rigoureux.» (F.Yaiche, 2002 :49). Dans notre cas, l'apprenant-e ne cherchera évidemment pas à attirer un futur consommateur d'un produit mis en vente, mais plutôt à accrocher le spectateur et à produire « une connivence entre l'émetteur et le récepteur du message » qui « conduit à une co-construction et appropriation du message » (F.Yaiche, 2002:59). Celle-ci se retrouvera non au moment de l'acte d'achat, comme le conclut l'auteur dans son exemple, mais lors de la lecture de l'œuvre par le spectateur qui se verra orienté dans son interprétation tout en conservant un espace pour investir son propre imaginaire.

Pour démontrer et illustrer l'importance et l'impact d'une légende, nous aimerions conclure cette partie en évoquant une expérience de J.Mohr et J.Berger, citée dans leur ouvrage « Une autre façon de raconter » (1981), qui met en valeur d'une part le potentiel narratif des images photographiques, d'autre part l'impact du légendage d'une image. Selon les deux artistes, la faiblesse en intentionnalité d'une image singulière, vu son extraction d'une continuité, induit l'attente de la révélation de son sens par un sujet. Ils ont pu expérimenter ce phénomène en proposant à un groupe de personnes d'horizons divers de regarder ensemble des images de Kertesz – photographe hongrois de renommée internationale - et d'en partager l'interprétation. Les explications diverses selon le métier et le genre des participants ont démontré combien le parcours de vie, l'origine et la culture, peuvent donner une couleur particulière à la lecture d'une image inconnue. Par conséquent, le partage des imaginaires fondés sur les différences culturelles ne peut que trouver un terreau fertile au sein d'une classe de langue de FLI où se côtoient des personnes migrantes de pays divers. L'absence de légende, donnant libre cours à tous les possibles, se transforme également en une invitation à la reconnaissance réciproque des points de vue, attitude indispensable à développer par tout un chacun dans une société pluriculturelle et plurilingue, telle que nous pouvons le vivre actuellement.

A la fin de l'expérience de J.Mohr et J.Berger, par ailleurs, la révélation de la véritable 'légende du photographe' vient légitimer toutes les versions personnelles, comme elle les annule d'un geste unique. Elle démontre ainsi l'impact du commentaire sur toute lecture d'une image, quelle que soit l'orientation donnée à cette lecture. Par analogie, on pourrait donc avancer que proposer à des apprenant-e-s de FLE d'apposer une légende sur leur propre image viendrait couronner

toute une phase d'apprentissage en leur permettant de véritablement personnaliser leur travail.
[Voir Annexe II.2 : Images et descriptif de cette expérience]

En nous appuyant d'une part sur la théorie de la visibilité de C.Gomez Martin, qui souligne le besoin de visibilité des personnes migrantes, d'autre part sur les expériences de F.Yaiche démontrant la valeur du médium photographique comme catalyseur de l'expression, nous proposons donc de créer un atelier mettant en présence un public FLI, et plus spécifiquement FOU, avec l'image photographique en émettant l'hypothèse que la médiation photographique pour ce public facilitera et développera les capacités d'expression linguistiques tant personnelles que collectives tout en favorisant la reconnaissance identitaire.

La spécificité de l'atelier proposé repose quant à elle sur deux éléments complémentaires. Tout d'abord, il s'agit d'insérer entre deux phases de l'atelier une balade en ville permettant d'une part de découvrir ou mieux connaître son environnement d'intégration, d'autre part de pratiquer oralement un lexique à ce sujet tant avant et durant la balade que lors d'un partage d'expériences qui suivra en classe.

Le second point consiste à demander aux apprenants de photographier les lieux traversés selon une certaine orientation du regard d'une part pour baser le travail en classe sur un matériel créé par eux-mêmes, donc vraisemblablement davantage imprégné de charge émotionnelle, d'autre part pour promouvoir leur regard personnel sur la ville dans une perspective de partage d'expériences tant interne à la classe qu'avec un public élargi.

Concernant la phase purement narrative et imaginative de l'atelier, nous pourrions ajouter que l'avantage d'une démarche favorisant le déploiement de l'expression linguistique à travers le vécu et l'imaginaire personnel repose sur l'unique contrainte de la cohérence du fil du récit délestée d'une justification rationnelle des propos. La verbalisation devrait ainsi être facilitée en soulageant les apprenants de l'anticipation d'une évaluation fondée sur une argumentation raisonnée pour que subsiste comme leur seule préoccupation la construction langagière.

I.2 Présentation de projets d'ateliers photographiques impliquant des personnes migrantes en situation ou non d'apprentissage du FLE

Pour illustrer la diversité des approches des ateliers de photographie, fondés sur la participation de migrants dans divers contextes, et leur pertinence pour l'apprentissage du FLE - relié au processus de résilience grâce à l'expression personnelle-, nous présenterons quatre

projets où varient principalement l'implication du formateur /de l'artiste initiateur du projet et des personnes migrantes.

Ces expériences ont mis en valeur prioritairement la participation et créativité photographique des apprenants, suivie par la verbalisation sous des formes différentes selon les contextes.

I.2.1. Reza dans les camps de réfugiés : Contexte international – Artiste initiateur du projet

Photographe reporter de renommée internationale, d'origine franco-iranienne, ayant subi lui-même les affres de la guerre, Reza a eu l'idée dès 1983, lors du conflit en Afghanistan, de former des réfugiés à la photographie.

En effet, alors qu'il devenait de plus en plus difficile de témoigner des crises et violences qui jettent de nombreuses populations sur les chemins de l'exil et dans des camps de réfugiés, il est apparu à Reza que le seul moyen de rendre compte avec véracité du quotidien et des souffrances de ces personnes ne pourraient se faire que de l'intérieur. De plus, le photographe avait constaté que les enfants, victimes innocentes de ces désordres mondiaux, étaient souvent livrés à eux-mêmes dans les camps de réfugiés, étant désoeuvrés ou ne pouvant poursuivre leur scolarité. S'y ajoutait le fait que ces enfants s'emplissaient de visions, d'actes et de ressentis douloureux à porter qui, s'ils n'étaient pas exprimés, grèveraient leur vie de manière indélébile. Reza explique ainsi le sens profond de sa démarche : "Le vrai problème de tous les réfugiés, c'est qu'il n'y a pas d'éducation pour leurs enfants...J'ai envie de changer le destin des réfugiés en amenant l'éducation". (France 24, août 2015).

Pour leur donner l'occasion d'être acteur de leur quotidien, de l'exprimer pour le dépasser, Reza s'est tourné prioritairement vers les jeunes de 11 à 18 ans pour les former au reportage, certain que de leur regard émergeraient des perles photographiques, à l'impact émotionnel bien plus fort que ne pourrait le capter un reporter provenant de l'extérieur pour une courte durée dans un camp. Telle fut, par exemple, en 2013, le projet de confier des appareils photos à de jeunes réfugiés kurdes irakiens et syriens du camp de Kawedorsk en les chargeant de documenter leur quotidien dans leur camp. Or, la démarche a été de longue haleine, comme l'explique Reza dans un article de BFM.TV : « Comment fonctionnent ces ateliers ? D'abord, je dois former des formateurs. Professionnels ou non, ils doivent être eux-mêmes issus de la région. Je leur explique ma méthode de travail... Il s'agit de porter la connaissance d'un nouvel outil mondial qui vous donnera la possibilité de vous exprimer face au monde entier. Quelle que soit votre langue maternelle, vous pourrez dire ce qui se passe en vous quotidiennement...» (BFMTV,2015) Et, en insistant sur le besoin d'expression de ces jeunes, il ajoute passer un temps important à regarder avec eux des photos, en discuter, tout en parlant de leur propre histoire ; de même qu'à la fin du

processus, lors de l'exposition des travaux, il lui semble important de leur offrir la possibilité de commenter leurs images.

A titre d'exemple le parcours de cette petite fille, nommée Maya Rostam, âgée de 12 ans, dont un journaliste de France 24 évoque le parcours. Dans un camp de réfugiés de plus de 10'000 personnes ayant fui la Syrie, cette petite fille, bien que non sélectionnée pour participer aux ateliers de photo, put malgré tout exprimer à Reza son parcours d'exil et surtout son désir : « apprendre la photographie pour pouvoir raconter à tout le monde ce que je ressens et comment je vis » (France 24, 2015). Reza lui confie donc un appareil en lui demandant de revenir le lendemain lui montrer son travail. Et lorsqu'elle lui révèle enfin l'image de ses baskets gelées expliquant son retard, le photographe a simplement reconnu n'avoir « jamais été aussi touché par le pouvoir symbolique d'une image » (France 24, 2015)

[Voir Annexe 1 : Reza dans les camps de réfugiés]

On peut donc dire que pour ce reporter à la renommée internationale qui « a fait de la transmission un aspect de son travail aussi essentiel que la photographie elle-même » (France 24, 2015), le medium photographique – la prise de photos comme l'image partagée - est un véritable outil pédagogique au service d'une ouverture du regard sur l'autre, de la création de liens entre les jeunes et le monde, et de l'expression personnelle, source de résilience et de libération de la parole.

1.2.2. « Réfugiés reporters »¹³ Contexte international – Association initiatrice du projet

A côté d'artistes de renommée internationale, il tient aussi à des personnes passionnées de photo et sensibles à la situation des migrants d'initier des projets porteurs de sens pour cette population marginalisée. A cet égard, le projet "Réfugiés reporters", développé par Séverine Sajous, ex-comptable, et Julie Brun, ex-architecte, est exemplaire. Ces deux femmes ont quitté leur poste et leur vie bien articulée pour s'installer dans la jungle de Calais. Eprises de reportages, elles ont décidé non pas de produire des images qui illustreraient les sinistres conditions de vie de ce camp de réfugiés, mais de tendre l'appareil aux réfugiés eux-mêmes pour raconter leur quotidien dans ces lieux. En effet, S.Sajous « est convaincue qu'ici comme ailleurs il y a des trésors. Des regards. Des talents qui raconteront eux-mêmes l'ennui, les feux de camp, la promiscuité..., les traversées échouées vers l'Angleterre, les disparus.» (2017-18 :14) Ainsi, en rassemblant leurs moyens, financiers et matériels, les deux femmes ont réussi à donner une voix / un œil à un groupe de jeunes réfugiés intéressés par la démarche. Chacun a eu l'opportunité de photographier son quotidien avec sa sensibilité et son point de vue, puis de mettre sur

¹³ « Réfugiés reporters », Revue 6 mois, Automne-Hiver 2017-2018

Facebook ses images dans un site créé ad hoc. Et c'est avec surprise qu'elles ont remarqué que les images qui récoltaient le plus d'intérêt sur la région étaient celles qui illustraient justement cet intérieur des camps.

Fort de cette constatation, le collectif a produit des cartes postales légendées et les a vendues sur les marchés de Calais avec succès. Certaines de l'impact d'une telle démarche, les deux femmes ont ouvert d'autres ateliers dans divers camps de réfugiés permettant aux uns et aux autres de « raconter leurs vies en images » et à des vocations d'éclorre parmi les participant-e-s.

A travers cette expérience, on constate donc à quel point offrir à des personnes migrantes l'opportunité de s'exprimer et de se raconter induit tant résilience - par la dignité retrouvée de créateur- que richesse partagée, par les liens engendrés entre les acteurs du projet et les personnes à l'extérieur. [Voir Annexe 1 : I.2.2. « Réfugiés reporters », Revue 6 mois, 2017-18]

I.2.3. « Silences de l'Exil » Contexte Suisse - Association initiatrice du projet

Ce projet réalisé en Suisse par deux femmes, Nadège Abadie, photographe, et Marina Skalova, auteure, a permis de rapprocher des personnes migrantes d'horizons très divers, arrivées depuis moins de deux ans en Suisse et apprenant soit le français, soit l'allemand. En donnant une voix à leur vécu, dans ses diverses facettes et temporalités, les deux médiums - la photographie et l'écriture - ont montré leur complémentarité et leur enrichissement mutuel. Comme l'expliquent les initiatrices, « les ateliers de photographie ont permis d'initier les participants à un langage universel, accessible. La photographie a été un outil pour instaurer une complicité immédiate, une égalité entre les participants, malgré la barrière des langues et les différences culturelles. En contrepoint, l'enjeu des ateliers d'écriture était de libérer la parole, y compris sur ce qui résiste dans la langue. La difficulté de dire, les instants de malentendus, les trébuchements dans la langue, les passages de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral, la cacophonie...tout ceci fait partie intégrante du projet. » (Silence de l'exil, flyer d'exposition 2018)

Il est intéressant de constater que ce projet s'est déroulé sur une durée assez longue, permettant aux participants de tisser des liens et de croître en confiance réciproque. Après la phase photographique en 2016, ce sont surtout les ateliers d'écriture qui ont mobilisé les acteurs sur deux années en partenariat avec la rédaction d'une radio 'Voix d'exil' et avec divers auteurs et traducteurs. Un rédacteur de cette radio résume ainsi le processus : « Silence d'exil est un projet artistique qui interroge la migration par la langue et l'image... Lors de ces ateliers, il s'agit de questionner le rapport à la langue et à sa perte, au plurilinguisme et au silence. Le langage des mots et celui des images sont en dialogue constant. » (Voix d'exil, Silence de l'exil, 2016)

A titre d'exemple des textes nés de ces échanges et en révélant la richesse, nous reproduisons en annexe quelques extraits d'écrits des participants du centre d'accueil de Fontainemelon, tirés d'exercices d'écriture, l'un inspiré par l'écrivain français George Pérec, l'autre sur le thème de la chambre. [Voir Annexe 1 : I.2.3. « Silences de l'Exil » pour les textes entiers]. Tous ces textes illustrent bien l'enjeu de l'exercice d'expression : l'apprentissage de la langue permet de partager et rendre vivants des souvenirs heureux, bouées auxquelles s'agripper pour traverser les tempêtes, de même que des ressentis plus douloureux accumulés sur le chemin de l'exil, fardeaux dont l'écriture permet de se délester...un peu. Chacun peut petit à petit construire sa 'nouvelle identité', car lui est offert « l'espace de trouver sa place, de se dire, de se reconnaître dans les paroles des autres et d'être reconnu dans sa singularité. Le temps de mettre des mots sur des maux, des espoirs, des souvenirs. »¹⁴

Cette aventure artistique et sociale aboutira enfin à diverses expositions et présentations dans des lieux associatifs et artistiques où seront montrés tant les travaux des participant-e-s que les images prises par la photographe durant les ateliers.

I.2.4 Projet photo d'Appartenances, Genève «Quel est le lieu dans ma commune, où je me sens bien avec mon enfant?» Contexte Suisse - Association initiatrice du projet

Fondé sur un public particulier, celui des femmes migrantes non francophones dont une étude a confirmé les dépressions périnatales et l'isolement social, ce projet d'Appartenances Genève montre à nouveau comment l'expression par l'image sert de support à l'apprentissage de la langue par le déliement de l'expression verbale d'abord, de l'expression écrite ensuite. Bien que porté par Appartenances, ce projet s'est déroulé en partenariat avec d'autres organisations accueillant des femmes migrantes, telles que Camarada, la Roseraie, la maison de quartier de Carouge, qui se trouvent dans les communes de Vernier, Genève, Meyrin et Carouge. Le but final de la démarche a consisté en une exposition de photos prises par des femmes migrantes intégrées dans leur quartier. Par les images polaroid prises durant des balades collectives, puis annotées, ces femmes ont pu témoigner auprès de femmes primo-arrivantes à Genève des lieux qu'elles fréquentaient avec leurs enfants, près de chez elles, et transmettre leurs connaissances des activités sociales et culturelles de la commune ou du quartier.

Ce que nous voudrions surtout illustrer par ce projet est l'intérêt d'une inscription du processus dans le territoire, dans les lieux de vie où se façonne le nouveau 'modus vivendi', participant ainsi au renforcement de la participation citoyenne des actrices tout en favorisant la future intégration locale de nouvelles arrivantes à Genève. En effet, soutenue par l'ancrage territorial et de quartier,

¹⁴ Voix d'Exils : <https://voixdexils.ch/2017/06/29/mots-se-dire/>, consulté le 20.10.2019

la déambulation au motif thématique précis - illustrer les lieux où les mères se ressourcent en compagnie de leurs enfants-, a d'abord offert la possibilité de dire sans mots, mais visuellement, son ressenti et son expérience des lieux ; s'en est suivi une phase de partage, donc de valorisation de la personne et de son expérience, lors de la promenade et lors de l'exposition. De la sorte, ce processus créatif et expressif, s'appuyant sur les relations au territoire et entre les participantes, a permis d'une part de renforcer la confiance en ses capacités, nécessaire à tout apprentissage de la langue, d'autre part de créer du lien social - visuel et verbal- entre les participantes et avec les nouvelles arrivantes.

Par ailleurs, la consigne des organisatrices leur demandant d'écrire une phrase, des mots-clés ou un petit texte sous la photo a favorisé la transition de l'oral à l'écrit au niveau didactique ; ce procédé a permis, en outre, de marquer d'un sceau personnel la photo créée, renforçant ainsi la résilience par la reconstruction identitaire, car « l'inspiration pour écrire ces textes leur vient des émotions et sentiments que ces lieux évoquent en elles. »¹⁵

Enfin, le partage visuel et verbal avec un public plus large sur les lieux d'exposition au sein des espaces de vie du quartier a décuplé l'ancrage et l'intégration locaux.

[Voir Annexe 1 : I.2.4 Projet photo d'Appartenances, Genève « Quel est le lieu dans ma commune, où je me sens bien avec mon enfant ? »]

II / Descriptif global du projet : Description du public-cible et étapes prévues

II.1. Description du public-cible : Etudiants d'Horizon Académique

Comme ont pu le démontrer les exemples ci-dessus, un atelier d'expression personnelle basé sur le médium photographique devrait permettre une grande diversité d'activités relevant tant de la création artistique et/ou du témoignage que de l'expression orale et écrite.

Le projet que nous présenterons plus avant en détail cherche à inclure plusieurs de ces modalités expressives au profit de l'apprentissage du Français langue étrangère : des discussions ouvertes sur la pratique de la photographie, puis des activités lexicales centrées sur les thèmes relevant de la balade urbaine ; lors de celle-ci, des partages d'expériences concernant les lieux traversés, suivis, en classe, d'échanges plus intimes-émotionnels-sur la base des images créées ; enfin, des constructions collectives de narrations imaginaires.

¹⁵ Appartenances. Genève, <http://www.appartenances-ge.ch/interpretariat/depression-perinatale/projet-photo/>, Projet photo, consulté 21.10.2019

Dans cette perspective d'un apprentissage du FLE tendant vers une démarche actionnelle, il était donc nécessaire d'une part de trouver un public et surtout une institution ouverte à ce type de démarche, d'autre part que celle-ci puisse insérer ce type de projet dans son programme global d'apprentissage du FLE, tout en lui accordant un nombre suffisant de plages temporelles.

C'est ainsi que des associations oeuvrant avec des personnes migrantes ont d'abord été sélectionnées et approchées sans succès. Alors que la recherche d'un public adapté se dirigeait vers une cible plus spécifique - femmes, enfants..-, il nous a été proposé d'inclure cet atelier au sein du parcours d'apprentissage du FLE destiné à de jeunes migrant-e-s pour suivre un cursus nommé 'Horizon Académique', programme fondé au sein de l'Université de Genève. C'est ce programme et son public que nous décrivons brièvement ci-dessous.

Tout d'abord, les personnes sélectionnées pour suivre ce programme Horizon académique doivent avoir le statut de réfugié-e ou de requérant-e d'asile, avoir dû interrompre leur cursus universitaire dans leur pays et avoir un projet d'études. En effet, comme ce programme a pour but d'autonomiser les participants en vue de leur intégration professionnelle en Suisse, il s'agit de leur permettre de reprendre les études soit en se réimmatriculant à l'université, soit en suivant une formation professionnelle.

Sans entrer dans les autres dimensions de ce programme, nous mentionnerons surtout l'une d'elles qui comprend un cursus "Langue et intégration", ayant pour but l'apprentissage intensif du français non seulement langue d'intégration (FLI), mais aussi sur objectif universitaire (FOU), en vue d'obtenir le niveau B2 pour intégrer les cours effectifs.

[Voir Annexe II.1.1 pour une description plus ample du programme de Horizon académique]

Selon le calendrier académique prévu au moment de la mise en œuvre de notre projet d'atelier, il s'est avéré qu'afin de pouvoir commencer le programme Horizon académique en septembre 2019, les étudiant-e-s sélectionné-e-s devaient suivre les cours d'été intensifs de français, du 22 juillet au 30 août. Ceux-ci, à côté des cours de FLE du matin, comprenaient des Ateliers « Langue & compétences universitaires » qui avaient lieu les après-midis et étaient complétés par des activités culturelles le vendredi.

C'est ainsi dans le cadre de ces Ateliers et des activités culturelles, en particulier les promenades urbaines, que s'est inscrit l'Atelier de Photographie. Alors que chacune des six semaines était dédiée à un thème différent, notre projet a pu se dérouler sur une durée de deux semaines, afin que la balade urbaine du vendredi puisse avoir lieu entre deux ateliers en classe. Nous nous sommes donc trouvée à cheval sur deux thèmes : "mes loisirs et activités extra" et "la vie étudiante". Intégrant la photographie, considérée comme loisir et activité artistique, une balade

urbaine ainsi que des échanges autour des images favorisant les contacts interpersonnels, le projet était par conséquent tout à fait en adéquation avec le programme global.

[Voir Annexe II.1.2 pour une description plus ample du programme des cours de français d'été]

Parmi les nombreuses classes suivant les cours d'été, précisons enfin que trois volées de niveaux successifs ont été proposées pour participer à l'Atelier photo : niveau A2 (dix-huit inscrits, 11 images), A2+ (vingt-et-un inscrits, 12 images), B1 (vingt inscrits, 11 images). Comprenant de 9 à 14 apprenant-e-s (selon les jours), les classes étaient réparties de façon assez égale entre genres et la moyenne d'âge estimée se situait entre 22 et 48 ans. Quant aux nationalités, très variées, elles tendaient vers un plus grand pourcentage de personnes en provenance du Proche et Moyen-Orient, du Nord de l'Afrique et d'Amérique latine.

II.2. Définition et description des étapes du projet d'atelier

La première étape du projet a consisté à définir le sujet de la manière la plus précise possible, à émettre une hypothèse sur laquelle fonder la mise en oeuvre de l'atelier et rédiger un plan de travail, comme suit: la semaine du 5 au 9 août dédiée à l'explication du projet d'atelier et à l'introduction de la thématique (photo et environnement); la semaine du 12 au 16 août consacrée aux échanges en sous-groupes sur la base des productions des étudiants effectuées lors de la visite urbaine du vendredi précédent, le 9.8; en plus, un accrochage des travaux était prévu lors de la cérémonie de clôture des cours d'été le 29.08.2019. Une fois ce cadre établi, nous avons pu nous atteler à la rédaction des séquences didactiques et à leur formalisation en tableaux comprenant le déroulement temporel et la description des activités durant les après-midis, ainsi que les composantes de la balade urbaine. Le but était alors d'envoyer ces documents explicatifs aux monitrices en charge des cours dispensés habituellement les après-midis en les invitant à collaborer à la démarche.

Avant de décrire le déroulement concret de ces différentes phases de l'atelier, nous aimerions rappeler les objectifs globaux visés et rendre attentif aux moyens choisis pour y parvenir. Les objectifs étaient de deux ordres : d'une part valoriser le parcours de vie des participant-e-s et leur perspective personnelle de l'existence à travers l'expression artistique (photographique, orale, écrite) des expériences de vie ; d'autre part, développer leurs capacités linguistiques orales par l'expression personnelle sous différentes modalités.

Pour atteindre ces objectifs, l'atelier s'est basé sur deux médiums : la photographie et l'environnement. Concernant la médiation de la photographie, nous avons tout d'abord utilisé des images choisies pour leur intérêt artistique, tant au niveau de la composition que dans l'emploi

du Noir/Blanc et de la couleur. Celles-ci ont permis d'illustrer certains concepts relatifs à la prise d'images et à leur légendage, et de catalyser des discussions sur la pratique photographique des apprenant-e-s.

Puis, durant la balade urbaine, c'est le téléphone/appareil photo portable et personnel des participant-e-s qui leur a servi de médium pour photographier des éléments de l'environnement lors des moments d'arrêts, tout en focalisant leur attention sur deux thèmes préalablement choisis durant les ateliers thématiques.

Ensuite, nous avons employé les images des apprenant-e-s - une par personne, choisie par eux-mêmes-, imprimées sur du papier blanc A4. Elles ont eu pour rôle de susciter des échanges : tout d'abord en sous-groupes d'environ trois personnes afin que chacun pût expliquer ses motivations créatives, son point de vue (au propre et au figuré !), son ressenti au moment de la prise de l'image et évoquer des souvenirs activés par les lieux / la photo ; dans un second temps, en sous-groupes d'environ cinq à huit personnes pour construire un récit en exprimant son imagination à partir d'images en séries et non personnelles.

Enfin, après une introduction au concept de légendage et à son utilité, ce sont les images choisies précédemment par les participant-e-s qui leur ont permis d'exercer l'expression écrite en personnalisant leur photo par un titre-légende et leur signature.

En ce qui concerne l'environnement urbain et naturel, c'est son rôle de catalyseur de souvenirs, d'impressions et de réflexions qui a été privilégié. Dans la phase introductive de l'atelier, par exemple, tout le travail lexical collectif prévu s'est basé sur les connaissances de la Ville de Genève par les participant-e-s : tout d'abord, nous avons réactivé les connaissances du groupe en vue de finaliser une liste de mots utiles relevant de l'environnement urbain et naturel ; puis, sur cette base, ont pu être définis des thèmes d'observation à privilégier durant la promenade.

Celle-ci, pour sa part, a cherché à valoriser le lien entre espace naturel - ou présence d'éléments naturels- et espace construit, tout en associant intérêt socio-historique et ressourcement par la proximité d'un élément naturel (arbres, eau). En partant de l'université aux Bastions et en côtoyant des bâtiments institutionnels, de culte et de loisirs, en longeant ensuite le Rhône et en traversant îles, passerelles et promenades aménagées, la visite urbaine a notamment visé la découverte ou re-découverte de certains aménagements touristiques, ludiques et d'intérêt public au fil du fleuve. L'objectif parallèle de l'itinéraire a été d'offrir des arrêts dans des lieux 'facilitateurs' de l'expression : chaque lieu ou point de vue, par son histoire, par sa qualité architecturale, esthétique ou écologique avait pour but d'inciter les participant-e-s à partager verbalement un souvenir, une impression, une réflexion.

Et ce sont justement ces derniers éléments, joints aux thèmes d'observation choisis en classe, qui étaient censés donner et ont donné naissance à des photographies au fort contenu émotionnel, voire réflexif ; comme mentionné ci-dessus, ces dernières ont ensuite servi de base au travail d'expression orale en sous-groupes qui s'est poursuivi en classe.

Il est clair, par conséquent, que l'environnement naturel et urbain a joué un rôle fondamental de déclencheur de la créativité et de l'expression verbale, éléments visés au cours de cet atelier.

II.2.1 Déroulement de la semaine 5.8 au 9.8 :

Passons désormais à la description de l'atelier-photo. Durant cette première semaine, il s'est déroulé les lundi, mardi, mercredi, après-midis à raison d'1h30 par jour, chaque fois dans une classe de niveau différent A2, A2+, B1. A noter que le choix s'était porté sur cette semaine en particulier, car les cours dispensés dans le cadre des ateliers thématiques des après-midis avaient pour sujets les loisirs et l'environnement, thématiques en accord avec l'atelier. Il avait été également prévu que les deux monitrices de FLE par classe resteraient durant l'atelier afin d'apporter leur soutien pour relever et transcrire au beamer les interventions des participant-e-s.

Nous avons débuté par une brève présentation personnelle, puis une explication du but et du déroulement global de l'atelier ainsi que des objectifs du jour. Nous avons ensuite entamé une discussion sur les connaissances et l'utilisation du médium photographique par les apprenant-e-s. En sollicitant leurs expériences et leurs opinions, il s'agissait de favoriser les aptitudes suivantes, selon la classification de F.Yaiche (2002 :14) : Décrire, raconter, argumenter. Le sujet a visiblement suscité l'intérêt de la majorité des participant-e-s qui ont fait part de nombreux termes techniques sur lesquels il a été possible de rebondir soit pour leur apporter des précisions utiles, soit pour les inciter à développer le sujet en se basant sur leur pratique. Les questions portant sur l'utilisation du noir-blanc et/ou de la couleur leur ont permis d'exposer des avis différenciés sur l'emploi du médium, certains justifiant leur opinion par des choix personnels, d'autres par des critères utilitaires de portée plus générale.

Après ce premier temps de riches échanges, nous leur avons montré des images en sollicitant en particulier leur opinion sur la composition et leur ressenti afin de réactiver, préciser, enrichir leur lexique de verbes et autres mots relatifs à l'expression des émotions. Ceci, dans le but que ces termes puissent être réutilisés autant durant la balade que durant la seconde phase de l'atelier. Il nous faut reconnaître que dans les trois classes nous nous sommes laissé entraîner par la vivacité des échanges en défaveur d'une gestion du temps précise.

La partie suivante de l'atelier a été consacrée à l'expérience du vendredi, la balade urbaine. Avant d'en expliquer le déroulement, il s'agissait surtout de réactiver les connaissances lexicales des participant-e-s sur la ville. Contrairement à ce que nous avons prévu, nous n'avons pas

montré des images de la ville, mais avons d'emblée affiché une carte de Genève en demandant aux apprenant-e-s quels étaient les lieux qui les avaient marqué-e-s ou, plus simplement, qu'ils connaissaient. Les réponses nombreuses et variées ont permis d'affiner le sens de certains termes et d'aborder certaines pratiques culturelles locales. Faut de temps, nous avons toutefois abandonné l'idée de leur demander, à nouveau, quel avait été leur ressenti sur les lieux évoqués, laissant cet aspect du discours pour la balade proprement dite.

A ce point, les monitrices avaient à charge de noter les réponses sous forme de tableau, en les départageant en deux colonnes. Suite à certains doutes sur la compréhension et la catégorisation des mots lors du premier atelier, nous avons légèrement modifié les intitulés pour les après-midis suivants et avons défini les catégories suivantes : environnement naturel, c'est-à-dire où l'élément naturel est majoritaire, et environnement construit. Puis, après avoir expliqué aux participant-e-s l'enjeu final, à savoir la détermination de deux thèmes par classe pour les prises de vue lors de la balade, nous leur avons demandé d'abord de réfléchir, sur la base de ce tableau, aux éléments constitutifs des deux environnements répertoriés. Mentionnons que dans deux classes nous avons dû reformuler et davantage exemplifier notre consigne.

Pour la dernière étape qui consistait donc dans le choix de deux thèmes, nous avons proposé aux participant-e-s de se regrouper par trois ou quatre pour sélectionner et noter sur des post-it deux sujets qui emportaient leur préférence. A nouveau, notre consigne n'a peut-être pas été assez claire, car certain-e-s n'ont pas saisi d'emblée à partir de quelle catégorie de mots ils devaient se déterminer. Ayant remédié à cela par un exemple, nous avons poursuivi par un second tour sous la forme de vote à main levée, car les thèmes relevés étaient à point égal.

Finalement, nous avons à nouveau expliqué le déroulement de la balade et donné les consignes à suivre durant celle-ci. Nous aimerions souligner que les participant-e-s ont eu la gentillesse d'accepter une prolongation de cinq à dix minutes, selon les classes, pour compenser les retards dus aux explications supplémentaires suite aux incompréhensions des consignes.

II.2.2 Déroulement du Vendredi 9.8 après-midi :

La balade urbaine a rassemblé les trois classes avec le support d'encadrement de trois des six monitrices FLE. Le parcours a débuté à l'Université Bastions où nous avons récapitulé de manière participative le but de la balade, les choix thématiques pour chaque classe et les suggestions sur la manière d'aborder les lieux traversés en vue de les photographier. Afin de nous assurer de la bonne compréhension des consignes, nous avons demandé à un-e volontaire de les reformuler. Contre toute attente, s'en est suivi un grand silence...heureusement, une jeune femme a enfin osé prendre la parole, déclenchant une suite d'autres interventions.

Nous avons ensuite suivi un parcours déterminé à l'avance [voir plan annexé II.3.3], censé d'une part favoriser la découverte/redécouverte de nouveaux bâtiments et espaces urbains où se côtoient nature et construction, d'autre part inviter à s'interroger sur l'histoire et l'utilisation des lieux traversés. Nous avons prévu des arrêts dans dix lieux choisis pour leur qualité historique, esthétique et évocative. A chaque arrêt, nous avons invité les participant-e-s à exprimer leurs impressions ou leur vécu antérieur de l'endroit.

Il faut reconnaître que se promener en si grand groupe s'est avéré assez difficile ; en effet, la nécessité de marcher en file a demandé, à chaque halte, d'attendre l'arrivée de la queue du groupe et requérir l'attention de tous s'est révélé ardu. C'est pourquoi, après quelques tentatives de rassembler la totalité des membres, nous avons décidé de limiter notre attente et d'entamer le processus prévu avec les participant-e-s présents, en laissant la liberté à chacun d'écouter et de participer, ou pas, en continuant à photographier, par exemple.

En de nombreux lieux, les apprenant-e-s ont eu de la peine à exprimer leur expérience antérieure éventuelle des lieux, car, pour la plupart, ceux-ci étaient complètement nouveaux ! Certes, notre intention était la découverte, mais nous l'entendions davantage comme une approche nouvelle de lieux déjà connus ou abordés pour la plupart des participant-e-s et non comme une pure découverte. Sur ce constat, nous avons donc modifié notre démarche : soit nous avons débuté en racontant une anecdote ou un fait d'histoire sur l'endroit, ce qui a suscité des questions et aussi incité certain-e-s apprenant-e-s à raconter ce qu'ils-elles avaient lu ou entendu sur le lieu, soit nous leur avons demandé ce qu'ils ressentaient sur le moment, soit nous avons couplé les deux procédés. Dès lors, certains ont exprimé leurs émotions, d'autres ont évoqué des souvenirs ravivés par l'endroit.

Avant de terminer le parcours à la pointe de la Jonction, nous avons encore proposé de rentrer dans l'usine Kugler afin de 'visiter' un lieu d'art alternatif : la brève incursion prévue s'est transformée en une exploration prolongée, riche de rencontres et d'échanges. En effet, après une discussion avec une artiste, celle-ci a été d'accord de parcourir son atelier avec deux groupes successifs tout en nous entretenant sur les lieux et sa pratique artistique. Voyant notre curiosité, elle a également sollicité son collègue d'un atelier adjacent qui, de même, nous a expliqué tant son mode de vie que son art. Vu l'intérêt pour cette excursion qui a stimulé l'expression orale des apprenants, il va sans dire qu'un arrêt prolongé dans ce lieu devrait être prévu lors d'un éventuel prochain atelier.

Après cet événement inattendu que nous avons privilégié - au lieu de poursuivre selon l'horaire prévu-, le temps restant pour achever la balade a forcément été écourté. Nous avons toutefois cheminé jusqu'à la dernière étape, pris des photos collectives et rapidement pu remercier le groupe avant de donner les consignes pour la suite de l'atelier. Malheureusement, certain-e-s

participant-e-s avaient déjà quitté le groupe sans avertir et d'autres étaient dispersé-e-s alentour. Avec l'aide des monitrices auxquelles avaient été distribuées des affichettes [voir annexe II.3.4 Image mail], nous avons tout de même réussi à informer le plus de personnes possible sur le déroulement des ateliers de la semaine suivante ; et, en particulier, à demander à tou-te-s les participant-e-s présent-e-s de nous envoyer une de leurs images d'ici le dimanche matin. Nous avons prévu ce délai afin d'avoir le temps de les imprimer le lundi matin et de pouvoir travailler avec elles l'après-midi. Pour s'assurer que la consigne ait atteint chaque participant-e, les monitrices ont également accepté d'envoyer notre adresse mail, le délai et la requête succincte à leurs fichiers d'élèves respectifs.

II.2.3 Déroulement de la semaine du 12 au 16.8 :

Comme durant la première semaine, les ateliers ont eu lieu les lundi, mardi, mercredi, après-midi, à la place des cours consacrés aux ateliers thématiques (loisirs et environnement). Cette fois-ci, ils ont duré deux heures et demie par jour, chaque fois dans une classe de niveau différent (A2, A2+, B1). Les monitrices de FLE sont à nouveau restées en classe ; elles ont apporté leur soutien tout d'abord pour la prise de notes au beamer lors des activités en classe entière ; puis, lors d'activités en sous-groupes, elles ont été sollicitées pour écouter les échanges dans un ou deux groupes (selon le nombre de participant-e-s), sans juger, ni intervenir, mais en relevant les erreurs qui ont été corrigées sous forme d'un jeu collectif sur lequel nous reviendrons plus loin.

Nous avons introduit l'atelier par un dialogue en plénière sur la balade, en demandant aux apprenant-e-s si les lieux les avaient inspiré-e-s et si les thèmes choisis les avaient motivé-e-s ou leur avaient posé des problèmes. La majorité ont trouvé la promenade et les lieux intéressants, car ils ne les connaissaient pas. Nombre d'entre eux ont souligné combien le lien à la nature avait été une source d'apaisement et la visite de l'usine, agrémentée par la rencontre avec les artistes, le moment le plus fort.

Certaines confusions relatives aux thèmes sont toutefois apparues. En effet, certain-e-s ont cru qu'il fallait allier les deux thèmes sur les photos (!), alors que d'autres ont trouvé les lieux appropriés pour travailler sur les deux thèmes, en soulignant que différents types de photos (documentaire, politique, etc) pouvaient être prises et non seulement des images artistiques, pas toujours faciles à concevoir.

Nous en avons conclu que les consignes devraient, à l'avenir, être l'objet d'une attention particulière, et demanderaient, par exemple, à être reformulées plusieurs fois par les étudiant-e-s pour s'assurer de leur compréhension.

Après cette introduction, nous avons débuté l'activité de photo-langage en utilisant les images des participant-e-s, prises durant la balade et imprimées au format A4. En référence aux activités

proposées par F.Yaiche, énoncées dans les chapitres précédents, cette partie de l'atelier s'est ainsi basée sur le photo-reportage et sur la photo-narration.

Durant la première partie, nous avons dû, toutefois, jongler avec des imprévus ; en effet, certain-e-s des participant-e-s n'avaient pas pu envoyer leur photo, nous leur avons donc suggéré d'en choisir une dans leur portable, alors que d'autres, absents durant la promenade n'en avaient pas. De ce fait, la formation des sous-groupes de travail a requis une adaptation imprévue, à savoir la présence de deux personnes - au maximum- sans image par sous-groupe.

Puis, tous ont été invités à s'exprimer sur leur image, à tour de rôle, en décrivant ce qui s'y trouvait, en expliquant ce qui avait motivé leur prise de vue, éventuellement la méthode employée, ce qu'ils avaient ressenti et cherché à évoquer. Pendant ce temps, nous avons demandé au reste du groupe d'écouter sans interrompre, puis de dire ce qui les avait étonnés dans l'image et/ou dans l'explication, mais aussi ce à quoi elle leur faisait penser, qu'il s'agisse d'évocation sur un plan personnel-émotionnel ou d'une réflexion.

Quant aux formatrices, chacune a été attribuée à un groupe avec la mission d'écouter les discours et de relever les erreurs importantes sans interrompre ou corriger les locuteurs. L'objectif était de rassembler les difficultés de langue et de les trier pour en créer un quizz. Celui-ci, en guise de clôture de cette activité, devait permettre une remédiation sous forme collective, en évitant de stigmatiser une personne en particulier.

Nous devons dire que les réflexions et les émotions partagées nous ont beaucoup émue et ont véritablement témoigné d'un regard neuf sur la ville, son environnement naturel/construit et son mode vie: qu'il s'agisse des relations entre l'homme et la nature, fondées sur la domination ou le respect; des transformations opérées par l'homme sur son environnement grâce aux techniques; des relations entre les hommes, à caractère politique ou religieux, conflictuelles ou complémentaires; des évocations du monde intérieur reflété par les éléments extérieurs, souvent empreintes de souffrance en recherche de dépassement, de nostalgie du pays de provenance, mais aussi d'un sentiment d'apaisement.

De ce fait, l'intérêt suscité par toutes ces remarques nous a incitée à rester attentive à un seul groupe au lieu de vaquer de l'un à l'autre. Ceci nous a semblé plus profitable également pour les apprenant-e-s, moins dérangé-e-s par des allers-venues. Dans la classe où le nombre de groupes était supérieur à celui des monitrices, nous avons été obligée de répartir notre temps entre au moins deux d'entre eux afin de ne défavoriser personne. Cette situation nous invite à penser que faute de trouver autant de monitrices que de groupes, il serait nécessaire d'opter d'emblée pour un temps déterminé à octroyer à chacun d'eux avec un tournus ; il serait ainsi possible de contrer l'attrait opéré par l'écoute des récits des apprenants et de répartir l'attention équitablement.

A la fin de cette étape, nous avons enclenché une phase de correction sous forme de jeu

collectif telle que nous l'avions prévue. Les apprenant-e-s sont resté-e-s en sous-groupes et les monitrices ont rapidement rassemblé leurs notes pour choisir les erreurs 'les plus intéressantes' à énoncer. Chacune à son tour a ensuite proposé une phrase contenant une erreur à détecter et corriger. Alors que la règle du jeu exigeait de lever la main pour donner la réponse et éviter la cacophonie, nous avons rapidement constaté que le processus n'était pas ou peu respecté de manière générale, chacun s'exprimant à tue-tête. Pour y parer, nous avons proposé que chaque groupe tente de donner une réponse et, s'il n'y arrivait pas, que le suivant prenne la parole. Ce procédé a mieux fonctionné, mais une grande frustration s'est exprimée, en particulier dans une classe. Malgré tout, cette phase de correction a globalement été utile, car elle a permis de revenir sur certaines expressions et du vocabulaire relatifs aux souvenirs et aux émotions pour les préciser. Nous reviendrons dans la dernière partie de notre travail sur d'autres propositions de remédiation à ce sujet.

Après une petite pause bienvenue, nous avons entamé la deuxième phase de l'atelier, consacrée à la photo-narration. Cette fois-ci, les apprenant-e-s ont été divisé-e-s en deux sous-groupes (entre cinq à huit personnes par groupe) auxquels a été attribué un des deux thèmes choisis par la classe pour la balade. Chaque apprenant-e a pu ainsi choisir le groupe-thème qui l'inspirait davantage. Puis, chaque sous-groupe a dû choisir au hasard trois images ; cette répartition aléatoire était destinée à favoriser le déploiement de l'imaginaire des participant-e-s. En effet, suivant la consigne, ils ont eu à charge de créer collectivement une histoire basée sur ces trois photographies, en relation avec le thème attribué, et de la présenter devant la classe. Une contrainte supplémentaire leur a été donnée sous la forme d'une orientation narrative (histoire policière, dramatique, romantique), différente pour chacun des sous-groupes et à l'insu de l'autre. Ceci a conduit à la seconde consigne, à savoir la découverte et la détermination de l'orientation narrative du récit pour le groupe en train d'écouter.

En regard de la classification de F.Yaiche (2002 :14), les aptitudes sollicitées relevaient cette fois-ci des catégories: Identifier, décrire, imaginer et raconter. A celles-là se sont ajoutées des aptitudes sociales induites par le travail collaboratif en sous-groupes telles qu'écouter et partager ses idées, tout en gérant les tours de parole dans le groupe, tant lors de la conception de l'histoire que lors de la présentation commune.

Après quinze minutes de préparation, parfois un peu plus à la demande des apprenant-e-s, chaque groupe est venu raconter son histoire durant environ dix à quinze minutes. Quels que soient la classe et le niveau, la tâche a été accomplie de manière assez réussie, tous faisant preuve de beaucoup d'imagination. Les groupes auditeurs ont tous réussi à trouver l'orientation

des histoires, même à en proposer de nouvelles, selon les fioritures qui ont agrémenté le propos principal.

Selon les niveaux, cependant, les productions ont été assez différentes en termes de fluidité du discours et d'organisation de groupe. Dans la classe A2, par exemple, le fil du récit a fait de nombreux allers et retours entre les participant-e-s, révélant la mise en retrait de certain-e-s ou au contraire, la capacité d'improvisation de certain-e-s autres.

La classe A2+, la plus nombreuse et la plus hétérogène, a mis en évidence la difficulté d'une telle tâche en grand groupe. Lors de la narration, le groupe réunissant les apprenant-e-s avec le plus de difficulté d'expression, a subi des pressions internes ; en effet, un des membres, ayant déjà suscité un conflit lors de la préparation, s'est imposé en interrompant la parole d'un de ses collègues, en reprenant le récit dès le début et en révélant l'orientation, dans un désir de réappropriation de la globalité. Alors que nous avons décidé de ne pas intervenir durant la phase préparatoire, nous avons jugé bon à ce moment de poser des limites à ce comportement déstructurant. Alors que les membres suivants du groupe ont eu de la peine à reprendre le cours de l'histoire qui s'est transformée en ritournelle, une des intervenantes s'est imposée pour proposer une morale finale. Cet incident a toutefois créé des tensions non seulement dans le groupe en question, mais aussi entre groupes, car des critiques ne se sont pas fait attendre à la fin. Nous avons donc cherché à dédramatiser l'ambiance par quelques phrases apaisantes pour reprendre avec le second groupe.

Quant à la classe de niveau B1, elle a pu respecter les consignes dans leur totalité et les récits étaient riches en inventivité et structurés.

Devrions-nous en conclure que cette tâche se prête davantage à un tel niveau ? Nous préfererions proposer que pour des niveaux moins avancés, le temps de préparation soit prolongé et que les sous-groupes soient limités à cinq personnes, quitte à en constituer trois.

Enfin, nous avons abordé la dernière partie de l'atelier consacrée au concept de série et de légende. Par des questionnements et des photographies, nous avons cherché à démontrer l'impact d'un titre, d'une légende ou son absence pour la compréhension d'une image. La diversité des interprétations fournies par les apprenant-e-s eux-mêmes face à deux photos tirées de reportages différents a d'ailleurs parfaitement illustré le propos et ouvert la discussion sur la valeur indicative, explicative ou manipulatrice d'une légende.

Cela nous a conduite à la dernière consigne visant la recherche d'un titre pour l'image personnelle de chaque participant-e, titre entendu comme une légende en vue d'orienter la perspective de lecture du spectateur. Ce texte devait être noté sur une feuille afin que les monitrices puissent passer vers chaque apprenant-e et les aider à une définition la plus précise

possible de leur intention littéraire et à la rédaction de celle-ci. Une fois le titre trouvé et satisfaisant, il pouvait être écrit sur un des bords de l'image, accompagné d'une signature.

Néanmoins, il nous a fallu répéter plusieurs fois la consigne afin d'éviter que les phrases ne soient écrites d'emblée, sans correction, sur l'image. De plus, nous avons prévu de demander la rédaction d'un groupe nominal, en pensant que la tâche serait ainsi simplifiée. Or, nous avons constaté que la plupart des apprenant-e-s désirait créer des phrases avec un groupe verbal ; c'est finalement cette option qui a été retenue en cherchant à rester le plus succinct possible.

La place de la signature a également soulevé des discussions. Bien que nous ayons suggéré de rassembler la légende et la signature, certains ont décidé de les séparer. Nous avouons avoir renoncé à tout contrôler, ce qui explique une certaine disparité dans les résultats. Est-ce d'ailleurs si important ? Une certaine homogénéisation aurait peut-être livré une meilleure image d'ensemble ; d'un autre côté, une certaine liberté à cet égard est une porte ouverte à davantage de personnalisation.

Ajoutons pour terminer que plusieurs apprenant-e-s absent-e-s lors de la balade ont désiré participer à l'exposition. Nous leur avons donc suggéré de nous envoyer une photo, prise de jour, dans les environs de Genève et en relation avec un des deux thèmes de leur classe. Certain-e-s nous en ont montré de suite dans leur téléphone et, le choix effectué, ils-elles ont pu réfléchir à un titre ; d'autres, bien que contraint-e-s d'envoyer leur image le lendemain, avaient déjà une idée de ce qu'ils désiraient écrire et nous les avons donc aidés à affiner leur idée.

Les retards d'envoi des uns et le futur envoi des autres nous ont donc amenée à retourner plusieurs fois dans les classes en quête des élèves pour permettre à tous de compléter leur image par leur légende et signature. Malgré ces divers aléas organisationnels, il nous a semblé important, en effet, que chacun puisse participer afin d'éviter tout sentiment d'exclusion ; par ailleurs, nous avons considéré qu'apposer une légende sur sa propre image était comme le point d'orgue d'un parcours d'apprentissage au cours duquel s'étaient exercées diverses facettes du langage oral au profit de l'expression écrite et personnelle.

II.2.4 Dérroulement du 29.08 :

Lors de la mise en place de l'atelier, il avait été envisagé avec la direction d'Horizon Académique de présenter cette expérience lors de la clôture des cours d'été et, à cette occasion, d'afficher les travaux des participant-e-s.

En effet, nous tenions particulièrement à ce dernier point, car il participait du processus de visibilisation conduisant à une reconnaissance sociale de l'individu dans la singularité de son parcours de vie ; nous nous référons en cela à notre hypothèse de départ telle que nous l'avons mentionnée dans la partie I.

Cette perspective a pu se réaliser et le 29 août, lors de la cérémonie de clôture des cours d'été qui s'est déroulée dans une classe à Uni-Mail, en présence des trois classes rassemblées et d'autres intervenants, nous avons exposé brièvement les objectifs et les phases de l'atelier de photographie. Pour l'affichage, vu le temps et les moyens limités, nous avons simplement fixé aux murs de la salle les images annotées et signées des apprenant-e-s. Le public présent lors de cet événement a donc pu prendre acte du travail effectué, admirer les créations et surtout lire les témoignages des participant-e-s.

Ceux-ci ont été satisfaits de voir leur travail affiché et, d'après leurs retours ce jour-même et lors de rencontres ultérieures, ils ont apprécié l'atelier dans son ensemble, tant pour les échanges au sujet de la photographie que pour les discussions sur la base de leurs images.

A titre indicatif, nous mentionnons une extension possible du processus de visibilité. La direction d'Horizon Académique nous a en effet proposé de participer à un colloque de l'ELCF¹⁶ qui aurait dû avoir lieu en avril et, si les conditions le permettent, sera reconduit en septembre ou octobre 2020. A cette occasion, les travaux des élèves pourraient être montrés au moyen d'un véritable dispositif d'exposition dans le hall d'Uni Dufour. Cet événement serait l'occasion de porter la voix des participant-e-s vers une plus large audience et d'accroître leur visibilité dans le milieu académique.

II.3. Documents de mise en œuvre du projet

Pour la réalisation effective de l'atelier, toutes les étapes de l'atelier que nous venons de décrire ont été formalisées sous forme de fiches explicitant les séquences didactiques.

Ces documents, listés ci-dessous, ont été distribués aux formatrices d'Horizon académique avant les rencontres des après-midis et avant la balade, en vue de son accompagnement.

Liste des fiches des séquences didactiques annexées [Voir Annexe II.3]

Annexe II.3.1 : Séquences de la semaine 5.8 au 9.8

Annexe II.3.1-images : Séquences de la semaine 5.8 au 9.8

Annexe II.3.2 : Séquence de la balade urbaine

Annexe II.3.3 : Topo de la balade urbaine

Annexe II.3.4 : Image Mail

Annexe II.3.5 : Séquences de la semaine du 12.8 au 16.8.

Annexe II.3.5-images : Séquences de la semaine du 12.8 au 16.8.

Annexe II.3.6 : Images légendées des participants et photos de l'exposition lors de la cérémonie de clôture

¹⁶ ELCF : Ecole de Langues et de Civilisation Françaises, Université de Genève

III/ Description analytique du terrain :

Nous nous proposons dans la partie qui suit de décrire de façon analytique le déroulement des ateliers. Il s'agira d'abord de faire ressortir les éléments d'intérêt marquants, en suivant la chronologie des séquences, ce qui devrait nous permettre de justifier l'adoption de certaines activités et de vérifier la pertinence de l'hypothèse de départ, à savoir la capacité de l'expression photographique d'accompagner l'apprentissage du FLE et de renforcer la résilience. Ensuite, nous exposerons les différences entre le projet prévu et sa mise en œuvre ainsi que les difficultés rencontrées, ce qui sera l'occasion de réfléchir aux points d'attention et d'amélioration, en vue d'un ajustement de la mise en œuvre et des pratiques. Enfin, nous tenterons une synthèse de ces divers éléments en soulignant leur apport à notre hypothèse ou sa remise en cause.

III.1 Intérêts du dispositif

III.1.1. Il favorise la prise de parole :

Le changement du champ du discours opéré par un atelier centré sur la photographie a favorisé l'expression et la participation active d'apprenant-e-s révéle-e-s plus timides en classe ordinaire. Par exemple, lors de l'atelier du 5.8, une jeune femme qui était réservée et ne s'exprimait pas ou très peu durant les cours, selon une des formatrices, s'est au contraire fortement impliquée lorsque les apprenant-e-s ont été sollicité-e-s sur leur pratique de prise de photos au natel. Ce sujet, en suscitant visiblement son intérêt particulier et en lui permettant de valoriser une pratique et un savoir non académiques, a renouvelé son implication et sa participation active. En effet, tant la façon de cadrer, de composer une image que les choix techniques les accompagnant relèvent de choix personnels, ce qui peut vraisemblablement inciter l'apprenant-e à partager son expérience et sa créativité dans un contexte facilitant.

Par ailleurs, le travail en sous-groupes restreints avec le support d'image personnelle a démontré toute son efficacité et sa richesse : d'une part, la taille du groupe a permis à chacun d'exposer son point de vue et à tous d'échanger à leurs sujets sans léser la prise de parole d'un participant ; d'autre part, l'emploi d'une image personnelle, reflétant l'histoire de vie, les valeurs et les choix de chacun, a nettement facilité la prise de parole grâce à sa charge évocative.

Enfin, le travail imaginaire et narratif en plus grand groupe a aussi prouvé son efficacité non seulement pour le développement de l'imagination, mais surtout pour l'aptitude à travailler à plusieurs. Nous pourrions avancer que la difficulté relative à la taille du groupe a justement invité les participant-e-s à améliorer leurs capacités d'écoute et de respect des tours de parole pour finaliser un projet commun. D'un autre côté, la consigne de présenter chacun à son tour et devant la classe une partie de l'histoire créée en commun a favorisé la prise de parole orale publique,

en 'obligeant' chaque participant-e à s'exprimer quel qu'ait été son rôle dans la phase créative, tout en lui offrant l'appui du reste du groupe pour renforcer sa confiance.

III.1.2. Il favorise l'expression d'avis différenciés :

En incitant les participant-e-s à donner leur point de vue en fonction de leur pratique et/ou de leur vision culturelle, l'approche thématique de la prise de vue a contribué à l'apprentissage des discours explicatif et argumentatif par la mise en pratique de la justification de son point de vue et de son exemplification.

A titre d'exemple, lors de l'atelier du 5.8, lors de la discussion sur l'intérêt et l'utilisation du N-B ou de la couleur, des avis multiples et assez tranchés ont émergé. Alors que certains justifiaient leur position sur une base plus 'utilitaire' et convenue – emploi du noir-blanc à des fins plus artistiques et de portraits, de la couleur pour la publicité et les paysages -, d'autres ont fait part de points de vue spécifiques, relevant du contexte politique et culturel d'origine ; citons, entre autres, l'opinion d'un participant irakien selon lequel le N-B permettrait la réduction des différences lors d'utilisation en propagande politique tandis qu'un apprenant afghan a souligné combien son utilisation diminuerait, au contraire, l'impact d'un reportage de mariage en Afghanistan, car tout le faste et la magie colorée seraient perdus par cette option photographique.

III.1.3. Il favorise l'élargissement du vocabulaire :

Inviter chaque apprenant-e à parler sur la base d'images non personnelles et, plus tard, à présenter son image, en sollicitant l'expression tant de son ressenti que des choix de composition, a favorisé la recherche et l'utilisation d'un vocabulaire au registre plus sensoriel et émotionnel que purement technique ; les connaissances lexicales des uns et des autres se sont par ailleurs complétées au profit de la verbalisation de chaque point de vue.

Dans le même ordre, l'activité relative à la balade et basée sur la projection du plan de Genève a dynamisé la réactivation et l'enrichissement du lexique urbain et environnemental, tout en permettant des précisions terminologiques et orthographiques. Par exemple, à une question portant sur le terme désignant 'une rue plus grande', un apprenant a répondu 'rivière' ; immédiatement, le signalement graphique a permis de guider l'apprenant pour rectifier sa réponse. Nous pourrions toutefois suggérer que pour conforter l'acquisition des mots tout en s'appuyant sur l'expérience, il serait peut-être utile de demander aux uns et aux autres des exemples concrets, comme des noms connus de rue, de boulevard, de rivière, de fleuve.

III.1.4 Il promeut une approche culturelle :

Durant ce même travail sur le champ lexical environnemental, grâce à l'évocation de certains bâtiments par les apprenant-e-s, nous avons pu introduire des explications culturelles sur

Genève ; par comparaison, cela les a amenés à exposer la situation dans leur pays/ville d'origine. Par exemple, la mention de ' l'église avec les bulbes' a conduit à des précisions terminologiques, comme l'introduction des adjectifs « russe », « orthodoxe » et leur différence ; s'en est suivi un bref commentaire culturel et un échange sur la présence d'édifices similaires dans les pays des apprenant-e-s.

III.1.5. Il favorise l'intégration culturelle locale :

La balade, quant à elle, par le contact direct avec les lieux, a évidemment fourni de nombreuses opportunités d'introduire des informations socio-historiques sur la ville. Par ailleurs, ce même contact avec des espaces naturels ou culturels, hors cadre formel de la classe, a induit le partage d'autres expériences de vie que celles qui seront exprimées ultérieurement en classe sur la base d'une image choisie. Dans les deux cas, nous pouvons donc affirmer que la balade a contribué à l'intégration culturelle des participant-e-s, en jouant un rôle de facilitateur culturel.

III.1.6 Il favorise la résilience :

Celle-ci s'opère, nous semble-t-il, de deux façons : La première repose sur la possibilité de s'exprimer sur la base de son histoire de vie et de son ressenti ; évacuer un trop plein, mettre des mots sur une expérience douloureuse, pouvoir donner son avis sur une situation et des valeurs, par exemple, sont des actes de parole permettant à une personne de retrouver une place, sa place, ainsi qu'un rôle social par l'action personnelle et le fait d'être écouté par des pairs.; en témoigne la richesse des commentaires et des explications livrées par les apprenants lors du travail sur la base d'une image personnelle.

Le deuxième facteur de résilience se fonde sur l'ouverture donnée, en particulier, à l'expression personnelle créative autant par l'image que par l'écriture de légendes de genres très diversifiés selon les personnalités et les intérêts – créations souvent talentueuses s'il est permis de donner une opinion subjective- ; de plus, la possibilité de non seulement partager entre pairs, mais aussi d'exposer son travail à un public plus large, renforce ce déploiement expressif en valorisant le point de vue singulier et l'expérience de vie qui y transparaît.

III.2. Problèmes rencontrés, causes et propositions de remédiation

III.2.1. Gestion du temps

Durant les différentes phases de l'atelier, la gestion temporelle est demeurée difficile en regard des allocations prévues dans la phase de projet. Une première cause de ceci nous semble être l'intérêt suscité par les discussions ; en effet, l'engouement des apprenant-e-s d'une part, l'attention personnelle à leurs propos d'autre part, nous ont conduit à 'oublier le temps' au profit

du partage thématique.

Pour pallier ce souci, un timer enclenché à chaque début d'activité et vibrant 5 minutes avant la fin de chaque activité prévue faciliterait cette gestion. Par ailleurs, la collaboration avec une ou deux autres formatrices, pourrait être exploitée pour une co-gestion du temps, en demandant aux co-animatrices de signaler discrètement à l'intervenante principale les limites temporelles imparties.

Deuxièmement, nous relèverons que les durées allouées pour les diverses parties de l'atelier ont été choisies en fonction du programme déjà en place ; cette première expérience invite toutefois à s'interroger sur leur adéquation aux besoins. En effet, tant la motivation des participant-e-s aux échanges sur les thèmes proposés que le besoin constaté d'un plus long temps de préparation pour les activités narratives et de légendage, militeraient en faveur de prolongations : d'environ 30 minutes pour la phase 1, la portant de 45 minutes à 1h15 (voire 1h30) ; d'environ 15-30 minutes la phase 2, la portant à 2h45, voire 3h.

Ces deux points mis à part, il reste néanmoins nécessaire d'être vigilant à la propension de vouloir transmettre trop d'informations aux participant-e-s, ceci pouvant donner une impression de temps global insuffisant. De plus, cette attitude diminue le temps qui pourrait être alloué à davantage solliciter et faire parler les apprenant-e-s.

Deux autres éléments nous ont surpris et ont également bousculé les prévisions temporelles. Le premier concerne la balade. Presqu'à la fin du parcours, en effet, nous avons pris l'initiative de rentrer dans un lieu de culture alternative en imaginant une brève explication de l'endroit et une visite discrète. Or, nous avons eu la chance de rencontrer sur place des artistes fort avenants et ouverts à expliquer leur démarche à notre grand groupe. Le fort intérêt des participants nous a incitée à prolonger la visite pour permettre à tous de profiter des explications. De ce fait, nous avons réduit la dernière étape de la balade et proposé une légère prolongation pour pouvoir conclure et donner les consignes nécessaires à la poursuite de l'atelier. Ce décalage a toutefois pénalisé certains apprenants qui devaient s'en aller pour des rendez-vous et qui, malheureusement ne nous avaient pas fait part de leurs contraintes. Face à cet engouement inattendu, nous proposerions ainsi de prévoir, pour un prochain atelier, une visite dans cet endroit en prenant contact avec les artistes et en allouant un temps suffisant pour ces rencontres favorables à l'intégration culturelle et à la pratique orale de la langue. Pour finaliser la balade en incluant cette proposition tout en octroyant suffisamment de temps pour sa conclusion, il nous semblerait donc judicieux de planifier la balade sur 3h et non 2h30, en espérant que l'annonce anticipée de la durée permette à chacun de s'organiser en conséquence pour participer d'un bout à l'autre du processus.

Le second point imprévu a été la difficulté de récupérer dans les temps les images de chacun, couplée à la présence à l'atelier de participants absents lors de la balade. Vu le départ précipité de certains participants à la fin de la balade, il est compréhensible que ceux-ci n'aient pas, ou tardivement, reçu la consigne ; or, c'est une grande majorité qui n'a pas pu la respecter ; certains ont invoqué la fête de l'Aïd - erreur de ma part de ne pas y avoir pensé-, d'autres le manque de temps ou l'oubli. Ces retards ont entraîné non seulement des aller-retours pour les impressions, mais surtout des difficultés pour l'atelier. En effet, le nombre insuffisant d'images allié à la présence de participants sans image vu leur absence le vendredi a rendu plus difficile la formation de sous-groupes cohérents pour le travail d'expression sur leurs créations.

Pour pallier ces problèmes, il a été demandé à certaines personnes d'utiliser leur portable pour afficher une de leurs images à défaut de support papier ; d'autre part nous avons cherché à former des sous-groupes comportant chacun au minimum deux images sur lesquelles échanger. Face à ces imprévus, nous pourrions proposer trois mesures : demander à chacune des monitrices d'envoyer la consigne par mail à toute sa classe à titre de rappel ; dans le même mail, éventuellement demander aux personnes absentes à la balade de venir avec une image de Genève prise à un autre moment, mais en relation avec les thèmes choisis dans la classe ; espacer de quelques jours la balade et la phase n°2 de l'atelier. Nous aimerions préciser que la deuxième suggestion se justifie non seulement pour s'assurer d'un nombre d'images égal à celui des participants, mais aussi pour permettre aux absents de participer à la phase de légendage suivie de l'exposition des travaux, vu l'intérêt manifesté à cet égard.

III.2.2 Grandeur des classes et groupes

Les trois classes ont eu un nombre de participants différents entre les deux phases d'atelier et entre elles : 9-11, 12-14, 12-14. Face à cette différence, le choix de travailler en sous-groupes de trois à quatre personnes s'est avéré la taille juste. Par exemple, lors de l'activité de choix des deux thèmes destinés à orienter le regard durant la balade et communs à toute la classe (1ère partie de l'atelier), ce nombre a favorisé les échanges interpersonnels tout en permettant une validation à la majorité interne au sous-groupe ; puis, au niveau de la classe, cela a évité autant l'atomisation que la sur-globalisation en permettant un second tour pour aboutir au choix final. A cet égard, une remarque est nécessaire concernant l'utilisation de post-it pour faire noter les choix des participants et les afficher. Cette option est adéquate, toutefois, il serait indispensable de trouver des éléments de grande taille pour s'assurer de leur visibilité lors du report en plénière.

Quant au travail de partage-expression basé sur une image personnelle (2ème partie de l'atelier), il s'est concrétisé dans la formation de trois à quatre sous-groupes, comprenant à nouveau trois à quatre personnes, selon les classes. Ceci a permis d'une part à chaque

apprenant de s'exprimer assez de temps tout en étant confronté à deux, voire trois interlocuteurs différents, d'autre part aux trois enseignantes de se répartir à peu près équitablement les tâches d'écoute des apprenants, en évitant de naviguer entre des groupes ce qui aurait été le cas avec des groupes plus petits et un nombre inférieur de collaboratrices. Toutefois, comme évoqué précédemment, le nombre supérieur de groupes à celui des formatrices (quatre pour trois) a demandé d'improviser une répartition du temps d'écoute. Vu la difficulté d'anticiper le nombre exact de participant-e-s, il serait judicieux de prévoir pour ce cas l'adoption d'un tournus des formatrices avec un temps déterminé à l'avance.

En revanche, la taille des groupes pour l'activité de création-narration (4+5, 7+7, 7+7) s'est révélée un peu problématique avec une des classes de 14 apprenant-e-s. Alors que pour la classe de niveau supérieur, la taille assez importante des sous-groupes n'a pas généré de problème pour la gestion de l'activité, pour la classe moins avancée où, par ailleurs, les connaissances étaient très inégales, la taille a été nettement rédhibitoire. Dans ce cas, il aurait peut-être fallu créer trois groupes plus petits, quitte à doubler un thème, et prolonger le temps voué à la préparation.

Cette difficulté nous amène à la remarque suivante concernant la répartition inégale des savoirs et capacités d'expression dans les classes.

III.2.3 Différence de niveau et d'expression

Nous avons noté que selon le niveau de français de la classe, certaines activités proposées suscitaient plus d'intérêt et étaient plus aisées que d'autres. En effet, les classes A2 et A2+ se sont plus impliquées dans la description de leur pratique photographique et les discussions générales sur les images, alors que l'expression de leur ressenti et de leurs motivations sur la base de leur image était plus difficiles. Le niveau B1, en revanche, a manifesté autant d'intérêt et d'aptitudes pour les deux activités.

Pour la première partie, selon le niveau, l'attention s'est donc portée davantage sur la langue ou sur le fond. Les deux premiers niveaux, au vocabulaire plus restreint, nous ont ainsi amenée à davantage reformuler nos questions et soutenir les apprenants dans leur recherche terminologique pour exprimer avec précision leur point de vue. Nous pourrions en déduire pour la suite qu'une réduction des thèmes et images présentés aux niveaux A2/A2+ permettrait d'une part d'octroyer plus de temps à l'expression des opinions des apprenants et à leur 'étayage', d'autre part de répondre à leurs sollicitations sans être acculée par les impératifs temporels.

Lors de l'activité narrative, nous avons été heureusement étonnée des aptitudes imaginatives et expressives de tous les groupes, à l'exception de la classe A2+. En effet, un des sous-groupes

a rencontré autant des soucis d'organisation interne que de cohérence dans la construction de son histoire. Il est vrai qu'une importante divergence linguistique s'est révélée entre participants contrairement aux deux autres classes plus homogènes. Toutefois, les problèmes rencontrés, tels qu'interruption de la parole d'autrui, répétitions, absence de continuité, nous semblent prendre source en partie, peut-être, dans une certaine incompréhension des consignes, mais surtout, dans un conflit de personnalité. Durant le temps de préparation, nous avons d'ailleurs hésité à intervenir ; comme les approches des trois monitrices sur la gestion des groupes étaient différentes en regard des cours suivis à l'ELCF, nous y avons finalement renoncé en gardant nos remarques pour la fin !

Il ressort de cette expérience qu'une certaine homogénéité au sein de la classe est importante pour faciliter le travail collectif. Si un tel cas se représentait, il nous paraîtrait préférable de créer les deux sous-groupes selon le niveau des apprenants, en adaptant éventuellement la consigne, (pédagogie différenciée), plutôt que de les laisser choisir eux-mêmes leur affiliation à un sous-groupe en fonction du thème.

Reste la question de l'intervention en cas de conflit interne à un sous-groupe. Certes, une action médiatrice permettrait de redonner sa place à chacun et d'éviter l'engagement sur une piste inadéquate ; cependant, dans une perspective plus actionnelle, nous pourrions admettre que les difficultés rencontrées et les erreurs font partie de l'apprentissage expérientiel et de l'auto-gestion.

De son côté, la balade a également mis en relief certains problèmes. Nous avons tout d'abord été étonnée, lors de la phase initiale visant le rappel des consignes et du déroulement, de la timidité et du silence des apprenants face à nos sollicitations. Le côté supposé rassurant du groupe a plutôt eu un effet intimidant qui n'a pas facilité la prise de parole. Il serait peut-être plus judicieux de débiter en récapitulant une partie du processus, puis de solliciter les participants pour le compléter et poser des questions.

Par la suite, nous nous attendions à davantage de partage d'expériences sur les lieux d'arrêt. Cependant, il s'est avéré que de nombreux endroits étaient totalement inconnus. Nous avons donc proposé non de raconter un vécu antérieur relatif au lieu, mais plutôt d'exprimer le ressenti du moment. Il faut toutefois le reconnaître, la tâche n'était pas simple vu la taille du groupe qui ne favorisait pas l'écoute d'une personne et tendait plus à la dispersion de l'attention. Cet état de fait nous a incitée à accepter qu'en chaque lieu un petit groupe se forme autour d'un participant-e désirent prendre la parole tout en laissant les autres discuter entre eux ou pas.

Enfin, nous avons relevé des problèmes de mauvaise compréhension des consignes, bien qu'elles aient été répétées de nombreuses fois. En effet, tant à la fin de la balade que de retour en classe, plusieurs participants ont remarqué qu'il leur avait été difficile de traiter les deux thèmes ! Comme nous avons précisé que chacun pouvait choisir le sujet qui lui parlait davantage pour orienter son regard, nous en avons conclu qu'un problème d'énonciation de notre part devait être à l'origine de cette confusion. Pour s'assurer d'une compréhension de tous, il faudrait donc donner un exemple. Ce dernier point nous conduit ainsi au sujet suivant concernant justement la formulation précise des consignes de travail.

III.2.4. Précision des consignes et des termes employés

Quels que soient l'activité et le niveau des apprenant-e-s, la clarté des consignes est ressortie comme un facteur essentiel pour s'assurer de la compréhension de la tâche et de sa mise en œuvre. A ce titre, nous relèverons trois éléments qui méritent une attention particulière.

Le premier concerne l'ordre interne de la consigne : il semble important tout d'abord d'énoncer les modalités 'qui, quoi, comment, quand, etc', puis de donner un exemple et, surtout, de faire reformuler ces paramètres d'action par un ou deux apprenant-e-s pour s'assurer de la compréhension ; ensuite seulement, distribuer les documents et/ou le matériel. Telle me semble être la succession la plus favorable, car elle permet de s'assurer l'attention progressive des participant-e-s pour intégrer les données. Sauter l'exemplification ou la reformulation pour gagner du temps mène à l'opposé de l'effet recherché par l'obligation presque inévitable de reprendre, répéter, etc.

Un second sujet d'attention repose sur la précision des termes employés, en particulier lors de l'activité de catégorisation proposée sous forme de tableau, pour ne pas induire de confusion. En effet, les expressions 'Choses naturelles' et 'Choses construites' utilisées lors du premier atelier, en pensant faciliter la compréhension, se sont avérées confusionnelles pour certains apprenant-e-s. Dans les classes qui ont suivi, nous avons ainsi opté pour 'Environnement naturel' et 'Environnement construit'. Or, pour éviter de se retrouver avec des termes à cheval entre catégories, tels que « jardin », « parcs » ou « horloge fleurie » qui sont bien des créations humaines, mais intégrant majoritairement la nature, nous pourrions compléter les deux dénominations, respectivement, par 'un environnement où un élément naturel est prépondérant' et par 'un environnement où dominant des matériaux fabriqués par l'homme' ; puis, comme dit précédemment, donner deux exemples. Il serait envisageable, également, d'imaginer à l'avance le plus de termes possible et de décider de leur catégorisation pour éviter des hésitations pouvant mener à des confusions.

Par ailleurs, une fois les colonnes remplies à partir des connaissances des apprenants, nous avons continué en demandant quels éléments composaient ces deux environnements ; à nouveau, la compréhension a semblé un peu difficile pour quelques personnes, malgré un exemple. Toutefois, les réponses des uns et des autres nous ont paru suffisamment pertinentes pour poursuivre cette deuxième classification et permettre à ceux dans le doute d'ajuster leur compréhension.

Enfin, le troisième sujet méritant notre attention concerne le choix des termes adéquats pour signifier l'attitude à adopter lors de la prise d'images, ou du moins celle qui est suggérée. Comme il s'agit d'aborder le domaine émotionnel et non technique, un énoncé en progression a été adopté. En effet, nous avons choisi de mentionner plusieurs options ou approches données au regard de l'apprenant-e, de la plus réflexive à la plus émotionnelle afin de ne pas limiter leur créativité, mais au contraire l'alimenter : « Regardez avec les deux thèmes choisis en tête, réfléchissez à ce qu'ils vous disent sur cet endroit, à ce que vous avez envie de raconter à ce sujet, ou pensez à ce que vous ressentez dans ce lieu par rapport à ces thèmes, ou à ce que cela vous rappelle ». Toutefois, il est légitime de s'interroger sur la pertinence du procédé : est-il vraiment facilitateur par son approche 'multilatérale' ou risque-t-il de porter à confusion ? Au vu de la diversité et de la richesse des créations des apprenant-e-s, nous osons avancer que cette modeste tentative de circonscrire l'état d'un observateur attentif tant à ses mouvements intérieurs qu'au réel donné à l'extérieur nous semble avoir porté ses fruits. La reprise du procédé lors d'un nouvel atelier nous permettra, selon les résultats obtenus, de véritablement mesurer l'adéquation et l'impact de l'énoncé.

III.2.5. Phase de correction

Comme nous l'avons expliqué précédemment, les échanges en sous-groupes autour des images personnelles et le travail narratif en groupe ne devaient donner lieu à aucun commentaire des formatrices afin de laisser la parole se déployer, les erreurs étant notées pour des phases ultérieures de correction. Nous en avons prévu deux. Or, la première ayant été particulièrement agitée et assez chronophage, et la préparation des histoires en groupe ayant demandé plus de temps que prévu, nous avons finalement opté pour l'abandon de la deuxième. Par ce choix, toutefois, nous remettons en question non l'utilité de l'activité, mais la modalité utilisée, à savoir un jeu de questions/réponses en sous-groupes. En effet, nous avons remarqué que cette modalité n'était pas efficace et rendait tant la situation que le comptage des points par équipe difficile à gérer ; soit la consigne « lever la main pour demander la parole et laisser la personne désignée s'exprimer » n'était pas respectée, soit la parole accordée à un groupe après l'autre

engendrait des mécontentements et des signes de frustration ; dans les deux cas les réponses fusaient à travers la classe sans retenue.

Quelle solution envisager ? Si, lors d'une nouvelle expérience, le temps alloué pour la totalité de l'atelier devait être identique, nous opterions pour le maintien d'une première phase de correction et pour l'abandon d'une seconde phase pour donner la priorité à la création et l'expression collective, ayant constaté que l'activité narrative a requis plus de temps que prévu dans les trois classes. A ce moment, nous pourrions simplement renoncer à l'option 'jeu' par équipe et laisser les participants répondre individuellement en maintenant cependant la consigne évoquée ci-dessus. Une autre possibilité à explorer pourrait être de proposer et organiser un Kahoot¹⁷. Il s'agirait certes d'un jeu, mais dont la participation individuelle serait soumise aux règles de ce jeu. Cela demanderait de prévoir le canevas des questions et l'accès au jeu avant le cours, et qu'une formatrice écrive les questions en ligne pendant qu'une autre présenterait aux participant-e-s les modalités de participation et d'accès sur les portables. Si, en revanche, il s'avérait possible de prolonger la durée totale de l'atelier, ou en tout cas de cette seconde partie, nous proposerions que la première phase de correction se fasse sous forme de réponse individuelle à main levée et que soit maintenue, après la narration, une seconde phase de correction, cette fois-ci sous forme d'un Kahoot (ou similaire), les formatrices pouvant profiter du temps de préparation des apprenant-e-s pour s'organiser.

III.2.6. Phase de légendage

Enfin, nous voudrions mentionner deux éléments relatifs au légendage des photos. Comme nous l'avons évoqué, cette activité permet d'ancrer la personnalisation de l'image par le passage à l'écriture - phrase simple et signature. Concernant tout d'abord la consigne pour l'exercice, nous avons dû l'adapter aux propositions des apprenant-e-s. En effet, pour leur faciliter la tâche, en regard du temps à disposition, nous leur avons suggéré de créer une phrase nominale, à l'image d'un titre. Or, cette tâche visant la concision s'est révélée plus difficile que prévu et nous avons finalement opté pour la création d'une phrase simple. La construction correcte de phrases de ce type, exprimant au plus près l'idée, le sentiment ou l'émotion de l'apprenant-e, a déjà demandé passablement de temps. Nous pensons donc que cette option correspond mieux aux niveaux des classes et au temps imparti.

Deuxièmement, nous voudrions attirer l'attention sur l'émergence d'un désir des apprenant-e-s ayant suivi les ateliers, mais absent-e-s lors de la balade, que nous n'avions absolument pas

¹⁷ Kahoot! est une plate-forme d'apprentissage ludique. Ses jeux d'apprentissage, les "Kahoots", sont des questionnaires à choix multiples qui permettent le jeu de plusieurs utilisateurs simultanément et sont accessibles via le web. Ils peuvent être utilisés pour réviser les connaissances des élèves, pour une évaluation formative ou pour changer des activités traditionnelles en classe. (<https://fr.wikipedia.org/wiki/Kahoot!>)

anticipé : celui de participer à l'exposition finale des travaux individuels. Cette requête nous semble témoigner du besoin de reconnaissance du public-cible et de l'intérêt du processus de visibilisation mis en oeuvre par cet atelier, rendant publiques les voix des participant-e-s.

Pour répondre à cette demande, nous avons ainsi proposé la solution suivante : que chaque participant-e absent-e lors de la balade fournisse une photo faite à Genève et portant sur un des deux thèmes choisis par sa classe. Certain-e-s ont pu trouver rapidement dans leur téléphone une image qui leur tenait à cœur et correspondait aux critères, ceci leur permettant de préparer leur légende dans le temps imparti ; d'autres, en revanche, avaient déjà une idée de ce qu'ils désiraient exprimer en relation avec un des thèmes et c'est plutôt le choix entre diverses images envoyées après l'atelier qui a nécessité du temps. Dans les deux cas, cela a impliqué divers allers et retours auprès des classes dans les semaines qui ont suivi afin de donner à chacun la possibilité d'écrire sa légende et d'apposer sa signature. Ces démarches ont d'ailleurs également été utilisées pour compléter les travaux de certain-e-s participant-e-s pourtant présent-e-s à la balade, mais dont l'envoi d'image avait été retardé.

Lors d'un futur atelier, forte de cette expérience inattendue, nous envisagerons donc de proposer d'emblée aux personnes qui ne pourront venir en promenade de nous envoyer une photo suivant les critères exposés ci-dessus. Toute la classe sera ainsi en mesure de participer simultanément à l'activité de légendage, ce qui favorisera un temps plus homogène de réflexion et d'échange autant entre les participant-e-s qu'avec les formatrices.

IV/ Conclusion

Pour conclure, nous dirons que les points positifs, comme les points sujets à réflexion, nous ont démontré l'intérêt de cet atelier de photo-expression pour l'apprentissage et la pratique du FLE. De plus, l'engagement des apprenants dans le processus et leurs réalisations tant orales qu'écrites nous invitent à valider nos hypothèses de départ.

Evoquons tout d'abord le médium photographique. Cet outil, apprécié et utilisé par chacun, a démontré ses capacités à favoriser la prise de parole tant au sujet de la technique et des usages qu'au niveau émotionnel et personnel, tout en étant un révélateur de la culture et du regard porté sur la société. Les différents types de supports photographiques (photos inconnues des participants, photos personnelles et série d'images) alliés à diverses modalités de travail (en plénière, en sous-groupes restreint et élargi) ont mis en jeu de nombreuses capacités cognitives et sociales (réflexion, imagination, collaboration, structuration...) ; quant à celles-ci, elles ont

permis de pratiquer différents genres d'expression linguistique : descriptif, argumentatif, imaginaire, narratif.

Mentionnons ensuite le processus de visibilité. Tant par leur profondeur réflexive que par leur intensité émotionnelle, les propos échangés et partagés ont prouvé le besoin d'expression personnelle des participant-e-s et la nécessité de leur partage. En effet, que celui-ci ait eu lieu en groupe plus ou moins grand, qu'il se soit actualisé oralement, puis par un ancrage dans l'image et l'écrit, c'est lui qui rend et a rendu visibles les caractéristiques personnelles identitaires de chacun. Et c'est sur la base de cette visibilité que sera donc possible leur reconnaissance par un public plus ou moins élargi dans un second temps.

Nous aimerions dès lors évoquer les pistes de continuité envisagées pour ce projet. Afin de conduire cette expérience à son terme, nous espérons d'abord que l'exposition publique des travaux dans le cadre d'un colloque prévu en septembre puisse avoir lieu. Cet événement parachèverait le processus de visibilité conduisant à la reconnaissance, car les créations des participant-e-s seraient affichées cette fois-ci non dans le cadre restreint des cours d'Horizon académique, mais dans un contexte plus élargi, bien que restant de nature académique.

Dans la perspective de reconduire cet atelier pour un public de personnes migrantes au sein d'Horizon Académique, d'un collège ou d'une autre institution, nous espérons ensuite que la (les) prochaine(s) version(s) pourront se dérouler sur une plus longue durée. Au-delà des pistes de remédiation évoquées dans ce travail, cela permettrait, selon le niveau des apprenants, de prolonger le temps d'échange de la première phase et de la préparation de l'activité narrative sans empiéter sur celle de légendage.

Enfin, si des prolongations plus importantes de l'atelier, telles que des jours supplémentaires, pouvaient être envisagées, nous proposerions d'approfondir la phase d'écriture. Il s'agirait dans un premier temps de passer de la rédaction d'une phrase à celle d'un titre percutant, puis de travailler sur une suite évocative. Dans ce but, chaque participant-e serait invité à amener non seulement une image personnelle, mais trois ; sur la base de ces éléments, il serait proposé de construire oralement d'abord, par écrit ensuite, un récit évoquant soit ce qui aurait été vécu sur le lieu, soit un ressenti relié par les trois images, soit une histoire totalement imaginaire. La diversité des créations pourrait finalement donner lieu à une exposition ou à un modeste recueil.

R.Sestranetz

VI / Bibliographie :

Revues :

Boussion Mathilde, (Printemps/Été 2012), Voir dans le noir, *6 mois*,3, 16-17

Boussion Mathilde, (Printemps-Été 2014), Un atelier photo à Makoko, *6mois*,7, 16-17

Bernhard Giger, (2017), Swiss Press Photo 17, Swiss Press Photograph of the Year, Zalmai, L'Hebdo, *2017 Swiss Press Award*, 2017, 39-41

Gomez Martin. Carmen (2009). L'importance de la visibilité dans les processus migratoires, *Papers 91*, 153-159, y compris citations de Honneth A. (2000), Voirol O. (2005), Taylor Ch. (2012)

Mauger Léna, (Automne 2017-Hiver2018), Réfugiés reporters, *6 mois*,14, 14-15

Moulin Damien, (2019), 'Cours d'été de français- Horizon académique', *DMoulin Présentation_participantsHA.pptx*

Livres :

Beacco Jean-Claude (2016), *Ecole et politique linguistiques. Pour une gestion de la diversité linguistique*, Paris, Didier

Berger John et Mohr John (1981), *Une autre façon de raconter*, Paris, Voix/François Maspero

Lutz Christian, (2019), *The Pearl River*, Zürich, Edition Patrick Frey, cité in 'L'invité du 12h30', le 18 juin 2019

Ronis Willy, (2010), *Ce jour-là*, St Amand-Montrond, Collection Folio

Ronis Willy et Deforge Régine, (1992), *Toutes belles*, Paris, Editions Hoëbeke

Yaiche Francis, (2002), *Photos-Expressions*, Paris, Hachette Livre

Images de l'atelier :

Bernhard Giger, (2017), Swiss Press Photo 17, Swiss Press Photograph of the Year, Zalmai, L'Hebdo, *2017 Swiss Press Award*, 2017, 39-41

Mc Curry Steve 'ANIMALS', 16.12.2018-13.03.2019, MUDEC, Museo delle Culture, via Tortona 56, CAP 20144 Milano, photos prises le 4.02.2019 lors de l'exposition à Milan

Ronis Willy et Deforge Régine, (1992), *Toutes belles*, Paris, Editions Hoëbeke

Sensations Voyage, <https://sensationsvoyage.com/wp-content/uploads/2016/04/sensations-voyage-geneva-carte-touristique.jpg>, [Carte et infos pratiques Suisse], publié le 04.2016, consulté le 5.08.2019

Sites :

- Appartenances. Genève, <http://www.appartenances-ge.ch/interpretariat/depression-perinatale/projet-photo/>, Projet photo, consulté le 21.10.2019
- Appartenances.Genève, flyer de l'exposition "Quel est le lieu de mon quartier où je me sens bien avec mon enfant ?" au Théâtre St Gervais, 10.10-16.10.2017, consulté le 21.10.2019
- BIE, <https://www.ge.ch/document/bie-pic-programme-integration-cantonal-2018-2021/telecharger>, "Programme d'intégration cantonal II (2018-2021) – Canton de Genève", octobre 2017, consulté le 03.10.2018 et 10.03.2020
- BFM.TV, <https://www.bfmtv.com/international/reza-il-faut-que-les-gens-prennent-conscience-qu-un-refugie-est-comme-vous-et-moi-896019.html> ; "Reza: "Il faut que les gens prennent conscience qu'un réfugié est comme vous et moi", Olivier LAFFARGUE, 21 juin 2015, consulté le 17.10.2019
- Confédération suisse, Commission fédérale des migrations CFM, <https://www.ekm.admin.ch/ekm/fr/home/dokumentation/empfehlungen.html>; Intégration – Pas un instrument de mesure, mais la tâche de tous ! Recommandations, 18 décembre 2017, consulté le 18.12.2018 et 10.03.2020
- Conseil de l'Europe, Conseil de l'Europe / Unité des Politiques linguistiques (Strasbourg) – Projet ILMA : www.coe.int/lang-migrants/fr consulté 3.10.2018 ; https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/forms-of-linguistic-integration#10135815_11088769_True, consulté le 04.03.2020
- France 24, <https://www.france24.com/fr/20150730-reza-exposition-photo-reves-refugies-paris-enfants-camp-kurdistan-irakien-syrie> ; « En images : Reza expose des "rêves" de réfugiés à Paris », Sarah LEDUC, 12.08.2015, consulté le 18.10.2019
- France 24, <https://www.france24.com/fr/20150813-reza-photographe-exposition-refugies-syriens-enfants>; "Reza : "J'ai envie de changer le destin des réfugiés en amenant l'éducation", Armen GEORGIAN , 13.08.2015, consulté le 18.10.2019
- Horizon Académique, <https://www.unige.ch/horizon-academique/>, consulté le 27.06.2019

- RTS La Première, <https://www.rts.ch/info/culture/arts-visuels/10516540-christian-lutz-il-faut-s-appropriier-les-realites-meme-si-le-monde-va-mal-.html>, consulté le 25.06.2019
- RCF Radio, <https://rcf.fr/culture/livres/reza-dans-les-camps-de-refugies-pour-enseigner-lart-de-la-photo>; "Reza dans les camps de réfugiés pour enseigner l'art de la photo", Thierry Lyonnet , 5 août 2017, consulté le 17.10.2019
- Silences de l'exil, <https://silencesdelexil.net/leprojet>, descriptif du projet, consulté le 20.10.2019
- Voix d'exils, <https://voixdexils.ch/2017/06/29/mots-se-dire/>, Des mots pour se dire, consulté le 20.10.2019
- Voix d'exils, <https://voixdexils.ch/2016/08/31/silence-de-lexil/>, Silences de l'exil , consulté le 20.10.2019
- Flyer de l'exposition 'Silences de l'exil' du 16 au 29 mars 2018 à Bibliomedia à Lausanne, dans le cadre du Printemps de la poésie, consulté le 20.10.2019
- UNICEF France, <https://www.unicef.fr/article/unicef-et-reza-vous-invitent-l-exposition-photographique-reves-d-avenir>; UNICEF et REZA vous invitent à l'exposition photographique «Rêves d'avenir», 18 avril 2019, consulté le 17.10.2019

Annexe 1

I.2.1. Reza dans les camps de réfugiés

Contexte international – Artiste initiateur du projet



Maya Rostam a photographié ses chaussures gelées pour expliquer son retard à l'atelier de Reza.

I.2.2. « Réfugiés reporters », Revue 6 mois, Automne-Hiver 2017-2018

Contexte international – Association initiatrice du projet



Ahmad Alsamray /Jungleye



MOHAMED
Camp de Zweibrücken
Allemagne

« Dans cet ancien aéroport de transport de marchandises, tout est carré, à l'image de l'Allemagne ! Nous sommes 320 réfugiés, 294 hommes, 135 femmes et 71 mineurs. On a dû donner nos empreintes digitales. On dort dans des lits superposés. On reçoit 33 euros d'argent de poche par semaine, plus un petit salaire si on travaille. On apprend la langue aussi. On se prépare à la vie allemande. »

Mohamed Rahal Alrawi /Jungleye

I.2.3. « Silences de l'Exil »

Contexte Suisse - Association initiatrice du projet

« Textes collectifs

J'aimerais vivre en Suisse mais pas pour toujours. J'aimerais vivre en Suisse mais avec les papiers. J'aime vivre en Suisse mais j'aimerais avoir des ailes pour aller dans tous les pays et aider les gens qui sont dans des situations difficiles. J'aimerais vivre ici, aller à l'école et travailler comme maçon.

Je dis NON au racisme et aux racistes.

Je dis NON pour la mort.

Je me souviens, en Libye, je dormais sur une petite route à l'intérieur de la montagne. J'étais très peur. Les gens me disaient, ici, il y a des loups.

Je me souviens avoir dormi dans un camp de réfugiés. Et c'était bizarre pour moi, parce que c'était la première fois. On a quitté la maison le soir et on est arrivés, la nuit, dans un endroit inconnu. Il n'y avait pas de matelas, il n'y avait rien. Tout le monde était par terre. Il y avait des crépitements d'armes partout, les gens couraient dans tous les sens. J'avais la peur de mourir.

Je me souviens, dormir avec mon père et ma mère et mon frère en Afghanistan, et aussi en Iran. » (Voix d'exil, 2016)

« La chambre de mon enfance est bleue.

Notre chambre à Fontainemelon: D8.

Ma nouvelle chambre, elle est parfois joyeuse, parfois triste mais en réalité, elle me fait surtout penser à la chambre que j'avais avant, dans mon pays.

Je me souviens toujours, au pays, dans ma chambre, j'accueillais cinq à six amis, des filles et des garçons; il y en a qui se couchent au lit et les autres par terre.

Mon ami de la chambre est effrayant. » (Les mots pour se dire, Voix d'exil, 2017)

I.2.4 Projet photo d'Appartenances, Genève « Quel est le lieu dans ma commune, où je me sens bien avec mon enfant ? »

Contexte Suisse - Association initiatrice du projet

Images prises par les participantes pendant la promenade (N-B) et après pendant l'exposition à Appartenances.



Annexe II.

II.1.1 Description de Horizon Académique, tiré du site de l'Université de Genève :

« Dès la rentrée 2016, l'Université de Genève offre un programme d'intégration académique et sociale pour les personnes relevant du domaine de l'asile (permis N, F, B-réfugié ou C réfugié) qui ont dû interrompre un cursus d'études universitaires dans leur pays et/ou qui ont déjà achevé un ou plusieurs cycles d'études. Depuis l'année 2018-2019, en plus des requérant-e-s d'asile et réfugié-e-s (permis N, F, B ou C réfugié), le programme Horizon académique est ouvert à d'autres publics : Permis B regroupement familial ; Suisses de retour de l'étranger.

Ce programme vise à valoriser et renforcer les compétences des réfugié-e-s de niveau universitaire et d'autres populations aux besoins similaires. Il a également pour objectif de déclencher un processus d'autonomisation des participant-e-s par rapport à leur intégration professionnelle en Suisse. Le programme est proposé en partenariat avec le Bureau de l'intégration des étrangers du canton de Genève (BIE) et avec le soutien de fondations privées.

Il se concrétise soit par la reprise d'études, via une immatriculation à l'Université de Genève/Haute école spécialisée (HES-SO), soit par une orientation professionnelle davantage adaptée.

Le programme se décline en quatre dimensions :

- Un suivi académique, professionnel et social;
- L'accès au monde académique avec un statut d'auditeur ;
- Un cursus "Langue et intégration", accompagnée du Tutorat-étudiants ;
- Une communauté Horizon académique, avec notamment un mentorat-étudiants
- D'une durée d'une année académique, Horizon académique constitue une passerelle de préparation aux études universitaires. Les participant-e-s peuvent suivre des cours, passer des examens et recevoir des crédits ECTS virtuels. Ils/elles pourront ainsi 'gagner du temps' et prendre de l'avance dans leurs études. Une fois immatriculé-e-s, les crédits ECTS pourront être validés.
- Ce programme doit être perçu comme une préparation aux études universitaires. Il constitue une sorte de tremplin, 'un coup de pouce'.

Pour être éligibles, les candidat-e-s doivent :

- être domicilié-e-s dans le canton de Genève; sauf exception
- détenir un permis N, F, B-réfugié ou C-réfugié ou un permis B regroupement familial ou être de nationalité suisse (de retour de l'étranger)

- être diplômé-e-s d'une université reconnue selon les critères de l'Université de Genève, au niveau Bachelor ou niveau Master, ou pouvoir prétendre à une immatriculation, soit en réussissant l'examen ECUS, soit dans le cadre d'une admission sans maturité
- avoir un projet d'étude dans une formation proposée par l'Université de Genève ou une Haute école spécialisée (HES-SO)
- disposer d'un niveau de français suffisant (au moins A2). »

II.1.2. Présentation du programme des cours de français (Tiré de la Présentation Powerpoint de M.D.Moulin, responsable des cours de français du programme) :

- Le programme Horizon académique commence en septembre 2019 avec deux semestres de cours (automne & printemps)
- L'objectif est de s'immatriculer en septembre 2020
- Il faut avoir le niveau B2 en français pour pouvoir s'immatriculer
- L'examen de français aura lieu en août 2020.

Ce programme comprend des cours de FLE le matin de 9h à 12.30 et des ateliers thématiques les après-midis de 13.30 à 16h, complétés par des activités culturelles le vendredi ; en tout, ils suivent environ 90 h cours obligatoires du matin et 90h d'ateliers les après-midis.

Les objectifs des cours d'été :

- Améliorer et pratiquer le français
- Travailler sur les compétences universitaires
- Découvrir et se familiariser avec le fonctionnement de l'Université de Genève
- Réfléchir et construire votre projet d'études

Les cours de français, dispensés par un.e enseignant.e de la Maison des Langues, se composent de :

- Travail sur la langue: parler, écrire, lire, écouter, interagir, prononcer, apprendre la grammaire, le vocabulaire. Le matériel d'enseignement est fourni le premier jour des cours.
- Atelier « langue & compétences universitaires » (3 après-midi par semaine).

Ils sont complétés par des Ateliers « langue & compétences universitaires » (3 après-midi par semaine), des Activités pratiques : entraînement des compétences universitaires (faire une présentation, rédiger un résumé...), découverte de l'environnement académique (bâtiments, facultés, bibliothèques...), des Ateliers « numériques » (1 après-midi par semaine), des Activités / sorties culturelles et touristiques (1 après-midi par semaine) pour découvrir Genève et ses

environs. Celles-ci sont conduites par des enseignant-e-s ou des guides professionnels qui transmettent des informations historiques et culturelles.

Il faut préciser que chacune des six semaines de cours est consacrée à un thème qui est repris l'après-midi lors des ateliers. Trois jours sont dédiés aux thèmes, un jour à l'acquisition du maniement informatique nécessaire pour suivre les cours, un jour est voué aux visites urbaines.

Les thèmes traités sont : - mon arrivée à l'Uni / - mon projet de formation / - mes loisirs et activités extra / - la vie étudiante / - les demandes administratives / - mon futur à Genève.

Annexe II.2 Expérience de J.Berger et J.Mohr

Expérience de J.Berger et J.Mohr sur la base de photos de Kertesz – photographe hongrois de renommée internationale - avec un groupe de personnes d'horizons divers auxquelles ils ont proposé de regarder ensemble ces images et d'en partager l'interprétation.

Dans l'ouvrage conjoint, « Une autre façon de raconter » (1981), les deux artistes explicitent ainsi le phénomène à l'œuvre : (1981:90-1) « En fait, comparée à d'autres moyens d'expression, la photographie apparaît comme étant faible en intentionnalité [...], car elle est extraite d'une continuité. Si l'événement est un événement public, cette continuité est l'histoire ; s'il est personnel, la continuité qui a été brisée est une histoire. Une simple photographie de paysage rompt une continuité : celle de la lumière et des saisons » [...] (1981:97) « elle ne peut pas mentir, mais du même coup, elle ne peut pas dire toute la vérité ; ou plutôt, la vérité qu'elle dit est une vérité limitée ». Ainsi, suggèrent-ils (1981:117-118), « dans tout regard sur quelque chose, il y a l'attente d'un sens, [...] l'attente de ce que les apparences elles-mêmes peuvent être sur le point de révéler. Le sujet est essentiel à la signification révélée, bien que la révélation puisse le transcender [...] Mais, en vertu de sa nature, elle ne se prête pas aisément à la verbalisation. Quel que soit le verbe aux prises avec la révélation, le désir d'une révélation existe en nous constamment, [...], qui suppose à la fois la ressemblance et la dissemblance d'un langage et des apparences et pourrait s'éclaircir en qualifiant les apparences de demi-langage. » Et d'affirmer que (1981 :129), « dans une photo expressive, les apparences parlent et cessent d'être, au moment où nous les lisons, prophéties latentes. Ces prophéties sont articulées, les apparences parlent. C'est précisément cette réponse donnée à l'attente d'un sens qui nous émeut ». Ainsi (1981 :90) « la photographie d'un événement dramatique est aussi ambiguë que tout événement quotidien. Nous avons besoin d'une légende pour comprendre la signification. Et la signification de cette légende dépend, à son tour, d'un sens de l'histoire qui ne va pas nécessairement de soi ».



E. J., maraîcher.— Suivant le milieu dans lequel on se trouve, le fait de pouvoir travailler, même si c'est ingrat, c'est déjà une grande joie.

H. M., pasteur.— Un ouvrier heureux, qui n'a pas honte de lui-même. Je trouve fantastique ce geste du type qui se tourne vers nous. Son geste est le contraire de celui du dictateur. Formidable, cela me touche beaucoup, il ne cherche pas à séduire. J'admire le type debout.

C. M., écolière.— Quelqu'un qui est content. Il a fini un travail.

A. R., banquier.— « Le travail, c'est la santé », semble dire ce sympathique travailleur. Mais il doit s'agir d'un instantané, car on a de la peine à imaginer qu'il puisse garder son attitude optimiste durant les huit à dix heures de présence derrière la chaîne. Ou alors c'est l'un de ces cas rares qui ont dans la vie des buts plus élevés que le commun des mortels.

A. B., comédienne.— « Vive la chaîne ! » Je ressens une double image. La chaîne est vide. Le travail est terminé, l'homme est content. Il est fier de cet appareillage, donc « le travail est fini » et « mon usine est belle ».

Fl. S., professeur de rythmique (danse).— J'avoue que je suis un peu perdue, ça représente quoi ? Des halles... Mais non, il n'y a rien. Il se fait photographe et il est tout content. Il travaille, il est content. Il pourrait râler, mais il ne râle pas. C'est le type du chouette ouvrier. Ou bien c'est peut-être le patron ? Moi, je serais malheureuse dans un machin comme ça.

Dr J. J. B. psychiatre.— Il est content, la journée est finie. C'est une usine, avec ses rubans transporteurs. Il n'y a plus rien à faire, il a ôté ses gants.

L. C., coiffeuse.— La joie ! Cette façon d'ouvrir les bras, d'accueillir, comme à un nouveau venu. Cela a l'air d'être des ouvriers qui travaillent très dur, et pour peu d'argent. Cela me fait penser aux prisonniers dans les camps allemands, les usines d'armement.

I. D., ouvrière.— Coïncidence : nous avons les mêmes tables de transport dans notre usine ! D'après le sourire du monsieur, ça pourrait bien être vendredi soir, fin de la semaine de travail. Il a l'air heureux, je lui souhaite un bon week-end.

Légende du photographe : Dans une fonderie, en République fédérale allemande. J'étais en train de photographier un ouvrier yougoslave, choisi en vue d'un reportage pour le Bureau international du travail, lorsque cet ouvrier turc m'interpella : « Alors, il n'y en a que pour les Yougoslaves ? Et moi, je n'existe pas... » Si, si, lui aussi existait, et cette photo en fait foi.

Annexes II.3 Fiches des séquences didactiques

Réalisation de l'atelier selon les fiches des séquences didactiques suivantes :

Annexe II.3.1 : *Séquences de la semaine 5.8 au 9.8*

Annexe II.3.1-images : *Séquences de la semaine 5.8 au 9.8*

Annexe II.3.2 : *Séquence de la balade urbaine*

Annexe II.3.3 : *Topo de la balade urbaine*

Annexe II.3.4 : *Image Mail*

Annexe II.3.5 : *Séquences de la semaine du 12.8 au 16.8.*

Annexe II.3.5-images : *Séquences de la semaine du 12.8 au 16.8.*

Annexe II.3.6 : *Images légendées des participants et photos de l'exposition lors de la cérémonie de clôture*

Annexe II.3.1

PLAN DE COURS

Nom, prénom : Sestranetz Raphaëlle

TITRE DE LA SÉQUENCE :

SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

Objetif(s) général (aux) de la séquence :

Objetif(s) spécifique(s) mesurable(s) :

- 1 Les apprenants auront compris le but de l'atelier
- 2 Ils auront acquis ou revu quelques verbes et noms pour pouvoir exprimer leur ressenti, émotion sur l'environnement
- 3 Ils auront choisis ensemble deux thèmes-sujets pour focaliser leur attention lors de prises de vues pendant la balade urbaine

Durée de la séquence : 45-60

Date :

06.08.2019
07.08.2019
08.08.2019

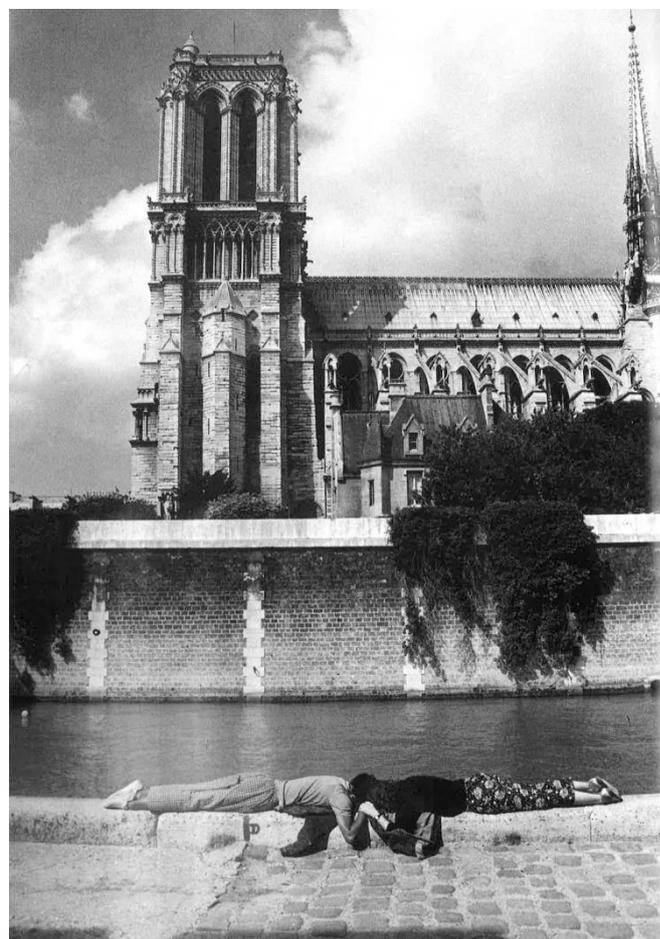
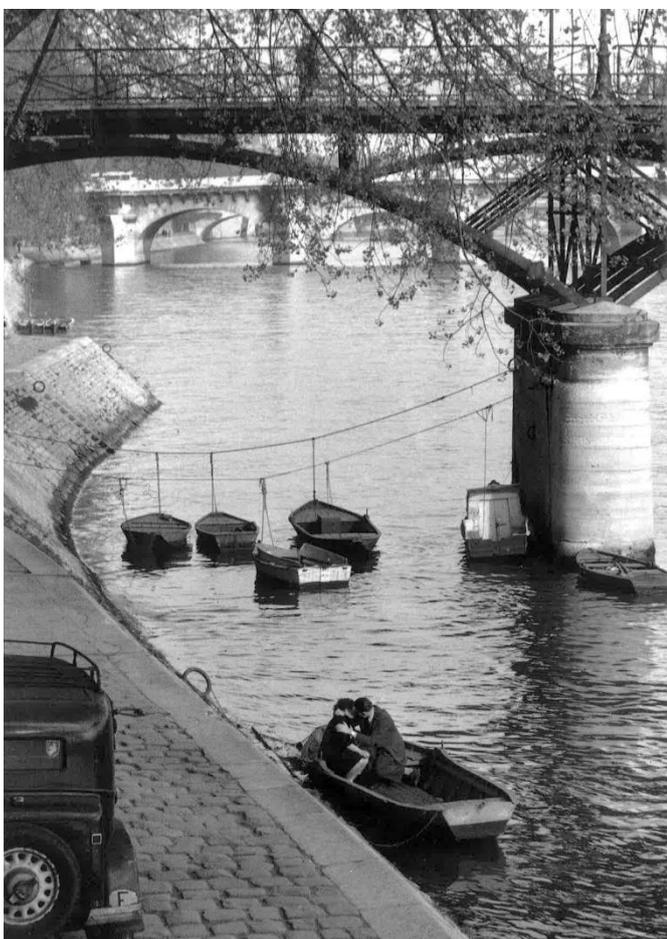
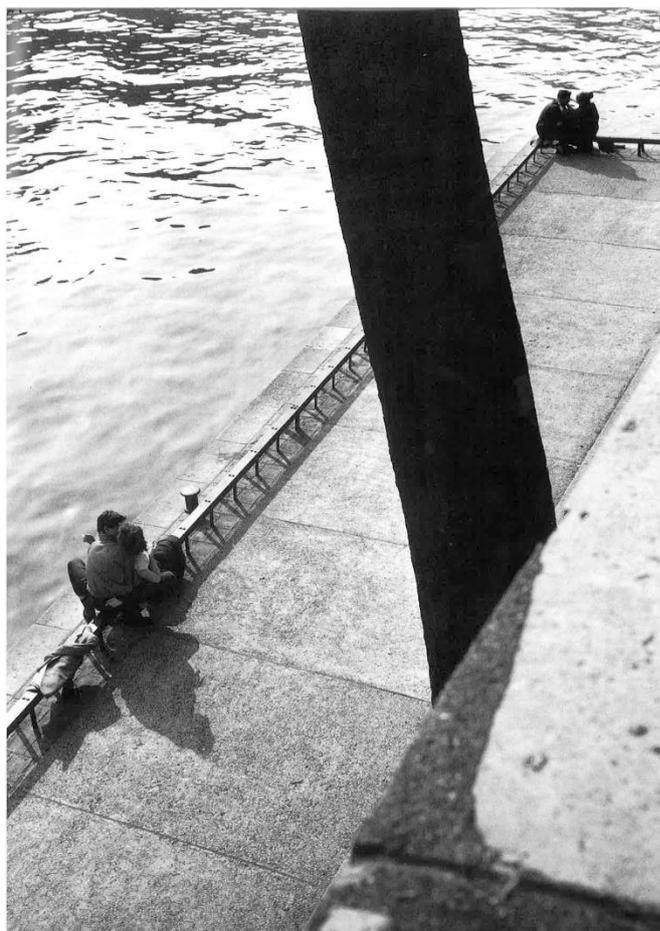
Présentation atelier photo FLE

Introduire l'atelier photo-expression FLE

Objetif(s) spécifique(s)	T	Déroulement / Activités	Out	Technique	Modalité	Supports, médias
Me présenter	3'	Je viens en fin d'atelier, dernière 45 min, et me présente brièvement : architecte et photographe, actuellement étudiante en DESFLE. Travail de mémoire : Photo-langage et apprentissage du FLE, pratique de terrain par la mise en place d'un atelier de photo et expression orale pour exprimer son vécu, son ressenti et le partager basé sur une balade urbaine qui aura lieu lors des activités culturelles du vendredi	rs	présentation	classe	
1 Sensibilisation à l'atelier	3'-5'	Qu'ils soient reporters de l'uhige, montent notre ville aux étudiants genevois sous un jour différent. Faire des photos avec leur natel sur des lieux où ns amèrerons lors de la balade urbaine vendredi pour illustrer un sujet-un thème que vous choisissez après en vous posant par exemple la question: qu'est-ce qui, ici, dans ce lieu, en relation avec ce sujet, me touche, me procure une émotion forte, agréable ou désagréable, ou cela évoque-t-il un/des souvenirs? Aujourd'hui: 1 parler un peu de la photo au natel 2 choisir deux thèmes Lors d'une autre séance, vous partagerez chacun à partir d'une image et en sous groupes	rs	exposé	classe	
1 Echange sur la photo au natel: - Etre capable d'utiliser verbes pour exprimer émotions, ressenti...	5	Prenez-vous des photos avec votre natel ? Fréquence ? Comment ?	rs/ap	échange questions-réponses apport réciproque questions-réponses	classe 3-4 pers 3-4 pers	tableau-board
- Etre en mesure de réutiliser lors de balade certains éléments de composition photo pour composer leurs images	5	Pour vous, qu'est-ce qu'une bonne photo ? Relève éléments proposés au tab-board	rs/ap	photo langage	4-5- pers	photos tableau-board
	7	Montrer photos, demander ce qu'ils en pensent : 2-3 (W.Roms :ple fille, cathéd fleurve) Relève verbes utilisés pour exprimer émotions, ressenti (si apprenissent!) et noter au tabl Demander aux montices de noter au tableau au fur et à mesure	mon			
	7	Fournir quelques trucs, propositions, points d'attention pour prises de photos en reprenant-précisant en partie des éléments qu'ils auront peut-être mentionnés avant (cadrage, composition, avant-arrière-plan, nb ou couleur... à illustrer par exemples) WR: seine, découpe 3 parties/WR: diagonale, contraste, ombre/Salgado? N. B-contraste Couleur: Moulin: femme colombe, contraste ar-ar plan/Mc-Cullin: Vieux et drom, carreau, id	rs	complément et synthèse		Livres PC+ clé usb

Annexe II.3.1- images :

Ronis Willy et Deforge Régine, (1992), Toutes belles , Paris, Editions Hoëbeke



Annexe II.3.1- images :Mac Curry Steve 'Animals'

Mc Curry Steve 'ANIMALS', 16.12.2018-13.03.2019, MUDEC, Museo delle Culture, via Tortona 56, CAP 20144 Milano, photos prises le 4.02.2019 lors de l'exposition à Milan



Annexe II.3.2

Durée de la séquence : 2h30
Date : 09.05.2019

Annexe II.3.2
PLAN DE COURS
Nom, prénom : Sestranetz Raphaëlle
TITRE DE LA SÉQUENCE :

Balade urbaine

SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE
Objectif(s) général (aux) de la séquence :

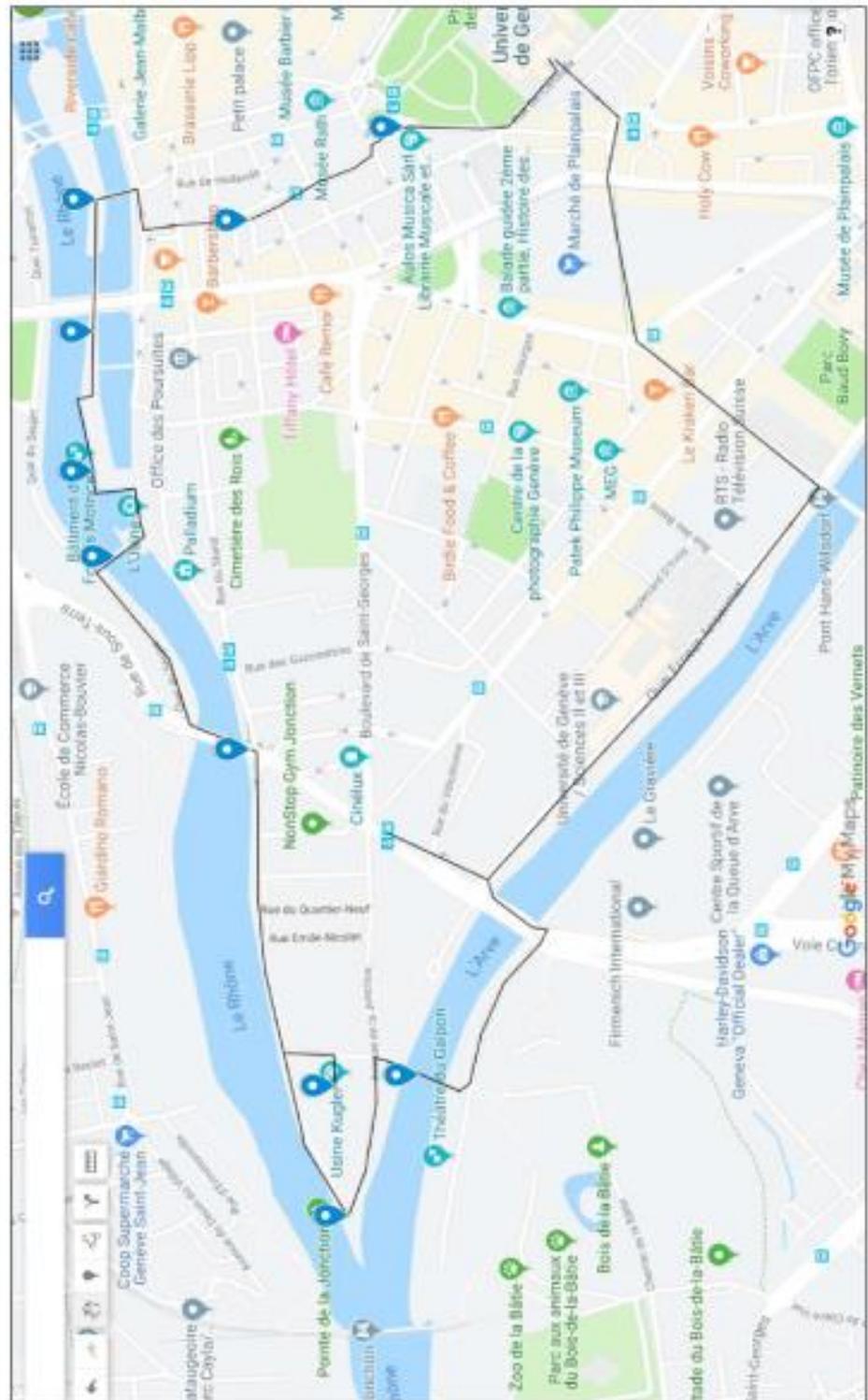
- Récapituler les consignes de la balade et se balader pour prendre entre autres photos
- 1 Après révision, les apprenants seront en mesure de prendre des photos selon le but assigné durant la balade urbaine
 - 2 ils auront compris comment se déroulera la balade: ils pourront se balader en confiance
 - 3 ils auront compris ce qu'ils devront faire après la balade: ils seront en mesure d'envoyer une image à rs

Objectif(s) spécifique(s) mesurable(s) :

Objectif(s) spécifique(s)	T	Déroulement / Activités	Qui	Technique	Modalité	Supports, médias
Récapituler le but de la balade	3 max	Qu'ils soient reporters de l'Unige, montrent notre ville aux étudiants genevois sous un jour différent en faisant des photos avec leur natal sur différents lieux lors d'une balade urbaine, pour illustrer ce qui les touche, leur procure une émotion forte, en relation avec deux thèmes choisis en classe	rs	exposé	3 classes	
Récapituler le déroulement de la balade	5max	Déroulement: Etapes - On va se promener selon un itinéraire défini et on s'arrêtera dans environ 10 endroits - A chaque endroit, on s'arrête environ 10 à 15 min - Sur place, lors des visites, au moins 2-3 personnes qui sont déjà venues à cet endroit voudront bien exp s'exprimer sur ce qui les touche et/ou partager leur vécu sur le lieu d'arrêt - Après seulement, chacun prend des images en relation avec un des deux ou les deux thèmes choisis en commun dans son groupe.	rs	exposé	3 classes	
Récapituler le but des photos et suggestions de points de vue à adopter	7 max	But des photos: - Illustrer un des deux ou les deux thèmes choisis la semaine dernière, différents pour chaque classe - Demander à un apprenant de chaque classe de les récapituler Proposer quatre prises selon l'envie, la sensibilité de chacun et l'inspiration du lieu : - Evoquer un souvenir passé qui resurgit dans ce lieu - Evoquer ce qui a pu se passer dans ce lieu dans le passé - Exprimer ce qui est ressenti d'agréable /désagréable dans ce lieu maintenant - Exprimer ce qui touche maintenant dans ce lieu Demander à quelqu'un de reformuler les consignes	rs app rs	exposé	3 classes 3 pers	
Balade - Visites avec Prises de vues	2h15	Questions Déroulement: - Marche et arrêt aux endroits suggérés, env 10 - Chaque monitree et moi-même , nous occupons de suivre un groupe. - Dans la mesure du possible, je passe dans les trois groupes pour inciter, répondre à event.questions	app		1 pers	
Fin de la balade - Donner consigne pour la suite: afin qu'ils puissent chacun envoyer une image pour continuer l'atelier la semaine prochaine	5'	A la fin de l'après-midi, - Dire que nous nous retrouverons lundi pour un atelier (de photo langage) où parler des photos - Pour que chacun puisse participer, il est nécessaire - Que chacun, pour dimanche à 16 h, - Choisisse une image qui lui tient particulièrement à cœur - L'envoie à sestranetz@bluewin.ch ou par what's up au 078.637.39.17 - Afin de pouvoir imprimer leurs images lundi , une par personne sur papier couleur pour en discuter lors des ateliers de la semaine	rs	exposé	3 classes +mon+rs	feuille ou est inscrit mail et wup de rs
		Demander à quelqu'un de reformuler + questions? pour s'assurer de compréhension de la consigne N.B. Je passerai lundi dans la matinée pour imprimer les images au secrétariat	rs			

Annexe II.3.3 : Topo de la balade urbaine

<p>Balade urbaine du 9.8.2019</p> <p>RS et trois monitrices Carole, Manon, Hannah</p> <p>Groupe Simona-Carole : La roche-pierre / la Lumière</p> <p>Groupe Manon-Estelle : La pierre construite / l'eau</p> <p>Groupe Anne-Tania : Le verre / l'eau</p>	<p>Point 1 : Place et fontaine</p> <p>Point 2 : Synagogue</p> <p>Point 3 : L'île et la passerelle</p> <p>Point 4 : La Barje, vue sur les FM</p> <p>Point 5 : Le Rhône de la passerelle des FM</p> <p>Point 6 : La barrage du Seujet</p> <p>Point 7 : Usine Kugler</p> <p>Point 8 : Vue sur quai du Seujet, le pont le Rhône</p> <p>Point 9 : La jonction du Rh et de l'Ar, le pont, les rives boisées</p> <p>Point 10 : La passerelle de la Bâtie, les anciens entrepôts TPG, Arve et berges</p>
--	--



Annexe II.3.4

Dimanche 14h :

Envoyer 1 photo à :

rsestranetz@bluewin.ch

Annexe II.3.5

PLAN DE COURS
Nom, prénom : Sestranetz Raphaëlle

TITRE DE LA SÉQUENCE : Atelier de photo-langage

SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE

Objectif(s) général (aux) de la séquence :

Objectif(s) spécifique(s) mesurable(s) :

- 1 Expression orale et partagée en sous-groupes : s'exprimer sur sa propre image
- 2 Expression orale et partagée en sous-groupes: construire et raconter une histoire à partir d'une image
- 3

Durée de la séquence : 2.5h

Date :

13.08.2019
14.08.2019
15.08.2019

Objectif(s) spécifique(s)	T	Déroulement / Activités	Qui	Technique	Modalité	Supports, médias
Débriefing de la balade	7-10'	<ul style="list-style-type: none"> - Qu'ont-ils pensé des lieux, du temps imparti? - Chacun a-t-il pu s'en tenir aux thèmes proposés: était-ce facile, difficile? 	rs/rap	Questions-réponses	classe	
Photo-langage: Production orale en sous-groupes à partir d'une image chacun	5-7'	<p>Demandez de former des sous-groupes de 3 - 4 (à décider selon leur nombre)</p> <p>Distribuer - faire passer les images imprimées: que chacun prenne la sienne</p> <p>Consigne: chacun avec son image, à tour de rôle, pendant maximum 5' :</p> <ul style="list-style-type: none"> - explique les raisons de son choix d'image(parmi celles qu'il a faites) - qu'il raconte ce qu'elle évoque pour lui ou ce qu'il a ressenti et voulu exprimer - les autres posent ensuite des questions - et lui disent ce qui les surprend ou ce que vous avez appris de nouveau sur votre collègue à travers cette évocation <p>Pour chaque personne du sous-groupe : entre 5-7 minutes</p> <p>Pendant les discussions en sous-groupes: nous passons entre les groupes</p>	rs mon rs	comptage de 1 à 3 ou 4 et mise ensemble des app avec mêmes chiffres individuelle et en ss-groupes	ss-gr	1 jeu de photos
Correction	15-20'	<p>Introduire une phase de correction en disant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que c'est normal de faire des erreurs, qu'on va les corriger de manière collective (personne n'est jamais nommé). - Sous forme de jeu : <p>les monitrices et moi proposons à tour de rôle une phrase avec erreur et demandons à un groupe de répondre, si pas de réponse, c'est à un autre groupe d'essayer de répondre, etc</p> <ul style="list-style-type: none"> - et on comptabilise les points au tableau par équipes 	app mon+rs	expression orale indiv-coill noter les erreurs		
	15'			jeu		

<p>Photo-langage : par groupe thématique (développer l'imagination construction de phrases, de discours dynamique de groupe, auto-gestion)</p>	<p>7-8'</p> <p>Diviser la classe en deux sous-groupes de 6-7 pers, chacun traitant un des deux thèmes choisis la semaine précédente Demander de lever la main ceux pour thèmes 1, puis ceux pour thème 2: répartir si besoin Faire tirer au sort trois photos par groupe: demander 3 volontaires Consignes : en sous-groupe, vous devez : 1) choisir un ordre dans lequel vous disposez les images, 2) construire une histoire - je donnerai ensuite discrètement à chaque groupe une piste pour orienter la narration, par exemple : romantique, policière, dramatique, politique... 3) Pour vous guider dans la construction du récit, petit rappel de ce que vous pouvez définir: les divers hors champ de la photo: temps, lieu, personnages, objets, ambiance... 4) Attention : vous pouvez prendre des notes, mais pas écrire des textes. 5) Ensuite chaque sous-groupe racontera son histoire. chaque membre de ss-gr devra dire 2-3 phrases à tour de rôle pour nous raconter l'histoire. 6) Vous avez 15', nous ne sommes pas disponibles</p>	<p>rs/app mon+rs</p>	<p>1 jeu de photos</p>
<p>15'</p>	<p>Activité de photo-langage en deux ss-groupes Activité: au début, une mon et rs passent dans les deux ss-groupes pour donner orientation Pendant l'activité en ss-groupes, les mon+rs restent à part Avant de donner la parole au premier groupe, donner consigne: Ceux qui écoutent devront deviner l'orientation du récit et la justifier par des indices, des mots, expressions qui indiquent les raisons de ce choix Pendant les narrations des deux sous-groupes et l'explication-justification de l'orientation Mon+rs prennent notes des erreurs de syntaxe, de prononciation, de vocabulaire de façon à réunir le plus d'éléments possible.</p>	<p>app mon+rs</p> <p>rs</p>	<p>construction de récit ss-gr</p>
<p>15'</p>	<p>Proposer à nouveau un temps de correction collective sous forme de devinettes, jeu... Proposer une phrase avec erreur et deux réponses à choix, chaque équipe a droit à une réponse</p>	<p>app mon+rs</p> <p>rs</p>	<p>narration en groupe classe jeu classe</p>

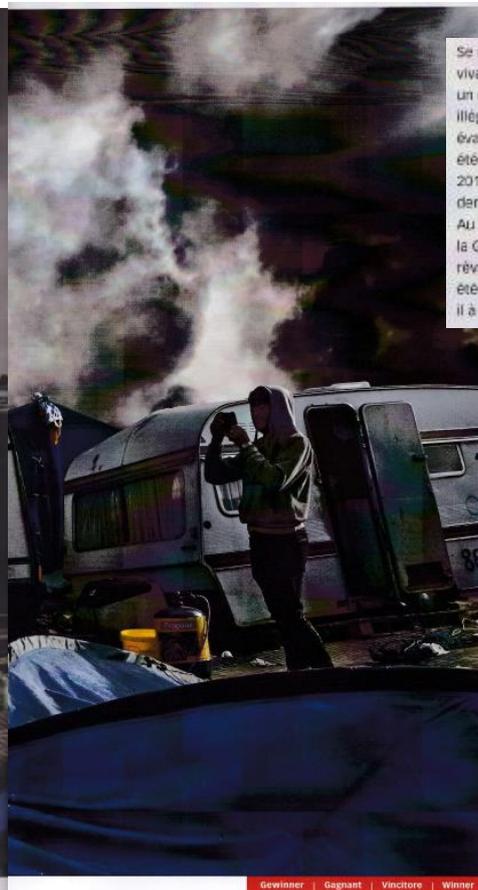
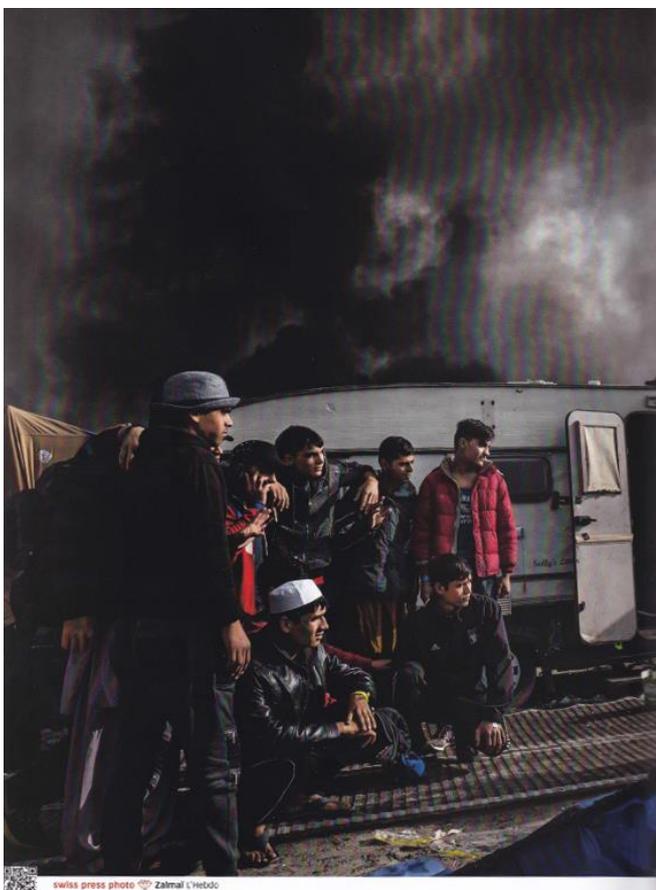
	Introduction au légendage	10'	10'		rs	exposé+ échange	classe	photos exemples
	<p>10'</p> <p>Introduction au légendage</p>	<p>- Introduire différence entre photo seule et série/ suite évocative pour raconter une histoire, (votre expérience aujourd'hui) cela influence l'interprétation des images par le spectateur , qu'il s'agisse d'un lieu, d'un fait - Quel est l'autre moyen d'influencer l'interprétation? - Selon réponses, introduire le concept de légende : demander s'ils comprennent ce mot :2 app - Compléter leur réponses: légende= ajout d'une explication, d'un point de vue qui oriente plus ou moins fortement l'interprétation d'une image, et/ou permet de mieux comprendre certains aspects de l'image ou de manipuler le spectateur d'un point de vue d'une image sans légende, laisser libre cours à l'imagination.</p> <p>Exemple: montrer une image sans légende, laisser libre cours à l'imagination, puis en donner la clé pour illustrer comment la personnalité, le métier, le milieu influence l'interprétation (par exemple : photos news internet sur catastrophe et reportage de S. Mac Cullin)</p>	<p>rs</p>		rs			
	<p>Légendage succinct en vue de participation à l'exposition pour cérémonie HA</p>	<p>3-5'</p> <p>Introduire possibilité d'exposition le 22.8 pour participer à la cérémonie de HA ; Consigne 1: - Demander à chacun de réfléchir à un titre pour son image, sous forme de groupe nominal ; donner un exemple : "Le jour de ma vie"; - Le faire écrire sur une feuille ; laisser 3 min. Les trois montées passent pour corriger ;</p>	<p>rs</p>		app mon+rs	brève production écrite		
		<p>5'</p> <p>Activité: écriture de légende individuelle Pendant ce temps les mon+rs passent pour corriger si besoin</p>	<p>rs</p>					
		<p>2'</p> <p>Consigne 2 : - Lorsque chacun est satisfait de son titre, demander à chacun de l'écrire sur son tirage, sous son image, et d'ajouter son nom et prénom, éventuellement sa signature ; - proposer un système d'accrochage simple et demander quelles seraient leurs suggestions</p>						
	<p>Conclusion et remerciements</p>	<p>3'</p> <p>Ecriture et Signature</p>						
		<p>5-10'</p> <p>Remerciements pour participation et salutations. Demander si quelqu'un aimerait faire une remarque, commentaire sur ce qu'il a vécu Salutations Demander à chacun de laisser son image légendée et signée sur la table en sortant pour pouvoir les accrocher le 22.8, si accord de direction (fil nylon ou câble métal, pinces, filaire, avec ou sans pochettes plastiques)</p>						

Annexe II.3.5 - images

Mc Curry Steve 'ANIMALS', 16.12.2018-13.03.2019, MUDEC, Museo delle Culture, via Tortona 56, CAP 20144 Milano, photos prises le 4.02.2019 lors de l'exposition à Milan



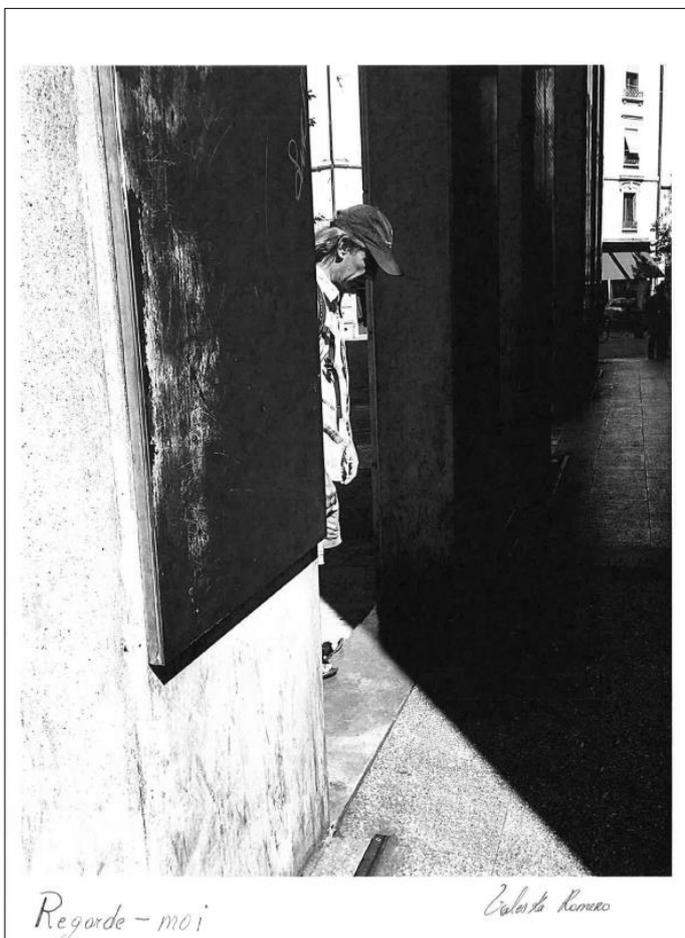
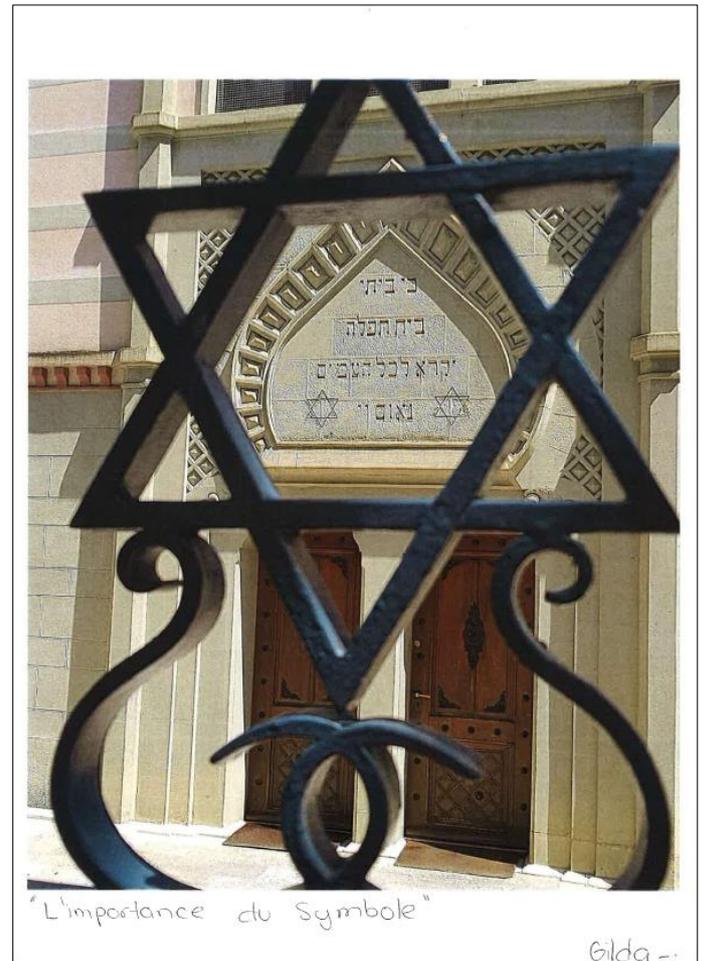
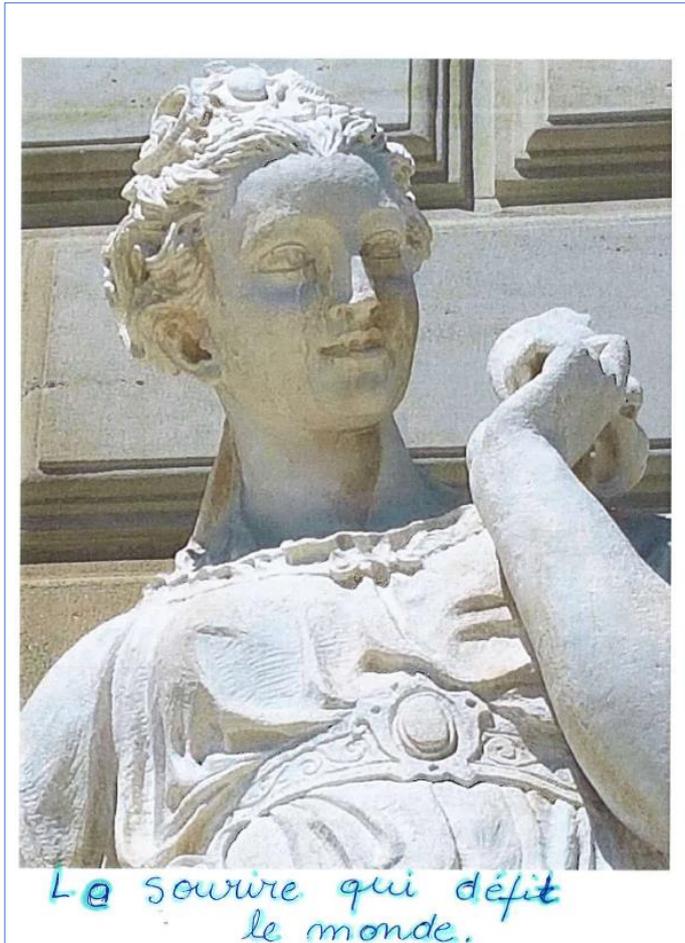
Bernhard Giger, (2017), Swiss Press Photo 17, Swiss Press Photograph of the Year, Zalmäi, L'Hebdo, 2017 Swiss Press Award, 2017, 39-41



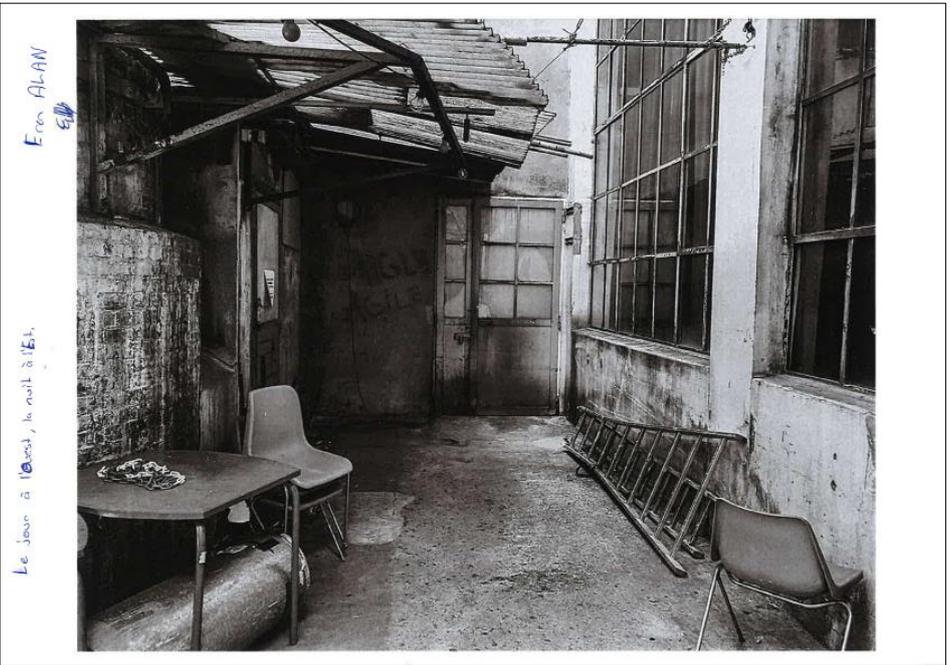
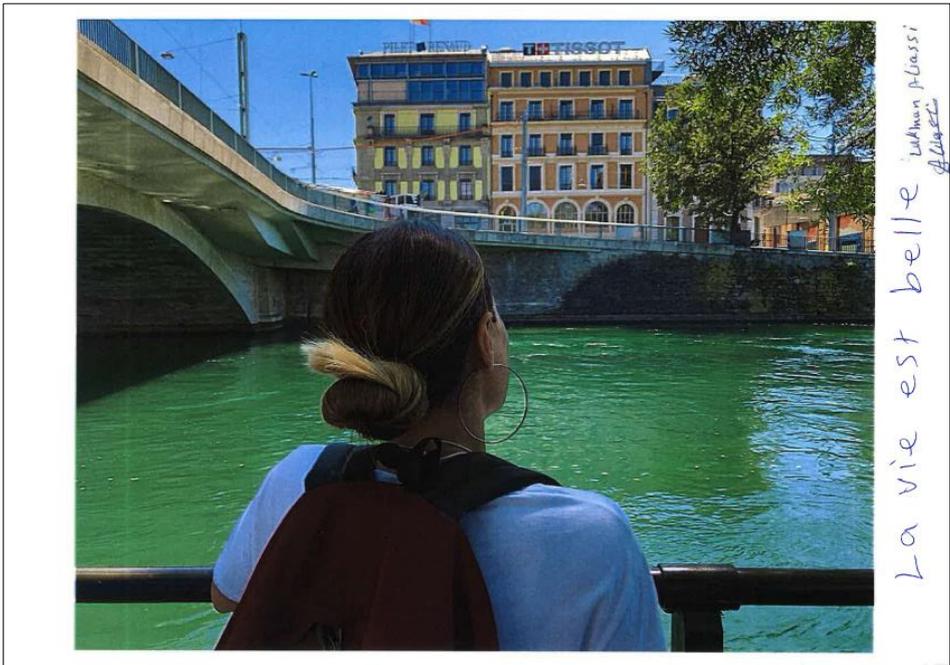
Se reverront-ils un jour ? Ces hommes vivaient dans la « Jungle de Calais », un camp de réfugiés gigantesque et illégal. Lorsque les policiers ont évacué les lieux et que ceux-ci ont été incendiés, les 24 et 26 octobre 2016, ses occupants ont pris une dernière photo de groupe en souvenir. Au lieu de continuer leur voyage vers la Grande-Bretagne, comme ils en rêvaient, des milliers de réfugiés ont été répartis dans des centres d'accueil à travers toute la France.

Annexes II.3.6 Exposition de clôture

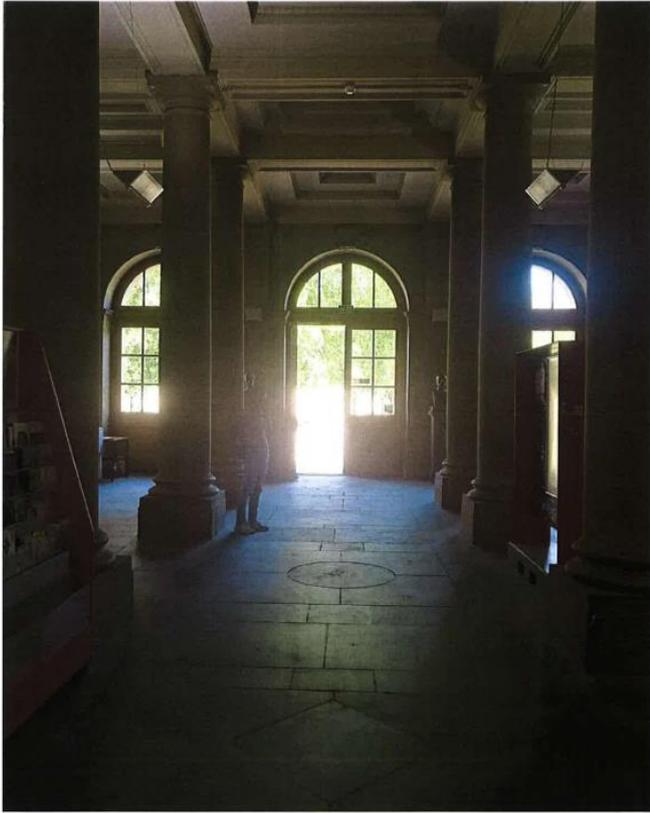
- Images légendées des participants et photos de l'exposition lors de la cérémonie de clôture



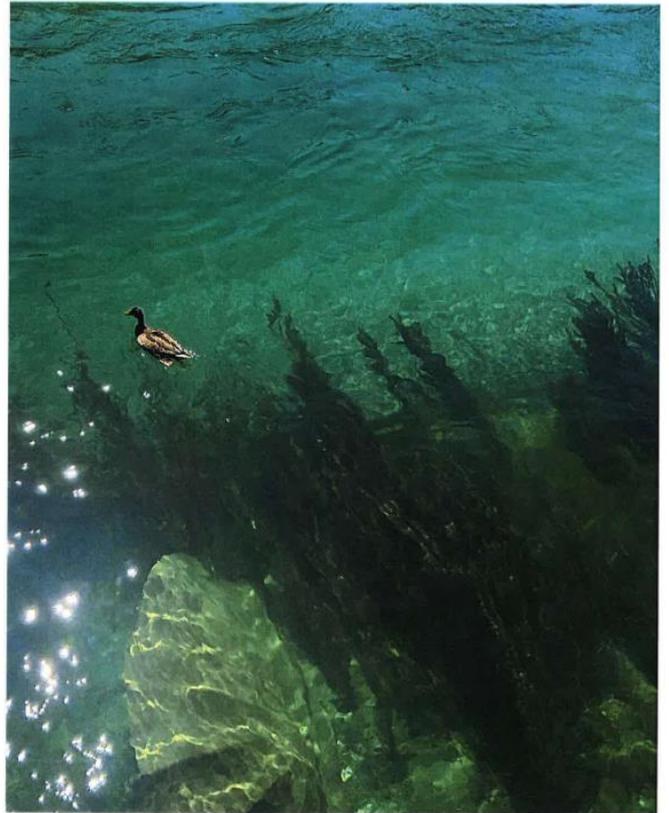
La roche-la pierre - La lumière



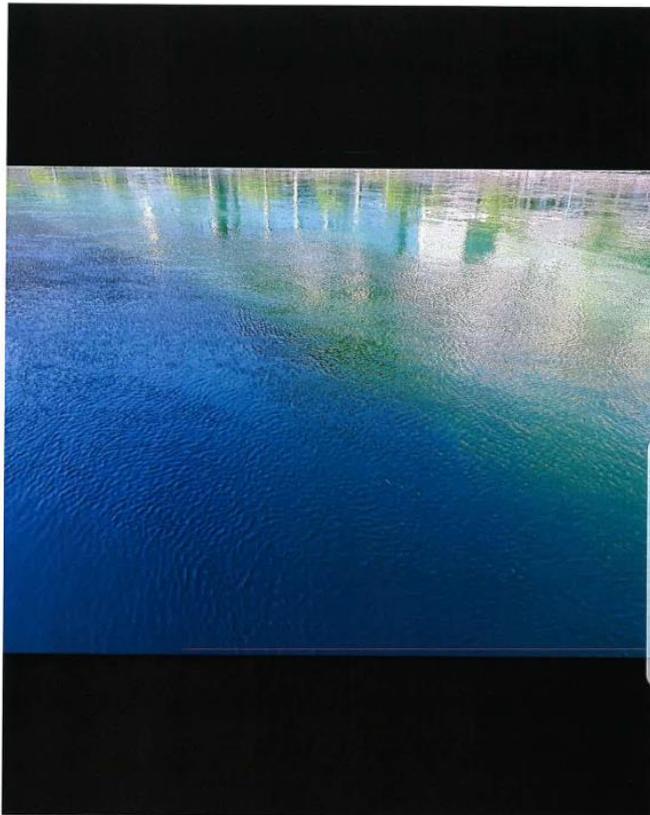
Le verre – L'eau



La lumière vient du cœur
Fosida Koyuncu
Fot.



Rosha MOHAMMAD
Fot. "Calme, profond"



Mirage - Yeşim K.

La pierre construite - L'eau