

Atelier de mise en voix¹ à la sortie de Po2zie

Stéphanie FOUQUET

Dans cet article, et afin d'étayer l'articulation entre démarche d'auto-socio-construction pour adulte et mise en dynamique de collectif d'élève, on parlera d'une situation vécue par le collectif ôdébi² qui a été directement transférée dans le champ scolaire. Cette situation correspond à une « commande » faite par une coordonnatrice REP, sur un travail de mise en voix de textes poétiques, dans le cadre d'une liaison CM2/6e.

Contexte initial

Une rupture vécue a déplacé l'action du collectif, lors du festival pozzie, en 2009 à la Machinante à Montreuil. Méryl Marchetti, Didier Calleja et deux autres acolytes étaient à l'initiative de ce festival de poésie orale. Le « collectif odébi » était invité à l'événement. Les artistes programmés ont dérouté les attentes des spectateurs. Tout le festival semblait jouer sur la limite entre l'audible et l'inaudible, le sens et la déformation du sens, le cri et le texte. Il interrogeait le poème dans la cité et venait flirter avec les extrêmes. *Qu'est ce que la mise en voix peut provoquer sur l'auditeur ? Jusqu'où peut-on pousser la déconstruction d'un texte ? Peut-on lire deux textes en même temps, les mettre en échos de manière aléatoire mais sensible ? Quel intérêt d'intervenir dans un texte en le déconstruisant ? Qu'est ce que l'écoute ? Le défi de la mise en voix devant des spectateurs peut-il générer du nouveau, peut-il recréer autre chose que ce texte écrit sur du papier ?*

Ce festival interrogeait les limites entre la poésie et la poésie sonore.

Poésie sonore :

Dès le début du XXe siècle, avant la naissance de la poésie sonore proprement dite, apparaissent des pratiques qui s'échappent du livre et revendiquent une forme d'oralité. Bien qu'il soit parfois affirmé que les racines de la poésie sonore

se trouvent dans les traditions orales, l'écriture de textes purement sonores qui réduisent les rôles de la signification et de la structure est un phénomène du XXe siècle. Parmi les premiers exemples figurent les recherches de Verbalizzazioni Astratte des futuristes, ou encore les expériences de poésie phonétique. (Wikipédia)

On pouvait aussi y vivre la rencontre avec le monde de *la performance*.

En art, **la performance** désigne un mode d'expression contemporain qui consiste à produire des gestes, des actes, au cours d'un événement dont le déroulement temporel constitue l'œuvre, et qui contient souvent une part d'improvisation. La performance est souvent associée à l'idée d'une forme d'expression originale qui change à chaque présentation en fonction du contexte de création (et qui dans l'idéal de Peggy Phelan ne devrait avoir lieu qu'une seule et unique fois), dont le processus et le résultat qu'elle produit peuvent être enregistrés, filmés, et reproduits. La performance fut inventée pour couvrir des pratiques qui résistaient à toute catégorisation, en rendant compte d'une variété de manifestations qui n'incluent ni n'excluent l'idée de représentation, en réaction de laquelle l'art performance s'est particulièrement manifesté, et avec laquelle elle entretient des rapports controversés. (Wikipédia)

Tous ces poètes, reconnus ou non, s'inscrivaient dans des partis pris poétiques et/ou artistiques. Les improvisations poétiques orales y trouvaient leur place, et des ateliers d'écriture interrogeaient la place du public dans le festival.

La liaison CM2 / 6ème

Le lendemain, une conseillère pédagogique de Melun nous faisait une proposition : « *Je vous*

¹ Cet exemple est tout petit face à tous les projets de scène menés par Yves Béal dans ses résidences, accompagnement de classes et autres sur la région grenobloise.

² Le collectif ôdébi est issu des ateliers d'écriture du GFEN, et a pour but de développer des pratiques artistiques autour de la poésie orale et écrite. Voir aussi pages 45-46 l'article signé par le collectif Ôdébi.

présenterai comme collectif ôdébi, et vous préparez avec des groupes d'élèves, une mise en voix qui sera produite l'après-midi devant toutes les classes qui participent à la journée de liaison. »

Cette journée de liaison était vouée à la poésie. Les autres élèves vivaient d'autres ateliers (écriture, radio, vidéo...). La mise en commun se faisait en présence de la proviseur. Toutes les conditions étaient réunies... pour lancer le défi aux élèves :

Nous avons deux heures pour préparer un spectacle poétique qui sera joué devant tout le monde cet après-midi.

Le transfert avec le festival vécu la veille s'est fait de lui-même, l'atelier interrogera :

- la place de l'oralisation dans la poésie,
- les possibles opérés par la déconstruction des textes,
- les limites du poème lorsque l'on pousse le mot jusqu'au cri,
- la place de l'improvisation poétique orale.

Ces entrées avaient traversé le festival. Il fallait donc que cette rupture se partage. Les élèves vivraient la continuité du festival. Ils s'emparaient de ces partis pris.

Le temps de préparation était court, donc le dispositif utilisé était un dispositif très simple de découverte de texte, maintes fois utilisé dans les démarches du GFEN.

L'atelier de mise en voix

1. Phase de recherche, découverte des textes 20-25'

Les textes sont posés sur les tables placées en U dans la salle. Les participants marchent dans cet espace et dès qu'il y a un texte à dire, une phrase un fragment de texte. Le dire comme il vient, ne pas hésiter à le répéter, à le reformuler. Interdiction de faire des commentaires. On ne doit entendre que de la poésie.

Cette phase de découverte dure très longtemps, et le rôle de l'animateur est de mémoriser le plus de trouvailles possible, le plus d'inattendus, le plus de perturbations dans le langage. Tout ce qui en général est considéré comme des ratages. Et surtout, insister sur les ruptures, les effets rythmiques, les implications corporelles.

Entendre jusqu'au moindre grincement pour en faire matière sonore. Garder l'oreille ouverte sur le silence comme une source de possibles.

Garder en mémoire les bribes et les fragments de textes qui se mettent en échos ou qui se contrarient. Pousser le plaisir d'entendre des voix particulièrement timides et les laisser s'ouvrir, entendre le texte qu'elles nous livrent dans leur fragilité. S'ouvrir à tout ce qui est fragile. Et déjà se laisser happer par tout ce que cette matière pourrait réveiller en nous, la laisser nous surprendre.

Le but est de pousser les élèves le plus loin possible, les engager à défricher tout ce qu'ils pensent ne pas pouvoir faire avec les mots, interroger les limites du mot et du son.

L'animateur intervient, peut faire des propositions ou reprendre une proposition en la poussant plus loin, en invitant les corps à bouger, en accueillant celui qui se roule par terre en lisant son texte avec un effet de tournis.

Les élèves savent que cette séquence s'arrête au bout de 25 minutes. Le cadrage rassure. Et les élèves sont suffisamment à l'aise avec leur corps pour faire des propositions insoupçonnables très rapidement.

2. Phase de retours sensibles sur les effets produits 15'

L'animateur relève tous les « effets » scéniques produits de manière intentionnelle ou non. En insistant sur les hésitations, les respirations, les troubles lorsque deux personnes se mettent à lire en même temps, les effets produits lorsque les bribes de texte se chevauchent. Les retours restent centrés sur le perçu, le sensible. Rechercher des intentions derrière les petits dérapages de lecture ou de positionnement dans l'espace. Garder trace sur une affiche.

Le but est de faire feu de toute la matière qu'ils ont pu fournir de manière non intentionnelle pour qu'ils se rendent rapidement compte que leur lecture produit un effet sur l'auditeur, et que ce qu'ils peuvent percevoir comme des ratages peuvent être des leviers ou des ressorts de mise en voix.

3. Mise en place des duos 20'

Chacun choisit un texte dans tous ceux qui viennent d'être lus. Par deux, chercher les manières de dire ce texte en le défendant le mieux possible. Toutes les trouvailles répertoriées dans la première partie sont à réinvestir. En tournant dans les groupes, si la dynamique ne prend pas, rajouter des contraintes trouvées en 2.

4. Mise en commun et construction de la conduite du spectacle 40'

Chaque duo montre ce qu'il a trouvé, les autres duos ayant des postures de spectateurs. Chacun peut s'exprimer sur ce qu'il voudrait garder pour le spectacle, ce qu'il aurait envie de voir plus longtemps ou plus fortement.

Le temps pressant, la posture d'animation va être de co-construire le spectacle et d'en être garant. Chacun devant trouver sa place, avec des gestes suffisamment assurés pour que le spectateur puisse en apprécier l'intention. L'animateur assure l'articulation du spectacle, pour que des plages collectives et individuelles puissent trouver une fluidité, en partant des propositions du groupe pour que tout cela soit possible dans un temps si restreint. Un soutien rythmique est parfois nécessaire, une pulsation qui reprend celle du texte, pour pousser, tirer la parole au-delà du menton, se laisser emporter par la rythmique imposée par le texte. Tout est tendu par le temps, et des milliers de trouvailles viennent se confronter, nous confronter, déranger l'ordre établi du poème. Car les élèves ne se rendent pas compte qu'ils sont en train de réécrire un nouveau poème collectif. Tout cela dans la prise de risque.

5. Bilan 20'

Suivant les groupes, les bilans ont été très différents. L'important est que les élèves puissent sortir de l'émotionnel du vécu, pour en tirer un regard distancié, par interaction avec les autres. Le bilan ne peut se faire qu'après le spectacle.

Certaines discussions ont pu porter sur la peur de lire et la libération de pouvoir le faire « *n'importe comment* », dans un premier temps, et « *en réfléchissant après pour faire ressortir encore plus les moments importants du texte.* »

Mais que veut dire « moments importants » du texte ? A ce moment délicat de l'animation, ce sont les propos des élèves qui nous donnent la matière à rebond, matière à objectivation, grâce à la confrontation de leurs subjectivités. C'est le moment d'impulser un débat, de susciter un conflit socio-cognitif. Les moments importants ont pu être relevés, confrontés. Un regard sur la structuration de *ces moments importants* nous a permis de nommer, relever des éléments de construction d'un texte. Cette phase de bilan peut s'avérer être le point de départ d'une analyse experte du texte littéraire.

Un débat dans un autre groupe a été orienté par des réflexions d'élève : « *C'est ça l'improvisation ?* », ou encore : « *J'ai l'impression qu'on a écrit un méga texte, tous ensemble !* ». Comment alors, passer de cette impression, à la prise de conscience d'un processus de création ? Là encore la confrontation des subjectivités, la mise en valeur des conflits socio-cognitifs qui ont lieu dans le groupe permet de sortir d'une représentation figée et parfois impensée de la création. Les élèves peuvent ensuite mettre en mot le cheminement vécu, éprouvé qui devient ainsi transférable une fois qu'il a pu être objectivé et décontextualisé. L'élève s'empare ainsi d'un grand pouvoir, qu'est celui de la création, par la prise de conscience des cheminements possibles.

Si une vidéo a été faite, ou un enregistrement, c'est encore mieux. Suivant ce qui se sera passé, l'orientation du bilan sera différente. On peut aussi impulser les échanges en posant des questions : *A-t-on fait un poème collectif ? Pourrait-on écrire ce qu'on a produit ensemble ? Qu'est ce que la poésie ?*

À ce moment il est possible d'apporter des vidéos³ de poètes contemporains qui interrogent le monde de la performance et de la poésie sonore : Charles Pennequin, Julien Blaine, Christophe Tarkos, Méryl Marchetti, Yannick Torlini, Chrétien Prigent, Edith Adam... (Certains de ces poètes étaient programmés au festival Pozzie de Montreuil.) Il est possible de trouver des ressemblances, des différences avec la production faite ensemble. Questionner les œuvres pour en tirer de nouvelles problématiques à interroger grâce à de nouveaux ateliers. Ces interrogations sont les bases essentielles qui permettent de trouver de nouveaux ressorts de création. La perspective d'une nouvelle création est un moteur inestimable dans cette quête nouvelle de rencontres textuelles, de découvertes d'œuvres nouvelles.

Cette phase de bilan est essentielle pour permettre aux uns et aux autres, de passer de l'expérience éprouvée à la construction d'un savoir. Ce savoir peut porter sur la langue, sur le processus de création, sur la découverte de leur engagement dans l'écriture, sur l'interrogation et la mise à distance d'œuvres contemporaines. Mais cette phase de bilan est difficile à prévoir. Les vécus subjectifs des uns et des autres ne sont pas toujours prévisibles, et pourtant, il est possible de les anticiper un minimum pour prévoir plusieurs pistes de réactions qui seront ou non exploitées.

³ Cdrom *Création poétiques au XX^e siècle, visuelle, sonore, action...* SCEREN ; CRDP académie de Grenoble 2004, coll. « Banques pédagogiques ».



Du côté des élèves, des verrous ont été levés

La première surprise, a été la lecture, ou plutôt la relecture. Tous les élèves, à un moment ou à un autre, ont repris les textes initiaux et les ont lus silencieusement. L'émotion se voyait, le corps impliqué, immobile. *Ils lisaient pour de bon*⁴... Le travail de création collective leur a permis de revenir ensuite au texte initial avec plus de force. Ils l'ont fait dans les entre-deux, alors qu'on ne leur avait pas demandé. Ils l'ont fait par désir, en prenant la feuille de leur copain, en récupérant les textes sur les tables... Et en relisant, tous ont pu réentendre la voix du copain sur tel passage, l'émotion ou le silence après tel mot.

Une deuxième surprise pour eux, a été de prendre la mesure de ce qu'ils étaient capables de faire. Tous en ont parlé : ils ont réussi à impressionner la proviseur. Ses yeux, comme ceux de tous leurs camarades ont permis, ont autorisé leur prestation.

La troisième surprise a été leur capacité de construire, de se construire grâce à ce nouveau vécu. Le moment était possible, suite au spectacle, de proposer une phase de métacognition où chacun s'est vu, revu faire. Ils ont osé enfin se positionner de manière constructive : « *J'aimerais faire autrement, je pourrais le faire comme ça.* » Ils se sont projetés alors dans un possible qui leur appartenait.

Du point de vue enseignant...

Pour la première fois, je n'étais plus une enseignante, telle que je me le représentais. J'étais en rupture avec moi-même, obligée de défricher

avec les élèves une posture de création. Je partageais avec eux le risque pris, ce qui orientait complètement mon attitude.

J'étais obligée d'avoir une implication sensible dans ce que nous faisons. De là, le jugement négatif, enfermant, soulignant les manques... ne m'était plus possible. Il ne m'était pas possible d'empêcher aux propositions de naître, et au contraire, je n'avais pas d'autre choix que de les mettre en valeur, pour que de timides elles deviennent effectives.

Toute proposition devenait matière, il suffisait que j'en fasse émerger les tensions. Tout cet édifice bien fragile tenait sur la force de la proposition : le défi, la prise de risque, et ce grâce à son inscription dans un véritable débat artistique contemporain.

Comment rebondir ?

L'entrée par l'oralité, par l'investissement corporel et rythmique dans un texte est surprenante. Il y en a tant d'autres. Cette démarche ne cherche pas à être exemplaire, elle est fortement critiquable. En matière de sensible, personne n'a la même subjectivité.

Le but est de montrer, qu'en prenant les élèves pour un collectif d'artiste, le rapport à l'œuvre, à l'écrit, l'implication du sujet, les ressorts pour se sortir des impasses ne sont plus les mêmes.

Prenons-les pour créateurs et ils nous étonneront. Alors nous pourrions exiger le mieux, car ils seront impliqués. Pour cela, il est nécessaire d'assumer que nous aussi, nous puissions mener un travail de création avec les élèves, et de cela, nous sommes tous capables. Nous sommes tous capables de ne pas savoir écrire, nous sommes donc tous capables d'en éprouver la prise de risque et ainsi d'en protéger le groupe par une attitude constructive. ◆

⁴ Réaction d'une enseignante les observant à ce moment. Ce qui montre l'importance d'insister sur les diverses postures de lecture. La lecture orale et bruyante était aussi une lecture pour de bon. Mais qu'elles sont toutes ces formes d'implications différentes et complémentaires que l'on peut développer face aux textes ?