

UN ATELIER D'ÉCRITURE

Fiche de synthèse

Axe du P.A.I.

Auteurs Madame MICHEL Henriette, Professeur certifié de lettres classiques - Collège Albert CAMUS de JARVILLE

Académie NANCY-METZ

Établissement Collège Albert Camus de JARVILLE (54)

Niveau cycle orientation classe 3^o/4^o

Discipline Français

Date de relation 1) 1993/1994 - 2) 1994/1995
Édition **juillet 1995**

Partenariat Théâtre du Jarnisy - Monsieur Bernard BEUVELOT

Financement Agglomération District

Cadre institutionnel Contrat agglomération

Résumé Action écriture en classe de Français. Motivation à l'expression écrite personnelle avec utilisation des ressources de l'approche théâtrale.

Écriture en partenariat avec un intervenant professionnel du théâtre.
Collège Albert CAMUS de JARVILLE
Bernard BEUVELOT (Directeur du Théâtre du Jarnisy)
(suivi 2ème année - édité en *juin 1995*)

Pour l'historique du projet, les objectifs et le contexte scolaire, on voudra bien se reporter au compte-rendu de l'action déjà menée en 93/94.

Les élèves concernés cette année sont

| | |
|-------------------------|-----------|
| une classe de troisième | 30 élèves |
| une classe de quatrième | 29 élèves |
| une classe de sixième | 30 élèves |

Professeurs : Madame Henriette MICHEL (lettres classiques)
Madame Françoise ROTH (lettres modernes)
professeurs certifiés.

Intervenant : Monsieur Bernard BEUVELOT, professionnel du théâtre
Directeur du Théâtre du Jarnisy
Partenaire artistique du Collège Albert CAMUS de JARVILLE
(Atelier de pratique artistique option théâtre).

Cadre et structure

contrat agglomération :

A déjà mené une action en écriture (et expression théâtrale)
auprès des élèves des classes primaires du secteur de JARVILLE-
Californie en 91/92.

Nature de l'action :

Écriture en partenariat dans la classe de Français.
Apport spécifique au projet pédagogique.

Écriture en partenariat avec un intervenant professionnel du théâtre
année 1994/1995
Description des séquences avec les élèves

1. Séquence initiale en classe de 4^e

La salle de classe est « cassée » pour cette première séance : chaises disposées en fer à cheval, espace central libéré des tables. Chacun a apporté un cahier spécial qu'il conservera toute l'année et qui lui est personnel, choisi à son goût. Il y consignera toutes ses écritures : (premiers jets, brouillons, notes personnelles, exercices, journal de bord ..).

A - Première approche : questions posées à l'intervenant.

- Écrire, qu'est-ce que c'est ?
- Pourquoi écrit-on ? qu'est-ce qu'un écrivain ?
- Quelles sortes de livres connaissez-vous ?
- Quels genres d'écriture pouvez-vous citer ?
- Le « style », qu'est-ce que c'est ?
- Comment reconnaît-on la « patte » d'un écrivain ? et celle d'un peintre ?
- et celle d'un musicien ?

Ces questions sont débattues oralement avec l'ensemble de la classe. Le professeur n'intervient pas, c'est un principe établi entre lui et l'intervenant : il prend en note les points importants et consacrerait un temps sur le cours pour mettre à profit cette partie de la séance dans une recherche mieux approfondie sur les types d'écriture ou les modes d'expression artistique.

Découvertes essentielles : Il existe des mots, on parle la même langue, mais il existe quelque chose qui reste particulier à chacun d'entre nous, et donc aussi aux auteurs, aux créateurs, aux artistes, c'est l'imagination.

Mais qu'est-ce qui fait marcher notre imagination ? Par un exercice pratique, les élèves vont comprendre que l'imagination n'est pas seulement la faculté d'inventer de la fiction, mais qu'elle s'appuie toujours sur notre personne, notre vécu, notre représentation du monde. Le langage des mots, le langage des sons, celui des couleurs véhiculent notre imaginaire et parlent à celui des autres, qui le reçoivent à leur manière.

Mise en évidence de l'existence de notre imaginaire : Chacun cherche les images qui lui viennent immédiatement à l'écoute de ces mots : « vapeur, clé, abeille, neige, mur, plume, content, crier, train, arbre ... »

Après qu'ils aient très vite écrit leurs réponses, on passe à une mise en commun d'un échantillon des « images » données et l'on s'aperçoit très vite de leur diversité. On se rend compte également des points communs que les images ont entre elles : la culture collective est là : nous utilisons donc sans cesse à la fois ce qui est **commun** à tous et ce qui nous est **propre**.

Et si on devait raconter une histoire à partir d'un de ces mots ? Nous aurions tous des choix différents. Lesquels ?

Les élèves pensent aux personnages, au lieu, au temps, ils imaginent une aventure, un souvenir, une action héroïque, drôle ... On leur pose alors la question, qu'ils ne se posaient pas, à savoir d'imaginer qui serait le narrateur, quel « livre » (type de texte) on pourrait écrire, quel langage parleraient les personnages, le narrateur, etc

Pierre ne pourra donc pas écrire la même histoire que Paul, ni avec la même expression, parce que Pierre n'est pas Paul.

Écrire, c'est opérer des choix personnels, en faisant fonctionner tout son imaginaire, même si l'on prend pour point de départ la réalité.

B - Exploration du réel : le lieu de la classe

L'intervenant met les élèves à l'écoute des informations sensibles que leur renvoie un coin précis de la salle, ou un objet, choisi par chacun, dans l'espace de la salle.

En silence, chacun observe, note les informations reçues par les cinq sens.

On recherche des images, exprimées ou non sous forme de comparaisons, afin de quitter la simple information objective pour commencer à solliciter la fonction imaginaire. La naissance d'images permettra ensuite un départ dans le récit de fiction (le terme a été et sera réexpliqué en cours avec des exemples empruntés à la lecture de textes).

Exigences : Concentration individuelle, sans que le professeur ni l'intervenant ne donne l'impression de contrôler. Il faut que l'élève se sente le plus possible à l'aise, avec lui-même tout en sachant que, s'il le demande, il peut avoir une aide ponctuelle.

Phase de mise en commun : Chacun prend la parole à son tour et dit ce qu'il a choisi d'observer, rend compte de ses images, ou de ses comparaisons, à l'aide de formules proposées à l'avance : « si c'était ..., ce serait ... » ou : « cela me fait penser à ... ».

Il doit aussi justifier son « image » par quelques unes des perceptions retenues.

Exemples :

| <u>chose observée</u> | <u>image</u> | <u>justification</u> |
|---------------------------|--|--|
| le mur entre les fenêtres | la muraille de chine | la hauteur, la couleur jaune, la rugosité et les aspérités de la surface |
| une chaussure de sport | la gueule d'un requin | l'arrondi de couleur noire au dessus du blanc (couleur et forme) |
| une conduite de chauffage | appellera une image sortie de tunnel sous la manche l'actualité (vécu collectif) | |

On consigne au tableau, sous forme de liste comportant les noms des élèves, le résultat des recherches.

C - L'objectif suivant sera : construire un texte court

à partir de choix dans la liste des mots et images de la classe. Ce texte sera de type narratif ou descriptif. Mais sur sa copie, l'élève devra indiquer dans quel genre de récit son texte pourrait entrer.

Le suivi en classe portera sur la découverte, dans le manuel de lecture, des différents genres de récits.

Après corrections par le professeur, première évaluation et indications pour améliorer les textes, écrits par groupes de deux, les élèves reviennent sur leur première écriture. La semaine suivante, sans la présence de l'intervenant, explication des faiblesses de langue, de vocabulaire et d'orthographe (correction classique) puis lecture d'un ou deux textes pour faire ressortir des pistes intéressantes et inviter les élèves à regarder dans leur copie ce qui est signalé comme à développer (points positifs signalés par un code spécial, que les élèves connaîtront désormais).

Essai d'échanges des copies pour correction par d'autres, mais cela n'a pas abouti ; je suis revenue à la formule normale. (manque d'implication personnelle qui nuisait à un travail efficace, la classe restant très scolaire et très individualiste).

Les élèves ont tous découvert que même en sachant ce que l'on voulait dire, - ce qui n'est pas toujours le cas - il arrive que l'on découvre ce que l'on avait à dire au moment de la correction-échange avec le professeur ou d'autres élèves, - il y a déperdition entre l'idée et la mise en mots -. Interrogation pour chacun et toute la classe, qui va travailler tout l'année sur ce point.

On a ici une motivation pour retravailler les premières écritures. On a aussi des recours possibles à la mise en jeu, guidée par le professionnel du Théâtre, pour vérifier et corriger la cohérence et l'intérêt des textes. On fixe également un objectif à long terme : l'archivage des textes aboutis qui serviront de références et de lectures, qui pourront étayer l'étude de textes d'auteurs.

L'intervenant propose d'envisager une lecture publique de ces textes, dans une mise en espace où il pourra apporter son savoir faire théâtral, comme l'année précédente.

Il reste évidemment au professeur à gérer les apprentissages ou combler les lacunes, ce qui n'apparaît plus comme un fin en soi, mais qui devient une nécessité pour l'écriture.

Exigences au niveau du suivi pédagogique

Dans l'intervalle laissé entre deux interventions, une quinzaine ou parfois trois semaines, il faut consacrer du temps aux apprentissages du programme, mais il faut que l'action écriture reste toujours présente.

C'est le moment, par exemple, de proposer à la classe une rédaction tirée de la lecture du moment, en adoptant les mêmes démarches. Les élèves s'approprient alors ce que l'intervenant leur a appris. Leur professeur travaille avec eux dans cette continuité. C'est là le véritable partenariat. D'ailleurs, si l'enseignant sait s'emparer des occasions d'écriture ou de lecture que lui donne, à un moment ou à un autre, la pratique de l'intervenant, ou tout autre circonstance, il va nourrir, d'une manière inventive et riche, son projet, sans quitter une ligne directrice préétablie.

Les circonstances d'un stage en écriture, organisé par la MAFPEN, m'ont amenée à pratiquer moi-même des exercices d'écriture qui m'ont permis de faire travailler mes élèves de 4^o sur des contraintes d'écriture. Ils ont ainsi créé, à partir de la lecture de W. GOLDING : « Le Seigneur des mouches », des textes sur le thème de l'île sauvage, mais ils avaient été sensibilisés au jeu des contraintes par la

seconde et la troisième séance avec l'intervenant. (voir descriptif ci-après).

De même, après la première séance, j'entamais la lecture de « Mondo », de J.M. LE CLEZIO, et je pus me servir très rapidement du travail sur les perceptions pour produire un texte sur « Mondo-voyageur clandestin caché dans la cale d'un cargo chargé de marchandises exotiques... ».

2. Séquence portant du vécu collectif de la classe : le voyage (sur 4 semaines avec deux séances intervenant).

| | |
|---|--|
| <u>Situation</u> | Voyage scolaire de 10 jours en Angleterre : une quinzaine d'élèves absents. |
| <u>Motivation à l'écriture</u> | Les élèves qui sont restés vont inventer un pays à découvrir (pays imaginaire) Les élèves voyageurs rapporteront leur expérience de voyage. Au retour, présentation des découvertes. |
| <u>Propositions de travail</u> | L'intervenant initie une recherche sur le chaud et le froid (impressions, perceptions, transpositions) |
| 1) un lieu imaginé | Imaginer une région chaude, une région froide (ou pays) : la géographie, la végétation, les habitations |
| 2) la vie dans ce lieu | Les habitants, les modes de vie, les animaux, les bruits, les couleurs, les parfums |
| 3) le langage de ce lieu | On invite les élèves à nommer, <u>sous un vocable entièrement inventé</u> , une fleur, un arbre, un animal vivant dans l'un et l'autre pays. Constitution de listes, au tableau. On observe les mots : on leur donne une prononciation (références fréquentes à des systèmes phonétiques des langues étrangères connues des élèves) On s'aperçoit que le pays va refléter, par sa langue, une certaine « coloration » venue de son climat, de son paysage. |
| <u>Recherche du nom du pays et de ses habitants</u> | En cohérence avec sa langue |
| <u>Constitution d'un lexique de base</u> | Référence aux activités liées au mode de vie |
| <u>Découverte de systèmes de formations de mots (référence au Français)</u> | Les élèves inventent des systèmes de préfixation ou de suffixation à l'aide d'un mot essentiel pour le pays. Exemple : le mot qui signifiera « poisson » entrera dans la composition des mots dans le champ lexical de la nourriture, dans un pays de pêche. |
| <u>Mise en place d'une conjugaison simplifiée</u> | Référence est faite au Français, jugé trop compliqué ! On indiquera simplement une opposition entre présent et passé . |
| <u>Réapprovisionnement des termes grammaticaux</u> | Et pour le futur, on se servira d'une particule ou d'un préfixe, selon les groupes. |
| <u>Retour obligé sur les mots indispensables</u> | Les élèves, invités à construire quelques phrases, puis une petite saynète, se trouvent devant des contraintes : comment marquer la détermination, le |

genre, le nombre, etc...

Les besoins qui sont apparus leur ont fait prendre conscience du système français, ou comparer avec telle autre langue vivante, ou le latin.

La saynète (une par groupe de 4) devait mettre en scène un voyageur qui, arrivé dans le pays imaginaire, dont il ne comprenait pas la langue, se trouvait confronté à une situation particulièrement critique (recherche en groupe). Ils devaient faire parler un personnage au moins dans la langue du pays, mais un interprète arriverait, qui traduirait ses propos.

A cette occasion, le professeur présenta en lecture quelques extraits de la pièce de René de Obaldia : intitulée « **génousie** ».

Les élèves furent invités, lors de cette lecture, à observer les différences entre l'écriture narrative et le texte théâtral. On y reviendrait avec l'intervenant, en classe complète;

Aboutissement : les pays imaginaires seront présentés oralement, avec exposé sur la géographie physique et humaine de ce pays et aperçu sur la langue, ses particularités, sa prononciation.

Liaison autres discipline : Avec l'aide du professeur d'Histoire et de Géographie, les élèves ont également mis en place le régime politique de leur pays et l'ont exposé avec le vocabulaire adéquat.

Jeu théâtral : Les saynètes ont été présentées (lecture dramatisée, aux élèves voyageurs, en présence de l'intervenant, qui prit alors le temps de mieux expliquer à toute la classe en quoi consistait un texte théâtral et sa destination : être représenté pour un public. Il leur a montré, en les corrigeant, les exigences :
d'élocution claire
de tenue « sur scène »
de prise en compte d'un public
du jeu avec les partenaires.

Pour continuer sur la parole et la communication, les élèves revenant d'Angleterre ont raconté leurs expériences de voyage devant les autres, en classe.

Bilan et prolongement : Cette séquence, qui a mobilisé les élèves sur environ 4 semaines, a eu pour effet de donner à la classe un souffle créatif.

Engagés sur le thème du voyage et du dépaysement, ils ont poursuivi leur « évasion » en mettant en forme, par groupe de cinq, une présentation publicitaire pour un voyage au pays imaginaire de leur choix.

Ce fut la réalisation d'un dossier publicitaire touristique, avec pour support leurs propres inventions, et des dépliants récoltés auprès d'Agences de voyage.

Pour compléter ce travail, prévu en autonomie sur 3 à 4 semaines par groupes de deux, on travaillera sur l'écriture d'une légende relative à ce pays (type récit fondateur) avec, pour support, la lecture de mythes fondateurs (Eneïde. Légende de Romulus) et l'étude approfondie de la légende de Gilgamesh.

Le travail d'écriture sera centré sur « le héros » et on abordera le portrait.

3. Écriture autour du récit légendaire

| | |
|---|---|
| <u>Action intervenant</u> | Construction cohérente d'un personnage héroïque |
| <u>Support</u> | Les personnages de la légende de Gilgamesh (essais de portraits) L'étude des indices permettra de bien repérer ce qui rend ce personnage unique, donc reconnaissable. |
| <u>Objectif</u> Devenir narrateur « omniscient » (faire connaissance de son personnage) | Mettre les élèves en situation de connaissance très précise du héros qu'ils doivent mettre en scène dans leur légende. |
| <u>Démarche</u> | Réaliser une fiche de renseignements très précise pour faire le portrait du héros ou d'un des personnages de la légende de Gilgamesh. Appliquer ensuite le même principe pour renseigner la fiche « héros » de leur légende. |
| <u>Lectures supports</u> | Quelques portraits d'auteurs : V. HUGO (Quasimodo), G. FLAUBERT (Salammbô) |

4. L'écriture comme apport dans un projet interdisciplinaire. Arts plastiques-Français-audiovisuel

Descriptif du projet (résumé succinct)

- Visite au Musée des Beaux Arts (filmée)
 - Étude de tableaux : des portraits des XIX^e et XX^e siècles en arts plastiques
 - Travail en arts plastiques sur le traitement des visages et sur les bijoux des femmes
 - Projet de réalisation audiovisuelle (film de 40') : le film, documentaire dans la 1ère partie, contiendra une fiction en 2ème partie. Il durera environ 40 minutes
 - Scénario proposé : les 5 personnages féminins des tableaux se sont fait voler leurs bijoux.
- Enquête au musée.

Le projet est couvert par une équipe élèves + professeur formateur en audiovisuel.

| | |
|---|--|
| <u>Besoins en écriture :</u> | <u>Rédaction des dialogues</u> ou des « <u>voix off</u> » + composition d'un <u>autoportrait</u> . |
| <u>Prise en charge :</u> Professeur Arts plastiques Professeur Français | <u>Groupes d'élèves volontaires</u> qui travaillent avec le professeur d'arts plastiques en liaison avec le Français |
| Intervenant en séquence écriture + professeur | <u>Classe entière de Français</u> liaison avec le travail su le portrait amorcé précédemment avec l'intervenant |

Mise en voix L'intervenant se charge de la

Quelques élèves chargés des voix off (six volontaires)

| |
|--|
| Séquence A : l'objet et moi (2 heures) (classe entière) moi et l'objet aimé |
|--|

Démarche de mise en situation
par l'intervenant

Approcher l'attachement à l'objet par une mise en situation vraie :
l'élève a apporté un objet auquel il tient.

Écritures d'approche

Il en fera une description (brève)
1/ objective
2/ subjective
Il reprendra sa description n° 2 en ajoutant des éléments
(analogiques et métaphoriques)

Appel au vécu et retour à
l'émotion originelle

On s'interrogera sur « l'histoire de cet objet et de moi »
On essaiera de reconstituer l'origine de l'attachement à l'objet.

Réalisation

Un texte élaboré en 3 paragraphes (rédaction individuelle) notée

| |
|-------------------------------------|
| Séquence B : (en ½ classe) (1 h 30) |
|-------------------------------------|

Principe : On reproduira les mêmes démarches, en se mettant cette fois à la place des personnages
des tableaux, dont on a des photocopies précises.

- Chacun choisira son personnage.
- Les objets seront des bijoux, proches de ceux des tableaux.

Approche : Bref travail d'approche des bijoux, recherche de vocabulaire sur les couleurs et les
matières.

Manipulation des bijoux, à l'écoute de toutes les perceptions. Ensuite, reconstitution de
l'histoire en se référant cette fois au personnage du tableau choisi.

N.B. : Cette approche a été filmée pour en faire figurer des extraits à l'intérieur du film.

Les textes ont été écrits à la première personne.

Des extraits pourront être choisis dans le collectif pour figurer dans les dialogues du film, lorsque les
femmes devront parler de leurs bijoux aux enquêteurs.

Autre besoin : un texte
d'autoportrait

Dans la séquence fiction du film, une des femmes devra, dans le
scénario, présenter elle-même le tableau dont elle est le sujet.
Il y a donc à faire là un autoportrait

Prétexte

Ce sera celui de « la femme au boa » peinte par François GÉRARD,
qui se souviendra de son image dans le miroir, avant de quitter le
bal.

| | |
|---|--|
| <u>Définition de la tâche</u> | Un personnage se décrit lui-même à la première personne. |
| <u>Exigence</u> (acquisition) | Entrer dans l' <u>état</u> où se trouve le personnage au moment où il parle. |
| Aide spécifique de <u>l'intervenant</u> avant écriture | <u>Travail proche de celui du comédien</u> qui travaille sur <u>un état</u> . <u>Appel au vécu</u> : avoir perdu une chose précieuse <u>Reconstitution</u> : des impressions, sentiments, pulsions |
| <u>Recherche expression</u> | Les comparaisons : transposer les sentiments en images plus concrètes : colère, orage |
| Réflexion avec les <u>élèves</u> (classe) | Si la femme se trouvait fière et noble avec ses parures, qu'elle a aujourd'hui perdues, l'image qu'elle garde du miroir lui semblera plus belle encore, elle parlera donc non plus tellement avec contentement, d'elle-même, mais avec une souffrance réelle particulière, qui va donner une tonalité à tout cet autoportrait. |

Ce passage, très difficile, a été réalisé avec des élèves volontaires, et l'aide des deux enseignants. Cependant on saisit l'occasion pour faire lire aux élèves des autoportraits ou portraits dans miroir, et leur faire comprendre le parti pris qui les a initiés (le point de vue, le ton, etc...).

Citons les quelques auteurs dont on a pu utiliser des extraits :

- H. BALZAC (*Illusions perdues*)
- H. BAZIN (*La tête contre les murs*)
- M. PROUST (*Du côté de chez swann*)
- Th. GAUTIER (*Le capitaine Fracasse*)

| | |
|---|--|
| <u>Aboutissement en travail</u> <u>de rédaction</u> (classe) | <u>Chaque élève</u> fera <u>son autoportrait</u> (avec le parti pris qu'il veut) en se regardant dans la glace. |
| Rappel séquences <u>antérieures</u> | On fera un <u>retour sur les portraits</u> des héros et sur le profit qu'il y a à <u>utiliser les éléments métaphoriques</u> tout en veillant à ne pas en abuser (excès à surveiller !). |

Cette phrase du travail a été très enrichissante car elle a situé les élèves au carrefour des expressions artistiques, sans perdre de vue l'apprentissage de l'écrit.

Conclusion et évaluation - Bilan

La classe étant composée d'élèves jeunes et encore peu aptes à l'abstraction, la présence de l'intervenant professionnel « acteur » du théâtre apportait, d'une manière concrète, une approche du langage et des expressions culturelles.

Chaque fois qu'il le pouvait, l'intervenant parlait au vécu concret des enfants, en les faisant progresser dans leur maîtrise de l'expression écrite (approche d'une expression artistique personnelle) toujours consolidée par le professeur en heure de cours (grammaire, etc...).

L'intervenant venait dans la classe également en tant que personne, autre au l'enseignant, avec son vécu professionnel, sa culture, ses lectures, dont il savait parler aux enfants, autrement que le professeur.

Il a donc créé une curiosité, et induit une dynamique (utilisée dans le suivi pédagogique).

Les espaces entre les séances, laissés volontairement plus longs que dans l'expérience précédente, ont permis une meilleure gestion et un suivi plus individuel par le professeur, qui a pu évaluer plus régulièrement le travail de chaque élève, malgré le foisonnement des productions.

Corrections : Les élèves étaient toujours invités à opérer des améliorations au vu des corrections. Il aurait été souhaitable, surtout au commencement de l'année, lors des travaux sur l'imaginaire à partir de l'observation, de serrer davantage les contraintes pour pouvoir gérer une correction globale, outre les inévitables reprises sur les erreurs matérielles (orthographe et correction de la langue).

L'évaluation, difficile en début d'année, a un peu désarçonné les élèves qui arrivaient de 5°, et la diversité des premières productions de textes a nui à une présentation rigoureuse des exigences en ce début de parcours scolaire, retardant quelque peu la motivation.

Les travaux suivants ont été plus faciles à évaluer parce que centrés sur des exigences bien établies et motivés par des objectifs plaisants.

A chaque étape : On a pris soin aussi d'évaluer globalement les efforts et les implications personnelles, autant que les progrès réels de l'élève.

Bilan pédagogique : En comparant les premières et les dernières écritures avec celle des mêmes élèves, parmi les plus en difficulté en début d'année, on voit une nette avancée. La motivation et le travail avait joué.

Impact élèves Un impact positif s'est révélé dans des aboutissements concrets.

La plupart des pistes amorcées par l'intervenant ont été saisies et menées jusqu'au bout.

Les textes, achevés et amenés à un niveau satisfaisant par rapport à leur état initial, étaient consignés sur le classeur-archive de la classe, et imprimés : les élèves en firent une lecture à voix haute dans le patio du Collège, devant la classe, lisant tour à tour le texte d'un autre.

Le jeu théâtral, plus modeste que dans l'expérience précédente, a été utilisé ponctuellement, comme on l'a vu plus haut, toujours avec profit, par l'intervenant, et le professeur. Il a, en effet, répondu à trois objectifs :

- Relation au projet élève
- la prise de parole et l'élocution
 - la défense d'un rôle ou d'un parti pris
 - la prise de conscience :
 - . de la relation acteur-public
 - . du regard sur ...

Il a permis de plus à l'intervenant de s'inscrire dans le projet Arts plastiques-Français-audiovisuel, en lui donnant l'occasion d'expliquer aux jeunes élèves l'organisation du lieu théâtral à travers les siècles, et de les aider à mettre leur écriture ou leur lecture en espace.

Le professeur a pu utiliser ces données en heure de projet d'orientation : organisation de jeux de rôles dès la fin du second trimestre, sur des thèmes mettant en jeu des choix ou des décisions à prendre.

Les élèves se sont pris au jeu et ont voulu en écrire le texte théâtral, qu'ils ont proposé en spectacle à la classe, dans un espace choisi par eux, avec discussion critique menée.

Certains élèves, participant à l'atelier de pratique artistique option théâtre (en partenariat avec le Théâtre du Jarnisy), ont apporté une excellente participation à ces actions autonomes et responsables.

Il ressort de cette expérience que les élèves ont pu bénéficier d'un apport extérieur valorisant leurs progrès scolaires et personnels.

Si certains ont pu se sentir un peu déroutés au début, ils ont saisi ensuite le sens et la cohérence de la démarche et ont été surtout rassurés de retrouver tout de même les repères scolaires habituels : « devoirs » appelés « textes » notés régulièrement ; bilan des séances revues et utilisées en classe ; travail de lecture méthodique sur une oeuvre longue ; fiches de lecture, grammaire de texte, etc...

Mais l'écriture était réellement le centre de tout le travail de Français et a demandé un travail exigeant.

Partenaire, enseignants, parents, tous ont vécu l'aventure, avec beaucoup d'intérêt. Mais il faut souligner que le professeur a dû être très vigilant pour que la dynamique de la démarche reste efficace et cohérente au service de la pédagogie.

Autoportrait

Après m'être longuement regardé dans un miroir, je vais essayer de faire mon autoportrait :

Je suis un garçon de quatorze ans, ma taille est nettement au-dessus de la moyenne et, malgré mes longues jambes, je me trouve assez bien proportionné.

J'ai de grands et gros pieds qui m'imposent d'acheter des chaussures dignes d'un géant ! Mes mains sont également de taille imposante, aux extrémités rongées ; je trouve que, malheureusement, celles-ci manquent un peu de finesse pour les travaux manuels !

Je me déplace avec une allure décontractée et j'aime surtout porter des tenues sportives comme celle que je porte aujourd'hui : un jogging noir et bleu.

Perché sur un long cou, fin, mon visage est allongé, le front haut et lisse et le menton plutôt fin. Ma figure est éclairée d'un regard vif et gai. Mes yeux de couleurs brun et vert sont entourés de longs cils. Au milieu, le nez est petit et aquilin, légèrement rehaussé, ce qui me donne un air de poulbot effronté. Ma bouche est de taille moyenne, agrémentée d'une discrète moustache et mon sourire laisse apparaître des dents blanches et régulières. Le tout est encadré de deux oreilles étroites et de cheveux blonds, raides, bien dégagés derrière les oreilles et la nuque et avec une mèche devant parfois rebelle à toute tentative de mise en place.

Finalement, je me trouve bien comme je suis.

Vincent

Reflets

J'étais à dix mètres de mes reflets devant des miroirs tantôt grossissants, tantôt amincissants et je m'observais.

Ce que je voyais était une fille blonde, les cheveux en queue de cheval avec les lèvres rouge-brique. Le rapetissement et le tassement rendaient ses sourcils épais surmontés d'un front étroit qui n'était plus qu'une allée entourée de buissons.

Puis j'avançais petit à petit tout en regardant mon image. Lorsque je fus à deux mètres de moi-même, devant un miroir qui grossissait le visage, je vis ma tête, alors énorme, qui reposait comme une balle de golf sur son support : un cou effilé par l'effet d'allongement. Mais ce n'était pas tout : je distinguais dans l'iris de mes yeux ma propre silhouette, tel un naufragé flottant dans un océan d'eau blanc limpide. Je remarquais quelques mèches blondes de cheveux sur le côté de mon visage et mon nez plus rond que d'ordinaire, mais que je reconnaissais cependant.

Je voulais m'attarder mais on me poussait pour continuer la visite du palais des glaces...

Claire GODOT

Mon autoportrait

Ce dimanche matin, en me levant et après m'être habillé, j'allais me coiffer et découvris dans la glace mon visage que je trouvais fatigué, sûrement à cause de la soirée que j'avais passée la veille.

Mes cheveux partaient dans tous les sens, tel un chien revenant de promenade. Mes yeux n'étaient pas encore tout à fait ouverts : on aurait pu croire que j'avais succombé à la drogue. Plus bas, il y avait mon nez, j'y voyais une bosse qui me donnait un air amusant. J'observais ma bouche et je trouvais alors, lorsque je baillais, qu'elle partait un peu de travers : on aurait pu croire que je m'exerçais pour un concours de grimaces. Pour finir, je dirigeais mon regard vers le partie de mon visage que j'aime le moins : mes oreilles. Je ne m'y attardais pas : elles n'ont pas une belle forme ; c'est du moins ce que je pense.

Puis, je pris un peu de recul pour avoir une vue d'ensemble de mon visage, je le trouvais franchement distrayant mais une seule et unique chose ne me plaisait guère, c'était encore mes oreilles qui gâchaient le reste, que je trouvais cependant assez sympathique !

Bastien BLAQUE - 4°1

Autoportrait

*Jour de nouvel an, nous sommes invités chez des amis, avec déguisement obligatoire.
Le seul à ma taille est celui d'une petite fille modèle.*

*Je mets la robe blanche dont les extrémités sont en dentelles et où sont enfilés des
rubans roses. Je mets des socquettes blanches sur mes grands pieds, et des souliers
verniss noirs.*

*On me maquille mon visage pour éclaircir mon teint mat, d'abord mon grand front,
ensuite le tour de mes yeux bruns, puis mon nez, mes joues, mon menton et enfin mon
cou.*

*Me voila toute rose. Mes joues auront un ton frais plus soutenu ; j'ajuste sur ma tête
aux cheveux noirs, toujours tressés, une perruque blonde pleine d'anglaises et de
flots roses.*

*Pour le touche finale il me faut mettre des gants : vite ! voyons le résultat dans la
glace : HORREUR ! je veux tout enlever, ce n'est plus moi. Où sont passés mes
vêtements habituels : jeans, chemises, T-shirt ? Pour un soir, je veux bien être une
fille modèle, mais dans la vie, JAMAIS !!! je suis de 1995.*

Laëtitia MAZOUTOU

J'étais dans la jungle. Je marchais ; des lianes me coupaient le passage ; le soleil tapait sur la forêt ; des rayons venaient sur moi. J'avais soif, la sueur coulait sur mon front, je rentrais dans les broussailles, il n'y avait plus de lumière, je n'apercevais plus la plage, je me griffais avec les buissons épineux, mes jambes étaient en feu.

Je n'avais même pas de chapeau, j'avais le soleil dans les yeux. Tout à coup ma soif me reprit, je vis un cocotier devant moi « est-ce que j'ai des hallucinations ? » me dis-je. « NON ! ». Les belles noix de coco, inaccessibles, me donnaient l'eau à la bouche. Derrière moi, je repérais des arbres fruitiers ; leurs fruits scintillaient entre les feuilles des branches basses.

J'avais envie d'une glace plutôt que de fruits, c'est plus frais ! Mais je me contentais de déguster ces fruits goulûment, assise sur une souche. Soudain, des ombres s'approchèrent de moi. Ce n'était pas des ombres, c'était des flammes jaunes et rouges qui me rattrapaient. Je courus vers l'o

J'étais à bord d'un navire en route pour l'Amérique lorsqu'une tempête éclata. Le bateau chavirait, une foule de gens affolés avaient pris tous les canots et étaient partis sans moi alors, j'avais plongé et attrapé un radeau au passage. Pendant longtemps, je voguais seule en espérant apercevoir un bout de terre ou une mouette. Enfin, j'aperçus un pic où voletaient des oiseaux. Quelques heures plus tard j'arrivais sur une île obscure, les arbres morts jonchaient le sol et les oiseaux que j'avais vus étaient des vautours. Comme cette île m'effrayait ! Cependant, morte de fatigue, je m'endormis sur le sable froid imprégné d'eau de mer et couvert des algues que les vagues avaient apportées.

A mon réveil, j'étais attachée à un poteau, entourée d'une tribu dont les visages maquillés de couleurs vives ressortaient dans la nuit. Ils se distinguaient des autres tribus par leur grande taille et faisaient bien tous deux mètres de haut ! Je n'aperçus aucun enfant, peut-être qu'ils n'en avaient pas ! Les membres de la tribu ne parlaient pas la même langue que moi, cependant je compris à leur agitation qu'ils me voulaient du mal. Alors, pour prouver que je n'étais pas méchante, j'eus l'idée de leur offrir mon briquet. Émerveillés par cette flamme, ils me détachèrent. C'est à partir de ce jour qu'ils m'acceptèrent dans leur groupe.

Émilie ROYANT

L'île paradis

Nous devions être sur un iceberg, mais nous avons donné des noms, inspirés de l' »île de Robinson Crusoé », aux choses qui nous entouraient. C'était peut-être pour nous faire rêver d'une île-paradis, car la nôtre ne l'était pas vraiment.

La côte était vierge, sans aucune végétation. Il n'y avait pas besoin d'arbres pour faire de l'ombre car aucun rayon de soleil ne nous parvenait ; ce devait être la « saison de nuit ». Il n'y avait aucun fruit et nous mangions de petits animaux prisonniers du piège qu'est la glace. Au-delà, c'était la forêt : un espace où s'élevaient quelques stalagmites. Ralph se tenait appuyé contre un de ces troncs blancs et froids, ouvrant ses yeux au maximum pour percevoir l'eau sombre et profonde.

Le « lagon de glace fondue » était une marre agitée par des vents violents. La « plage » était minuscule et nous pouvions toucher ses extrémités rien qu'en écartant les bras. Mais, ce que nous ne pouvions oublier, malgré tous ces noms paradisiaques, c'était le froid.

Aurélie NICOLAS

Autoportrait

Du haut de mon mètre soixante-douze, je me contemple devant la glace.

J'ai, au sommet, une tête ovale avec des oreilles que l'on n'aperçoit guère car elles sont cachées par mes cheveux châtain foncé, coupés juste à leur niveau. Tout ceci est tenu par un long cou qui me permet de voir de haut avec mes yeux noisette qui, en fonction de la lumière, changent de ton et varient du brun au vert. Juste au dessus se dessinent mes sourcils, de la même couleur que mes cheveux, mais pas aussi nombreux.

Au milieu de mon visage est posté mon nez en forme de trompette, et un peu plus bas ma bouche, de taille moyenne et légèrement rosée.

*De grands pieds pas trop larges tiennent mes jambes et mon grand buste.
Voilà comment je suis !*

Sophie GRANDIDIER

Le batelier

Le batelier est un homme sans âge. Il est mélancolique, sombre, il a des yeux vides et noirs et une démarche lourde. Il est gris comme un ciel nuageux à cause du temps passé dans ce monde sans pareil ; il a les cheveux noirs comme une nuit sans lune et sans étoile.

Il porte tous les jours un imperméable noir et un béret de la même couleur. Sa maison est sa barque, son jardin est l'océan de la mort et quant à sa famille : il n'en a point. Sa vie n'est que ténèbres ; elle est pour lui la plante carnivore qui le ronge, et lui, il ressemble à un merle ou à un corbeau et sent le soufre, tel un volcan qui s'éveille. Il passe son temps à aller du monde des vivants au monde des morts.

Ses éléments sont l'eau noire et le feu.

Cathy RICHARD - 4°1

Portrait d'Outanapisthim

Outanapisthim est un vieillard millénaire plus vieux que la terre.

Il vit sur une île, au-delà de l'océan de la mort.

Sa vie éternelle lui a été offerte par le dieu Ea car, lors d'un déluge qui inonda la terre, il a accueilli sur son arche un couple de chaque espèce animale et un brin d'herbe de chaque pays du monde.

Son regard, doux comme la laine d'un agneau, infiniment ridé mais vigoureux, laisse apparaître le bleu de mer de ses yeux.

Ses lèvres sont très fines mais rouges comme le sang.

Ses cheveux et ses sourcils sont blancs comme la neige de l'hiver et ses mains usées sont aussi sèches qu'une étoile de mer sur le sable.

Sa voix est celle d'un violon mal accordé, son odeur est celle du printemps où le muguet commence à fleurir.

Il est vêtu de blanc et, comme un dieu romain, porte une toge.

*Blondie TONUTTI - 4*1*

Écriture en partenariat (A. CAMUS JARVILLE - JARNISY)

Présentation du bilan 1993-1994

LE FRANÇAIS AU COLLEGE

ÉCRITURE EN PARTENARIAT AVEC UN PROFESSIONNEL DU THÉÂTRE

Au collège Albert CAMUS de JARVILLE (Meurthe-et-Moselle), a été menée en 93/94 une expérience originale de partenariat. Objectif : amener deux classes (une quatrième et une troisième à approcher autrement le travail d'écriture).

Le partenaire, Bernard BEUVELOT, Directeur du Théâtre du JARNISY, est entré dans la classe de Français pour un travail d'une année avec deux enseignantes de lettres, dans le cadre du « Contrat-Agglomération ».

COMMENT EST NE LE PROJET ?

Le Collège Albert CAMUS de JARVILLE est situé en ZEP et compte une population d'élèves très hétérogène où se côtoient des jeunes en situation socioculturelle précaire, souvent en difficulté scolaire et d'autres qui, de milieu plus favorisé, bénéficient d'un soutien familial, ont accès à des supports culturels, vont à la lecture avec une certaine motivation, parfois même avec plaisir ; mais tous, comme la plupart des adolescents, ont avec l'écriture appelée en classe « *composition française* » ou plus simplement « *rédaction* », un rapport assez difficile. Inutile de s'étendre sur le panorama des erreurs de langue, du manque de vocabulaire, de l'ignorance de la ponctuation de phrase, sur l'étendue des lacunes au niveau de l'emploi des temps... Le bilan est clair : bon nombre d'élèves se trouvent démunis, certains en véritable détresse devant ce passage obligé de la fameuse « rédaction » qui les met le plus souvent en état d'échec.

Certains se considèrent comme « nuls » dès la rentrée, et le disent. La question souvent entendue : « combien de lignes faut-il faire ? » après la prise en note du « sujet » de la prochaine rédaction, ne laisse aucun doute sur la cause profonde de la pauvreté des copies de nos élèves, de la sixième au Brevet ! Cette innocente question trahit une sorte d'angoisse récurrente... devant cette page à remplir, un peu de paresse certes, mais beaucoup de dégoût et d'ennui. A la première note-échec, l'affaire va être classée ainsi que le professeur ! A moins que, la prochaine fois, on ne trouve une main secourable pour écrire le brouillon ! A propos de brouillon d'ailleurs, en y regardant bien, l'élève qui recopie sa rédaction n'a jamais changé grand chose à son « brouillon », et certains n'en font même pas !

Ces quelques réflexions ont amené l'ensemble des enseignants de Français à se réunir pour essayer de proposer des solutions.

Beaucoup de collègues avaient participé aux stages MAFPEN intitulés : THÉÂTRE ET PÉDAGOGIE, dans lesquels des comédiens professionnels-intervenants en formation nous avaient initiés à la pratique du jeu théâtral dans les apprentissages scolaires, en toutes disciplines.

Cette sensibilisation avait motivé bien des collègues et un suivi en formation avait été obtenu sur le lieu du collègue.

Nous savions, pour l'avoir vérifié dans la pratique, que tout changeait lorsque l'élève était mis en situation, et que, « d'apprenant » passif d'une règle de grammaire, par exemple, il devenait, par le jeu de rôle, acteur, l'approche de la leçon était beaucoup plus facile.

Pourquoi, dès lors, ne pas proposer en **EXPRESSION ÉCRITE**, une démarche de ce type qui aurait pour premier objectif de **SE PLACER EN SITUATION D'ÉCRIVAIN. CHANGER LA RELATION A ÉCRITURE**, en utilisant les ressources de l'exploration de l'espace, du corps, de la mémoire des sensations et des émotions, pour pouvoir trouver les mots, choisir un langage juste, nous parut apporter une réponse, en donnant à l'élève l'occasion de partir à la recherche de son expression tout en **SE SENTANT CONCERNÉ**. Il nous parut évident que l'élève avait aussi besoin de **SAVOIR POUR QUI IL ÉCRIVAIT** puisque tout langage est **COMMUNICATION**.

Après réflexion commune plus approfondie, le professionnel du Théâtre nous suggéra d'utiliser **LA CLASSE COMME LIEU DE LA COMMUNICATION** de la parole, du jeu et des écritures.

C'était donner à l'élève l'occasion d'être **PRODUCTEUR** et **RÉCEPTEUR**, donner sa place à chacun dans l'écoute de l'autre : aussi, le projet prenait-il forme pour orienter le travail dans le sens de l'**INTER ACTIVITÉ** avec, pour conséquence, un échange des écritures, qui allait créer une circulation des textes, une lecture mutuelle. La communication unilatérale Professeur-Elève(s) et vice versa ne serait plus la seule à exister dans la classe.

C'est au terme de cette réflexion que les techniques et le savoir-faire d'un professionnel du théâtre allaient nous permettre une démarche efficace selon les trois grands objectifs de notre projet.

1° Savoir pour qui on écrit lorsqu'on écrit. A qui est destiné notre message ?

2° Explorer l'espace (espace réel puis espace du récit)
Explorer l'imaginaire (apprendre à puiser dans ses images)
Explorer sa mémoire (apprendre à se servir de son vécu).

3° Explorer le langage. (Apprendre les **DIFFÉRENTS CODES ÉCRITURE**. Passer d'un code à l'autre. Changer de point de vue, donner la parole à un personnage. Créer une situation de communication. Le tout sera abordé par le **JEU** et la **MISE EN SITUATION**).

Le **THÉÂTRE DU JARNISY** sera notre partenaire.

Le niveau est choisi : une quatrième et une troisième. Ces classes d'orientation présentent des besoins urgents de motivation à l'expression personnelle tant écrite qu'orale, une remotivation à la lecture, une approche des différents genres d'écriture (littéraires et de communication).

Ces deux classes travailleront avec leur professeur (volontaire) et l'intervenant aux heures de Français, en séquences de deux heures tous les quinze jours. Un intervalle plus grand sera parfois ménagé en fonction du temps nécessaire au professeur pour mener à bien le suivi de la production des élèves. Les autres activités de français seront, chaque fois que possible, menées en liaison avec les productions d'écriture.

L'INTERVENANT DANS LA CLASSE **la démarche d'initiation**

Il est bien entendu que la classe reste un lieu d'apprentissage. Ce n'est pas un atelier, le comédien intervient dans le cadre de la progression pédagogique, il vient avant tout pour RÉVEILLER, MOTIVER et MOBILISER les énergies personnelles et collectives.

Les premières séances ont été volontairement « provocatrices » et déstabilisantes. L'intervenant a créé la surprise.

La classe est sollicitée, dans un autre lieu que sa salle normale. En troisième, on demande une recherche dans sa mémoire récente, une phrase entendue dans un contexte familier, il y a peu, sera consignée sur un papier, sans notation de situation. Les phrases seront échangées, chacun devra, à la lecture de la phrase reçue, l'inscrire dans une situation de communication, lui donner un contexte, identifier le personnage qui a pu le prononcer, définir l'interlocuteur, le lieu, le moment.

Par cet exercice, l'élève apprend ce qu'est une SITUATION. On a sollicité au départ, pour le mobiliser, le retour à son vécu. Suivra la mise en commun de tous les « scénari ». On s'approche de la constitution d'un texte.

Après titrage collectif de chaque scénario, les élèves, par groupes de quatre, (groupes constitués en fonction du choix d'un scénario parmi les 28 produits par la classe) écrivent le texte narratif (court) en tenant compte de toutes les indications de départ et du titre.

Après corrections, on passera à la préparation d'une LECTURE ORALE présentée d'abord à plat, puis avec DRAMATISATION minimale devant le reste de la classe. On suscite l'écoute, on éveille le sens critique. Ceux qui ont écrit le texte vont avoir à opérer des améliorations, et le professeur saisira l'occasion pour traiter de tel problème d'expression écrite avec toute la classe.

AUTRE DÉMARCHE D'INITIATION *autour de l'objet*

Chacun, en quatrième, a apporté un objet auquel il tenait particulièrement.

Il le place dans la salle à un endroit choisi par lui de façon signifiante, et se place lui-même par rapport à cet objet. En silence, chacun prend le temps de se concentrer sur sa relation à l'objet.

Au signal, il doit quitter sa place et se mettre, au hasard, devant un objet, qui lui est étranger.

Surprise, interrogations, déception, tout sera tremplin à la création. Le travail d'écriture partira du QUESTIONNEMENT autour de l'objet. Un PERSONNAGE imaginaire émergera, entretenant avec l'objet un rapport particulier. Il RACONTERA un événement de son existence à la première personne (travail individuel suivi par le professeur sur la quinzaine). A la séance suivante, il y aura MISE EN VOIX et MISE EN ESPACE d'un court moment dans le récit.

A ce stade de la démarche, apparaissaient déjà :

- UNE MOBILISATION pour écrire (aspect ludique, effet de surprise) ;
- DES REPÈRES concrets pour la classe, la mémoire du jeu, de la voix, de l'espace, des mots lus, entendus, joués, du texte produit ou reçu ;
- LA PRISE DE CONSCIENCE d'UN ENJEU : INTÉRESSER les autres. On écrira désormais dans un souci d'exactitude. Dire ce que l'on veut signifier aux autres, c'est ne plus tricher, ne plus dire n'importe comment.

- On accepte alors de RETRAVAILLER SES « **BROUILLONS** ».

Un besoin apparaît : l'ARCHIVAGE DES TEXTES. L'intervenant et le professeur demandent aux élèves de conserver ce qu'on appellera les « ÉTATS » de leurs textes. Ils seront archivés pour une exposition en fin de parcours. On leur montre à cette occasion des manuscrits d'auteurs. La proposition est reçue avec étonnement, mais intérêt et amusement. Ils comprennent qu'on les met en position d' »auteur » ! Ils entrent dans le jeu.

Après un petit sondage mené auprès des deux cl

- création d'une « histoire » par lettres ;
- réécriture et bouclage de cette histoire par un texte d'un type différent ;
- utilisation de la mise en espace et en voix pour retoucher les écritures ;
- ouverture sur la correspondance en littérature.

L'ensemble de ce travail, repris plus loin par le détail, a couvert une période de deux mois environ.

2) du récit dialogue au texte théâtral : l'ÉCRITURE DRAMATIQUE

Suite au travail sur l'objet, on utilisera les premiers textes écrits par le personnage imaginaire pour créer un court dialogue.

- mise en groupes et choix d'un moment intéressant dans un des récits ;
- quatre répliques sont d'abord demandées. Essai de jeu. Mise en évidence de quelques erreurs, comme, par exemple, la présence d'un narrateur, obstinément conservée par la plupart des groupes ; le travail sera repris après une séance plus didactique, l'acteur est là pour PARLER DU THÉÂTRE.

OUVERTURE SUR LA CULTURE : le professionnel explique ce qu'est le théâtre.

Il donne un aperçu de l'importance des lieux de théâtre dans les différents âges de l'humanité, des diverses formes d'expression théâtrales au cours des siècles, et du théâtre contemporain. Il fait part de son expérience quotidienne en tant que metteur en scène ou acteur.

LECTURE D'UNE OEUVRE DRAMATIQUE

Par immersion dans une pièce courte, avec lecture à voix haut, par le comédien, d'une courte pièce de Bertold BRECHT « *la délation* », tirée de « Grand peur et misère du troisième Reich », l'élève découvre, à l'oreille, puis dans le texte écrit, le développement d'une situation par le dialogue, l'importance du non-dit, on l'habitue à imaginer les présupposés d'une situation, le vécu des personnages, leurs relations précises. On saisit plus exactement les choix opérés par l'auteur, la fonction des didascalies, l'absence de « narrateur ».

- proposition de prises de rôles sur quelques courts fragments ;
- jeu et mise en scène minimum qui amènent à bien faire comprendre le fonctionnement du texte de théâtre ;
- retour aux dialogues écrits par les élèves (groupes de trois ou quatre). Remaniements. On utilise tout ce que l'on vient d'appréhender dans le texte d'auteur. La classe disposera rapidement de huit scènes écrites en respectant le code du texte théâtral ;
- chaque groupe présentera sa scène en énonçant très clairement le titre, le lieu, le moment, l'identité des personnages ; elle sera lue à plusieurs voix.

Après corrections des textes, aidées par le professeur, chaque groupe jouera un texte dont il n'est pas l'auteur, la classe entendra et verra interpréter huit scènes dans lesquelles chacun pourra se situer en tant que spectateur, metteur en scène, acteur et auteur.

Les acquisitions seront réutilisées et consolidées par l'étude en classe de « l'Avare » de MOLLIEREZ (spectacle présenté en vidéocassette) en quatrième et l'étude de situations théâtrales-types à travers des scènes d'oeuvres majeures en troisième.

A partir des scènes écrites, on cherchera un THÈME commun, pour le mettre en oeuvre, individuellement, dans une création d'un autre genre, la poésie. Nous arrivions à la fin du deuxième trimestre. L'action devait se terminer début mai.

3) ÉCRITURE POÉTIQUE

Issu directement d'exercices sur l'exploration de l'espace, de la mémoire et de l'imaginaire, ou de jeux de langage, mais aussi venu des écritures, des expériences de prise de rôle, du vécu de la classe, du contact plus confiant avec les autres, le travail de création poétique a été la conclusion logique du parcours. On ramenait ainsi à lui-même l'élève qu'on avait surpris au départ en le détournant volontairement de ses enracinements et de ses habitudes, dans un travail relativement collectif.

La production fut abondante et longuement retravaillée. Si quelques uns se sont permis un peu de facilité, le plus grand nombre a travaillé dans une concentration impressionnante. L'édition d'un recueil était un enjeu, il donnait de l'appétit, mais le climat était créé depuis longtemps. Il faut dire ici que des rédactions plus traditionnelles étaient poursuivies et qu'on pouvait y reconnaître, dans la plupart des cas, les traces laissées par les autres travaux. Souci de clarté et de cohérence, retour sur le brouillon, choix d'un vocabulaire, etc...

LE RÔLE DES ADULTES

Lors de la séquence poésie, chacun se trouve face à lui-même, tout en comptant beaucoup sur notre aide.

Les élèves nous ont demandé en effet beaucoup d'écoute. Notre rôle, les aider à donner une forme et

LA LECTURE SPECTACLE - Utilisation du collectif des textes

En quatrième, le thème tiré des écritures va donner lieu à une présentation collective titrée « *les désenchantés* », du nom donné au recueil des textes de la classe. Ce sera la mise en voix dramatisée d'extraits de poèmes, au choix des élèves, chacun disant le texte des autres, non le sien. Une musique fut choisie.

En troisième, les élèves ont bâti un spectacle à partir d'un collage d'extraits de leurs poèmes auxquels ils devaient ajouter un extrait d'auteur, le tout dans une cohérence de thème et de dramatisation. La classe se divise en quatre groupes de sept élèves.

On se met d'accord sur un titre « *GRAFFITI POÉSIE* ».

Cette action a amené une recherche en groupes, une relecture des écrits, une plongée dans des livres de poésie, un échange d'idées, des études de poèmes en classe pour éclairer le sens des textes choisis.

PRÉPARATION AU JEU - TRAVAIL DE LA VOIX - LA MISE EN ESPACE

Dès que les scripts des spectacles furent au point, l'intervenant consacra une heure à un travail sur la voix et l'articulation, puis passa à la mise en espace : vérification par le jeu, reprises et suggestions de l'intervenant.

IMPRESSION ET ÉDITION DES TEXTES

Pendant ce temps, tous les poèmes ont été imprimés et édités dans un recueil. Ce travail a mobilisé des groupes d'élèves volontaires, le potentiel technique et informatique du Collège et de la S.E.G.P.A., le C.D.I. pour une exposition de textes.

PRÉSENTATION DE LA LECTURE SPECTACLE

Devant un public d'élèves et d'adultes, les deux classes présentent leur création dans le lieu qu'ils ont choisi, fixe ou itinérant. Tous les textes ont été mémorisés, la mise en scène de leur écriture doit maintenant donner à entendre et à voir.

C'est leur création, ils y tiennent. Un certain « trac » s'installe, mais la force du collectif sauve les plus timides et nous sommes là pour maintenir la concentration. Chacun sait ce qu'il a à faire, y compris guider le public avec un tambour prêté par le professeur de musique.

A la fin des spectacles, les élèves sont surpris eux-mêmes de l'écoute qu'ils ont créée. Ils sont conscients d'avoir fait passer quelque chose, une émotion, un message.

Le public prend connaissance des recueils qui sont distribués.

LE GENRE ÉPISTOLAIRE : Une démarche interactive balisée par le jeu

La classe, par circulation de feuilles individuelles, va créer la **FICHE D'IDENTITÉ** de 28 personnages initialisés par chaque élève.

Chacun retrouve, en fin de course, sa propre feuille et prend connaissance de l'identité de son personnage. Il y a des surprises !

Il doit alors définir **une logique de situation** qui **oblige** le personnage à **écrire une lettre** à un **destinataire** imaginaire qu'il définit précisément au bas de la fiche d'identité.

ÉCRITURE DE LA LETTRE au verso de la fiche. (Travail fait dans la séance d'écriture).

Distribution immédiate du « courrier » par l'intervenant, chacun levant le doigt à la lecture de l'identité d'un destinataire qui lui plaît, exemple : Monsieur X, Détective privé, ou Mme La Comtesse de ...

Celui qui accepte la lettre devient **le personnage du destinataire** et prend en charge toute la situation qui lui est faite.

Il écrit la **RÉPONSE** à la lettre reçue **en cohérence** avec tous les indices saisis à la lecture de la lettre et de la fiche d'identité dont il a pris connaissance.

OBJECTIFS :

Appropriation d'un **RÔLE** / Exactitude de la lecture des données / Formulation claire d'une réponse appropriée, logique et complète, à un message ou à une proposition venue de quelqu'un d'autre.

On retrouve ici la situation fondamentale de l'élève face à un énoncé qui lui demande une réponse logique, adéquate et rédigée (en toutes matières).

QUALITÉS OU CAPACITÉS DÉVELOPPÉES

- 1) L'appréciation d'une relation humaine (référence au vécu, mais aussi au culturel). ;
- 2) La capacité de raisonnement dans l'invention (construction du suivi d'une situation en rapport avec les sujets de Brevet et la lecture) ;
- 3) Le choix d'un niveau de langue (on n'écrit pas une lettre comme on donne un coup de téléphone) !

Ce troisième point a donné lieu à beaucoup de découvertes, la lettre ne faisant plus guère partie du vécu des élèves.

STIMULI

L'effet de surprise, la curiosité, l'attrait du jeu, l'urgence de la situation de courrier.

DIFFICULTÉS

Si la spontanéité a eu un effet positif sur l'activité, des contraintes plus serrées au niveau des situations et des thèmes développés auraient élevé le degré d'intérêt des correspondances. Même retravaillés plusieurs fois, ces textes n'ont pas pu entrer dans la lecture publique de fin d'année.

Cependant le travail, qui s'est étendu sur deux mois, a permis aux élèves en difficulté à l'écrit de mobiliser leur effort sur la qualité de l'expression, puisque le texte était court. L'exigence du professeur a été la correction de la langue et la recherche de la logique. Même si les contenus de leurs lettres étaient parfois assez pauvres, les élèves faibles ont été motivés par le fait qu'ils répondaient, sous le masque de leur personnage, à un de leurs camarades.

Pour ceux qui étaient plus à l'aise, il y a eu approche d'un travail littéraire. Retouchant plusieurs fois leur réponse, ils se sont orientés sur des choix plus intéressants, mieux écrits et ont construit une « histoire » plus captivante que les données initiales ne le laissaient prévoir.

Le fait qu'il n'y eut pas de lassitude marquait un intérêt réel, qui permit d'ouvrir des pistes de lecture : Étude en classe de textes épistolaires (correspondance entre VERLAINE et RIMBAUD, lettre dans un roman, etc...) On étudia particulièrement une page de Dino BUZZATI tirée de « *Le désert des Tartares* » où le héros, Drogo, est vu en train d'écrire une lettre à sa mère, avec un va et vient entre le contenu de la lettre et les réflexions intérieures du personnage en train de l'écrire. Texte difficile, qui a été mieux compris par référence à la situation où chaque élève s'était trouvé au moment où il rédigeait une de ses lettres. Quelles réflexions pouvait se faire alors le personnage ? On essaya d'écrire sur le modèle de la page de BUZZATI en pensant au vécu du personnage (Cf fiche d'identité et situation au moment du courrier).

C'est ici que le jeu théâtral apporta le plus visiblement sa complémentarité à l'écriture et à la lecture.

INTERVENTION DU JEU THÉÂTRAL

L'intervenant demande aux élèves de jouer un instant particulier de cette écriture des lettres. Par groupes de deux, on jouera un des personnages en train d'écrire sa lettre ou de recevoir la réponse.

Ils doivent préparer une mise en scène minimale, écrire les didascalies, donner un titre, présenter le lieu, le moment et le ou les personnages, puis jouer l'écriture de la lettre devant le reste de la classe.

A l'épreuve du jeu, on verra apparaître les erreurs de logique, des idées viendront, qui modifieront parfois le texte même de la lettre. Les réponses écrites et corrigées, chacun reprit possession de sa première lettre et de la réponse correspondante.

Chaque élève étant dans deux courriers, l'un qu'il avait initié, l'autre auquel il avait simplement répondu, les lectures silencieuses du courrier complet furent un moment de grand intérêt. (curiosité de lire ce qu'était devenue sa propre proposition sous la plume des autres).

TRAVAIL FINAL - ARCHIVAGE et TEXTE CONCLUSIF

Après évaluations successives des travaux, les corrections étant achevées, les productions les plus signifiantes furent **archivées** pour l'**Exposition**. C'étaient souvent celles d'élèves lents à se mettre en route, mais qui avaient réussi, à force de reprises, à mettre sur pied une « histoire intéressante » dans un langage juste, et nous tenions à montrer sur nos panneaux des **manuscrits** de « brouillons » retravaillés qui se placeraient naturellement à côté de quelques manuscrits d'auteurs.

On demande ensuite à chacun de relire l' « histoire » qu'il a initiée puis de la clore par un texte appelé « conclusif », d'un genre différent : **article de presse - épilogue de roman - rebondissement avec chute** (cf nouvelle) - **journaux intimes** (choix du ou des personnages, importance du point de vue).

Certains, séduits par une étude des plans de cinéma opérée en classe à la suite de la projection du film « GERMINAL », présentèrent un projet de script. Le temps manquait pour le faire aboutir et n'entraîna pas directement dans le travail global de la classe.

D'autres se seraient volontiers portés volontaires pour continuer dans la direction d'un roman.... Ils fallait revenir à la raison et les engager à lire des romans ou des nouvelles en continuant à s'exercer à l'écriture avec des objectifs plus maîtrisables.

La lecture de nouvelles de BUZZATI, en cours depuis le début du travail sur la correspondance, amenait des travaux d'écriture qui reprenaient ce que la classe avait découvert durant les séances.

Cette démarche autour de la lettre, pratiquée uniquement en troisième, me semble avoir particulièrement impliqué l'élève, du plus à l'aide au plus « en rade ». La durée assez longue de cette étape a permis un suivi très efficace auprès des plus faibles ; l'exigence a été grande pour la **correction** du langage, le **vocabulaire**, le **niveau de langue**, la **syntaxe** et l'**orthographe**.

On aurait même pu choisir d'axer ce travail sur ces objectifs, mais sans oublier que l'échange de courrier obligeait aussi l'élève à gérer une situation, faute de quoi on perdait tout l'intérêt de cette démarche : la **COMMUNICATION** par l'écriture.

Henriette MICHEL

CONCLUSION

Le projet globalement mis sur pied au départ, à partir des difficultés propres à l'expression écrite, s'est inventé et réorganisé au long du parcours, ceci en fonction du répondant de chaque classe, des besoins purement pédagogiques (préparation du Brevet et de l'orientation en 3^o), mais aussi en suivant, parfois, les pistes que les travaux ou les difficultés des élèves nous indiquaient. La correspondance, par exemple, nous montrait que l'élève ne parvenait pas à rapporter correctement les propos de quelqu'un ; on passa plus de temps sur cette séquence, en ciblant un objectif précis : le discours indirect. L'échange de lettres avait suscité une grande motivation, qui permettait cette démarche.

En plaçant l'Écriture au centre de la vie de la classe, intervenant et professeur ont agi dans une dynamique cohérente. Le professionnel apportait un autre regard sur le Français, des propositions de créations, une réponse possible à l'échec, par la motivation personnelle. L'enseignant coordonnait le tout selon les besoins des élèves et les objectifs du programme.

Par rapport aux ÉLEVÉS EN DIFFICULTÉ, nous avons eu plus de temps pour observer comment l'élève fonctionnait, au niveau des consignes, dans le travail individuel ou de groupe, pendant les séances menées par l'intervenant. L'élève en difficulté pouvait être suivi et aidé individuellement ; il devenait d'ailleurs plus demandeur, le contact personnel avec l'intervenant ou le professeur lui était bénéfique : présence d'un autre adulte dans la classe, avec un contact différent.

L'ÉVALUATION traditionnelle par notes a subsisté, mais elle représentait l'effort fourni, la persévérance et l'implication personnelle plus que le résultat objectif. Les élèves faibles se sont souvent sentis valorisés par rapport à d'autres plus doués certes, mais qui avaient cédé à la facilité. C'est donc sur ces élèves en difficulté, relative ou profonde, que notre action a été la plus efficace. Chaque fois qu'ils ont « joué le jeu », nous avons fait en sorte de nous servir de leur texte pour en tirer des repères : (exemples de grammaire ou d'écriture).

Chaque fois que nous le pouvions d'ailleurs, nous rapprochions leurs textes de pages d'auteurs dont le propos ou l'écriture étaient voisins, essayant ainsi de remplir un des objectifs à long terme du Français au Collège : apprendre à LIRE des ÉCRITURES.

Même si tous les objectifs ne sont pas atteints pour tous, l'ensemble des élèves concernés a pris de nouveaux repères face à l'écrit et aux livres. Il reste à poursuivre cette démarche par le jeu, en ciblant plus particulièrement la LECTURE, tout en poursuivant une démarche d'ÉCRITURE.

Le projet est reconduit dans ce sens pour cette année scolaire.

Henriette MICHEL

