

Mission Innovation
et Valorisation des
Réussites

1995-1996

INNOVATION ACADEMIQUE N°3

**LES NOTIONS DE RYTHME ET
D'EXPRESSIVITE**

UN ATELIER D'ECRITURE EN 6°

Collège ADALBERT . BOUZONVILLE . MOSELLE.

O.FAURE-GIGNOUX

SOMMAIRE

1 AUX ORIGINES DU PROJET 3

1.1 *OPPORTUNITE 3*

1.2 *INITIATIVE : ENSEIGNER PAR LE CORPS 3*

1.3 *LA PROBLEMATIQUE 4*

1.3.1 *INTEGRER DES PRATIQUES ALTERNATIVES 4*

1.3.2 *AMENER LES ELEVES A PRODUIRE : L'EXPERIENCE DES ARTS PLASTIQUES 4*

1.3.3 *CONSTRUIRE LA NOTION DE RYTHME 5*

1.4 *DEFINITION DU PROJET 5*

1.5 *MODALITES 6*

2 OBJECTIFS ET DISPOSITIF DU PROJET 6

2.1 *IDENTIFICATION DES DIFFICULTES : 7*

2.2 *DISPOSITIF 7*

2.2.1 *CHOIX PEDAGOGIQUES : 7*

2.2.2 *LES PARAMETRES DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE 8*

2.2.3 *CHOIX DIDACTIQUES 9*

2.3 *DEFINITION DES SAVOIR FAIRE 9*

2.3.1 *EN ATELIER 9*

2.3.2 *REINVESTISSEMENT PERSONNEL 10*

3 LA SITUATION D'APPRENTISSAGE 10

4 LA MISE EN OEUVRE: 11

5 LE REPERAGE DES PROCEDURES D'ELEVES 14

6 QUELQUES EXEMPLES DE PRODUCTIONS : 16

7 EVALUATION DE L'ACTION ET PERSPECTIVES DE TRANSFERT 18

7.1 *INDICATEURS CHOISIS 19*

7.2 *OBJECTIF DE L'ENSEIGNANT : MOTIVER 19*

7.3 *EVALUATION DE LA QUALITE DES PRODUCTIONS 19*

8 REFERENCES ET BIBLIOGRAPHIE 21

INTRODUCTION

Le collège de Bouzonville est un collège rural. De nombreuses structures ont été mises en place pour pallier l'isolement culturel et les difficultés scolaires. La docilité des élèves, qui posent peu de problèmes de discipline et participent volontiers aux activités, n'exerce pas de pression forte sur l'équipe pédagogique, aussi l'enseignement reste assez traditionnel et l'individualisme l'emporte sur le travail d'équipe

1 AUX ORIGINES DU PROJET

1.1 OPPORTUNITE

Professeur d'Arts plastiques, j'ai été chargée de deux heures de Méthodologie pour compléter mon service. Ma discipline, parce qu'elle confronte les élèves à la construction d'un objet et d'une pensée, qui ne soit pas simplement la reproduction d'un modèle, m'a souvent amené à m'intéresser aux **méthodes mises en œuvre dans la production**. J'ai vu, dans la proposition qui m'était faite, une occasion de relancer des réflexions sur **leur choix, leurs effets, leur légitimité**.

1.2 INITIATIVE : ENSEIGNER PAR LE CORPS

Comme on ne m'imposait pas de groupes d'élèves importants, j'avais envie de profiter de ces conditions favorables pour mettre en œuvre un enseignement par le corps, véritable alternative à l'enseignement verbal et rationnel auxquels les élèves sont habitués.

J'avais suivi une formation de 1980 à 1993, dispensée par Jacqueline MARTIN, comédienne, au cours de stages intitulés :

- Textes, lecture, dramatisation
- Initiation à l'art dramatique
- Créativité arts plastiques

Ils existent aujourd'hui sous la rubrique «Langages Culturels » du Plan Académique de Formation, sous un autre intitulé qu'on trouvera en référence.

Cette pédagogie pourrait être motivée par trois principes :

- **Centrage sur l'élève - sujet** et non sur le savoir.
- **Pratique culturelle** non fondée sur le commentaire analytique, mais sur le développement **des capacités d'expression**. C'est en forgeant son corps, sa voix, son geste graphique, de manière à pouvoir se laisser traverser par l'œuvre étudiée, qu'on la rencontre
- Guidage de l'élève par un **enseignement «de cerveau droit »**.

Ces notions sont fort connues, on se contentera de les rappeler brièvement et de renvoyer à une bibliographie. Nous disposons de deux modes de traitement de l'information :

L'un est **verbal, analytique, abstrait, logique et digital**, il est effectué plutôt par l'hémisphère gauche du cerveau, l'autre est **non - verbal, synthétique, intuitif et spatial**, il est effectué plutôt par l'hémisphère droit.

Un enseignement «en cerveau droit » n'est jamais abstrait, mais évoque en langage poétique, concret, le sens de l'action demandée.

Ces principes ont des conséquences sur le dispositif pédagogique :

Le centrage sur le sujet, la formation à l'expression, impliquent des conditions d'effectif de lieu et de temps, particulières : 15 élèves au maximum, une salle grande, vide de table, pour les déplacements dans l'espace, de la moquette au sol et du calme. Un créneau horaire de 2 heures est préférable.

La pratique d'un enseignement en «cerveau droit » exige des élèves et du professeur une rupture avec les habitudes scolaires.

1.3 LA PROBLEMATIQUE

1.3.1 INTEGRER DES PRATIQUES ALTERNATIVES

L'enseignement de J.MARTIN, développé à tous les niveaux, de l'école primaire à l'université, et étendu à de nombreuses matières, intégré à l'Education Nationale par une structure (le secteur Expression du CDDP de Metz, né vers 1968, devenu caduque vers 1983), est resté longtemps, malgré de spectaculaires résultats, une pratique très marginale dans le système scolaire. N'était-ce pas une **anomalie** ?

De surcroît, le passage par l'expression m'a conduit à redécouvrir des savoirs scolaires, que je croyais acquis. J'ai alors été stupéfaite du sens nouveau qu'ils prenaient

La notion s'est révélée rapidement très riche de transformations. Les problèmes de communication ont pu être résolus progressivement par une construction commune avec les élèves.

1.3.3 CONSTRUIRE LA NOTION DE RYTHME

Nous avons exploré la notion de **contraire** : lorsque l'opposition est forte, on parle de contraste, lorsqu'elle est faible, de nuance. Chaque matériau propose un éventail de contraires avec lesquels jouer, qui lui est propre.

Organiser des contraires, c'est assurer leur **lisibilité**, leur **nombre**, la **complexité** des combinaisons.

Chaque élément présente plusieurs caractéristiques en même temps ; (Par exemple : c'est un carré, rouge, en papier, léger, lisse) il peut donc entrer en relation d'opposition avec de nombreux autres éléments. L'organisation est achevée lorsqu'elle ne pose plus de problème de lisibilité : l'œil perçoit sans effort comment s'opposent les grandes parties, les groupements, les éléments, les détails.

Si la notion de contraire a pu être expliquée aux élèves verbalement, rationnellement, la notion de **rythme**, elle, nous fait à chaque fois basculer dans un mode de communication en «cerveau droit» :

De la perception des contraires, résulte une impression de mouvement qui peut s'exprimer par des **verbes** : la tache rouge s'élance, la ligne verte s'accroche... Mais comment s'accroche-t-elle ? Par le jeu corporel il est possible de l'exprimer avec précision car il est cent manières de s'accrocher, et la **sensation** est unique, précise.

Parallèlement, j'ai cherché dans les livres une confirmation théorique. La définition universelle veut que le rythme soit le retour à intervalles plus ou moins égaux d'un élément constant. Le rythme est donné comme répétition. C'était en contradiction avec ce que je cherchais à enseigner dans ma classe. Ce qui me troublait, c'était la vitalité avec laquelle la définition que j'avais avancée au départ : « le rythme c'est ce qu'on obtient par l'organisation des contraires », se développait, par la participation des élèves. Ils l'avaient intégré facilement et intervenaient par des réflexions pertinentes qui apportaient des solutions aux problèmes de communication habituels. J'ai ainsi été encouragée à supporter les doutes qu'insinuaient en moi les dictionnaires, et ouvrages pédagogiques, et à continuer dans la même direction.

Je me suis livrée à un travail de comparaison de la définition classique et de celle qui se développait dans la classe par tâtonnements :

La notion de répétition disparaissait.

La notion d'ordre disparaissait également, au profit de celle d'une **formation** et d'une **signification**.

L'idée de périodicité, qui peut faire assimiler le rythme à une cadence, évoquait un discontinu qui n'était plus dans la notion employée en classe, car, si le rythme restait bien un jeu avec des contraires, donc avec des discontinuités, il était formation d'une **unité dynamique**.

Seule, la notion de **structure** restait commune. Les éléments constitutifs entretenaient des **relations transposables**. C'était le seul point commun avec la définition des ouvrages consultés et la classe : on pouvait transposer un rythme d'un mode d'expression à un autre : il suffisait de conserver les relations.

C'est un article de Henri MESCHONNIC, intitulé «Structures rythmiques» qui m'a apporté la solution :

A l'origine Rhythmos signifie «forme qui s'écoule».

Héraclite donne à la notion de rythme la signification **d'organisation du mouvant** et l'oppose au skhéma, l'organisation de ce qui est fixe. Platon transforme ensuite la notion par l'apport des notions d'ordre, de proportion mathématique, et de mesure, et place le langage, le cosmique, et le biologique sous la dépendance théorique de la musique. Il inaugure une pensée à l'origine de la métrique occidentale, somme de conventions rythmiques. La modernité s'en dégage. BENVENISTE met à jour l'étymologie oubliée.

1.4 DEFINITION DU PROJET

Pour répondre à la demande de prendre en charge deux heures de Méthodologie, il fallait faire le compte des atouts que donnait l'expérience de l'enseignement des arts plastiques. La notion de rythme semblait porteuse ; elle impliquait un travail sur la forme. J'ai ciblé la situation de production suivante :

Concevoir et écrire un récit

Ce choix m'amenait à développer une réflexion dans le cadre d'une autre discipline que la mienne. Etait-il nécessaire de travailler en équipe avec des collègues de français ? Je leur ai donné une information complète, j'ai reçu en retour leur soutien amical, mais pas de discussion de fond. Il était clair que l'action se définissait

essentiellement comme une interrogation de l'enseignement assez personnelle. Envisager de travailler seule, ne faisait-il pas courir, à ce projet, le risque d'être qualifié de franc-tireur ?

Une réflexion apportée par l'I.P.R. d'Arts Plastiques me paraît répondre à ce problème : l'enseignant d'arts plastiques doit être disciplinaire. **Etre interdisciplinaire**, cela ne veut pas dire que plusieurs professeurs prennent en charge une action pédagogique, mais qu'un professeur d'une matière construit un projet sur une autre matière, afin d'interroger sa propre discipline.

1.5 MODALITES

CADRE HORAIRE ET DUREE

L'action s'est déroulée de novembre 1994 à juin 1996, deux fois par semaine, de 13h à 14h, par unité semestrielles. Ainsi six ateliers hebdomadaires ont été menés. Certains élèves ont désiré s'inscrire aux deux ateliers hebdomadaires, d'autres pendant deux semestres consécutifs.

Dans le cadre des procédures d'évaluation, l'animation de l'atelier a été confiée à deux élèves, pour une activité de tutorat, de septembre 1996 à janvier 1997.

PUBLIC

Le niveau 6° a été choisi parce que les programmes de français correspondaient à l'intention du projet.

L'effectif a varié de 8 à 16 élèves (6 pour l'atelier de tutorat). L'effectif optimal était de 10-12 élèves.

Au total, 54 élèves ont fréquenté les ateliers.

Pour éviter une trop grande hétérogénéité, je me suis informée sur les niveaux scolaires des élèves auprès de leur professeur de français, et par les dossiers scolaire de CM2 (dont j'adopte ici la caractérisation des aptitudes, pour globalement esquisser des profils) : deux ateliers ont réuni des élèves de niveau A (attention concentrée, compréhension rapide et sûre, mémoire, aime l'effort, etc...)

Deux ateliers ont réuni des élèves de niveau B (attention irrégulière, fugitive, retient facilement mais mécaniquement, effort moyen, confiance en soi systématique, excessive, etc...)

Deux ateliers ont réuni des élèves de niveau C (incapable de fixer son attention, compréhension difficile et peu sûre, retient mal, incapable d'effort, rythme de travail très lent, chahuteur, etc...)

MODE DE RECRUTEMENT

L'atelier était facultatif. D'abord annoncé par affichage, ce mode d'information s'est avéré insuffisant. Une information orale a été donnée en cours d'arts plastiques et par les professeurs de français. Puis par le système du bouche à oreille l'effectif a grossi au point de poser problème. Inversement, les tâtonnements dans le fonctionnement, la première année, ont été responsables de désaffections massives et brutales. Il a fallu alors fixer une règle : une séance d'observation pour se décider, une inscription pour un semestre, sans possibilité de se désister.

Malgré l'insistance de leur professeur de français, les élèves en grandes difficultés, réunis dans la 6° de consolidation ne montraient aucun désir de troquer une heure de jeu dans la cour par une heure d'activité en rapport avec le travail scolaire. Le professeur de français a alors décidé de rendre l'inscription à l'atelier obligatoire aux élèves demi-pensionnaires. Parmi eux, deux ont refusé de revenir après la première séance, les autres ont participé avec bonne volonté.

MOTIVATIONS

L'atelier est perçu comme un lieu où l'on s'amuse, souvent davantage que dans la cour parce que le jeu est organisé, le groupe est attrayant, et le jeu corporel correspond à un besoin i

Cet objectif n'a pu être traduit en terme de savoir-faire pour les élèves qu'à l'issue de la première année de fonctionnement, après avoir interrogé systématiquement les élèves, sur les méthodes qu'ils emploient pour écrire leurs rédactions, et après avoir élaboré la cohérence du dispositif.

2.1 IDENTIFICATION DES DIFFICULTES :

DEMOTIVATION PAR RAPPORT A L'ECRITURE EN GENERAL

Ce problème a été exprimé par les élèves de niveau B et C. Certains élèves de niveau C expriment une souffrance psychologique et le recours à des attitudes d'évitement, dès qu'ils le peuvent : faire faire la rédaction à leur sœur, par exemple.

Le recours à l'aide extérieure est toujours évoqué comme solution du problème, mais de manière plus nuancée, par les élèves de niveau B : « Seulement pour la correction des fautes », « seulement pour démarrer ».

CONVOQUER LES IDEES DEVANT LA PAGE BLANCHE :

Ce problème est rencontré par certains élèves, et toujours pénible à résoudre. Ils ont souvent recours à l'aide extérieure. Ce sont ces élèves qui ont évoqué l'effet positif du stress : lorsqu'ils écrivent une rédaction en classe, c'est au moment où la sonnerie va retentir, que les idées viennent facilement.

D'autres élèves se vantent de ne jamais rencontrer ce genre de problème.

D'autres explicitent deux méthodes :

- **Ecrire pour concevoir**: Commencer à écrire jusqu'à ce que les idées viennent, en général après deux ou trois mauvais départs.

- **Concevoir avant d'écrire**: Rêver au sujet de la rédaction avant de s'endormir, ou au matin, pour en avoir une idée assez précise avant de rédiger.

Du côté des professeurs, la difficulté des élèves à se faire des images mentales est diagnostiquée de plus en plus fréquemment.

SE PLIER AUX CONTRAINTES DE L'ECRITURE :

RESPECTER L'ORTHOGRAPHE

Elle est citée toujours, quelque soit le niveau scolaire de l'élève. Beaucoup d'élève de niveau C expliquent qu'ils n'aiment pas écrire parce qu'ils savent que leur texte est plein de fautes d'orthographe.

CHOIX DU VOCABULAIRE

Il est peu évoqué, ou seulement du point de vue de la correction de la langue. Les élèves qui possèdent un dictionnaire des synonymes chez eux sont rares. Aucun élève n'évoque l'usage d'un dictionnaire.

CONSTRUCTION DU RECIT

Aucun élève n'en a parlé, sauf de manière indirecte. Certains ont fait allusion à l'aide qu'ils recevaient de leur professeur de français quand il leur imposait une structure précise.

TRAVAILLER UN ECRIT :

La plupart n'ont pas conscience de cette nécessité et ne connaissent que l'écriture de premier jet.

EVALUER SON TEXTE

Interrogés sur « ce qui fait une bonne rédaction », les élèves citent massivement l'orthographe en première place. En second on trouve les expressions correctes, puis les idées et le respect des contraintes données par le professeur.

Les élèves, même de niveau C, semblent relire leur texte et juger un effet global : leur texte est « bien » ou « pas assez bien ».

GERER L'ESPACE DE LA PAGE POUR MODIFIER LE TEXTE

Les élèves modifient parfois dans la marge, mais plus nombreux sont ceux qui préfèrent recommencer entièrement sur une nouvelle feuille.

2.2 DISPOSITIF

2.2.1 CHOIX PEDAGOGIQUES :

PRIORITE AU SUJET

Personne ne saurait contester la nécessité d'enseigner l'usage d'une langue correcte à l'école. Face à « l'horreur d'écrire » exprimée par les élèves en grandes difficultés, on en contestera plutôt la priorité. Quand cette exigence est ressentie inaccessible et omniprésente, elle entretient le sentiment d'échec qui conduit au rejet. Le sujet, alors, se défend contre la priorité donnée à l'objet. L'atelier a fonctionné sur des principes inverses :

DONNER DU SENS PAR L'EXPRESSION:

Il s'agit d'écrire pour le plaisir et non pour montrer qu'on sait écrire correctement.

NE PAS ACCUMULER LES DEMANDES DE PERFORMANCE :

L'orthographe et l'expression demandent des efforts qui se concurrencent. La conscience de la « correction » est trop prégnante par rapport à celle de « l'invention ». Les élèves sont invités dès le premier jour à se libérer de leur souci majeur. Le professeur s'interdit les réflexes de correction de l'orthographe parce qu'il les sait culpabilisant pour les élèves.

AIDER LES ELEVES A PERCEVOIR LEUR EXPRESSION :

Des productions des élèves, le professeur donne des lectures et des transcriptions à la machine « propres », c'est à dire débarrassées des fautes de grammaire et d'orthographe. Il restitue le discours qui se développe malgré la langue imparfaite.

AMENER L'ELEVE DU CONNU A L'INCONNU:

L'écriture est précédée d'une représentation jouée qui n'est pas du théâtre, un nouveau langage, et un langage cultivé, mais une scénette comme pratiquent tous les élèves de cet âge quand ils racontent en se mettant en scène. Le professeur fait travailler la représentation, jusqu'à ce qu'elle se comprenne, mais pas plus loin. Elle a pour fonction d'aider le passage à un mode d'expression mal maîtrisé : l'écriture d'un récit.

ENSEIGNER PAR UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE, NON PAR DES EXERCICES :

L'exercice est par nature impuissant à transformer un comportement parce qu'il isole artificiellement une toute petite partie du comportement. L'élève peut très bien réussir un exercice sans « voir » le rapport avec la situation globale qu'il est censé éclairer. La situation d'apprentissage est une situation de vie où quelque chose se fait « pour de vrai ». Par des réussites et des échecs l'élève construit lui-même sa connaissance, ses savoir-faire. Elle doit se répéter pour donner le temps à chacun selon son rythme de formuler des réponses successives et de trouver son chemin de réussite.

2.2.2 LES PARAMETRES DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

LE JEU CORPOREL :

Le jeu corporel, en faisant appel à **la mémoire du corps**, permet à l'élève de produire des idées variées et qui restituent une vérité des situations. Il stimule et soutient la production **d'images mentales**.

Il fournit des idées abondantes qui rassurent et motivent avant d'écrire.

Pendant l'écrit, jouer une partie de l'histoire, aide à **convoquer** les mots et les phrases pour raconter.

Tous les mots peuvent être joués par le corps. C'est une voie pour amener l'élève à changer de point de vue sur le **matériau à organiser** quand il écrit : non plus les signes abstraits, mais des **mouvements concrets**, à vivre dans l'espace réel, qui sont **signifiés par les mots**.

LE GROUPE :

Il n'est plus à démontrer que la **créativité** d'un individu augmente dans un groupe.

Présenter sa production aux autres crée le **stress positif** qui aide à trouver les idées.

Le groupe fait exister concrètement les **récepteurs** de sa production : chacun reçoit un retour immédiat. Cela donne un sens à l'activité.

LA POSITION DU PROFESSEUR PAR RAPPORT A L'OBJET :

L'objet n'est pas premier, sa perfection n'a pas d'importance. Ce qui compte ce sont les personnes. Elles sont engagées dans une communication. La qualité de celle-ci a une importance ; En conséquence le professeur doit changer de **rôle**. Il n'est plus le technicien qui conseille, corrige pour atteindre un objet de qualité, mais le **lecteur qui éprouve** l'objet et en rend compte spontanément.

L'auteur du texte n'est plus dans un rapport de pouvoir où il est « celui qui ne sait pas » et qui reçoit l'information de « celui qui sait », mais il est celui qui possède la parole et qui bénéficie d'un complice pour en tester le pouvoir, pendant son élaboration.

2.2.3 CHOIX DIDACTIQUES

DISSOCIER LE TEMPS DE LA PRODUCTION DES IDEES NARRATIVES ET CELUI DES IDEES D'ECRITURE:

la scénette a pour fonction de faire produire les premières :

le caractère des personnages, leur gestuelle, leurs mimiques, la structure de l'espace de la scène (nombre d'espaces, agencement), et la structure temporelle (les différents moments, les déplacements des personnages), les dialogues.

Ce sont des questions réglées quand l'élève se met à écrire.

STIMULER LA PENSEE « SYNTHETIQUE » ET NON LA PENSEE ANALYTIQUE :

Pour stimuler la production des idées d'écriture on parlera de « **mouvements des phrases** », « **d'effets** », « **d'attention à** », de « **sensations** », « **d'émotions** » et non de notions propres à l'analyse de textes. Il ne s'agit pas de définir un « champ lexical » ou de respecter la « structure d'un récit » particulier. Ce choix, ne remet pas en question la nécessité de ces connaissances, ni le rôle positif des contraintes d'écriture sur la qualité des productions. Mais il construit la cohérence de la démarche.

DONNER DES CONTRAINTES POUR FAIRE RENCONTRER LE PROBLEME :

Pour qu'il y ait un problème, le professeur choisit de limiter la liberté de l'élève. Ainsi le **concept de cohérence** est rencontré parce qu'on dispose de matériaux incohérents au départ (des phrases tirées au hasard), la fonction des dialogues est approchée parce que aucune parole n'est permise hormis les phrases qui, elles, sont obligatoirement prononcées au cours de la scène, **l'expressivité du texte** et la spécificité de l'écriture sont problématisées, parce qu'on impose comme référence l'expressivité du jeu corporel qui ne pose aucun problème. Enfin, le **travail de précision** devient incontournable parce que la scénette est donnée comme référent obligé

REPETER LA SITUATION D'APPRENTISSAGE POUR PERMETTRE L'APPROPRIATION :

Les élèves sont invités à participer à la conception des séances, ils sont encouragés à inventer une manière de concevoir et d'écrire leurs rédactions, chez eux, qui s'inspire de l'atelier.

Ainsi, une **réflexion méthodologique** s'amorce qui permet de préciser des relations entre ce qui est fait et le but recherché.

2.3 DEFINITION DES SAVOIR FAIRE

2.3.1 EN ATELIER

PRODUIRE EN GROUPE UNE SCENETTE COHERENTE EN RESPECTANT LES CONTRAINTES

ECRIRE UN TEXTE QUI TRANSPOSE L'ORGANISATION RYTHMIQUE DE LA SCENETTE PAR :

LA PONCTUATION

LE CHOIX DES VERBES

LE CHOIX DES CONTRAIRES

RETRAVAILLER AVEC PRECISION L'ORGANISATION RYTHMIQUE DE SON TEXTE EN TESTANT L'EFFET PRODUIT SUR UN LECTEUR

2.3.2 REINVESTISSEMENT PERSONNEL

UTILISER ET REINVENTER LES METHODES DE L'ATELIER POUR QU'ELLES S'ADAPTENT A SES CONDITIONS DE TRAVAIL A LA MAISON.

RETRAVAILLER AVEC PRECISION L'ORGANISATION RYTHMIQUE DE SON TEXTE EN TESTANT L'EFFET PRODUIT SUR SOI MEME EN SE METTANT DANS LE ROLE DU LECTEUR.

3 LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

CONDITIONS MATERIELLES :

La salle : de la moquette au sol, un grand espace dégagé de meubles, quelques tables et chaises utiles pour structurer l'espace du jeu si besoin. Dans le collège, la belle grande salle de réunion a satisfait parfaitement les conditions.

PHASE: PRISE DE CONTACT

DUREE: 30 mn

OBJECTIF: SE PREPARER A VIVRE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

METHODE: Inviter les élèves à confronter leurs méthodes et leurs difficultés

Eliminer la préoccupation de l'orthographe

Annoncer les deux temps du travail: concevoir en se mettant en scène, puis écrire.

Annoncer les deux compétences à maîtriser: ponctuation, choix des mots

PHASE 1: APPROCHE EMPIRIQUE DES FONCTIONS DES SIGNES DE PONCTUATION

DUREE: 2h en choisissant parmi les trois derniers exercices

OBJECTIF: S'APPROPRIER PAR UN TRAVAIL PAR LE CORPS, LA PONCTUATION, COMME INSTRUMENT DE L'EXPRESSION

METHODE: - Approcher les différents signes de ponctuation par une production sonore en l'accompagnant d'un mouvement qui commande le souffle (exercice 1)

- Ecouter et exprimer ses impressions subjectives (exercice 2)

- Constaté l'effet - narration obtenue en ponctuant un texte dont les mots n'ont aucun rapport (exercice 3)

- Induire d'une ponctuation, une situation (exercice 4)

- Induire d'une situation, une ponctuation (exercice 5)

PHASE 2: RESOLUTION DU PREMIER PROBLEME

DUREE: 3h la première fois puis 2h puis 1h

OBJECTIF: AMENER LES ELEVES A CONSTRUIRE LA COHERENCE ET LE RYTHME D'UNE SCENETTE

METHODE: - Recevoir le problème et construire la cohérence en groupe (problème 1)
- Ritualiser la relation acteurs - public (rituel de présentation)
- Mettre au point
- Présentation finale

PHASE 3: RESOLUTION DU DEUXIEME° PROBLEME

DUREE: 1h30 en choisissant les aides

OBJECTIF: TRANSPOSER A L'ECRIT LE RYTHME DE LA SCENETTE

METHODE: - Sélectionner la scénette à transposer (sélection)
- Appréhender le problème posé par une communication émotive et non intellectuelle (problème 2)
- Recevoir les aides pour mieux percevoir le rythme de la scénette:
. Ecriture collective (aide 1)
. Enregistrement au magnétophone (aide 2)
. Segmentation de la représentation :
 Jeu sans partenaire (aide 3)
 Jeu en séquence (aide 4)

PHASE 4: REECRITURE DES TEXTES

DUREE: 1H 30

OBJECTIF: TRAVAILLER UNE PRODUCTION ECRITE POUR L'ENRICHIR ET L'AMELIORER

METHODE: - Modifier le texte sur la page (aide 5)
- Recours au dictionnaire des Synonymes (aide 6)
- L'attention aux opposés (aide 7)

4 LA MISE EN OEUVRE:

EXERCICE 1:

Le professeur dit un prénom suivi d'un point

.Il développe le mot lentement en l'accompagnant d'un large mouvement des deux bras qui s'ouvrent en s'épanouissant au-dessus de sa tête et descendent lentement de chaque côté du corps, jusqu'à toucher les cuisses en même temps que la fin du mot. Il demande aux élèves de faire la même chose, à tour de rôle, avec leur prénom. Le professeur dit un prénom suivi d'une virgule.

Ses mains se lèvent à hauteur du buste et se dirige sur sa droite en direction de la bouche de l'élève suivant .Même chose pour les élèves.

Le professeur va dire un prénom suivi d'un point d'exclamation. Pour rendre sensible la différence de ce point avec le point simple il dit deux fois le prénom, une fois suivi du point, l'autre fois suivi du point d'exclamation. le geste qui accompagne: les deux mains se rejoignent et frappent vers le sol. Même chose pour les élèves.

Le professeur dit un prénom d'abord suivi de la virgule, puis une deuxième fois, suivi du point d'interrogation. Les mains se rejoignent et montent vers le plafond jusqu'à l'étirement extrême. Même chose pour les élèves.

Enfin le professeur dit un prénom suivi de la virgule, puis une deuxième fois suivi du point de suspension. Les mains se lèvent à hauteur du buste comme pour la virgule, mais errent en se déplaçant vaguement vers la droite.

Même chose pour les élèves.

(Les autres points ne sont pas étudiés pour ne pas alourdir la séance)

EXERCICE 2

Le professeur demande: « Vous avez entendu combien la ponctuation transforme le mot. Pourriez vous nous dire comment vous ressentez chaque point? Que font-ils chacun, différemment? »

Les élèves donnent des verbes, des comparaisons pour exprimer ce qu'ils ressentent.

EXERCICE 3

Même formation que précédemment. Dire à tour de rôle son prénom en le faisant suivre d'un point au choix.

Les mains accompagnent. Lorsque l'exercice est bien fait, l'effet d'un texte lu à plusieurs voix est très fort.

C'est le moment de faire constater aux élèves la puissance de l'évocation de la ponctuation:

avec des prénoms qui n'ont pas de rapport entre eux, il semble que quelque chose soit raconté.

Il est demandé aux élèves de bien écouter et d'imaginer ce qui est raconté.

EXERCICE 4

Les élèves sont par deux. Ils reçoivent tous la même phrase : « il est parti à Rome » qu'ils auront à se partager, l'un ponctuant la première partie, l'autre la seconde.

Par exemple : « Il est parti ? A Rome ! », « Il est parti...à Rome... », « Il est parti. A Rome ? » etc.

Un jeu est organisé : par deux, les élèves se tiennent face à l'espace réservé à la présentation. Deux élèves se retirent du groupe et font entendre leur phrase ponctuée. Un couple d'élèves se propose pour jouer la situation à deux personnages, évoquée par la phrase.

EXERCICE 5:

Une chaise est face aux élèves, dans l'espace de présentation. A tour de rôle, chacun doit entrer dans l'espace, proposer une scénette courte et muette, en pensant à une ponctuation. Les autres élèves inscrivent sur une feuille la ponctuation que leur inspire le jeu de l'élève, puis suit la confrontation des résultats, l'acteur s'explique.

PROBLEME 1:

Par groupe de trois, faites comprendre à un public formé par les autres élèves, l'histoire que vous avez inventée en la jouant devant eux et en respectant les règles suivantes :

1) Chaque acteur reçoit une phrase tirée au hasard qu'il aura l'obligation de dire au cours de la scène, sans en rien changer, sans rien ajouter, sans l'échanger avec un autre acteur. La phrase est donnée sans ponctuation, l'acteur la ponctue librement.

2) Les seuls objets que l'on peut utiliser sont les tables et les chaises, à l'exclusion de tout autre objet.

3) Si les acteurs ont besoin de parler davantage, dans la scène, ou s'ils ont besoin d'objets, ils tâcheront de se faire comprendre en mimant.

Puis les élèves tirent au hasard une étiquette, ils lisent la phrase reçue et forment des groupes de trois.

RITUEL DE PRESENTATION:

Les groupes sont invités à présenter leur production aux autres. Le respect d'un rituel est demandé : Le public se tient en ligne, assis ou debout, mais dans une attitude correcte. Il dégage ainsi l'espace de la présentation. Les

SELECTION DE LA SCENETTE:

Pour éviter toute frustration, la scénette à transposer est tirée au sort. Le professeur désigne alors les limites du travail: soit transposer la scénette entière soit un fragment, selon les difficultés qu'il veut éviter ou faire affronter à ses élèves (changements de lieux, scènes simultanées, scène d'action, scène psychologique, etc.)

PROBLEME 2:

Le professeur dit avec conviction: « Quel plaisir vous nous avez donné en jouant la scène! Ecrivez un texte qui nous donne autant de plaisir! »

Les élèves s'assoient et écrivent individuellement. Quand ils pensent avoir terminé ils donnent à lire leur texte au professeur. Celui-ci ne corrige ni les fautes d'orthographe, ni les maladresses, il semble n'en pas faire cas, mais il exprime avec spontanéité sa déception de lecteur. Le texte lui donne moins de plaisir!

Comment résoudre le problème de communication?

Toujours en exprimant de manière très contrôlée

Pour modifier leur texte les élèves pratiquent le renvoi en inscrivant un chiffre entouré dans le texte qui renverra aux ajouts, écrits plus bas.

AIDE 6:

Des dictionnaires de synonymes sont mis à la disposition du groupe. Le travail d'écriture est parfois interrompu pour faire jouer des verbes avant ou après lecture de leur définition. Le professeur s'implique lui-même et joue aussi devant les élèves pour faire comprendre des différences.

L'usage du dictionnaire des synonymes est accompagné d'une règle: on n'a pas le droit de choisir des mots dont on ne connaît pas la signification, ou qu'on n'a jamais entendus.

AIDE 7:

Quelques objets divers sont posés au centre du groupe. A tour de rôle chacun est invité à dire un opposé. Par exemple: grand / petit, clair / foncé, coloré / blanc, etc. Puis une scénette est présentée. « Quels opposés pourrait-on y percevoir? » Les élèves sont renvoyés à leur texte, avec la demande de les enrichir en précisant le jeu des opposés. Par ses lectures, le prof stimule la pensée inductive: « tu as écrit ce mot, je vois immédiatement...(il décrit des sensations) ça me donne envie d'avoir une surprise, je suis en train de lever la tête, de voir grand devant moi, qu'est-ce que tu pourrais me faire faire maintenant, comment vas-tu orienter mon attention? »

5 LE REPERAGE DES PROCEDURES D'ELEVES

PHASE 1 : APPROCHE EMPIRIQUE DES SIGNES DE PONCTUATION

CONSTATS	DIAGNOSTIC	REPOSES
Rires	Emotion, surprise	Expliciter la rupture du « contrat didactique » : atelier artistique et non pas cours, être acteur et non plus élève

Pas de stabilité, exp

solution au plafond, bouche bée.	comportements scolaires qu'il croit demandés par le prof, ou des procédures de pensées archaïques qu'il aurait dû abandonner depuis longtemps.	explications. Ramener l'élève à son vécu, à des sensations concrètes. Le centrer sur l'ici et maintenant. Parler spontanément de la situation.
Le groupe a réussi à définir la situation, les rôles de chacun, mais ne sait plus comment progresser.	Les personnages ne sont pas assez étoffés.	Faire présenter les productions aux autres qui énonceront ce qu'ils ont compris et pas compris. Poser une série de questions pressées, avec curiosité : »Ah ?Et quel métier fait-il ?Quel âge a-t-il ?Qu'a-t-il fait avant de venir ? Que pense-t-il de ... ?
Aux questions pressées, l'élève dit « je ne sais pas » et regarde dans le vide.	L'élève se raccroche à des procédures archaïques. Il croit que toute réponse se cherche avec difficulté.	Ne pas respecter la lenteur, la bousculer. Autoriser à dire « n'importe quoi, ce qui te passe par la tête ». Faire bouger et jouer l'élève. Jouer la scène avec lui.
La scénette est cohérente mais jouée avec une lenteur complaisante.	Les élèves ont franchi une étape de production importante et jouissent de leur satisfaction.	Reconnaître leur production et les rendre sensibles à la production suivante :Jouer avec un rythme soutenu, pour prendre en compte le spectateur.

PHASES 3 ET 4 : TRANSPOSER A L'ECRIT LE RYTHME DE LA SCENETTE

CONSTATS	DIAGNOSTIC	REPONSES
Le texte énonce la suit		

Le texte ne maîtrise pas la structure correcte des phrases	Le problème est indépendant du problème posé :l'expressivité.	Ne faire aucune remarque, mais restituer à la lecture la correction de la phrase. Rendre l'élève conscient de ses réussites :reconnaître la valeur de ses inventions rythmiques par une lecture à haute voix, accompagnée éventuellement de mimes.
Les inventions rythmiques commencent à apparaître dans le texte.	L'élève s'est engagé dans la phase d'apprentissage.	Faire saisir la réalité de la relation auteur/lecteur et ses enjeux émotifs :Beaucoup de temps consacré aux réussites (exprimer ce que je vois, ce que je ressens, moi, lecteur), peu de temps pour les non-réussites. Comparer la production jouée et écrite en des termes très contrastés, pour contraindre l'élève à prendre en compte l'enfant qui existe dans le lecteur. Renvoyer à un nouvel effort de perception de la scénette.

6 QUELQUES EXEMPLES DE PRODUCTIONS :

...OÙ DES ELEVES DE NIVEAU C CONSTRUISENT UNE COHERENCE

Phrases : « J'entends des gouttes »

« Fermez la bouche quand vous mangez »

« Moment d'oubli »

Christophe, David et Maxime trouvent cette solution :

Le père est à table avec le fils. (plusieurs enfants sont supposés à table). Il dit « Fermez la bouche quand vous mangez ! » d'une manière très autoritaire. Le fils s'agite alors désagréablement, il hurle « j'entends des gouttes ! » en regardant d'un mauvais œil la cuisine où la mère est en train de faire la vaisselle . Le père gifle le fils, vu le ton qu'il a employé. La mère arrive et s'en prend au père, parce qu'il frappe le fils. Le père et le fils sortent de la pièce chacun de leur côté. La mère désespérée par les disputes familiales, s'assoit, met la tête dans ses mains, dit « moment d'oubli... » s'assoupit et tombe de la chaise.

le rythme auquel abouti le travail de Christophe, David et Maxime :

La chute de la mère est induit par les mouvements précédents : c'est un mouvement en cascade qui va jusqu'au bout : entrée, station debout, assis, assoupissement, étalement, glissement, chute, immobilité. C'est ce matériau qui va pouvoir inspirer l'écriture.

...OÙ DES ELEVES DE NIVEAU B CHERCHENT A TRANSPOSER AVEC PLUS OU MOINS DE SUCCES

Une scénette commence ainsi : trois soldats attendent, Leur chef arrive. L'acteur dit alors sa phrase. Tout le groupe de déplace vers un autre endroit de la scène. Avant de jouer, comme convenu, les acteurs se sont présentés. Cette fois, la présentation a été particulièrement comique, chacun caricaturant spontanément un type de soldat. Certains textes transposent cette présentation en l'intégrant à l'histoire :

Magali :

Le commando discute, le commandant arrive et dit : « C'est le moment d'y aller »

Magali informe le lecteur, maform

Ce contraste était effectivement à la source du comique de la présentation des soldats. Puis son texte s'éloigne dans la scénette, il ne transpose plus rien.

Ludovic :

« Vers 1900, les six jeunes commandos de vingt ans : lieutenant Schwartzenneger, l'éclaireur, commandant Mac Coy le grand chef, amiral Rambo le tueur, soldat Maverick le colosse, soldat Van Damme le dur et soldat Terminator le démolisseur partaient remplir leur mission »

Ludovic transpose la présentation, qui était un moment fort en donnant l'opposition négatif/positif (violence, force, destruction opposées au devoir collectif)

Jonathan :

« J'ai vu trois hommes qui discutaient et moi, le commandant Mac Coy de l'armée d'USA appelée Top Gun. Ces trois hommes semblaient vouloir aller à l'attaque alors je leur ai dit « C'est le moment d'y aller »

Jonathan transpose son rôle : il raconte l'histoire d'un point de vue subjectif. Le choix intuitif des opposés est sans doute, parmi les trois textes, le meilleur : il restitue le dynamisme du début de la scénette : le contraste inférieur/supérieur, pour situer les personnages et retenue/libération pour tracer le mouvement des acteurs.

Cependant le professeur lecteur lui fera remarquer que « semblaient vouloir aller » ne restitue pas la richesse du jeu des acteurs.

...OÙ UN ELEVE DE NIVEAU B CHERCHE A RESOUDRE LE PROBLEME AVEC LE DICTIONNAIRE DES SYNONYMES

Le texte de Benoît (niveau B)

« Deux juments braillèrent à l'instant où un feu s'anima ! ce feu était trouble et agité. Ses flammes étaient d'un rouge à vous aveugler ! Des chevaux commencèrent à brailler à leur tour. Une des juments réussit à défoncer la porte de la grange. Tous les chevaux expulsèrent leur corps au dehors de la grange. Ils hennirent lugubrement. Ils marchèrent pendant des heures avec le même rugissement. Puis, s'arrêtant dans une altitude vertigineuse, ils observèrent longuement leur grange en flammes, froidement. »

Benoît a un problème de vocabulaire. La découverte du dictionnaire des synonymes transforme immédiatement son attitude et sa motivation. Il se met à chercher systématiquement à remplacer tous les mots de son texte par des mots plus justes. Mais il éprouve une difficulté à les choisir :

Ici certains mots semblent en être issus, avec plus ou moins de bonheur :

« braillèrent – s'anima – trouble – expulsèrent – lugubrement – rugissement – vertigineuse »

...OÙ DES ELEVES DE NIVEAU B PRODUISENT UN TEXTE COLLECTIF

La fille attend. Elle regarde sa montre. Elle soupire. Elle regarde de nouveau sa montre. Elle contemple le ciel. Un nuage passe. Des oiseaux... Le nuage cache le soleil... Elle baisse la tête. Elle soupire encore. Elle pense à la croisière si belle qu'elle rêvait de vivre... Tout à coup, elle pense qu'ils ne sont pas encore venus !

Et pendant ce temps...

Le père bricole tout tranquillement. Il ouvre sa trousse à outils pour prendre une clé à molette, un tournevis, pour resserrer les vis des fauteuils. Avant de partir, il contrôle son pot d'échappement. La mère, très énervée arrache des mains de son mari les outils qu'il avait.

...OÙ DES ELEVES DE NIVEAU B PARVIENNENT AU BUT A LA QUATRIEME ECRITURE.

La scénette

Les acteurs étaient enfermés dans un espace limité par des chaises. Leur remue-ménage était croissant. Une sortie violente : ils sautaient à tour de rôle sur la rangée de tables qui ceinturait la pièce. Long trajet sur les tables jusqu'à une extrémité : ils s'arrêtaient et regardaient silencieusement dans le vide.

Nous ne donnons à lire que la fin des textes. On notera la similitude du rythme et la divergence des productions qui montrent que la transposition a eu lieu.

Ludovic :

Pas à pas ! Ils marchent sur les pierres, frap, frap, frap, terrifiés, effrayés de tomber, dégringoler dans ce précipice et soudain... Ils parviennent devant la plus grande montagne et regardent le village, et les lumières, de la douloureuse nuit !

Ludovic :

La nuit était froide et sombre. Ils s'étaient arrêtés dans une prairie. En se couchant, ils savaient qu'il y avait plein de bruit la nuit. Le lendemain matin, ils marchaient toujours sur la crête. Mais à un moment ils se penchèrent devant la falaise où il y avait un trou noir et le silence était bien là.

Benoît :

Tous les chevaux expulsèrent leur corps au dehors de la grange. Ils hennirent lugubrement. Ils marchèrent pendant des heures avec le même rugissement. Puis, s'arrêtant dans une altitude vertigineuse, ils observèrent longuement leur grange en flammes, froidement. »

Franck :

Il essaie de rejoindre ses compagnons et soudainement ! ? ?... Il est sur une crête. Il hennit. Le vertige l'empêche d'avancer. Sa tête tourne affolée. Le cheval essaie de traverser, voilà, il est derrière ses compagnons, il arrive dans un cul de sac. Inquiet, il se couche et il attend...

...OÙ LA DUREE DES MOMENTS A TRANSPOSER SONT ADAPTES AUX CAPACITES DES ELEVES

TEXTES D'ELEVES DE NIVEAU C :

Olivier :

Un policier, fatigué mais il était surtout très vieux et très paresseux pour taper à la machine, regardait les tableaux et s'étirait... Puis trente seconde après il sursautait car une sonnerie venait de retentir. Il enfila sa veste, la boutonna, mit sa ceinture avec son pistolet, mais il s'emmêlait les pincesaux.

Christophe :

Il était un jour un gendarme qui commençait sa journée. Il enlève ses armes, son blouson, son képi et s'assied sur son siège, décontracté. Il commence à tapoter sur sa machine, tout joyeux et Oh !!! Une sonnerie retentit ! Etonné !... il regarde d'où ça vient, et vite il s'habille, range sa chaise, met son fusil, sa ceinture, des balles pour le recharger et vite il court.

TEXTES D'ELEVES DE NIVEAU A

Vanessa :

Je suis la fille du patron. J'arrive au restaurant, et je demande à boire à la servante. Je passe par la caisse... puis je m'installe tranquillement à la table que j'ai réservée. Je discutais avec mes amies, quand l'une d'entre elles découvrit que j'avais une grosse poche ! Alors je leur ai tout expliqué... Puis mon père arriva... Ses manches étaient retroussées, il avait l'air très coléreux ! C'est la première fois qu'il venait à cette heure là. Je m'inquiétais... Je mis la main dans la poche pour cacher les billets, je les enfonçais au fond. Puis je la sortis, mais l'un d'entre eux resta accroché à ma bague... il tomba par terre, je mis le pied dessus, mais un morceau dépassa. Mon père s'avança vers moi en gesticulant, il me poussa violemment, prit le billet qui était à terre. Il m'extirpa le reste de la poche ! Puis il me prit, m'emmena dans la cour, me jeta, j'atterris dans une poubelle sur un chien.

Marion :

Je suis la fille d'un patron d'un très grand restaurant. Je suis gâtée et je m'en vante souvent. Mais je suis toujours en manque d'argent ! J'arrivais au restaurant, entrant en me dandinant, je demande comme à mon habitude une boisson et je m'installe ainsi à la table réservée à mon nom, en prenant la précaution de passer à la caisse avant... Je m'installe donc avec mes amis, quand soudain ! Je semble suspecte par rapport à mes poches : une de mes amies les regarde avec de gros yeux ronds... Holà ! C'est inquiétant ! Elle y plonge la main très discrètement et silencieusement... ! « Wouaw ! » s'écria-elle, « as-tu gagné à la loterie, pour avoir une telle somme d'argent ? » Apparemment, elle avait des idées en tête, avec son regard curieux et ses yeux rusés. Subitement ! Je me sens prise d'une grande colère et je commence à l'insulter : « C'est vrai que toi tu n'as pas autant d'argent, espèce de furet répugnant ! » C'est là que la serveuse réagit et disparaît rapidement... Allait-elle chez mon père... Ho, oui ! Sûrement. Je suis complètement affolée ! Je panique ! Et je finis par m'enfuir ! J'atteignais la porte du restaurant quand mon père arriva en courant, les manches retroussées, l'air très mécontent. Il me saisit fortement par le bras. A ce moment, j'essaie de cacher les billets ! Mais comment ? Et voilà... Je suis prise au piège... En réalité, sous mon air innocent, la peur m'habitait, à cause de mon père. Allait-il me punir à vie ? Ou seulement un week-end ? Ou bien encore, me donner une bonne gifle ? En attendant, j'étais dans de sales draps...

7 EVALUATION DE L'ACTION ET PERSPECTIVES DE TRANSFERT

7.1 INDICATEURS CHOISIS

RETOURS SPONTANES DONNES PAR LES ELEVES PENDANT LES ATELIERS ET EN DEHORS :
Nombre d'élèves indéterminé

EVALUATION DE L'ACTION, ORALEMENT, EN GROUPE, LE DERNIER JOUR DE L'ATELIER
6 ateliers

EVALUATION DIFFEREE, EN SEPTEMBRE DE L'ANNEE SUIVANTE, PAR ENTRETIENS INDIVIDUELS
DE 20 MN

11 élèves, pas davantage par manque de temps, qui se répartissent en 6 élèves de niveau C, 1 élève de niveau B,
4 élèves de niveau A

ACTION EN TUTORAT
2 élèves de niveau A et B

PRODUCTIONS ECRITES
de 3 récits pour les élèves de niveau C, à 6 récits pour les élèves de niveau C
3 ou 4 écritures pour un récit

7.2 OBJECTIF DE L'ENSEIGNANT : MOTIVER

INDICES DE REUSSITE

L'assiduité :

très bonne, depuis que la situation d'apprentissage a été trouvée. De nombreuses demandes de reconduction de l'atelier en début d'année (15 élèves en 5° en septembre 1996)

Les qualificatifs pour parler de l'atelier :

ils expriment invariablement l'enthousiasme et la surprise. Lorsque des élèves, après une séance d'observation refusent de s'inscrire, c'est la bizarrerie des méthodes de travail qui semblent les arrêter.

L'attitude corporelle pendant la production :

très positive quand il s'agit de jouer, elle le reste pour les élèves de niveau A et B, au moment d'écrire, seulement si le professeur stimule l'envie de réussir. Pour les élèves de niveau C, la stimulation a un effet variable selon les jours.

L'efficacité du travail de réécriture, la rapidité avec laquelle un résultat est obtenu : cela dépend de l'efficacité avec laquelle le professeur sait rompre le contrat didactique. A chaque séance il faut recommencer pour sortir l'élève du conditionnement scolaire. Si le professeur sait mettre en scène sa demande de plaisir de lecteur, avec humour et ténacité, la rapidité est obtenue. Il faut que le professeur fasse pression.

CONCLUSION

L'action renforce-t-elle les motivations existantes ?

Oui. Le jeu corporel satisfait le besoin des élèves de 6° de s'investir dans des récits, de représenter le réel.

Peut-elle en créer de nouvelles, l'investissement dans la production de récits par écrit ?

Oui, au sein de l'atelier. Oui chez soi, quand il existe une pression pour une production. Des indices montrent que les élèves interrogent les méthodes de l'atelier quand ils ont à produire une rédaction pour le cours de français. Non, quand la pression n'existe pas. Nous avons eu un seul exemple de projet d'écriture personnel, qui semblait exister avant l'atelier.

PERSPECTIVES DE TRANSFERT :

Parce - qu'elle s'appuie sur des motivations fortes, la situation d'apprentissage pourrait être réutilisable dans un parcours diversifié.

7.3 EVALUATION DE LA QUALITE DES PRODUCTIONS

PRODUIRE EN GROUPE UNE SCENETTE COHERENTE EN RESPECTANT DES CONTRAINTES

INDICES DE REUSSITE

La restitution précise, par le public, de l'histoire représentée :

Tous les groupes sont parvenus à donner une scénette que le public a pu comprendre, après deux ou trois essais.

Rendre un jeu cohérent, sans bénéficier d'un public :

J'ai observé ce que produisaient les groupes, en fin d'année, lors de leurs premières présentations : les problèmes de cohérence se posent beaucoup moins qu'en début d'année, par contre, beaucoup de problèmes de rythme de la scénette persistent : longueurs inutiles, complaisance dans certains rôles.

CONCLUSION:

Au vu des résultats, cohérence et rythme sont des apprentissages qui ne posent pas de gros problèmes à condition que la situation soit congruente et permettent de les vivre: la cohérence implique un travail sur des relations qui exige un être – en - groupe, le rythme implique un travail sur le mouvement qui exige de pouvoir bouger dans un espace.

Le regard critique de l'adulte doit entraîner l'élève à un niveau d'exigence. La question qui se pose: Combien de temps l'élève doit-il éprouver cette exigence avant de l'intérioriser ?

PERSPECTIVES DE TRANSFERT:

La stratégie de l'atelier est-elle transférable chez soi par l'élève.? oui, par sa facilité de mise - en - oeuvre pourvu que l'élève travaille avec d'autres camarades, étant entendu qu'une déperdition dans la qualité du jeu à transposer est prévisible en l'absence de regards critiques. S'il ne dispose pas de partenaire pour élaborer la cohérence, l'élève peut utiliser néanmoins le jeu corporel pour jouer une partie de l'histoire, un détail et en éprouver le rythme.

ECRIRE UN TEXTE QUI TRANSPOSE L'ORGANISATION RYTHMIQUE DE LA SCENETTE

INDICES DE REUSSITE

La capacité donnée au lecteur de se représenter en lisant une scène

Tous les élèves ont réussi à transposer quelque chose de la scénette après deux réécritures, alors que les textes initiaux énoncent seulement la suite d'actions.

L'expressivité des textes, le choix des mots, de la ponctuation, de la longueur des phrases

90% de réussite pour les élèves de niveau A et B quand la démarche est menée jusqu'au bout, sans faute pédagogique du professeur.

Les 30% de réussite n'ont pas été dépassés avec les élèves de niveau C

La capacité de parler des contenus de l'atelier

Plusieurs élèves ont dit : « Avant l'atelier, je ne savais pas ce qu'il fallait travailler »

Seuls des élèves de niveau A sont capables, sans être aidés, de parler de l'expressivité. Les élèves de niveau B et C citent toujours la ponctuation comme le contenu essentiel de l'atelier. Des élèves de niveau B sont capables d'expliquer son rôle expressif, mais les élèves de niveau C ne réussissent qu'à restituer, avec précision parfois, les histoires conçues à six mois de distance.

Animatrices de l'atelier en tutorat, Marion et Noémie se sont senties capables, puisque l'initiative leur revient entièrement. Marion (niveau A) sait présenter l'objectif : l'expressivité, de manière autonome, Noémie (niveau B) réussit avec un guidage. Toutes les deux sont imprégnées du conditionnement à la pédagogie traditionnelle et ne parviennent pas à sortir du rôle du correcteur. Leur animation reste freinée, rétrécie par le recours incessant à la norme, au pouvoir, à la fausse logique. Il m'a été difficile de discerner à travers ce « bruit », le degré de maîtrise qu'elles avaient de la démarche. Elles ont réussi à mener leur groupe à la cohérence du jeu, mais butent contre la difficulté de présenter la demande d'équivalence rythmique. C'est l'intériorisation d'une norme scolaire qui fait échec ici : le modèle du professeur, donneur de solutions, empêche de comprendre qu'on leur demande de déclencher des actions, et d'en tester les effets.

RETRAVAILLER AVEC PRECISION L'ORGANISATION RYTHMIQUE DE SON TEXTE EN TESTANT L'EFFET PRODUIT SUR LE LECTEUR

INDICE DE REUSSITE :

Capacité à modifier un texte par ratures et renvois

En atelier cela n'a pas posé de problème puisqu'il s'agissait d'une règle. Je ne dispose pas d'indices pour savoir si les élèves, chez eux, réutilisent cette méthode.

UTILISER ET REINVENTER LES METHODES DE L'ATELIER POUR QU'ELLES S'ADAPTENT A SES CONDITIONS DE TRAVAIL A LA MAISON

INDICE DE REUSSITE :

Ce que disent les élèves :

De nombreux élèves ont très rapidement essayé, chez eux, de jouer avant d'écrire leur rédaction. Ils l'ont parfois fait seuls, ce qui a provoqué des commentaires, pas forcément encourageants, dans leur famille, ils se sont parfois organisés avec un camarade, ou bien ont cherché à enseigner le jeu corporel à leur petit frère.

RETRAVAILLER AVEC PRECISION L'ORGANISATION RYTHMIQUE DE SON TEXTE EN TESTANT L'EFFET PRODUIT SUR SOI-MEME, EN SE METTANT DANS LE ROLE DU LECTEUR

INDICES DE REUSSITE :

La qualité des rédactions à la maison

Par manque de temps, il n'y a pas eu d'évaluation systématique. Les quelques textes qui m'ont été montrés ne révélaient pas de changements. De nombreux élèves ont attribué une augmentation de leurs notes au troisième trimestre, à la fréquentation de l'atelier mais je crois les raisons autres et j'interprète ceci plutôt comme un indice de motivation.

La pertinence des critiques des élèves se mettant dans le rôle de lecteur

En comparaison aux critiques formulées par le public de la scénette qui sont abondantes et pertinentes, celles formulées par les lecteurs des textes sont rares, hésitantes, peu maîtrisées. Marion et Noémie qui accumulent de l'expérience et s'investissent, produisent d'avantage. mais cela reste insuffisant pour guider et stimuler leurs élèves.

CONCLUSION:

La notion d'effet n'est pas du tout acquise en 6°. La situation d'apprentissage en permet une bonne approche par comparaison de l'effet produit par la scénette et celui produit par le texte. Mais elle n'est pas suffisamment travaillée. Il aurait fallu aider les élèves à prendre conscience de leurs réactions devant une production jouée ou écrite. Par exemple en posant systématiquement des questions: « Quel a été le moment le plus fort pour toi? Qu'as-tu ressenti à ce moment-là? A quel moment as-tu commencé à ressentir tel sentiment? etc. ». Un apprentissage de la lecture expressive serait complémentaire.

PERSPECTIVES DE TRANSFERT:

L'élève peut-il utiliser le concept de transposition chez soi ? Pour les élèves de niveau C, il ne faut guère l'espérer. Ils ont besoin d'être stimulés par l'adulte pour sortir de leurs procédures de pensées qui les maintiennent dans l'échec scolaire.

Pour les autres, oui, à condition que leur attention soit focalisée sur cette tâche et pas sur d'autres et pas sur trop de tâches simultanées.

8 REFERENCES ET BIBLIOGRAPHIE

STAGES

Programme Académique de Formation
Rubrique : Langages culturels
INITIATION A L'ART DRAMATIQUE
THEATRE ET PEDAGOGIE
Responsable : Maryvonne ROUSSEAU
Stage animé par Jacqueline MARTIN
Stage en internat

LECTURES

LE GRAND ATLAS UNIVERSALIS DES LITTERATURES

Article « Structures rythmiques »

Henri MESCHONNIC

DEUX CERVEAUX POUR APPRENDRE

Les Editions d'Organisation

Linda V.WILLIAMS