



HAL
open science

Rassurer et motiver les élèves, du journal de lecture au site internet : une démarche progressive et collaborative pour étudier une oeuvre intégrale

Amandine Ramage

► To cite this version:

Amandine Ramage. Rassurer et motiver les élèves, du journal de lecture au site internet : une démarche progressive et collaborative pour étudier une oeuvre intégrale. Education. 2016. dumas-01436712

HAL Id: dumas-01436712

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01436712>

Submitted on 16 Jan 2017

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

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

Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Lettres modernes

**Rassurer et motiver les élèves, du
journal de lecture au site internet :
une démarche progressive et
collaborative pour étudier une
oeuvre intégrale**

Présenté par Amandine RAMAGE

Première partie rédigée en collaboration avec Bénédicte Verdiel

Écrit réflexif de DU encadré par Monsieur Nicolas ROUVIÈRE

Mots-clés

Français, 1ère série technologique, théâtre contemporain, varier les dispositifs d'apprentissage, autogestion, différenciation, Wajdi Mouawad

Sommaire

Introduction.....	1
1. Apports de la recherche dans l'analyse du projet.....	2
1.1. La motivation des élèves.....	2
1.1.1. Qu'est-ce que la motivation ?	2
1.1.2. Comment la susciter ?	2
1.1.3. Climat de maîtrise et climat de compétition	4
1.1.4. Conséquences de ces climats motivationnels	6
1.1.4.1. Sur les stratégies d'apprentissage	6
1.1.4.2. Sur les performances des élèves	6
1.1.4.3. Sur le bien-être de l'élève	6
1.1.5. Favoriser le climat de maîtrise.....	7
1.2. L'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe.....	8
1.2.1. Qu'est-ce que l' « estime de soi »?	8
1.2.2. Pourquoi est-ce important en milieu scolaire?.....	8
1.2.2.1. Une condition pédagogique	8
1.2.2.2. Estime de soi et motivation	9
1.2.2.3. Pour lire : estime de soi et sujet-lecteur.....	10
1.2.3. Des pistes pour favoriser l'estime de soi	11
2. Objet d'étude du mémoire.....	13
2.1. Les Épreuves Anticipées de Français en série technologique.....	13
2.2. Problématique	14
3. Une séquence variant les supports d'apprentissage	15
3.1. Contexte d'expérimentation	15
3.1.1. Présentation du lycée	15
3.1.2. Présentation de la classe (classe à examen).....	15
3.2. Présentation générale de la séquence	17
3.2.1. Le choix de l'oeuvre	17
3.2.2. Les objectifs.....	18
3.2.3. Place dans la progression annuelle	19
3.2.4. Chronologie de la séquence.....	20
3.3. Les dispositifs mis en place et leur intérêt	21
3.3.1. Le journal de lecture	22
3.3.1.1. Mise en place	22

3.3.1.2. Il légitime la réception des élèves	22
3.3.1.3. ... et motive l'analyse d'extraits.....	23
3.3.2. Les ateliers théâtre	25
3.3.2.1. Mise en place	25
3.3.2.2. Compréhension kinesthésique et collaborative du texte.....	26
3.3.2.3. De la représentation à la lecture analytique.....	27
3.3.3. Contribution au site internet interclasse	27
3.3.3.1. Mise en place	27
3.3.3.2. Un projet collaboratif pour restituer une unité	28
3.3.3.3. L'intérêt du site en classe.....	29
4. Analyse.....	29
4.1. Une séquence motivante?.....	30
4.2. Favoriser l'estime de soi et des autres.....	33
5. Pistes d'amélioration	36
5.1. Faire des choix pour approfondir.....	36
5.2. Le journal de lecture : un incontournable	36
5.3. Vers un site internet construit par les élèves	37
Conclusion	38
Bibliographie	39
Annexes	41

Madame, j'aime pas les livres et tout mais là, je pouvais plus m'arrêter!

E., 2016

Introduction

Durant cette année d'enseignement auprès des élèves d'une classe de 1ère STMG, j'ai eu à faire plusieurs constats. Tout d'abord, les élèves de cette classe se mésestimaient fortement. Certains disaient ne jamais avoir lu, ne jamais lire ou pensaient ne pas pouvoir lire et comprendre correctement une oeuvre. Cette classe était par ailleurs très participative à l'oral mais je constatais des difficultés importantes lors du passage à l'écrit. L'ambiance de classe était toujours compétitrice et parfois moqueuse voire humiliante pour l'élève qui répondait ou lisait. Enfin, il fallait s'adapter aux contraintes liées à la préparation des Epreuves Anticipées de Français (EAF). Une course contre la montre à laquelle élèves et enseignants participent chaque année et qui fait courir le risque de traiter les oeuvres de manière utilitariste.

Consciente des difficultés de mes élèves, je décidais de varier les supports d'apprentissage dans une séquence consacrée à *Incendies* (2003) du dramaturge contemporain Wajdi Mouawad. Il fallait entreprendre une reconstruction de l'estime de soi de mes élèves et être ambitieuse pour des élèves qui ne l'étaient pas encore pour eux-mêmes. C'est pourquoi j'ai décidé de respecter des paliers de difficulté dans la mise en place de dispositifs d'apprentissage innovants (le journal de lecture, les ateliers théâtre et la réalisation d'un site internet interclasse) dans une classe aux stratégies d'apprentissage très différentes d'un élève à l'autre.

J'aurais pu consacrer ma partie théorique à l'usage du site internet en classe de 1ère ou aux postures de lecture grâce à l'expérimentation du journal de lecture mais ce qui m'a semblé prédominant dans l'exercice de l'enseignement tel que je l'ai vécu cette année, c'est l'empathie, parfois l'inquiétude et toujours le questionnement. Il faut s'avoir se détacher certes, mais après tout, il est bien question de permettre à des adolescents de devenir adulte et de choisir leur voie. La motivation et l'estime de soi seront donc les deux points abordés dans la première partie de cette recherche puis je décrirai et analyserai les dispositifs liés à mon envie de faire lire, réfléchir et émerger tous les élèves de cette classe nombreuse (34) sur une oeuvre de Wajdi Mouawad, *Incendies* (2003).

1. Apports de la recherche dans l'analyse du projet

1.1. La motivation des élèves

Il s'agit de susciter, chez nos élèves, une envie, voire même un besoin d'apprendre. Dans ce but, le climat de classe mis en place par l'enseignant peut être un élément capital.

1.1.1. Qu'est-ce que la motivation ?

Selon R. Viau (1994), « c'est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »

Il existe deux types de motivation scolaire. La motivation intrinsèque, qui vient de l'élève et résulte de sa volonté d'apprendre, de s'améliorer et de réussir, peut être favorisée par l'intérêt de l'élève pour la matière, l'activité ou la tâche. La motivation extrinsèque, quant à elle, est issue d'une stimulation externe, qui peut être une récompense (bonnes notes, félicitations du conseil de classe, par exemple) ou la crainte de sanctions (mauvaises notes, punitions, entraves dans son orientation).

1.1.2. Comment la susciter ?

R. Viau (2000) définit ainsi dix conditions pour motiver les élèves à effectuer une activité d'apprentissage :

« Être signifiante, aux yeux de l'élève » : Elle doit faire sens avec ses propres champs d'intérêt individuels, ses projets personnels, et répondre à ses préoccupations. Pour cela, on pourra s'appuyer sur les thèmes appréciés par les élèves pour choisir le contenu d'une activité.

« Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités » : Plusieurs tâches doivent être proposées au sein de l'activité. Les activités doivent également être variées : il est peu motivant de répéter une même activité quotidiennement. L'élève trouve motivant d'avoir un certain contrôle sur les apprentissages : si les activités sont variées et s'il peut choisir celles qui lui conviennent le mieux, il sera plus motivé à les accomplir. Enfin, l'activité doit

également s'inscrire dans la continuité des autres activités, dans une démarche logique d'apprentissage.

« Représenter un défi pour l'élève » : Pour cela, elle doit être ni trop aisée, ni trop complexe. La tâche doit être à la mesure des capacités de l'élève, et lui donner le sentiment qu'il peut en triompher s'il est assez persévérant. Cela permet à l'élève de se sentir compétent, d'accroître sa confiance en lui : il attribuera son succès à ses capacités et à sa persévérance.

« Être authentique » : La production réalisée durant l'activité doit ressembler à un produit de la vie courante, afin de raccrocher l'apprentissage à « la vraie vie » : affiche, article de journal, interview, document audiovisuel, site internet, pièce de théâtre, dossier de presse, critique culturelle... L'élève ne doit pas avoir le sentiment que le travail qu'il accomplit n'a d'intérêt que pour le professeur, et est totalement « décroché » de sa réalité.

« Exiger un engagement cognitif de l'élève » : L'engagement cognitif est suscité lorsque l'élève améliore sa compréhension, fait du lien avec des notions déjà apprises, remodèle ou reformule des informations à sa façon, se met dans une démarche de recherche pour formuler des hypothèses, etc. Il doit investir toutes ses capacités pour réussir une telle activité, et cela augmente sa confiance en ses compétences.

« Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix » : L'élève peut décider lui-même de plusieurs aspects de l'activité : le thème, le matériel, les membres du groupe de travail, la durée du travail, l'œuvre à lire (parmi une liste), le mode de présentation... L'enseignant reste décisionnaire des éléments pouvant être délégués ou non.

« Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres » : L'activité doit permettre aux élèves de travailler ensemble à son accomplissement.

« Avoir un caractère interdisciplinaire » : Cette condition permet à l'élève de voir la nécessité de maîtriser le français y compris dans d'autres disciplines, car cela permet de communiquer, quel que soit le domaine, et quel que soit le public.

« Comporter des consignes claires » : L'élève doit comprendre immédiatement ce que l'enseignant attend de lui : cela réduit son anxiété et ses doutes sur ses capacités. Il peut ainsi être intéressant de faire reformuler les consignes pour vérifier leur compréhension.

« Se dérouler sur une période de temps suffisante » : La durée prévue pour l'activité doit être suffisante pour permettre à chacun de terminer sa tâche. Cela l'aidera à porter un

jugement positif sur sa capacité à terminer une tâche, et l'amènera à s'investir dans d'autres activités, puisqu'il a sait qu'il peut la terminer à temps.

Je tenterai d'analyser en quoi le travail de séquence autour de l'oeuvre de Wajdi Mouawad remplit partiellement ces critères.

1.1.3. Climat de maîtrise et climat de compétition

Des pratiques pédagogiques peuvent encourager la motivation, telles que les climats motivationnels. C. Ames (1992a & 1992b) a défini deux types de climats motivationnels créés par les pratiques de l'enseignant : le « climat de maîtrise » et le « climat de compétition ». Pour distinguer ces deux climats, elle s'appuie sur les travaux de J.L. Epstein (1988) qui propose six facteurs d'analyse, résumés dans l'acronyme TARGET : la Tâche (qu'apprend-on ?), l'Autorité (qui prend les décisions ?), la Reconnaissance (comment valoriser ?), le Groupement (comment favoriser les compétences sociales et les interactions entre les élèves ?), l'Évaluation (évaluer et/ou noter ?), et enfin le Temps (comment organiser le temps d'apprentissage ?).

Ces deux climats motivationnels sont ici synthétisés dans un tableau, qui prend appui à la fois sur les travaux de C. Ames (1992a & 1992b), de J.L. Epstein (1988) et sur les stratégies à adopter pour favoriser ces climats proposées par Maehr & Midgley (1991).

Facteurs du TARGET	Climat de maîtrise	Climat de compétition
Tâche (valeur intrinsèque de l'apprentissage, nature et structure du matériel à apprendre)	<ul style="list-style-type: none"> - Permet aux élèves de choisir entre différentes tâches en fonction de leur niveau d'habileté (différenciation) - Structure l'activité pour assurer sa variété - Donne du sens aux apprentissages en insistant sur les objectifs - Valorise le plaisir d'apprendre 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilise des stratégies de type « promesse de récompense » - Tous les élèves pratiquent la même tâche - Insiste sur le résultat à accomplir

<p>Autorité (participation des élèves dans les prises de décisions concernant l'apprentissage et plus généralement l'école)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développe l'autonomie et la responsabilité - Développe les compétences à s'autoréguler - Permet aux élèves de choisir l'objet d'apprentissage sur lequel ils vont s'investir ou de prendre des initiatives dans le processus d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est l'enseignant qui décide de l'objet d'apprentissage et de la façon dont il est traité - C'est l'enseignant qui régule les élèves
<p>Reconnaissance (Valorisation et renforcement des comportements)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorise l'erreur comme étape d'un apprentissage - Encourage les efforts et les progrès individuels dans une large gamme d'activités d'apprentissage - Offre à chaque élève l'opportunité d'être reconnu 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorise les meilleures performances
<p>Groupement (valorisation des compétences sociales, regroupements entre élèves)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Accepte et valorise chacun, enseigne les valeurs humaines - Favorise les interactions et développe les compétences sociales - Encourage tous les élèves à apporter une contribution - Varie les modalités de groupement (groupes de besoins, groupes de coopération) 	<ul style="list-style-type: none"> - Organise des groupes de niveau
<p>Évaluation (Types et modalités d'évaluation ou de notation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Évalue de façon individuelle en se basant sur des standards personnels de performance (évaluation par compétences) - Facilite la prise de conscience des progrès réalisés - Apprend à accepter l'échec 	<ul style="list-style-type: none"> - Évalue de façon publique en se basant sur des standards de performance tels qu'un barème ou le niveau de la classe
<p>Temps (Gestion du temps d'apprentissage pour atteindre les buts fixés)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adapte le temps d'apprentissage aux besoins des élèves - Améliore les capacités à planifier et à s'auto-gérer 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant définit le temps imparti pour réaliser la tâche, sans prendre en compte le rythme d'apprentissage des élèves

1.1.4.Conséquences de ces climats motivationnels

1.1.4.1.Sur les stratégies d'apprentissage

Globalement, le climat de maîtrise favorise les stratégies positives d'apprentissage : traitement en profondeur des connaissances au lieu d'un traitement plus superficiel tel que le « par cœur », attitude plus positive envers le cours, confiance en leurs efforts. Il favorise la motivation intrinsèque, le désir de pratiquer des tâches en-dehors de l'école, la sollicitation de l'enseignant, la perception d'une meilleure habileté, et une baisse des comportements d'évitement ou d'auto-handicap comme la procrastination.

A l'inverse, les élèves percevant un climat de compétition se concentrent sur leur niveau de compétence en le comparant à celui des autres élèves, et perçoivent leurs échecs comme un manque de compétence de leur part.

1.1.4.2.Sur les performances des élèves

Le climat de maîtrise a pas de corrélation relative avec les performances des élèves, symbolisées par leurs notes. En fait, il y a une influence positive du climat de maîtrise lorsque les tâches à réaliser sont des défis importants, ou nécessitent de maîtriser des contenus complexes. Si les tâches ne sont pas particulièrement difficiles, le climat de maîtrise n'a aucun effet sur les performances de l'élève (Grant & Dweck, 2003).

Le climat de compétition, quant à lui, n'influence pas de façon négative les performances des élèves, et certaines études montrent même qu'il peut influencer de façon positive (Midgley & Urda, 1995 ; Murdock et al., 2001). En effet, dans certains cas, le climat de compétition est en adéquation avec les buts dominants des élèves : « un élève qui cherche à apprendre et à progresser sera plus motivé dans un climat de maîtrise que dans un climat de compétition. Symétriquement, un élève qui aime la comparaison sociale sera plus motivé dans un contexte de compétition que dans un climat de maîtrise. » (Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006)

1.1.4.3.Sur le bien-être de l'élève

Certaines études ont cherché à mesurer les effets du climat motivationnel sur le bien-être de l'élève à l'école. Elles ont mis en évidence que le climat de maîtrise a des effets positifs sur la satisfaction envers l'apprentissage et sur le niveau d'anxiété, plus faible chez

des élèves percevant un climat de maîtrise. En revanche, le climat de compétition abaisse la satisfaction et la motivation intrinsèque. Il favorise la comparaison sociale entre les élèves, augmente l'anxiété le recours aux stratégies d'auto-handicap, de tricherie et diminue la persévérance de l'élève face à des tâches qu'il considère comme difficiles.

1.1.5. Favoriser le climat de maîtrise

Dans le travail mené sur *Incendies* j'ai choisi de privilégier le climat de maîtrise (donner du sens à l'apprentissage, favoriser l'autogestion des élèves, encourager les interactions, valoriser chaque élève au sein des groupes...) pour deux raisons principales. D'une part, la séquence d'étude de l'oeuvre intégrale allait être interrompue par les épreuves du Baccalauréat blanc organisées par l'établissement, qui encourageaient déjà un fort climat de compétition entre les élèves; et d'autre part, je jugeais qu'un climat de compétition n'était pas adéquat pour l'étude d'une oeuvre telle que celle de Wajdi Mouawad : une oeuvre contemporaine qui devait interroger les élèves sur l'éthique et la symbolique des liens dans une fratrie déchirée et torturée par la guerre. Les choix que j'ai privilégiés sont assez proches des facteurs de motivation et pédagogies associées préconisées par le rapport Fourgous, paru en 2012 :

Facteurs de motivation des élèves et pédagogies associées

Facteurs individuels	Pédagogie	Rôle de l'enseignant
Rendre l'élève actif, acteur de son apprentissage	Pédagogie active	Guide, Conseiller
Implication de l'élève		
Responsabilisation		
Encouragement	Pédagogie positive	Coach, Manager
Droit à l'erreur		
Facteurs relationnels	Pédagogie	Rôle de l'enseignant
Climat convivial, basé sur la confiance et le respect	Pédagogie positive	Coach, Manager
Disponibilité de l'enseignant		
Communication enseignant / élève favorisée		
Possibilité d'interactions et de collaboration avec les pairs	Pédagogie collaborative et coopérative	Guide, Animateur Manager
Facteurs liés à l'activité	Pédagogie	Rôle de l'enseignant
Multiplication et diversification des activités	Pédagogie différenciée	Pédagogue, Scénariste, Architecte du savoir
Activité et consignes claires		
Sens donné à l'activité	Pédagogie par projet	Scénariste, Guide, Animateur Manager
Activité à caractère interdisciplinaire		

1.2. L'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe

1.2.1. Qu'est-ce que l' « estime de soi »?

L'estime de soi c'est la valeur que chacun s'accorde, il s'aime ou ne s'aime pas, s'approuve ou se désapprouve (Martinot, 2001). Il s'agit de ce que les psychologues sociaux définissent comme la composante affective du soi. Cette composante résulte des rôles, traits, valeurs, relations et expériences passées qu'un élève a expérimentés et emmagasinés comme autant de conceptions de soi. L'estime globale de soi et les multiples conceptions de soi ne sont pas équivalentes. Delphine Martinot (2001) souligne qu'un individu peut avoir une estime de soi globale importante mais avoir une conception de soi négative dans un certain domaine (l'école ou plus particulièrement, le français, la littérature). Dans la littérature dédiée au lien entre pratiques pédagogiques et « estime de soi », on désigne le plus souvent la conception négative de soi dans une discipline comme un manque d'estime de soi de l'élève. Il est pourtant intéressant de faire la distinction et de souligner qu'un élève qui semble sûr de lui (il parle fort, a de nombreux amis, semble populaire) peut avoir une conception de soi très faible dans une ou plusieurs disciplines, ou dans le domaine scolaire globalement.

Retenons également la définition assez claire et opératoire de G. Duclos (2000). Il définit l'estime de soi comme « la conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît dans différents domaines. C'est un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face au monde. L'estime de soi suppose une conscience de ses forces, de ses difficultés et de ses limites personnelles. » C'est donc la valeur qu'on s'accorde mais que Germain Duclos définit comme variable et cyclique, selon les périodes et événements puisqu'elle dépend d'attitudes et de croyances qui sont susceptibles de changer.

1.2.2. Pourquoi est-ce important en milieu scolaire?

1.2.2.1. Une condition pédagogique

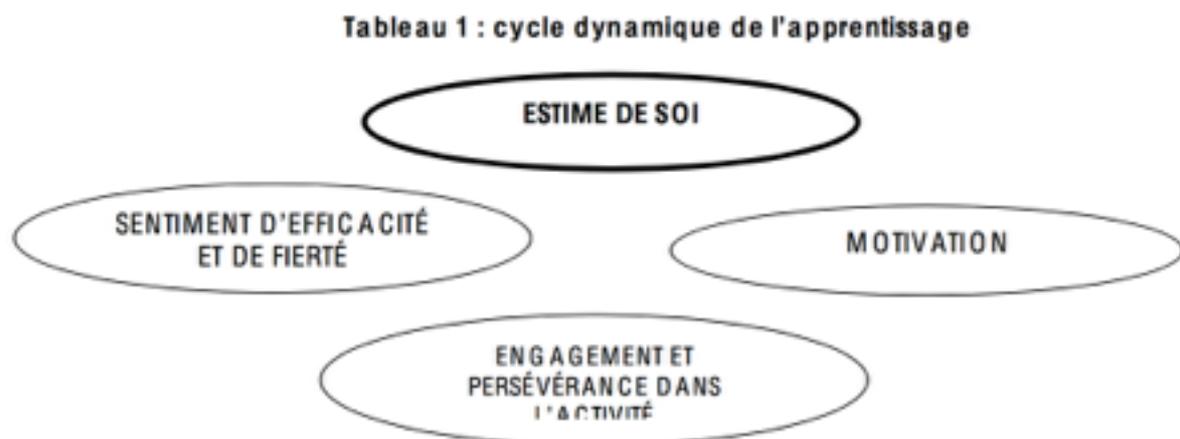
L'estime de soi n'est pas un objectif pédagogique en soi (Staquet, 2015) mais elle conditionne la réception de certains apprentissages. Selon Christian Staquet (2015), les objectifs et l'organisation de l'école devrait favoriser l'estime de soi de chacun car elle est conçue pour apprendre les connaissances et les compétences cognitives nécessaires à son

développement intellectuel, développer des habitudes et des compétences sociales, expérimenter, s'adapter, comprendre, avoir accès à différentes formes de communication et en être acteurs et enfin, être acteur de sa construction (personnelle, professionnelle).

C'est une condition pédagogique mais Ch. Staquet souligne qu'il ne faut pas en faire la panacée du système pédagogique. Par ailleurs, telle qu'elle est envisagée dans l'univers scolaire, ce que l'on peut considérer comme un manque d'estime de soi peut en réalité cacher d'autres éléments comme la fuite, tentative d'évitement à cause d'inquiétude, de peurs, de déstabilisations identitaires liées à d'autres facteurs (comme les interactions parfois difficiles entre adolescents). « Les pédagogies misant uniquement sur les encouragements et les situations de réussites répétées » ne seront alors d'aucune aide pour l'élève (Boimare, 2008).

1.2.2.2. Estime de soi et motivation

Les stratégies et moyens déployés par l'élève pour apprendre dépendent en partie de la conception qu'il a de soi, de son estime de soi. Dans un atelier animé pour l'OCCE (Office Centrale de Coopération à l'Ecole) du département du Bas-Rhin, Maryse Giroux et Nathalie Vezeau, s'inspirant des travaux de G. Duclos, font état du lien étroit existant entre motivation, estime de soi, persévérance et sentiment de fierté, nécessaires à la dynamique d'apprentissage :



Le cycle dynamique de l'apprentissage selon M. Giroux et N. Vezeau

1.2.2.3. Pour lire : estime de soi et sujet-lecteur

Afin d'établir le lien que je fais entre sujet-lecteur et estime de soi, il convient d'éclairer quelques concepts et l'évolution des paradigmes didactiques de la littérature des décennies dernières.

Le « sujet-lecteur » définit le sujet qui s'investit dans l'oeuvre, transforme et singularise le contenu fictionnel de celle-ci tout en envisageant sa lecture comme globale et cohérente. Ce concept est à rapprocher de celui de « lecture littéraire », notion qui prend une grande importance dans les années 1990. « Il s'agit d'une conception de la lecture fondée sur une tension entre lecture investie, impliquée (lecture vécue intimement dans l'identification et/ou la projection du lecteur dans les espaces fantasmatiques que propose le texte) et lecture distanciée, plus objectivée, appuyée sur des outils d'analyse, élaborant des significations rationnelles » (Vibert, 2011). Aujourd'hui, la didactique replace le lecteur au coeur de l'activité critique, c'est lui qui doit être producteur de sens. Gérard Langlade et Marie-José Fourtanier définissent cinq types d' « activité fictionnalisante » qui font advenir un sujet-lecteur :

- « la concrétion imageante et auditive : le lecteur produit des images et des sons en complément de l'oeuvre;
- l'impact esthétique : le lecteur réagit à ses caractéristiques formelles;
- la cohérence mimétique : le lecteur établit des liens de causalité entre les événements ou les actions des personnages pour donner de la vraisemblance et de la cohérence à ce qui peut paraître incompréhensible *a priori*;
- l'activité fantasmatique : le lecteur (re)scénarise des éléments d'intrigue à partir de son propre imaginaire.
- la réaction axiologique : le lecteur porte des jugements sur l'action et la motivation des personnages. »

Aujourd'hui, la lecture littéraire et le sujet-lecteur se diffusent très largement dans le champ de la didactique. De nombreuses études, de nombreux travaux et mémoires s'intéressent d'ailleurs à ces notions. Mais si la théorie affirme l'importance du lecteur comme producteur de sens, l'évolution des pratiques d'enseignement n'est pas aussi rapide et « les dérives technicistes des années 80-90 n'ont été que partiellement corrigées par la mise en oeuvre de la lecture analytique dans les classes » (Rouvière, 2015). Les lycéens

d'aujourd'hui ont parfois connu et connaissent encore une approche exclusivement formaliste de la littérature, se focalisant sur la terminologie technique comme objet d'étude en soi.

Les élèves ayant reçu cet enseignement majoritairement formaliste et techniciste de la littérature peuvent avoir grand peine à investir la posture subjective et émotionnelle que leur proposent les enseignants se référant au paradigme didactique du sujet-lecteur. En particulier, si l'élève adopte une « posture scolaire »¹, il pourra éprouver des difficultés à changer de manière de lire, à devenir un sujet-lecteur.

Pour prendre part aux activités fictionnalisantes telles que définies par G. Langlade et M.-J. Fourtanier, l'élève doit se sentir capable de le faire. Un élève ayant une mauvaise estime de lui-même dans le domaine de la lecture peut avoir du mal à s'investir dans l'oeuvre, parce qu'il pense (et qu'on lui a dit) qu'il ne devait pas porter de jugement sur les personnages, parce qu'il ne se sent pas apte à émettre un avis sur les caractéristiques formelles de l'oeuvre ou une hypothèse sur les liens implicites entre deux événements relatés, et se demande ce qu'est « la bonne réponse ». En somme, être un sujet-lecteur n'est pas naturel, évident pour certains élèves parce que l'estime de soi globale est trop faible ou parce que les échecs répétés dans l'approche formaliste de la littérature ont convaincu l'élève qu'« il n'y comprend rien » et lui ont donné une conception négative de lui-même dans le domaine de la littérature. Par conséquent, placer l'élève au coeur de l'activité critique n'est donc pas une chose évidente et nécessite des dispositifs d'apprentissage mettant l'élève à l'épreuve sans le décourager, qui le motivent en le rassurant.

Pour pouvoir entrer dans la littérature et s'en servir comme tremplin pour dépasser ses préjugés idéologiques, il faut pouvoir dépasser les préjugés sur soi comme lecteur et s'engager dans la lecture. C'est pourquoi j'ai expérimenté des dispositifs d'apprentissage variés et suivant une progression en termes de difficulté dans la séquence présentée plus loin.

1.2.3. Des pistes pour favoriser l'estime de soi

Ch. Staquet (2015) définit plusieurs axes de travail pour adopter une posture d'enseignement favorisant l'estime de soi et des autres (élèves). Il insiste par ailleurs dans son introduction : sa recherche ne doit pas s'envisager comme « moralisante » mais comme un

¹ Dominique Bucheton (2009) a défini plusieurs postures d'élève en classe. Parmi celles-ci, la « posture scolaire » définit l'élève tentant de rentrer dans les normes scolaires qu'il imagine attendues par l'enseignant.

travail abondant « de front des comportements, des privilèges, des postures et des actions pédagogiques » questionnant les valeurs constitutives du métier d'enseignant. Son intention est d'inciter à la cohérence : si de nombreux établissements scolaires mettent déjà en pratique des activités positives, des projets de classe, d'école ou inter-écoles, certains choix éducatifs, certains comportements et implicites de l'enseignant peuvent détricoter l'effet positif d'actions novatrices. Compte tenu des précaution qu'il prend dans l'ouvrage, le sujet est évidemment délicat mais se doit d'être abordé. Parmi les pistes de travail qu'il évoque pour assurer l'estime de soi de chacun au sein d'une classe, je retiendrai les suivantes :

Favoriser «des stratégies et des activités d'inclusion de chacun, un climat d'appartenance et de construction de son identité par la découverte régulière des autres » en faisant travailler les élèves ensemble et au sein du groupe-classe. Il se sentent à la fois inclus et singulier.

Oser « un changement de posture [en tant qu'] enseignant pour entraîner une autre posture de l'apprenant, autogérée, responsable, active et solidaire » : l'enseignant doit devenir un partenaire dans la stratégie d'apprentissage et en vue d'une construction de connaissances, et de compétences.

« Apprendre aux élèves à faire des choix, à s'affirmer et à clarifier leurs valeurs » : il s'agit là de faire réfléchir et donner l'occasion à l'élève de penser les enjeux contemporains (humanistes) et lui permettre de prendre de la distance sur ce qui l'entoure.

On peut rapprocher ces trois principes des conditions du TARGET du climat motivation détaillé plus haut. Ce sont donc ces principes de travail j'ai tenté de les mettre en place lors de la séquence consacrée à l'étude d'*Incendies* de Wajdi Mouawad avec les élèves de ma classe de 1ère STMG.

Ces considérations semblent peut-être évidentes, triviales mais il est significatif que nombre de travaux se penchent sur cette notion d' « estime » et élaborent des guides à destination des enseignements pour mieux faire en ce sens. Ces théories s'éloignent-elles de la didactique? Je ne pense pas car permettre aux élèves de se considérer capables de faire et d'apprendre permet de se prémunir de bien des échecs. J'ai expérimenté, dès le début de cette année d'enseignement, la conception négative de soi (et des pairs) des élèves et sans une réflexion (ou, davantage, une intuition) sur celle-ci, je n'aurais pas pratiqué les activités que je décris dans les pages suivantes.

2. Objet d'étude du mémoire

2.1. Les Épreuves Anticipées de Français en série technologique

Les finalités du cours de français en 1ère technologique sont définies dans le Bulletin officiel spécial n°3 du 17 mars 2011. Au nombre de six, elles nécessitent la mise en place pérenne de compétences sanctionnées par les Épreuves Anticipées de Français (EAF), orale et écrite. L'année de 1ère est donc une année importante; stressante aussi pour des élèves confrontés aux premières épreuves d'un examen envisagé par le collectif (scolaire et extra-scolaire) comme un sésame nécessaire à la construction d'un avenir professionnel et social.

Ce climat anxiogène dont souffrent les élèves est parfois augmenté d'une approche extrêmement compétitive de toutes situations scolaires, quelles qu'elles soient. Mes élèves de 1ère STMG ont dès le début de l'année fait preuve d'une attitude concurrentielle, ne s'envisageant rarement autrement que comme élève-adversaire. Tant au niveau disciplinaire que pédagogique, chacune de mes remarques réprobatrices ou correctrices envers un élève était ponctuée de rires, de railleries et mes remarques positives, d'encouragement étaient accompagnées d'un sursaut de fierté de la part de l'élève en question, narguant ou méprisant alors ses voisins de classe. Par ailleurs, le rendu des devoirs donnait lieu à la comparaison des notes entre les élèves, un comportement classique si l'en est, mais qui semblait devenir le seul enjeu du devoir.

Ce sentiment d'avoir à faire à un groupe-classe adolescent souffrant d'une dévalorisation héritée de leur parcours scolaire (certains élèves de cette classe avaient été refusés de filières générales dans lesquelles ils auraient préféré être intégrés - l'un d'eux ayant même redoublé, en vain) et constitué d'élèves concurrents pour qui le terme « classe » ne désignait rien d'autre qu'un regroupement d'élèves m'interrogeait dès le début du premier semestre. Je souhaitais leur faire envisager si ce n'est l'école, l'étude d'une oeuvre littéraire autrement que comme une course jalonnée de points à arracher seul et menacé par les autres. Par ailleurs, aller au-delà des représentations que me présentaient les élèves d'eux-mêmes, et mettre en oeuvre des compétences à la hauteur des finalités définies par le Ministère :

- « *la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et sur la société ;*

- *la construction progressive de repères permettant une mise en perspective historique des œuvres littéraires ;*
- *le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral ;*
- *l'étude continuée de la langue, comme instrument privilégié de la pensée, moyen d'exprimer ses sentiments et ses idées, lieu d'exercice de sa créativité et de son imagination ;*
- *la formation du jugement et de l'esprit critique ;*
- *le développement d'une attitude autonome et responsable, notamment en matière de recherche d'information et de documentation »*

rendaient nécessaire la mise en oeuvre d'une séquence longue et ambitieuse permettant aux élèves de choisir et mettre en oeuvre leur compétence individuelle au service d'une démarche collaborative.

2.2. Problématique

Et puisque les élèves doutaient de leur capacité à lire, achever et comprendre une oeuvre littéraire, j'ai choisi de faire porter cette séquence sur une oeuvre intégrale, *Incendies* (2003) de Wajdi Mouawad, dramaturge québécois aux origines libanaises dont l'actualité (il vient d'être nommé à la direction du Théâtre nationale de la Colline) témoigne des qualités artistiques et humaines. Je développerai les raisons de mon choix dans la section 3.2.1

Les élèves cette 1ère STMG ayant par ailleurs déjà prouvé leur intérêt pour les sujets d'actualité lors de la séquence d'étude sur *Eldorado* de Laurent Gaudé - nous avons discuté du statut de réfugié et des migrations comme enjeu contemporain crucial, je décidais de m'appuyer sur leur propension à débattre des valeurs incarnées par un personnage ou une oeuvre pour organiser ma séquence et expérimenter de nouveaux dispositifs d'apprentissage afin de répondre à la problématique suivante : **comment susciter la motivation d'élèves se mésestimant pour faire lire une oeuvre intégrale et aller plus loin?** Comme le renseigne la partie théorique précédente, je me suis appuyée sur un climat motivationnel de maîtrise et sur la combinaison d'activités et de tâches permettant aux élèves de choisir et d'exprimer différentes compétences. La mise en place de ces activités au long de la séquence a respecté une progression ascendante en termes de difficulté et de nouveauté pour les élèves : une

activité individuelle et linéaire comme entrée en matière, une activité de groupe intra-classe nécessitant la conjugaison de plusieurs compétences, et enfin une activité en binôme dans la perspective d'une coopération interclasse.

3. Une séquence variant les supports d'apprentissage

3.1. Contexte d'expérimentation

3.1.1. Présentation du lycée

A partir des années 1980, les lycées généraux et technologiques ont vu leurs effectifs augmenter, suite logique de l'instauration du collège unique en 1975. L'effectif du lycée Alain Borne, à Montélimar reflète bien la densification de la population lycéenne, puisque sur les seules cinq dernières années (2010-2014), le nombre d'élèves est passé de 1176 à 1264.

Dans ce lycée général et technologique du sud drômois de l'Académie, où j'ai effectué mon année de stage en tant qu'enseignante de Français, les séries représentées sont majoritairement générales (Scientifique, Economique et Social et Littéraire), seule la série technologique dite STMG (pour Sciences et Technologies du Management et de la Gestion) est proposée. Pour l'année scolaire 2015-2016, on dénombre quatre classes de 1ère STMG pour neuf classes de 1ère générales.

Enfin, ce lycée invite son personnel à proposer aux élèves des projets culturels et engagés afin de susciter un éveil citoyen chez eux. Le projet d'établissement précise qu'il s'agit de « faire du lycée un lieu de vie culturelle, artistique et citoyenne », de « faire vivre le volet culturel et artistique au travers de nombreuses actions engagées ». C'est à cet axe que je me suis principalement référé pour le montage de la séquence consacrée à la pièce de Wajdi Mouawad.

3.1.2. Présentation de la classe (classe à examen)

Dans ce travail de recherche, il sera question d'une séquence menée avec ma 1ère STMG, regroupant 34 élèves et dont le niveau en français paraissait assez faible en début d'année. En effet, dès la distribution des traditionnelles fiches de présentation en septembre, au moins dix élèves de cette classe m'ont dit ne pas lire du tout, ou seulement (et pas

toujours) dans le cadre scolaire. Par ailleurs, le niveau d'orthographe et d'expression - écrite ou orale- des élèves montrait un défaut de familiarité avec la lecture et l'expression écrite. Cette 1ère STMG, souvent bavarde et agitée, se dévalorisait de manière récurrente (« On n'est *que* des SMTG Madame! ») durant le premier trimestre. L'entreprise pédagogique devait nécessairement commencer par la restauration d'une confiance en soi - ce que j'ai entrepris à travers des projets et supports d'apprentissage variés dont il sera question plus loin.

Une autre difficulté a été celle de la prise de parole, anarchique. Le dialogue avec la classe, une fois noué, était toujours dynamique mais les élèves ne s'écoutaient pas ou trop peu. Les séances de lecture collective étaient ponctuées de moqueries ou bavardages.

L'absentéisme des élèves a également été problématique, compliquant la gestion de classe, pour des raisons techniques (les textes, matériaux et cours étaient rarement récupérés) et disciplinaires (les élèves ayant manqué un cours le rattrapaient souvent en classe, dérangeant leurs camarades ou posant des questions n'ayant pas de rapport avec la leçon du jour). Selon les données disponibles à la vie scolaire le 8 avril 2016, le pourcentage d'absences en demi-journée pour la classe de cette 1ère STMG s'élevait à 4,3% sur l'ensemble de l'année, contre une moyenne de 2,26% pour l'ensemble des classes de 1ère générales et technologiques. Ce taux d'absences est le plus élevé pour les classes de 1ère STMG. Parmi les motifs d'absence, je n'en relève que quelques-uns; ils ne sont pas représentatifs de l'ensemble de la classe mais laissent entrevoir les difficultés de certains élèves à s'adapter au rythme scolaire et aux contraintes plus généralement : « mesure conservatoire », « peur de venir à l'école », « fatigue », « insomnies », « malaise », « refus de venir en classe », « réveil », « départ anticipé en /retour tardif de vacances/ de week-end », « confusion emploi du temps », « parents pas au courant », « parti sans autorisation », « école buissonnière ». C'est aussi ce qui a justifié mon intérêt pour le climat motivationnel de maîtrise et l'estime de soi en première partie : « peur de venir », « refus de venir à l'école », « école buissonnière »; ce sont des motifs qu'il ne faut pas éluder quand il s'agit de penser sa gestion de classe et sa progression annuelle.

Malgré des attitudes parfois difficiles et des absences régulières, au fil de l'année et notamment après un projet de rencontre entre cette classe et une ONG (Bibliothèques sans Frontières), j'ai constaté que cette 1ère était curieuse de l'actualité, des problématiques

contemporaines - une curiosité qui alors rendu les séances vivantes et riches. De manière générale, ces élèves ont montré un intérêt pour les textes et les sujets étudiés en classe.

Enfin, les classes de 1ère STMG au Lycée Alain Borne bénéficient de trois heures de français par semaine, dont une heure en demi-classe (que j'appellerai dans le présent travail « heure de module »). La classe est également divisée en deux lors des séances d'Accompagnement Personnalisé (AP), auquel chaque groupe participe par alternance une semaine sur deux. Ces séances d'AP ont été assurées toute l'année par Mme Cécile Mabboux, une autre enseignante de Lettres modernes, dont il sera de nouveau question dans cet écrit réflexif puisque nous avons mené ensemble le projet interclasse (contribution à un site internet) qui sera présenté plus loin.

3.2. Présentation générale de la séquence

3.2.1. Le choix de l'oeuvre

Sur le site consacré à l'oeuvre de Wajdi Mouawad, on lit le résumé de l'intrigue suivant :

« Lorsque le notaire Lebel lit aux jumeaux Jeanne et Simon le testament de leur mère Nawal, il réveille en eux l'incertaine histoire de leur naissance : qui fut leur père, et par quelle odysée ont-ils vu le jour loin du pays d'origine de leur mère ? En remettant à chacun une enveloppe, destinée l'une à ce père qu'ils croyaient mort et l'autre à leur frère dont ils ignoraient l'existence, il fait bouger les continents de leur douleur : dans le livre des heures de cette famille, des drames insoupçonnés les attendent, qui portent les couleurs de l'irréparable. Mais le prix à payer pour que s'apaise l'âme tourmentée de Nawal risque de dévorer les destins de Jeanne et Simon. »²

La tétralogie *Le Sang des promesses* regroupe quatre pièces : *Littoral*, *Incendies*, *Forêt* et *Ciel*, écrites par Wajdi Mouawad respectivement en 1997, 2003, 2006 et 2009. Les personnages de Wajdi Mouawad sont presque toujours confrontés à leur histoire, celle de leurs origines, de leur enfance souvent difficile et obscure. Ils enquêtent dans les couloirs de leur passé mais aussi dans les labyrinthes de l'Histoire.

² Disponible à <<http://www.wajdimouawad.fr/archives/incendies>>

D'origine libanaise, Wajdi Mouawad a vécu en France puis au Canada; il a tout récemment été nommé directeur du théâtre de la Colline, une nomination qui salue sa capacité à rassembler des générations autour d'un théâtre lyrique, d'inspiration souvent cinématographique. Surtout, il traite d'enjeux contemporains et universels . Carole Guidicelli (2012) les résume ainsi : « Comment trouver sa place dans le monde? Comment construire son identité par rapport à une histoire familiale imprégnée des catastrophes de l'Histoire? Comment supporter les horreurs du monde, ses injustices et son inhumanité? » Wajdi Mouawad, imprégné d'un héritage culturel arabe, français et québécois, interroge le lecteur / spectateur sur sa place dans le monde, et dans sa démocratie en tant que citoyen. Il est sans conteste un auteur à inviter dans toutes les classes de lycée de France et d'ailleurs.

Enfin, les programmes officiels précisent en ce qui concerne l'objet d'étude « le texte théâtral et sa représentation » que l'objectif est de faire découvrir des œuvres théâtrales qui renouvellent les formes classiques étudiées en seconde. Le théâtre de Wajdi Mouawad, empruntant à la tragédie antique et au cinéma le plus contemporain répond bien à cette exigence du programme de 1ère.

3.2.2. Les objectifs

Deux objets d'étude (OE) peuvent accueillir la pièce *Incendies* : « le texte théâtral et sa représentation du XVIIème siècle à nos jours » et « la question de l'Homme dans l'argumentation du XVIème siècle à nos jours », j'ai décidé de ne pas choisir entre les deux et proposerai, dans le descriptif des activités de l'année destiné aux examinateur des EAF, cette séquence dans l'un et l'autre des OEs.

J'ai choisi de problématiser la séquence de la manière suivante : Comment Wajdi Mouawad confronte-il ses personnages et ses lecteurs/spectateurs à des épreuves émotionnelles fortes et des choix éthiques importants au travers d'enquêtes menées sur l'origine des protagonistes? L'accent mis sur les personnages permettait de se raccrocher aux réactions axiologiques des élèves, suscitées par les journaux de lecture notamment. Par ailleurs, il fallait associer la dimension émotionnelle forte (les révélations sur les relations incestueuses, sur les origines des jumeaux Simon et Jeanne) et les réflexions auxquelles W. Mouawad nous invite dans ce texte.

Les objectifs de la séquence sont décrits dans le tableau ci-après :

outillage / théâtre	<ul style="list-style-type: none"> - la double énonciation - les didascalies et leur fonctions - le récit et la lettre au théâtre
outillage / argumentation (rappels)	<ul style="list-style-type: none"> - thèse, argument, exemple - persuader, convaincre - exemple de registres au service de l'argumentation
culturels	<ul style="list-style-type: none"> - un auteur contemporain, témoin de son époque - mise en scène et jeu d'acteur : découvrir, s'émouvoir
éthiques	<ul style="list-style-type: none"> - vengeance et absurdité de la guerre - pourquoi mettre en scène la violence? dénoncer? se prémunir? - la question de l'identité
esthétiques	<ul style="list-style-type: none"> - des espaces-temps différents sur une même scène - produire un document sur une oeuvre en s'inspirant de celles-ci
méthodologiques (EAF)	<ul style="list-style-type: none"> - la lecture analytique - questions de corpus

Les objectifs de la séquence

3.2.3. Place dans la progression annuelle

Cette séquence est intervenue après l'étude d'une autre oeuvre intégrale, *Eldorado* (2006) de Laurent Gaudé. Le fil rouge entre ces études est celui de la quête des origines, de l'identité. Une thématique importante dans un contexte multiculturel et mondialisé où adolescents et adultes se retrouvent confronter à des dilemmes culturels, à des questions existentielles peut-être plus difficiles à supporter qu'il y a quelques dizaines d'années. Les élèves avaient déjà été marqués par le roman de Gaudé. Nous l'avons envisagé du point de vue très concret de l'engagement et de la réflexion de l'auteur sur le sort des migrants, malheureusement toujours d'actualité. J'avais organisé une rencontre avec un membre d'une ONG travaillant pour la culture et l'éducation auprès notamment, des réfugiés et migrants, Bibliothèques sans Frontières. Durant la préparation de cette rencontre, les élèves ont manifesté un intérêt important pour le cours, les modalités d'organisation étant différentes et le projet devant *réellement* aboutir à quelque chose d'autre qu'un devoir sur table. J'ai noté que l'ambiance de classe était bien meilleure quand les élèves pouvaient travailler en groupe. Par ailleurs, une fois la tâche et l'objectif de séance compris, les élèves menaient leur activité

en autonomie de manière bien plus efficace parfois qu'en séance de cours classique. L'espace du CDI est devenu pour moi un endroit à privilégier également, puisque d'une part, un certain nombre de mes élèves ne s'y rendait jamais, et d'autre part, la configuration de l'endroit et l'espace à notre disposition rendaient l'ambiance de travail tout autre. Forte de cette expérience, je pouvais envisager une séquence d'étude plus ambitieuse et originale en termes d'organisation de classe et d'activités proposées aux élèves. Aussi, en choisissant *Eldorado*, j'avais certainement gagné la confiance de nombre d'élèves, tant sur les choix littéraires que je pouvais faire que sur les modalités de travail que je pouvais proposer.

3.2.4. Chronologie de la séquence

Lors du montage de la séquence (disponible en annexe 1), j'ai suivi, en ce qui concerne les lectures analytiques, la chronologie de l'oeuvre, en focalisant l'étude sur les personnages principaux de la pièce, et une progression par paliers de complexité en ce qui concerne la lecture transversale (ou lecture globale) de l'oeuvre.

Je m'attarde sur ces deux termes, lecture transversale / lecture globale, car ils expliquent en partie le choix des dispositifs d'apprentissage décrits dans la partie suivante. Je ne connais pas de références didactiques faisant de différence explicite et significative entre les deux types de lecture et pourtant la question me semble importante. Dans de nombreuses séquences que j'ai pu parcourir (sur les sites d'académies ou dans les classeurs de collègues), il est question d'alterner lectures analytiques et lectures transversales, c'est-à-dire, dans ce dernier cas, étudier une thématique qui parcourt l'oeuvre et y réfléchir avec les élèves à partir d'un corpus représentatif. De manière générale et en particulier dans le cas de la pièce de théâtre *Incendies*, il me semblait très important de traiter l'oeuvre comme une unité tant les thématiques transversales de la pièce sont fondamentalement reliées les unes aux autres. Tout dans la pièce peut être lié qu'on parte du point de départ du personnage Nawal ou de celui de ses jumeaux ou bien même de la question des origines ou de celle de la guerre. Et c'est ce qu'il fallait démontrer aux élèves, aussi.

La lecture analytique telle qu'elle se pratique dans un temps qui est bien souvent compté et trop limité fractionne la lecture et ne rend pas toujours compte - malgré les efforts que l'enseignant peut mettre en ce sens - de l'unité et de la cohérence profonde de l'oeuvre. Et cette problématique fonctionne selon moi en écho avec la problématique choisie pour ce

mémoire. **En effet, « rassurer les élèves » dans la compréhension qu'ils peuvent avoir d'une oeuvre implique d'accepter la lecture globale et subjective qu'ils en ont eue, c'est-à-dire les liens qu'ils ont tissé entre les thématiques, les personnages, les lieux, etc. Et par ailleurs, les « motiver pour aller plus loin », c'est leur permettre de réfléchir sur certains extraits mais aussi d'appréhender la cohérence éthique et esthétique d'une pièce. L'appropriation de l'oeuvre par l'élève lui permet de développer son propre point de vue sur les extraits et lui donne la confiance en soi nécessaire pour proposer une mise en relief des extraits étudiés en lecture analytique.**

Enfin, c'est aussi grâce à l'observation du travail de mes collègues et à leurs suggestions que je me suis engagée dans des dispositifs d'apprentissage différents de ceux que j'avais pratiqués jusque-là. Le journal de lecture a été fait en collaboration avec une collègue de la promotion, les ateliers théâtre ont été réfléchis avec Mme Anne-Laure July, ma tutrice académique et enfin, le site internet interclasse a été pensé et réalisé avec Mme Cécile Mabboux présentée plus haut.

3.3. Les dispositifs mis en place et leur intérêt

Je présente ici trois dispositifs expérimentés lors de cette séquence : le journal de lecture, les ateliers théâtre et la contribution des élèves au site internet interclasse www.incendies-theatre.jimdo.com. Je lie ces outils *a priori* destinés à la compréhension globale (ou transversale) du texte à l'utilisation que nous avons pu en faire lors des lectures analytiques qui seront présentées par les élèves lors des EAF. Il s'agit donc de faire état du va-et-vient nécessaire entre la lecture subjective et cohérente des élèves et l'analyse d'extraits que nous pouvons faire lors de séances en classe, va-et-vient opéré grâce à des dispositifs d'apprentissage variés, progressifs et collaboratifs. On pourra trouver en annexes 2 et 7 les lectures analytiques ou synthèse de lecture analytique. Elles sont importantes en ce sens qu'elles guideront les élèves pour leur réflexion sur le sujet proposé par l'examineur lors de l'oral des EAF mais ne font sens qu'à la lumière des dispositifs mis en place et éclairant l'oeuvre de manière globale.

Je choisis de ne pas exclure l'un ou l'autre de ces dispositifs parce qu'ils ont une cohérence et s'inscrivent tous les trois dans l'objectif de restauration d'estime de soi et de

motivation des élèves. Les trois dispositifs se sont nourris et les élèves, s'ils ne se sont pas tous investis dans les trois, ont tous trouvé de quoi s'exprimer dans l'un d'eux.

3.3.1. Le journal de lecture

3.3.1.1. Mise en place

Les élèves ont connu le titre de l'oeuvre et ont reçu les journaux de lecture (annexe 3) avant les vacances scolaires les plus proches (décembre) et pendant la fin de la séquence précédente. Il fallait terminer notre travail sur *Eldorado* avant d'entamer l'étude d'*Incendies*, aussi les premières questions sur la pièce de W. Mouawad de certains élèves ont suscité la curiosité des autres. Moi-même, alors que nous n'avions pas encore entamé l'étude, j'ai largement joué au jeu de l'enquête, dans les moments informels du cours (début et fin d'heure notamment), en questionnant les élèves ayant commencé à lire la pièce: « Ce personnage est bizarre, non? », « Alors, tu en es où? ... Ah, d'accord, tu n'as pas encore vu ce passage... c'est fort, accroche-toi! », « Ça va? Pas trop remué par la fin? ».

Une date butoir de rendu a été donnée pour le journal de lecture des parties une et deux, puis pour celui sur les troisième et quatrième parties de l'oeuvre. Lorsqu'un élève avait terminé et rendu le premier journal de lecture, il se voyait remettre le second. Ainsi, nous avons pu respecter le rythme de lecture de chacun et procéder par progression individuelle.

3.3.1.2. Il légitime la réception des élèves ...

Tel qu'il a été conçu, le journal de lecture invite l'élève à se positionner par rapport aux réactions des personnages (positionnement axiologique) et à enquêter avec ceux-ci (identification).

Par ailleurs, dans sa version originale, le support papier laissait de la place aux réponses des élèves, ils pouvaient le transporter avec l'oeuvre, le journal de lecture devenait un outil associé à la lecture. La version en annexe est légèrement différente, les contraintes de pagination de ce travail de recherche m'ayant obligée à réduire le volume des documents.

Le journal suit la progression chronologique de l'oeuvre, et comme l'écriture, consigne les réflexions et les réactions des élèves de manière linéaire et permet de garder l'empreinte de leur surprise, de leur dégoût ou tristesse face à certaines scènes de la pièce.

Enfin, après une lecture guidée comme celle-ci, les élèves ont pu émettre leur avis, adoptant alors la posture du lecteur critique : voir annexe 4.

3.3.1.3. ... et motive l'analyse d'extraits

Le journal de lecture permet de motiver la lecture et de l'accompagner, mais il permet aussi une implication plus évidente des élèves lors de l'étude d'extraits en classe. Trois des lectures analytiques que nous avons menées ont bénéficié des impressions et réflexions des élèves recueillies grâce aux journaux de lecture : les lectures analytiques 2, 3 et 5 portant respectivement sur une scène d'amour et d'aveu, sur une scène de débat (sur la vengeance) et sur la lettre finale, épilogue de la pièce.

- La scène 5 d'*Incendies* (lecture analytique 2) met en scène deux adolescents, l'un des deux personnages étant Nawal, le personnage au coeur de la pièce, qui doit révéler sa grossesse à celui qu'elle aime et n'a pas le droit d'aimer. La question du journal « Cette scène vous rappelle-t-elle d'autres situations amoureuses similaires? » a permis de montrer que chacun envisageait la scène du point de vue d'une thématique dominante, qu'il s'agisse :

- de la grossesse d'une adolescente :

« *Clem* une série qui passait à la télévision » (plusieurs élèves)

« *Juno*, un film » (un élève)

« *Jane the Virgin*, une fille vierge qui par erreur médicale, tombe enceinte » (une élève)

« *Mother and child* » (une élève)

« *Indiana* de George Sand, lorsque la servante tombe enceinte et elle a peur de l'annoncer.

Gossip Girl, quand Serena tombe enceinte. *Tellement vrai*, : une fille de 14 ans était enceinte et elle avait peur de la réaction de ses parents. » (une élève)

« *Le pacte de grossesse*, *La vie secrète d'une ado ordinaire*, *17 filles*, *Clem* » (une élève)

« *La Brindille* (film) » (une élève)

- ou de l'amour interdit :

« *Roméo et Juliette* » (plusieurs élèves)

« *Marius et Fanny*, Daniel Auteuil, 2013 » (une élève)

Ces références, qu'elles soient actualisantes ou qu'elles se réfèrent à des oeuvres canoniques de la littérature ont permis, par comparaison, de mettre en exergue le premier point abordé par la lecture analytique : une situation et un aveu difficiles pour la protagoniste.

A partir de là, nous avons cherché les indices de la « difficulté de dire », dans le texte (rythme, progression de la tirade, champ lexical de la peur, antithèse parole/secret, etc.) et mis en voix la lettre à l'aune de cette analyse.

- Dans la scène 25 d'*Incendies*, deux personnages débattent de la vengeance à partir du récit de Sawda, qui relate les massacres qui ont été perpétrés par des miliciens, sous ses yeux. La question du journal « Que pensez-vous de ce débat entre les deux personnages? Quel est votre point de vue? », reprise en classe, a permis de faire émerger un débat autour du personnage de Sawda. Alors que j'avais prévu d'étudier la scène du début jusqu'à la fin de la première réplique de Nawal, je décidais, d'après les réactions de mes élèves, de resserrer la lecture analytique en la concentrant sur la tirade du personnage de Sawda. En effet, les réactions des élèves à l'écrit mais surtout lors du débat en classe, ont mis en évidence le dilemme que représentait l'argumentaire de Sawda pour nombre d'entre eux, comme l'illustre ces quelques réponses que j'ai recueillies :

"Dans ce débat, Sawda et Nawal ont des avis opposés. Nawal fait preuve de justice et de réflexion tandis que Sawda "fonce" sans réfléchir". Mon point de vue ici est assez partagé car je suis plutôt réfléchi mais avec les conditions de la pièce, il faut agir."

"Ce débat est compliqué car les deux personnages ont leur raison pour convaincre l'autre. Je suis du point de vue de Nawal on ne peut pas se venger de la même manière quand quelque chose d'inacceptable a été fait."

"Elles n'ont pas la même vision des choses. Sawda veut venger sa famille, ce qui est en soit est compréhensible mais cruel de la manière dont elle veut le faire."

"Il y a un lien fort entre les deux personnages. Ce débat transperce le coeur et m'a ému."

"Je trouve que ce débat est très intéressant de plus c'est l'un de mes passages favoris puisque tout est dans l'argumentation puis cela vous fait aussi réfléchir car on s'identifie aux personnages pour vivre ce moment. »

En classe, le débat s'est rapidement attardé sur cette question : peut-on comprendre Sawda? faut-il l'excuser? Il nous a alors permis de travailler sur la richesse de l'argumentaire du personnage et l'écriture de Wajdi Mouawad comme tremplin pour la réflexion.

- Enfin, après l'étude de la dernière scène (scène 38), la lettre de Nawal à ses jumeaux, la question « Que pensez-vous de la fin de la pièce? Vous attendiez-vous à cette fin ? Pourquoi? » a permis aux réactions et analyses de chacun et chacune d'exister et la lecture globale de l'oeuvre de rester unique. Elle avait été écrite et consignée et ne pouvait alors être influencée par les camarades de classe ou l'enseignant (voir annexe 5). Il a été question de ces réactions en conclusion de la lecture analytique 5.

3.3.2. Les ateliers théâtre

3.3.2.1. Mise en place

Le programme officiel de 1ère insiste sur l'importance de « [sensibiliser] les élèves à l'art de la mise en scène, notamment dans sa capacité à enrichir l'interprétation. La réalisation scénique déterminant profondément l'écriture des textes dramatiques et permettant d'en faire jouer pleinement les effets, on s'attache à faire percevoir aux élèves les interactions entre texte et représentation ». On peut alors proposer aux élèves d'expérimenter eux-mêmes le travail de mise en scène et le jeu d'acteur. C'est ce que j'ai décidé de faire en sachant que je pourrais bénéficier des conseils de ma tutrice, responsable de l'option théâtre du lycée.

- Lors d'une introduction aux ateliers, nous avons co-animé trente minutes de cours, à chaque fois pendant l'heure de module, donc en effectif réduit. Cette petite introduction s'est déroulée de la manière suivante :

1. Les élèves ont choisi une (seule) phrase d'une des lettres finales de la pièce (scène 36, 37 et 38) et devaient la mémoriser.
2. Les élèves ont ensuite investi l'espace en marchant dans toute la classe - il s'agissait de faire oublier la dimension scolaire de l'espace dans lequel nous étions.
3. En s'arrêtant soudainement, ils se sont retrouvés à côté d'un autre élève, formant ainsi un binôme. L'un et l'autre membre du binôme devait prononcer la phrase choisie préalablement puis celle de l'autre élève en suivant le schéma suivant : « Je te donne [...], je reçois [...] »
4. Enfin, réunis tous en cercle, les élèves devaient faire passer à leur voisin de droite, l'émotion de leur choix, l'émotion d'un des personnages : « Je te donne [la colère de Simon] » par exemple ou « Je te donne [l'amour de Nawal] », etc. Il ne fallait pas réfléchir à l'émotion choisie, cet exercice devant se faire de manière spontanée et révéler

l'émotion que l'élève avait retenu le plus facilement ou qui était la plus présente pour lui au moment de l'exercice.

- Lors du module suivant, nous avons poursuivi cette séance d'initiation à la mise en scène et au jeu. La consigne était de choisir une lettre qui devrait être à mémorisée. Une fois les choix faits, la lettre choisie devait être mise en scène par groupe de 2 à 3. Enfin, les élèves joueraient leur mise en scène devant la classe (en module), quelques semaines plus tard. Les élèves ont commencé à travailler par groupe, je passais de l'un à l'autre pour aider à faire des coupes quand la lettre choisie était trop longue et pour guider les élèves dans leur choix de mise en scène.
- Trois semaines plus tard, nous avons rendez-vous au CDI, dans la salle appelée « aquarium » ayant une configuration spatiale ovalaire permettant d'organiser l'endroit comme un petit théâtre improvisé avec un espace « scène » et un espace « public ». Chaque groupe est passé devant le reste des élèves (toujours en module, donc en effectif réduit). Les mises en scène ont été enregistrées (captation audio) et sont disponibles sur le site <http://incendies-theatre.jimdo.com/entendre-incendies-lettres/>.

3.3.2.2. Compréhension kinesthésique et collaborative du texte...

Chaque élève a d'abord choisi la lettre qu'il souhaitait apprendre et mettre en scène puis les groupes ont été formés à partir de cela. C'est-à-dire que les élèves ont été répartis en fonction de leur intérêt pour le texte (ils ne savaient pas que la lettre choisie ferait l'objet d'un travail de groupe) et non par affinité, ou plus précisément l'affinité entre élève n'a été que le second critère de regroupement et non, comme bien souvent, le premier.

Lors de la séance de restitution, les élèves ont été attentifs, notamment parce qu'il fallait enregistrer et que le silence devait être respecté. Mais au-delà de ce point technique, les élèves ont enfin collaboré, en s'écoutant, à l'intérieur des groupes de mise en scène mais aussi d'un groupe à l'autre. En effet, j'ai précisé que des « souffleurs » pouvaient aider les élèves qui passaient « sur scène » si quelques trous de mémoire se faisaient sentir. Trois élèves en particulier ont pris ce rôle très à cœur se rendant à la page du livre de la scène en question et en restant attentif aux éventuelles hésitations des « acteurs ».

Par ailleurs, certaines interprétations et mises en scène ont été remarquables, il faut relever l'interprétation de la scène 36 de cette élève dyslexique, discrète, peu sûre d'elle,

ayant des résultats faibles depuis la Seconde. Elle dit les mots de Nawal à son bourreau en regardant son public (ses camarades) et paraît à l'aise. Sa posture, son regard, et le pas qu'elle fait en avant en prononçant les mots de la lettre indiquent qu'elle a compris la défiance et le courage du personnage de Nawal face au bourreau à qui elle écrit et livre son mépris. Cette élève discrète et parfois en difficulté aurait-elle réussi à poser des mots sur les sentiments du personnage tels que l'écriture de Mouawad les retranscrit? Je ne peux pas en être sûre mais son attitude indique que sa compréhension du texte est en partie passée par la mise en scène et donc par le corps.

Par ailleurs, elle et son binôme ont décidé de déchirer une feuille en écho à la didascalie finale de la scène. Les autres élèves les interrogent sur ce choix et ce point est l'occasion d'une discussion sur l'importance des didascalies pour le metteur en scène.

Enfin, les élèves ont été notés selon différents critères, certains insistant sur la cohérence du groupe et d'autres sur l'interprétation individuelle (voir annexe 6).

3.3.2.3. De la représentation à la lecture analytique

Enfin, l'enregistrement des mises en scène a permis une entrée en matière interactive de la lecture analytique 5. En effet, comme introduction à l'analyse de la scène 38 (« Lettre aux jumeaux »), nous avons d'abord écouté les mises en scène enregistrées et publiées sur le site³ puis les élèves enregistrés ont justifié leur choix de mise en scène. Cette entrée en matière a été motivante puisque c'est à partir des propositions des élèves que nous avons pu débattre de la présence sur scène du personnage de Nawal, défunte au moment de l'ouverture de la « Lettre aux jumeaux ». Les élèves ont compris la nécessaire collaboration entre l'auteur et le metteur en scène à travers le texte, de même que l'importance des choix faits par le metteur en scène pour représenter fidèlement ce que l'auteur de la pièce a voulu transcrire. Le déroulé de cette dernière séance de lecture analytique est disponible en annexe 7.

3.3.3. Contribution au site internet interclasse

3.3.3.1. Mise en place

³ Disponible à <<http://incendies-theatre.jimdo.com/entendre-incendies-lettres/lettre-aux-jumeaux/>>

La mise en place et l'explication des consignes relatives au projet du site interclasse a nécessité deux heures de modules. Comme le restitue l'annexe 8, les consignes ont été très détaillées. Il fallait expliquer clairement aux élèves qu'ils avaient le choix du sujet et du support, et les guider dans ce choix. Les deux séances de modules ainsi que la rencontre avec l'autre classe de 1ère STMG ont toutes eu lieu en salle informatique. Le caractère interclasse du projet n'a pas fait l'objet d'une interrogation très grande de la part des élèves, à ma surprise mais il est vrai qu'à part la restitution et le débat sur l'illustration de la page d'accueil, les élèves n'ont pas véritablement eu à travailler ensemble. Il s'est agi d'une coopération plutôt que d'une collaboration.

Le projet ayant été présenté en tout début de séquence et les productions rendues en fin de séquence, les élèves ont eu environ quatre semaines pour travailler de cette manière, en binôme. Les autorisations de diffusion des travaux d'élève ont également été recueillies (voir le modèle en annexe 9) et les deux élèves qui se sont filmées ont remis une autorisation d'utilisation et de diffusion de l'image. Pour se rendre compte, il faut aller visiter ce qui constitue l'annexe virtuelle (annexe 10) de ce mémoire, le site : www.incendies-theatre.jimdo.com.

Enfin, le site a été créé grâce à une plateforme gratuite et collaborative, très facile d'utilisation, jimdo.com. Mme Mabboux et moi avons conçu le site et assuré la mise en ligne des productions d'élèves. Je reviendrai sur ce choix dans la partie consacrée aux pistes d'amélioration.

3.3.3.2. Un projet collaboratif pour restituer une unité

Pourquoi mettre en place un site internet pour l'étude du texte de Wajdi Mouawad?

Tout site internet fonctionne suivant un schéma buissonnant: toutes les pages peuvent renvoyer les unes aux autres et sans nécessairement devoir être lues ensemble, elles forment un tout cohérent et complexe. La pièce de Wajdi Mouawad est bâtie sur ce même schéma : l'enquête des personnages est au coeur de l'histoire, l'enquête sur leurs origines au coeur de l'écriture, les liens familiaux, le continuum thématique malgré les ruptures espace-temps forment une unité complexe et labyrinthique. Pour faire correspondre l'oeuvre et les modalités de notre étude, nous pouvions, grâce au site, créer une carte heuristique géante et interactive. Il s'agissait de se servir de la construction de la pièce comme modèle d'écriture et

non seulement comme objet d'analyse. Les élèves ont traité la thématique de leur choix, dans le format de leur choix; en résulte une diversité des types et supports d'écriture.

Par ailleurs, pour aller au-delà des lectures transversales d'une oeuvre forcément choisies et orientées par l'enseignant, le site permet une lecture plus globale (mais non exhaustive) et diverse de l'oeuvre.

Enfin, ce travail collaboratif permettait de mettre en avant l'intérêt de travailler ensemble sur une oeuvre, plutôt qu'élèves contre élèves, pour une note finale. Il était aussi intéressant et valorisant de faire travailler deux classes de 1ère STMG avec une classe de 1ère ES sur un même objet.

La dernière séance a permis aux élèves des deux classes de STMG de se rencontrer et d'échanger sur leur conception globale de l'oeuvre. En effet, il s'est agi de choisir l'illustration de l'accueil du site puis de chercher des images libres de droit pour illustrer les autres onglets.

3.3.3.3. L'intérêt du site en classe

Les productions ayant été rendues avant la dernière lecture analytique, il a été intéressant de s'y plonger au moment de l'étude la scène 38, la lettre de Nawal à ses jumeaux. En effet, deux élèves ont choisi d'imaginer la suite de la pièce et ont écrit la réponse que les jumeaux auraient pu écrire à leur mère⁴. La forme poétique de la lettre que ces deux élèves ont écrite et la reprise de nombreux éléments-clés de la pièce en ont fait un outil très intéressant pour travailler sur la lettre écrite par le personnage de Nawal, dans la pièce. Etudier les deux lettres en miroir a permis de mettre en exergue la dimension poétique de la scène et son intérêt comme épilogue (voir annexe 7 : la fiche de séance pour la lecture analytique de la scène 38).

4. Analyse

Dans la partie précédente, j'ai déjà entamé l'analyse en restituant certaines réactions d'élèves et apports des dispositifs pour la compréhension et l'étude du texte. En effet, le principe de la pédagogie inversée - qui, s'il ne guide pas toute la séquence d'étude que j'ai

⁴ Disponible à : <<http://incendies-theatre.jimdo.com/imaginer-la-suite/reponse-des-jumeaux-1/>>

mise en place, parcourt certains des dispositifs que j'ai expérimentés - implique de pouvoir réagir et s'adapter aux questions, difficultés ou fulgurances des élèves. Celles-ci font donc partie intégrante des séances de cours. C'est pourquoi description de séances et analyse se sont mêlées dans la partie précédente.

Dans les parties suivantes, je tâcherai toutefois, à l'aune de la partie théorique de ce mémoire, de mettre en exergue les avantages des dispositifs mis en place du point de vue de la motivation, et de l'estime des élèves pour eux-mêmes, et pour leurs pairs.

4.1. Une séquence motivante?

Dans cette partie, je reprends les unes après les autres les conditions de motivation énumérées par R. Viau et analyse ma séquence au regard de celles-ci :

- « Être signifiante, aux yeux de l'élève »

Le choix de l'oeuvre, comme je l'ai expliqué dans la partie consacrée à ce point, a été important. La pièce a fait sens aux yeux des élèves parce que je me suis appuyée sur les réactions qu'ils avaient eu face aux questions suscitées par le roman *Eldorado* étudié précédemment. D'ailleurs, les réactions des élèves à la question « Conseilleriez-vous cette pièce à un/une ami-e? Si vous deviez lui en parler, que lui diriez-vous pour l'encourager/ le décourager à lire ou voir cette pièce? » (annexe 4) font état de l'intérêt qu'ils ont eu pour l'oeuvre.

D'autre part, la capitalisation du travail mené en binôme sur le site fait sens au regard des objectifs de fin d'année : réussir l'épreuve orale du Baccalauréat. Les élèves pourront s'appuyer sur les travaux de leurs camarades pour réviser.

- « Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités »

Les activités ont été variées : journal de lecture, atelier théâtre, travail sur le site internet, débats en classe et lectures analytiques. Il est certain que tous les élèves ne sont pas à l'aise dans toutes les activités, mais la variation des supports d'apprentissage est sans nul doute un moyen de capter des élèves parfois lassés par une discipline dont ils semblent ne pas comprendre le sens. A la sortie du premier module consacré à la mise en scène des lettres, quatre élèves qui s'étaient isolées dans une salle du CDI pour travailler échangent : « Ah mais c'est *frais* en fait le cours de français! » Leur mise en scène est remarquable et mêle

chuchotements, échos, déplacements, canons. Cette proposition de mise en scène correspond très bien au texte⁵.

Par ailleurs, le choix proposé aux élèves dans la production associée au site internet leur a permis de réaliser un document en fonction de leurs compétences et de s'investir ainsi pleinement.

Enfin, le fait de rattacher systématiquement les dispositifs d'apprentissage aux lectures analytiques permettait de rendre explicite la continuité de la démarche d'apprentissage.

- « Représenter un défi pour l'élève »

Pour certains élèves, achever la lecture d'une oeuvre représente déjà un défi. Un élève de la classe qui désinvestissait le cours de français depuis le début de l'année (et déjà en Seconde) m'a remis son journal de lecture trois semaines après la date butoir, je l'ai accepté. Durant ces trois semaines, je lui ai redonné la consigne, à chaque fin de cours ou presque, sans le menacer, mais je lui ai demandé. Il a fini par me le remettre. Dans un deuxième temps, lors de la première séance de travail sur les productions numériques, lorsque je passais auprès de lui (son binôme étant absent ce jour-là) et le guidais sur le sujet qu'il avait choisi, je lui demandais de noter. La page de traitement de texte n'était pas mise en page correctement et il avait du mal à gérer l'outil informatique. Quand je lui ai donné quelques conseils, il me dit, d'un air sincère et un peu désabusé : « Je me sers pas trop de ça! Ça fait longtemps quoi! Madame... » Et puis, finalement, lors de la rencontre avec l'autre classe de 1ère STMG, ce même élève a pris en charge l'organisation d'un petit groupe pour trouver une image illustrant une thématique du site. Il faisait passer la parole, relançait et me restituait leurs idées à la fin de leur discussion. Je peux espérer que la durée de la séquence et la persévérance à laquelle je l'ai invité aura permis à cet élève d'accroître sa confiance en lui et de triompher au moins, en partie, de certaines résistances passées.

- « Être authentique »

La production réalisée durant l'activité doit ressembler à un produit de la vie courante : le site internet est un moyen de relier le cours de français aux médias et aux activités extra-scolaires et personnelles des élèves.

- « Exiger un engagement cognitif de l'élève »

⁵ Disponible à : <<http://incendies-theatre.jimdo.com/entendre-incendies-lettres/lettre-au-fils/>> « 3 voix, canon, chuchotements, déplacements »>

Les deux élèves qui ont choisi de se filmer et de restituer l'enquête du personnage de Simon sur son frère sous forme de « JT littéraire »⁶ ont véritablement investi et remodelé les informations extraites de l'oeuvre à leur manière. Elles ont bien restitué l'importance de l'enquête dans l'oeuvre en choisissant la forme d'un « JT ». Les liens entre la forme et le contenu ont été faits et les deux élèves ont investi leur capacité de mémorisation, de prestation orale, leurs compétences pour se filmer et monter une vidéo.

- « Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix » et « permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres »

Lors du travail de mise en scène les élèves ont choisi la lettre qu'ils voulaient mettre en scène et ont travaillé ensemble. De nouveau, pour la contribution au site internet, les élèves ont choisi support et sujet ainsi que les personnes avec qui ils souhaitaient travailler.

Par ailleurs, l'accomplissement d'un travail important sur l'oeuvre restitué sur le site a pu se faire grâce à la collaboration des groupes lors des ateliers théâtre, lors du travail en binôme, et enfin grâce à la coopération de trois classes à un même projet. Il s'est donc agi d'une collaboration intra-classe et d'une coopération interclasse.

- « Avoir un caractère interdisciplinaire »

Lors du montage de la séquence, je ne me suis pas interrogée sur cette dimension. Toutefois, on peut considérer que les ateliers théâtre ont contribué au développement de compétences transversales, telles que l'organisation et l'autogestion du groupe, l'aisance orale. Quant aux productions numériques, elles ont permis aux élèves de communiquer de manière innovante ou plus classique, selon les cas.

Il s'agit sans doute de la condition la moins pensée et la moins réalisée sur la séquence. Même si, en tant qu'enseignante de Français, je suis tentée d'établir un lien direct entre la compréhension du monde *via* le langage et la littérature, et des disciplinaires scolaires comme la philosophie ou l'histoire. Soyons lucide, ce lien n'est pas aussi clair pour les élèves. Par ailleurs, j'ai volontairement peu insisté sur les références historiques de la pièce (la guerre au Liban, le conflit israëlo-palestinien) par manque d'assurance d'une part et par volonté de laisser à l'oeuvre sa dimension universelle qui me semblait claire et voulue par l'auteur.

- « Comporter des consignes claires »

⁶ Disponible à : <<http://incendies-theatre.jimdo.com/thèmes/enquêtes-sur-origines/l-enquête-de-simon/>>

L'introduction de nouveaux dispositifs d'apprentissage pouvant être déstabilisante pour certains élèves, j'ai consacré une grande partie de la première heure de module à expliciter les consignes. Je suis ensuite passée dans chaque groupe pour vérifier la compréhension des attentes.

- « Se dérouler sur une période de temps suffisante »

Pour chaque dispositif décrit, les élèves ont bénéficié d'au moins trois semaines pour réaliser leur travaux ou mémorisation de lettre. Des élèves habitués des retard m'ont rendu des travaux avec du retard mais globalement, chacun a accompli et terminé une au moins des trois tâches proposées respectivement par ces trois dispositifs d'apprentissage. La séance de présentation des mises en scène a connu un fort taux d'absentéisme mais les groupes amputés d'un ou deux membres ont été accompagnés par d'autres élèves.

4.2. Favoriser l'estime de soi et des autres

Dans cette partie, je fais un retour sur les pistes évoquées par Christian Staquet pour favoriser l'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe, pistes qui rejoignent le TARGET du climat motivationnel dont une vue tabulaire est disponible dans la partie théorique de cet écrit.

- «Des stratégies et des activités d'inclusion de chacun, un climat d'appartenance et de construction de son identité par la découverte régulière des autres »:

La stratégie d'inclusion de chacun, opérée notamment grâce au site internet a fonctionné : les élèves ont trouvé leur place et lors de la séance de rencontre entre les deux classes de 1ère STMG, les groupes étaient satisfaits de leur production, fiers de les voir en ligne. « Ah quand même, Madame il bien notre site » Lors de la dernière lecture analytique, les élèves ont félicité leurs camarades ayant rédigé «la réponse des jumeaux à Nawal », impressionnés par leur travail. Découvrir les capacités de ses pairs et les féliciter pour cela, c'est revaloriser l'estime du groupe auquel on appartient, et quelque part, se revaloriser.

- « Un changement de posture [en tant qu'] enseignant[e] pour entraîner une autre posture de l'apprenant, autogérée, responsable, active et solidaire »:

Par ailleurs, les séances au CDI et en salle informatique m'ont véritablement forcé à adopter une posture plus patiente, au rythme de mes élèves. J'ai pris plaisir à suivre leur évolution, tant sur les mises en scène que sur les idées de production numérique. Alors que je

redoutais une ambiance de classe dilettante et bruyante, les élèves se sont autogérés et se sont montrés responsables. Par exemple, une élève ayant été absente et malade pendant un certain temps, elle ne connaissait pas bien le passage qu'elle devait jouer lors des mises en scène. Les trois élèves du groupe m'ont alors proposé de se ré-enregistrer en travaillant la mise en voix pour m'envoyer un fichier audio plus satisfaisant. Une semaine après, le fichier était dans ma boîte mail. Cette élève absente quelques semaines et dont je parle ici a posé de nombreux problèmes disciplinaires en début d'année scolaire, dans ma classe en particulier. Il faut noter sa conversion à une attitude intéressée et apaisée lors du second trimestre, conversion qui ne s'explique pas seulement par mon changement de posture, mais en partie sans doute. Cette élève très soucieuse et agacée par les contraintes d'une classe, revendiquant l'autogestion, l'autonomie et le besoin de faire selon ses propres critères dès le début de l'année, a trouvé de quoi exceller en prenant l'initiative de se filmer, avec son binôme pour restituer l'enquête d'un personnage de la pièce sur ses origines sous forme de « JT littéraire ». Un tel support de production nécessite évidemment une estime de soi positive et une considération pour le projet initié par l'enseignante : il faut accepter et mettre son image au service d'un projet scolaire. Une élève ayant une mauvaise conception de soi en français ne se serait sans doute pas filmée et mise en scène ainsi.

Surtout et enfin, utiliser les moments informels du temps de classe dans le but de motiver la lecture et la compréhension est pour moi indispensable. Parler aux élèves comme à des personnes tout simplement susceptibles d'apprécier une pièce de théâtre ou un roman, change beaucoup de chose. Cela peut être déstabilisant mais la posture d'échange réciproque convertit l'élève en enfant curieux ou en adolescent responsable.

- « Apprendre aux élèves à faire des choix, à s'affirmer et à clarifier leurs valeurs »:

D'autres élèves se sont également métamorphosées en choisissant ce qu'elles allaient produire ou présenter. Les quatre élèves qui ont proposé une mise en scène de « Lettre aux jumeaux » particulièrement parlante (voir section 4.1) sont des élèves souvent agitées en classe, défiantes, bavardes et parfois insolentes. Par ailleurs, ce sont de nouveau deux de ces quatre élèves qui ont produit « la réponse de Nawal aux jumeaux » dont il est question en partie 3.3.3.3

Dans cette classe débordant d'activité et de revendications, faire des choix a clairement été libérateur, pour les élèves comme pour moi. Le volume sonore, les

déplacements, même la manière dont les élèves posaient leur question, ont changé, comme si nous parlions enfin, en vue d'un même objectif, faire aboutir ce qu'ils avaient en tête. Et la diversité des supports choisis et restitués sur le site montre qu'ils se sont sentis capables. Chacun des groupes a pu produire et créer à partir de sa propre compréhension du texte. Les productions sont visibles en ligne : voir annexe 10, et je retranscris, dans le tableau suivant, sujets et formats choisis par les élèves de ma classe :

Support Sujet	Rédaction	Tableau	Vidéo	Texte + image ou schéma	Total
Analyse d'un thème à partir d'un corpus d'extraits	1	1			2
Analyse d'un personnage à partir d'un corpus d'extraits	5				5
Recherches documentaire s sur l'oeuvre ou l'auteur	2			1	3
Sujet d'invention	1			1	2
Restitution des enquêtes parallèles		1	1		2
Recherches documentaire sur un sujet d'ouverture	1				1
Total	10	2	1	2	15

Tableau des choix faits par les groupes en vue du dépôt sur le site consacrée à l'oeuvre

La majorité des groupes a choisi un travail de rédaction, analytique ou d'invention. Mais il faut également noter qu'un tiers des groupes a proposé des formats différents et qui présentent la réflexion de façon moins linéaire, en associant texte et image, en utilisant la

vidéo ou un tableau. Ce tiers d'élèves a donc pu trouver le moyen d'approfondir sa compréhension du texte en l'associant à une forme adaptée à l'oeuvre (vidéo) ou trouver les moyens de clarifier certains éléments de la pièce dans un format correspondant davantage à son schéma de pensée (vue tabulaire).

5. Pistes d'amélioration

5.1. Faire des choix pour approfondir

Que ferais-je différemment si j'étais amené à conduire cette séquence à nouveau? D'une part, la densité de cet écrit l'indique : faire des choix peut être salvateur. Même si la variation des activités est gage de motivation pour l'élève, on peut envisager des tâches diverses mais plus ou moins ambitieuses ou faire réaliser des tâches différentes en vue d'un même objet. J'examinerai ainsi les possibilités d'étude qu'aurait offert la réalisation d'un site internet par les élèves, si le temps consacré aux autres activités avait été basculé sur cet unique projet. Mais avant, il faut insister sur les avantages incontestables du journal de lecture.

5.2. Le journal de lecture : un incontournable

Le journal de lecture distribué aux élèves était particulièrement guidé. Une classe de lecteurs aguerris et autonomes aurait pu réaliser un journal individuel et personnel à partir de consignes moins détaillées. Dans tous les cas, s'il est adapté aux élèves, le journal de lecture me semble être un incontournable comme préalable à l'étude d'une oeuvre intégrale. D'une part, il permet à l'élève d'advenir en tant que sujet-lecteur et de ne pas se perdre quand, par exemple, les espaces-temps se confondent comme dans notre pièce.

A titre d'exemple, dans l'autre classe de 1ère STMG, ayant un profil similaire à la mienne, 17 élèves sur 28 ont dit avoir terminé la lecture de la pièce, le reste des élèves n'ayant pas lu la moitié de la pièce ou un peu plus de la moitié de la pièce. Le sujet-lecteur-scripteur (celui qui lit et remplit son journal) semble donc être un lecteur plus persévérant.

Aussi et enfin, le journal de lecture permet à l'enseignant de s'appuyer sur la réception des élèves recueillies et consignées dans les journaux pour monter la séquence et organiser les lectures analytiques et activités complémentaires en collaboration avec les élèves, par l'intermédiaire du journal.

5.3. Vers un site internet construit par les élèves

Enfin, l'intérêt du site internet comme écran socialisé des études transversales est intéressant dans la mesure où il permet de faire le lien entre les différentes productions des élèves. Mais faire construire le schéma arborescent du site, son architecture par les élèves aurait été tout à fait intéressant. En particulier au regard de la pièce de Wajdi Mouawad dans laquelle, comme je l'expliquais plus haut, tous les sujets, personnages, enquêtes et actions se répondent les uns aux autres. Nous aurions pu consacrer une à deux heures à la réalisation de schémas papier proposant une architecture du site. A partir de là, les élèves se seraient réparti les sujets à traiter. Dans ce cas, le site aurait difficilement pu se conduire comme un projet interclasse. En revanche, la construction du site aurait pu se faire de manière interdisciplinaire en proposant à un enseignant de gestion ou de management/organisation de participer au projet.

Conclusion

Tout d'abord, l'entreprise de recherche didactique n'est pas chose facile : il s'agit de conscientiser des choix que, souvent, on fait par intuition. Mais elle est nécessaire, pour mieux guider ses élèves et pour mieux se guider en tant qu'enseignante, aussi.

Il est sans doute visible dans ce travail que j'ai eu de la peine à choisir : je ne me suis pas attardée sur une activité unique parce qu'il m'a semblé important de montrer que la cohérence globale d'une étude, d'une classe, d'un enseignement passe par la multiplication de petites expériences. Toutes n'ont pas de valeur intrinsèque pour chaque élève mais chaque élève peut puiser, dans un panel de dispositifs d'apprentissage, celui qui pourra correspondre le mieux à sa stratégie d'apprentissage, à son mode de compréhension. J'ai essayé de restituer ce que des milliers d'enseignants essaient quotidiennement de faire : encourager chaque élève vers la voie qui lui correspond le mieux.

Par ailleurs, l'intérêt d'une séquence longue et diverse dans ses supports d'apprentissage est de pouvoir désacraliser le livre, l'oeuvre, la littérature. Une fois prise en main, il faut *tordre et retordre* l'oeuvre à l'image de ces vieux exemplaires que tous les enseignants de français gardent précieusement. Il faut donner l'occasion aux élèves de faire un travail de déconstruction (d'analyse) puis de reconstruction (cohérence et unité de l'oeuvre).

En somme, il ne faut pas renoncer à la complexité, celle du mode d'apprentissage et celle de la littérature. Il ne faut pas renoncer non plus à la collaboration, en faisant débattre les élèves, en les faisant s'écouter ou oeuvrer ensemble à un projet.

Restaurer l'estime de soi, la confiance d'un groupe par rapport à une discipline ne se joue pas en une séquence ni même sur un trimestre. Mais lors, du dernier cours consacré à *Incendies*, nous avons discuté de la réaction du personnage de Simon face à la lettre de sa mère. Une élève m'interrompt alors : « Je ne pense pas, Madame que Simon soit soulagé, il dit « Fais moi entendre son silence » parce qu'il préfère le silence à la vérité horrible qu'il vient d'apprendre », la discussion s'engage de nouveau. J'argumente. Ce qu'il faut retenir, c'est que cette élève ne se serait pas permis une telle réflexion au début de l'année quand, lors du tout premier exercice proposé : « Quel texte préférez-vous parmi les quatre textes du corpus? », j'expliquais qu'il s'agissait de donner *son avis*, elle m'avait coupée, affolée : « Mais on n'a jamais fait ça, Madame! »

Bibliographie

- Ames, C. (1992a). « Achievement goals and the classroom climate ». In D. H. Schunk & J. L. Meece (éd.), *Student Perceptions in the Classroom*, 327-308. Hillsdale : L. Erlbaum.
- Ames, C. (1992b). Classrooms : Goals, structures, and student motivation, *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom : Student's learning strategies and motivation processes, *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E. M. ; Maehr, M. L. & Midgley, C. (1999). « Declining motivation after the transition to middle school : schools can make a difference ». *Journal of Research Development in Education*, 32, 131-147.
- Anderman, E. M. & Midgley C. (1997). « Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grade across the transition to middle level schools » *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Anderman, E. M. & Urdan, T. (1995). « A multi-level approach to multi-level reform » *Principal Magazine*, 7, 3, 26-28.
- Boirmare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.
- Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010 (2011). Repéré à <<http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>>
- Bulletin officiel spécial n°3 du 17 mars 2011 (2011). Repéré à <<http://www.education.gouv.fr/cid55410/mene1104134a.html>>
- Duclos, G. (2000), *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Québec : Editions du CHU Sainte-Justine.
- Epstein, J. L. (1988). « Effective schools or effective students : Dealing with diversity ». In R. Haskins & D. MacRae (éd.), *Policies for America's public schools : Teacher equity indicators*, (pp. 89-126). Norwood : Ablex.
- Fourgous, J. M. (2012). « Apprendre autrement » à l'ère numérique. Repéré à http://www.missionfourgous-tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf
- Giroux, M. & Vezeau N. « L'estime de soi à la base de la motivation scolaire ». Repéré à <<http://www.occe.coop/~ad67/EstimeDeSoi/pdf/4.CPS/1er/at/008.pdf>>
- Grant, H. & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact, *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Guidicelli, C (2012), « Wajdi Mouawad, *Incendies*. Etude d'une oeuvre intégrale ». *La Nouvelle Revue Pédagogique*, Hors -série 18
- Langlade, G. et Fournanier, M.-J. (2007), «La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire». *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français*. E. Falardeau, C. Fischer, C. Simard, N. Sorin (dir.), Québec : Presses de l'Université de Laval

- Martinot, D. (2001) « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27, n° 3, 483-502.
- Murdock, T. ; Hale, N. & Weber, M. (2001). Predictors of cheating among early adolescent : Academic and social motivations, *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96-115.
- Rouvière, N. (2015), « Apprendre à lire de la littérature en questionnant les valeurs », Grenoble : Université Stendhal, Département Lettres et arts du spectacle
- Sarrazin, P. ; Tessier, D. & Trouilloud, D. (2010) Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*. Repéré à <<http://rfp.revues.org/463>>
- Staquet, C. (2015). *L'estime de soi et des autres dans les pratiques de classe*. Paris : Chronique sociale.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. Repéré à <<http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr5-3/Viau.html>>
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique
- Vibert, A. (2011), Faire place au sujet-lecteur : quelle voie pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée?. Repéré à <http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf>

Annexes

Table des matières

Annexe 1 : Tableau général de la séquence (19H+1H)	40
Annexe 2 : Lectures analytiques 1 à 4	46
Annexe 3 : Journaux de lecture (rédigés en collaboration avec Mme Charlène Grivot)....	52
Annexe 4 : Les élèves deviennent des lecteurs critiques, question finale du journal	56
Annexe 5 : Une réaction unique et consignée comme telle à la fin de la lecture	57
Annexe 6 : Grille d'évaluation des mises en scène des lettres	58
Annexe 7 : Guide de séance pour la lecture analytique 5 (scène 38, « Lettres aux jumeaux »)	59
Annexe 8 : Consignes pour la mise en route du projet « site interclasse ».....	60
Annexe 9 : Autorisation de publication des travaux d'élèves sur le site	61
Annexe 10 : Site internet www.incendies-theatre.jimdo.com	61

Annexe 1 : Tableau général de la séquence (19H + 1H)

Séance	Objectifs	Supports	Modalités de travail
<p>Entrée dans la pièce Distribution des journaux de lecture et explicitation des attentes (à la maison) ÉVALUATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ethique et esthétique : faire advenir le sujet-lecteur, permettre une lecture personnelle et réflexive de l'oeuvre - Faire lire et aller plus loin 	<ul style="list-style-type: none"> - OI : Wajdi, Mouawad, <i>Incendies</i> - Les journaux de lecture (sous forme de questionnaire) 	<ul style="list-style-type: none"> - Différenciation : travail personnel et <u>progressif</u>
<p>Séance I Introduction : le théâtre et Wajdi Mouawad (2H30) <i>« Le théâtre. Vous ne savez pas ce que c'est? »</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Outillage : réveiller les souvenirs de notions liées au théâtre; - Esthétique : le théâtre a-t-il un rôle? Quel est ce rôle? - Culturel : Wajdi Mouawad, une identité multiple 	<ul style="list-style-type: none"> - Paul Claudel, <i>L'Echange</i>, extrait de l'Acte I - Interview de l'artiste par Brigitte Salino : <i>Le Monde</i> (08/07/2009) 	<ul style="list-style-type: none"> - carte heuristique par groupe (théâtre / représentation, 1H) - lecture (Claudel), débat: quel est le rôle du théâtre? (1H) - Wajdi Mouawad : lecture de l'interview et CM (30 min)
<p>Séance II Au seuil de la pièce : le notaire (2H) Lecture analytique 1 <i>A quelles fonctions dramatiques cette 1ère scène et ce personnage répondent-ils?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esthétique : différents moyens d'entrée dans l'histoire (film/pièce) - Méthodologie : l'oral du Baccalauréat - Outillage : la double énonciation - Outillage : variations comiques 	<ul style="list-style-type: none"> - scène 1 « Notaire », pp. 13-15 - extrait du film de Denis Villeneuve, <i>Incendies</i> (3'00 à 6'00) - Fiche récapitulative des étapes et des attentes de l'oral du Baccalauréat 	<ul style="list-style-type: none"> - Visionnage / éléments de comparaison pièce/film - Préparation type EAF oral du Bac (préparation à la maison) à partir des notes prises en cours et restitution en classe
<p>Séance Tr.B.1 Projet interclasse : introduction, choix et début des productions 2H x2 (en module)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Méthodologique : étudier une oeuvre de manière transversale, en autonomie - Choisir son sujet 	<ul style="list-style-type: none"> - OI - recherches documentaires - documents fournis par l'enseignante selon les cas 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 à 3 élèves par poste informatique : recherches - L'enseignante accompagne, répond aux demandes. - fin du travail en autonomie ÉVALUÉ

*Tr.A et Tr.B pour « séance transversale A » et « séance transversale B »

<p>Séance III Nawal et Wahab (2H) Lecture analytique 2 <i>Le lyrisme au coeur d'un aveu difficile et paradoxal : « là commence l'histoire ».</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Outillage : m.e.s et fonction du silence au théâtre - Outillage : le registre lyrique (préparation à la maison type EAF orale) 	<ul style="list-style-type: none"> - scène 5 « Ce qui est là » depuis le début jusqu'à « Une brûlure », pp. 32-35 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrée en matière (journaux de lecture) : « Cette scène vous rappelle-t-elle d'autres situations amoureuses similaires? » - Lecture : marquer l'hésitation, la peur. - En binôme : relevé des indices du lyrisme
<p>Séance TrA.1 (30 min x 2, en demi-classe) Mises en scènes, mémorisation, jeu Séance co-animée avec l'enseignante responsable de l'atelier théâtre (future option théâtre) du lycée</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Initiation au jeu d'acteur - Osez! 	<ul style="list-style-type: none"> - souvenirs et ressentis de lecture - une phrase prise dans une des lettres finales (scènes 36, 37 et 38) 	<ul style="list-style-type: none"> - les élèves marchent puis se mettent par deux, au hasard du déplacement, ils doivent passer et recevoir une phrase extraite d'une des lettres « Je te donne... , je reçois... » - les élèves sont en cercle, doivent faire passer l'émotion d'un personnage
<p>Séance IV Sawda et Nawal : dire et refuser la violence (2H) Lecture analytique 3 <i>En quoi la stratégie argumentative de Sawda s'intègre-t-elle dans une réflexion plus large sur la violence et la vengeance?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Outillage : rappel persuader/convaincre et rappel thèse/argument /exemple - Outillage : le récit dans le théâtre - Ethique : débattre (sur la vengeance) - Méta-lecture : l'intention de l'auteur 	<ul style="list-style-type: none"> - scène 25 « Amitiés », de « Je ne veux pas! » jusqu'à « l'assassin de ses enfants! », pp.85-86 - Sophocle, <i>OEdipe roi</i>, extrait du cinquième épisode (le messager) 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrée en matière à partir des réponses des élèves (journaux de lecture) : « Que pensez-vous de ce débat entre les personnages? Quel est votre point de vue? » - Relevé des arguments de S. - Emotion et persuasion - Comparaison scène 25 et <i>OEdipe roi</i> : le récit / la situation familiale

<p>Séance V Textes complémentaires et question de corpus (2H : 1H en classe entière + 1H en module) <u>Ouverture et théorie littéraire</u> <i>Pourquoi raconter/ montrer la violence?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Méthodologie : les questions de corpus - Culturel : la catharsis, l'héritage classique - Lexique : le paradoxe - Esthétique / éthique : pourquoi montrer ou raconter la violence au théâtre? 	<p>Corpus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Albert Camus, <i>Caligula</i> (1944), Acte I, scène 8; - Bernard-Marie Koltès, <i>Roberto Zucco</i> (1998) - Wajdi Mouawad, <i>Incendies</i>, scène 31 	<ul style="list-style-type: none"> - CM (la catharsis) - En îlot (un texte par îlot) : trouver pour son texte des éléments de réponses aux questions de corpus - Retour en classe entière : faire le lien entre les éléments de réponse et donc entre les textes + correction rédigée
<p>Séance VI Nihad (1H) <u>Lecture analytique 4</u> <i>En quoi ce personnage essentiel au dénouement est-il paradoxal?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Méthodologie : EAF oral / commentaire - réinvestir les analyses menées sur un texte et les organiser - Outillage : les didascalies et leurs fonctions 	<p>- scène 31 « L'homme qui joue », depuis le titre jusqu'à « touché par la balle du fusil », pp.107-110</p>	<ul style="list-style-type: none"> - lecture analytique à préparer à la maison - passage et correction en classe
<p>Séance VII Questions de corpus (2H) ÉVALUATION type Baccalauréat (sujet proposé en 2011)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser et comparer des textes rapidement - Organiser ses idées - Langue et expression - Réinvestir les notions abordées en classe 	<p>Corpus :</p> <p>Texte 1 : Molière, <i>Dom Juan</i>, acte V, scènes 5 et 6 (1665).</p> <p>Texte 2 : Victor Hugo, <i>Hernani</i>, acte V, scène 6 (1830).</p> <p>Texte 3 : Jean Anouilh, <i>Antigone</i>, (1946)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Par quels procédés théâtraux la mort du héros est-elle présentée dans chacune de ces trois pièces ? 2. Le face-à-face avec la mort révèle certaines caractéristiques de ces personnages. Lesquelles?
<p>Séance Tr.A.2* Séance transversale : ateliers théâtre et mises en scène (2H) <u>Mises en scènes, mémorisation</u> ÉVALUATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Culturel : initiation au jeu et à la mise en scène - Esthétique : proposer une mise en scène interprétative d'une scène de théâtre / représenter différents espace-temps sur une même scène 	<ul style="list-style-type: none"> - scène 36 « Lettre au père », pp. 126-127 - scène 37 « Lettre au fils », pp. 127-129 - scène 38 « Lettre aux jumeaux », pp. 130-132 	<ul style="list-style-type: none"> - En groupe (de 2 à 4) : choix d'une lettre, mémorisation et mise en scène (2H : 1H de réflexion, 1H de passage/enregistrement) => enregistrements audio des mises en scène : http://incendies-theatre.jimdo.com

<p>Séance IX Consolation et leçon de vie : lettre d'une mère à ses enfants. (1H) <u>Lecture analytique 5</u> <i>En quoi ce dénouement en forme de lettres constitue-t-il une libération paradoxale?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Esthétique / représentation: Nawal est-elle sur scène? - Ethique : désespoir, consolation ou colère : leçon de complexité 	<ul style="list-style-type: none"> - scène 38 « Lettre au jumeaux », depuis « Simon ouvre l'enveloppe » jusqu'à la fin, pp.130-132 - mises en scène enregistrées - « Réponse des jumeaux à Nawal » écrite par deux élèves <p>en ligne : http://incendies-theatre.jimdo.com</p>	<ul style="list-style-type: none"> - LA à partir d' : -écoute des mises en scène/en voix et justification des mises en scène par les élèves -lecture de la réponse fictive rédigée par deux élèves et comparaison (forme poétique sujets abordés) -retour sur la dernière Q du journal de lecture « Qu'est-ce qui l'emporte? anéantissement? reconstruction de soi?...»
<p>Séance Tr.B.2* Séance transversale : Projet interclasse : réalisation d'un site internet sur la pièce 1H : restitution / débat en fin de séquence (en AP) <u>Lecture transversale et collaborative</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Méthodologique : étudier une oeuvre de manière transversale, en autonomie - Sujet-lecteur : choisir son sujet - Esthétique : choisir un support adapté à son sujet - Ethique et esthétique : débat et choix collectif de l'illustration du site interclasse 	<ul style="list-style-type: none"> - OI - site internet dépôt des productions : http://incendies-theatre.jimdo.com 	<ul style="list-style-type: none"> - Par groupe de 2 à 3, les élèves choisissent de travailler sur un point qui les interpellent dans l'oeuvre - Rendu des productions par voie numérique - Débat interclasse (1/2 classe rencontre 1/2 autre classe) : débat, argumentation, vote pour choisir l'illustration du site

Annexe 2 : Lectures analytiques 1 à 4

Sqce 3, séance 2, Lecture analytique 1 : Au seuil de la pièce le notaire

Correction : Des plans différents pour des questions différentes!

<p>Question : A quelles fonctions cette scène répond-t-elle?</p> <p>I. Une scène d'exposition</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'espace scénique : un bureau notarial « bureau », « notaires » (x2), « Hermile Lebel, notaire » - milieu urbain occidental « autoroute », « centrale d'achats », « bloc » - saison didascalie « Eté » et mention de « l'air conditionné » - l'intrigue décès de la mère des jumeaux « malheur qui vient de frapper » (= euphémisme), « testament » (mot-clé puisqu'il conduira l'enquête des deux jumeaux) - situer les personnages : mère/jumeaux et Hermile Lebel, ami et futur adjuvant - inviter le lecteur à entrer dans l'intrigue : la double-énonciation « Entrez, entrez, entrez! » « Je comprends(...) qu'on ne veuille pas entrer. » <p>=> une scène d'exposition inhabituelle, qui distille les informations et rend l'intrigue particulièrement mystérieuse et déjà inquiétante</p> <p>II. Un personnage décalé et touchant : exorciser la peur de la mort, résister contre le deuil</p> <ul style="list-style-type: none"> - comique de langage : « se raconter des racontars », « l'enfer est pavé de bonnes circonstances », « ce n'est pas la mer à voir » = détournement d'expressions et de proverbes - dimension enfantine « je disais les <i>zoiseaux</i> » - personnage fragile et atteint : personnification de la mort « La mort, ça n'a pas de parole(...)puis elle vient quand elle veut » + présent de vérité générale - un discours poétique : un discours décousu avec des répétition « c'est sûr, c'est sûr, c'est sûr » (rythme ternaire) + l'évocation de la pluie <p>=> Derrière la maladresse et le comique de langage, une situation grave qu'Hemile Lebel tente de retarder. Mais « il éclate [finalement] en sanglots ».</p>	<p>Question : En quoi cette scène d'exposition est-elle particulièrement réussie?</p> <p><i>Complétez le plan en réorganisant les éléments d'analyse de la colonne de gauche!</i></p> <p>I. Lieu, temps, personnages et intrigue</p> <p>II. Tension dramatique, registre comique et suggestion d'une situation tragique</p>
<p>Question : Qu'apporte le personnage d'H. Lebel à cette scène?</p> <p><i>Vous pouvez aussi compléter ce plan...</i></p> <p>I. Un personnage décalé et touchant, en contrepoint avec la dimension tragique et inquiétante de l'intrigue</p> <p>II. L'invitation aux jumeaux et au public : la double-énonciation</p>	<p>Question : Quel est le registre dominant dans cette scène?</p> <p><i>... ou celui-ci!</i></p> <p>I. Un personnage décalé et touchant : le registre comique...</p> <p>II. ... malgré une intrigue déjà inquiétante</p>

Synthèse et conclusion (LA 2 : *Incendies*, scène 5 « Ce qui est là »... « Une brûlure »)

=> Un aveu difficile et paradoxal : relevez les indices de la difficulté à révéler le secret

=> pourquoi peut-on parler de lyrisme?

La tension entre la nécessité de parler et celle de taire, entre le secret et l'aveu révèle la crainte de l'héroïne face à un destin qu'elle présente comme implacable, hostile « à partir du moment où je vais laisser échapper les mots [...] tu vas mourir toi aussi »). Ce sont **les mots eux-mêmes qui provoquent la tragédie.**

Cette scène est particulièrement importante :

- d'une part, Nawal prend un nouveau visage. Elle n'est plus seulement cette mère défunte ayant laissé un testament mystérieux à ses enfants au Québec, c'est une jeune fille amoureuse dans une région qui semble être située au Proche Orient;
- d'autre part, cette scène est le point de départ de l'histoire familiale, le point de départ des énigmes qui constituent la pièce. Le lecteur pénètre dans le labyrinthe des hypothèses sur l'origine des jumeaux.

Lecture analytique 3 : scène 25 « Amitiés », de « Je ne veux pas! » jusqu'à « l'assassin de ses enfants! » (pp.85-86)

La scène 25 se situe dans la partie intitulée « Incendie de Jannaane », le lecteur est en plein cœur des enquêtes parallèles de Jeanne et Nawal. Ici, Nawal a 40 ans, elle enquête sur les traces de son fils. La guerre (qu'on suppose être une guerre) civile a détruit de nombreux villages et a semé l'horreur sur son chemin. Ici, Sawda relate un massacre auquel elle a assisté, celui d'enfants, de femmes et d'hommes par des « [miliciens] fous furieux ».

Problématique : En quoi la stratégie argumentative de Sawda s'intègre-t-elle dans une réflexion plus large sur la violence et la vengeance?

(Important: par commodité, on parle de la stratégie argumentative de Sawda mais il faut bien avoir à l'esprit que c'est l'auteur qui fait dire ces mots au personnage. Il faut toujours et au maximum, repérer les intentions de l'auteur en s'appuyant sur les choix d'écriture qu'il a fait.)

=> Comment Sawda fait-elle part de son émotion?

I. Un témoignage pour persuader : émotions et violence

Persuader = susciter l'adhésion en faisant appel aux sentiments du lecteur

- c'est Sawda qui prend en charge le récit de ce massacre. Les informations délivrées le sont à travers son regard, subjectif. Elle a été témoin d'évènements terriblement violents et est encore ivre de cette violence qui l'a atteinte : « Je ne veux pas me consoler » (rejet de la consolation : répétition de « Je ne veux pas »);
- La violence est introduite par l'allitération en [f] : « fous furieux », « fureur des miliciens », « enfants » : dualité bourreau/victime. Dès le début du récit de Sawda, folie, violence et victime sont étroitement liées;
- le récit reflète la violence de la scène —>ponctuation : l'utilisation importante des exclamatives, le rythme est très rapide : des phrases courtes, simples et au milieu, l'insertion du discours direct qui rapporte les paroles du miliciens avec de nombreux impératifs : « Choisis! »
- la description du massacre est très précise : les imparfaits sont liés aux descriptions physiques « Je voyais le tremblement... », « elle regardait... », « tout son corps hurlait » et les passés composés, qui marquent des moments de rupture et sont liés aux mots, à la parole, qui tient encore une fois un rôle capital : « l'un d'eux lui a hurlé », « et elle lui a dit », « elle a dit un nom, elle a dit Nidal ». Encore une fois, les mots provoquent la tragédie. Ils sont le véritable enjeu de cette pièce.

II. Un exemple effroyable et symbolique

- registre pathétique (rappel) : Il cherche à émouvoir le lecteur ou le spectateur par des situations ou des discours marqués par la passion, la souffrance... Le spectacle et le

lexique des émotions (douleur, pitié), les rythmes brisés, les interjections sont des signes du pathétique.

Exercice : trouvez les marques du registre pathétique

- Sawda passe du constat général, les miliciens ont massacré « les enfants », « les garçons », « les jeunes filles » / « tout brûlait » à un exemple particulier : celui d'une mère et de ses enfants (« fils », « enfants », « mère » répétés de nombreuses fois)
- La maternité, les relations mère-enfant étant au coeur de la pièce, l'exemple de cette mère devant désigner l'enfant qu'elle veut sauver renvoie à l'histoire de Nawal elle-même, ayant été contrainte d'abandonner son enfant qui deviendra lui-même bourreau.
- La victime (la mère) devient bourreau, contrainte : « elle s'est mise à hurler que c'était elle qui avait tué ses fils. » Tout dans le corps de cette mère évoque la douleur, l'incapacité : « incapable de parole, incapable de rien », « seins trop lourds », « corps trop lourd ». Elle est accablée de douleur sentimentale et physique.
- (Incendie : CL du feu, de la brûlure très présent : la ville est en feu, des personnes sont brûlées, la douleur elle-même, brûle -> le titre *Incendies* prend tout son sens au fur et à mesure de la pièce.)

Conclusion

Une tirade particulièrement poignante qui suscite une émotion très forte. L'écriture mime si bien l'horreur et la douleur que le lecteur compatit. Wajdi Mouawad parvient très bien à mettre le lecteur, l'Homme, face à ses contradictions internes : la fureur de la vengeance, l'émotion insupportable et douloureuse d'une part et l'importance de ne pas entrer dans cette « terrible machine qui nous broie », métaphore de la vengeance que Nawal utilisera dans la réplique suivante pour convaincre son amie.

On peut parler d'argumentation indirecte : Wajdi Mouawad passe par le débat entre ses deux personnages pour interroger le lecteur sur sa capacité à distinguer entre l'émotion brute et cruelle et la réaction qu'il pourtant adopter face à l'horreur : ne pas « participer à cette addition monstrueuse ».

Point sur le récit au théâtre : raconter plutôt que montrer

L'idée qu'au théâtre, on « montre » et dans le roman, on « raconte » tient de l'idée reçue.

En effet, on trouve du récit au théâtre, le plus souvent quand un personnage prend la parole pour rapporter une action hors-scène, c'est-à-dire qui s'est déroulée hors de la vue des spectateurs. Le récit intervient donc principalement quand une action est particulièrement difficile à représenter sur scène (bataille, action très violente, intervention surnaturelle...); parce qu'

- elle n'apparaîtrait pas vraisemblable si elle était représentée;
- ou qu'elle pourrait être trop choquante.

Un exemple important de la littérature du messenger qui relate un événement : le récit d'un messenger dans *Œdipe-roi* qui nous apprend le suicide de Jocaste et le geste de mutilation d'Œdipe. Œdipe n'apparaît que plus tard sur scène.(voir texte complémentaire)

Lecture analytique 4 : scène 31, « L'homme qui joue », depuis le titre jusqu'à « ... touché par la balle du fusil. » (pp.107-110)

Comment cette scène d'action nous présente-t-elle un personnage paradoxal et essentiel au dénouement de la pièce?

=> Reprise des éléments apportés pendant les travaux sur les questions de corpus (séance précédente) pour répondre à la question + passage à l'oral.

I. Une scène d'action

(A) le rôle des didascalies : une scène de meurtre représentée (et non racontée)

- les didascalies sont très nombreuses. Leur part est plus importante que le dialogue entre les personnages (très rare)
- le personnage de Nihad est tout entier décrit à travers ses actions, sa manière de bouger et de changer de position. Les mêmes actions se répètent « tirer » (sept fois), « recharger » (deux fois), « viser » (trois fois) => ces didascalies montrent Nihad comme une machine à tuer // contraste avec l'importance de la musique et du jeu de rôle dans ces longues didascalies
- les didascalies servent aussi le rythme de la scène : les adverbes soulignent : « soudain », « rapidement », « très rapidement » (deux fois), « d'un coup » = >

=> L'acteur sur scène devra avoir des gestes précis et rapides, mais aussi incarner les deux côtés d'une personnalité complexe (voir partie II)

(B) une scène inspirée du cinéma

- le « sniper » est devenu un personnage habituel du cinéma d'action
- la progression dans la description des postures du personnage de Nihad laisse penser à la manière de filmer ce genre de personnage : « sur le toit d'un immeuble », puis un zoom sur le concert que mime le personnage, la scène a même sa bande-son « il interprète avec passion les premiers accords de The Logical Song », « chante à tue-tête »

=> tout dans cette scène reflète les contradictions, les paradoxes du personnage : un tueur enfantin

II. Un personnage paradoxal et dangereux

(A) Nihad, un personnage décalé et effrayant

- c'est un tueur / il a un comportement enfantin = contraste, paradoxe
 - il joue un jeu de rôle : « en guise de guitare », « micro »...
 - les verbes à l'impératif « Regarde. C'est moi qui les ai prises » rappellent ceux d'un enfant qui souhaite qu'on soit fier de lui.

- Il souhaite être pris au sérieux : « Je vous jure. » alors que son comportement est incongru, décalé = contraste, paradoxe
- Nihad est aussi obsédé par la photographie des personnes qu'il tue « Ils sont morts. C'est moi qui les ai tués! ». Il immortalise (par la photographie) ceux à qui il prend la vie = paradoxe

(B) Un dialogue faussé

Entrecoupé des nombreuses didascalies, il y a un dialogue : des répliques qui ne se répondent pas vraiment. Un dialogue impossible, Nihad est impassible, il est enfermé dans son monde.

- les suppliques du photographe « Non, non », « je ne veux pas mourir » sont jugés par Nihad : « c'est la phrase la plus débile que je connaisse! » : comme si son interlocuteur n'était pas à la hauteur du jeu de rôle inventé par Nihad
- Le photographe tente de sauver sa vie : ses phrases sont courtes, entrecoupées de points de suspension
- Après avoir vu les photos des victimes de Nihad : « C'est très beau ... » : un jugement esthétique + adverbe d'intensité : ne peut être sincère dans cette situation. Renforce le malaise du lecteur
- enfin, Nihad explique : « Non! Ce n'est pas beau », ce sont des « morts » alors même qu'il est en train de préparer la mort photographiée du photographe : « Il tire de son sac un gros ruban adhésif et attache l'appareil photo au bout de son canon de fusil. »

=> Un personnage déshumanisé dont les seuls traits d'humanité sont ceux de l'enfance. Ce portrait du tueur en pleine action le fascine et l'inquiète. Une fois de plus, Wajdi Mouawad retient l'attention du spectateur et entretient la tension dramatique.

Annexe 3 : Journaux de lecture (rédigés en collaboration avec Mme Charlène Grivot)

Lecture de la pièce de Wajdi Mouawad : *Incendies*

- Deux premières parties -

A la manière des enfants de Nawal qui enquêtent pour comprendre le secret de leur mère, à la manière de Nawal qui enquête pour retrouver son fils, ENQUÊTEZ À VOTRE TOUR !

Voici quelques éléments à compléter au fur et à mesure de votre lecture... Laissez parler vos émotions !

P.12 : PERSONNAGES

Que remarquez-vous: qu'ajoute d'habitude l'auteur d'une pièce au personnage pour permettre aux lecteurs de comprendre l'histoire? À votre avis, pourquoi Wajdi Mouawad nous prive-t-il d'informations sur les personnages?

PREMIÈRE PARTIE : INCENDIE DE NAWAL

1. *Notaire*

2. *Dernières volontés*

Que pensez-vous de la réaction de Simon ?

3. *Théorie des graphes et vision périphériques*

Quelles sont les deux scènes entremêlées ici ?

4. *La conjecture à résoudre*

5. *Ce qui est là*

Dans cette scène, de quoi est-il question? Quel est l'obstacle que rencontrent Nawal et Wahab?

Cette scène vous rappelle-t-elle d'autres situations amoureuses similaires? (J'attends vos références : films, lectures, parlez de ce que vous connaissez! science-fiction, BD, films : comédies, ...)

6. *Carnage*

7. *L'enfance*

8. *Promesse*

A partir de la cinquième scène, dans quelle époque nous retrouvons-nous ?

Que pensez-vous des rapports mère-fille ?

Quelle hypothèse pouvez-vous formuler sur l'identité de Wahab? A votre avis, que va-t-il se passer pour Wahab?

9. *Lire, écrire, compter, parler*

10. *Enterrement de Nawal*

11. *Silence*

Quelles hypothèses pouvez-vous formuler quant au silence de Narwal ? Justifiez-vous.

Fin de la 1ère partie

- Parmi les personnages féminins, vers qui va votre sympathie ? Pourquoi ?
- Réalisez deux rapides schémas résumant les relations entre les personnages : un schéma pour les personnages du *présent*, un schéma pour les personnages du *passé*.

DEUXIÈME PARTIE : INCENDIE DE L'ENFANCE

12. *Le nom sur la pierre*

13. *Sawada*

14. *Frère et sœur*

Deux binômes de personnages sont présents sur scène, lesquels ?

A la fin, Simon quitte la scène, à qui parle Jeanne ?

Quelle attitude adopteriez-vous à la place de Simon et Jeanne ? Celle de Simon ou celle de Jeanne ? Justifiez.

15. *Alphabet*

16. *Par où commencer*

17. *Orphelinat à Kfar Rayat*

Comment le médecin parle-t-il de la guerre? Quelles sont vos impressions, sentiments à la lecture de cette scène?

18. *Photographie et autobus du Sud*

19. *Les pelouses de banlieue*

Deux temporalités se mêlent ici. Lesquelles ?

20. *Le cœur même du polygone*

Quelle hypothèse formulez-vous en ce qui concerne « le pays », pays d'origine de Nawal?

...à suivre!

Lecture de la pièce de Wajdi Mouawad : *Incendies*

- Deux dernières parties -

A la manière des enfants de Nawal qui enquêtent pour comprendre le secret de leur mère, à la manière de Nawal qui enquête pour retrouver son fils, ENQUÊTEZ À VOTRE TOUR !

Voici quelques éléments à compléter au fur et à mesure de votre lecture... Laissez parler vos émotions !

TROISIÈME PARTIE : INCENDIE DE JANNAANE

Voici un **tableau structurel** faisant sur le point sur l'avancée de l'enquête de Nawal à la recherche de son fils et l'enquête de Jeanne à la recherche de la vérité sur sa famille. Il est déjà complété avec ce que vous avez lu au début de la pièce. Complétez-le au fur et à mesure de votre lecture de la troisième partie. *N'oubliez pas de répondre aussi aux questions !*

L'enquête de Nawal à la recherche de son fils	L'enquête de Jeanne
- visite de l'orphelinat de Nabatiyé - rencontre du médecin de l'orphelinat de Kfar Rayat	- Rencontre d'Antoine qui explique le silence de sa mère - Rencontre d'Antoine à l'université qui lui montre une photo de Nawal et Sawda - Le notaire Hermile Lebel explique la phobie de l'autobus de sa mère

21. *La guerre de cent ans*
22. *Abdessamad*
23. *La vie est autour du couteau*
24. *Kfar Rayat*

D'après vous, quels sont les faits évoqués les plus choquants et les plus cruels ?

25. *Amitiés*

Que pensez-vous de ce débat entre les deux personnages ? Quel est votre point de vue ?

- 26. *La veste en toile verte*
- 27. *Téléphones*
- 28. *Les noms véritables*

Vous avez appris de nombreuses choses dans ces trois dernières scènes. Connaissez-vous d'autres fictions (cinématographiques, romanesques, ou autres) construites sur une telle situation familiale?

- 29. *La parole de Nawal*
- 30. *Les loups rouges*

Que se passe-t-il à la fin de cette scène 30 ? Pourquoi, selon vous, l'auteur de la pièce a-t-il créé ce dialogue?

QUATRIÈME PARTIE : INCENDIE DE SARWANE

Au cours de la lecture de cette quatrième partie, complétez ce tableau structurel à nouveau.

L'enquête de Nawal à la recherche de son fils	L'enquête de Jeanne et Simon

- 31. *L'homme qui joue*

Que pensez-vous du personnage de Nihad ? Vous fait-il à d'autres personnages de fiction?

- | | |
|---|-------------------------------|
| 32. <i>Désert</i> | 36. <i>Lettre au père</i> |
| 33. <i>Les principes d'n franc-tireur</i> | 37. <i>Lettre au fils</i> |
| 34. <i>Chamseddine</i> | 38. <i>Lettre aux jumeaux</i> |
| 35. <i>La voix des siècles anciens</i> | |

Que pensez-vous de la fin de la pièce ? Vous attendiez-vous à cette fin ? Pourquoi ?

Pour vous qu'est-ce qui l'emporte ? le désespoir ? l'anéantissement ? le pardon ? l'acceptation ? la fin de la haine ? la reconstruction de soi ? Justifiez votre réponse.

Conseilleriez-vous cette pièce de théâtre à un/une ami-e? Si vous deviez lui en parler, que lui diriez-vous pour l'encourager/le décourager à lire ou à voir cette pièce?

Annexe 4 : Les élèves deviennent des lecteurs critiques, question finale du journal

Conseilleriez-vous cette pièce à un/une ami-e? Si vous deviez lui en parler, que lui diriez-vous pour l'encourager/ le décourager à lire ou voir cette pièce?

"Oui je conseillerais vraiment cette pièce de théâtre à un ou une ami(e). Pour l'encourager à la découvrir je mettrais en avant le fait qu'il s'agit d'une pièce pleine de mystères, qu'il s'agit d'une pièce très émouvante et qu'on ne s'attend pas du tout à une fin de ce genre. La pièce vaut le coup d'être découverte."

"Oui c'est une pièce que je conseillerais. Je dirais que c'est une histoire assez difficile à comprendre au début mais qui est très prenante du fait de l'intrigue tout le long de la pièce. »

"Oui je conseillerais cette pièce à un/une ami-e. Je lui dirais que c'est une histoire peu banale, que quand on commence à lire on ne peut plus s'arrêter, que l'écriture est simple à comprendre, qu'on arrive bien à s'identifier aux personnages, qu'au fur et à mesure de la lecture on ressent un certain attachement auprès des personnages... Que la fin est inattendue et surtout surprenante."

"Oui je lui conseillerais car l'histoire est adaptée à notre langage à ce que l'on attend sans mot de Français qu'on ne connaît pas, le livre n'est pas long et la double histoire en un seul livre est très intéressante."

"Non, je ne conseillerais pas cette pièce à un/une ami-e car d'une part cela ne m'a pas plu et d'autre part il y a des passages atroces."

"Oui, je lui dirais que cette pièce est pleine de rebondissements et qu'elle est remplie de suspense."

"Oui, cela paraît contemporain, parlant d'actualité, touchant les jeunes. Ce livre est très persuasif et convainquant."

"Oui je conseillerais cette pièce à un/une ami-e, car c'est une pièce très émouvante et réaliste."

"Oui, car les personnes de mon âge ne prennent plus le temps de lire et tout à cause des réseaux sociaux, la télé... Je suis quelqu'un qui aime lire, qui aime les histoires qui font réfléchir, pas forcément avec une morale, mais quelque chose qui nous montre autre chose que notre quotidien. Alors je leur dirais que cette pièce est "une bombe à retardement dans un paquet cadeau" car on ne s'attend pas à une fin aussi choquante."

"Je lui conseille fortement à lire histoire très contemporaine avec un vocabulaire aussi contemporain. Beaucoup de mouvements et d'action, et une fin imprévisible."

"Je conseillerais cette pièce de théâtre à une amie. Je lui dirais pour l'encourager à le lire que la fin est « exceptionnelle » qu'elle sera choquée mais aussi qu'au bout de 50 pages, il/elle arrivera plus à s'identifier à comprendre la pièce. "

"Oui, je conseillerais cette pièce à un ou une amie car certes, elle traite un sujet délicat (l'inceste) mais l'auteur le traite d'une manière différente, entre rire, pleure, surprise, anéantissement et déception. Cela fait d'Incendies une super pièce."

"Pour l'encourager à lire cette pièce je lui dirais que l'on ressent plein d'émotions dans cette pièce on se fait notre propre film dans notre tête, qu'il y a plein d'aventure et qu'elle est facile à comprendre que je n'aurais jamais imaginé cette fin et qu'en fait il y a presque une morale derrière cette pièce (parfois quand on nous cache des choses c'est pour notre bien, pour pas nous faire de mal).»

"Oui, je conseillerais cette pièce de théâtre à un ami, car déjà j'ai vraiment aimé cette pièce, moi qui ne suis pas un lecteur aguerri. Je lui dirais que l'intrigue est accrocheuse que cette pièce donne envie de lire. »

"Oui franchement je le conseille à tout le monde, même à ceux qui n'aime pas lire car c'est ce genre de livre qui nous font aimer la lecture. Du coup, je l'encouragerais vraiment."

"Je ne conseillerais pas cette pièce à l'un de mes amis, l'histoire est sordide, c'est mal écrit il y a aucune tournure, je n'ai vraiment pas adhéré au contenu de ce livre ou alors il y a quelque chose que je n'ai pas saisi."

Annexe 5 : Une réaction unique et consignée comme telle à la fin de la lecture

Après lecture de la scène 38, scène finale :

Que pensez-vous de la fin de la pièce? Vous attendiez-vous à cette fin ? Pourquoi?

"Je trouve la fin de la pièce très surprenante et vraiment émouvante. Je ne m'attendais pas du tout à cette fin car je pensais que Wahab était également le père des jumeaux et qu'à la fin de la pièce, Jeanne et Simon retrouverait et leur père et leur frère et que tout finirait bien."

"Je trouve que la fin est horrible voire dégoûtante. J'attendais qu'il aient un vrai père, pas que leur frère soit leur père."

"Cette fin est assez imprévisible ce qui me l'a fait assez appréciée quand on apprend que leur père est aussi leur frère"

"La fin de la pièce est affreuse, horrible. Je ne m'attendais vraiment pas à une fin comme celle-ci mais plutôt à autre chose comme Nawal retrouve son fils et Simon et Jeanne retrouve seulement leur père mais pas leur frère."

"Cette fin de pièce est bien tournée avec les 3 lettres qu'avait préparées Nawal une pour le père, une pour le fils et une pour les jumeaux. Oui je m'attendais à cette fin car on me l'avait dit... mais je pense que si on ne me l'avait pas dit j'aurais pu avoir des doutes."

Annexe 6 : Grille d'évaluation des mises en scène des lettres

Propositions de mise en scène et mise en voix des lettres finales dans Incendies

Lettre choisie :

Note de groupe

Originalité / pertinence de la mise en scène	/ 5
Cohérence du groupe / intention collective	/ 5
Total	/ 10

Notes individuelles

(1) NOM :	/ 10
Connaissance du texte	/ 5
Intention, conviction	/ 5
Total	/ 20

(2) NOM :	/ 10
Connaissance du texte	/ 5
Intention, conviction	/ 5
Total	/ 20

(3) NOM :	/ 10
Connaissance du texte	/ 5
Intention, conviction	/ 5
Total	/ 20

Remarques :

Annexe 7 : Guide de séance pour la lecture analytique 5 (scène 38, « Lettres aux jumeaux »)

Lecture analytique 5 : scène 38 (dernière scène), depuis "Simon ouvre l'enveloppe" jusqu'à la fin (pp.130-132)

Quelle est la fonction de cette lettre? Qu'apporte cette lettre en tant que dénouement?

=> Ecoute des mises en scène par les deux groupes et/ou comparaison avec la m.e.s de Georges Lini (photo par Pierre Bodson)

Pourquoi avez-vous choisi ces mises en scènes? Nawal est-elle présente? Pourquoi?

I. Un "retour" de Nawal sur la scène des vivants

(A) un présence paradoxale

alors que Nawal était associé au silence, au secret, elle parle enfin : "vous avez brisé le silence"

de plus, elle est défunte et s'exprime enfin (l'interprétation du metteur en scène est importante : le spectateur doit-il voir Nawal sur scène?)

(B) une parole qui semble réunir les espaces-temps

les adresses directes à Simon et Jeanne + la réplique finale de Simon : comme s'il y avait un dialogue entre morts et vivants (situation d'énonciation)

le fonctionnement questions / réponses renforce cette hypothèse

les verbes au présent alors que la lettre a été rédigée cinq ans auparavant : l'illusion de la présence de Nawal dans le même espace-temps est confirmée.

=> Lecture de la "réponse des jumeaux à Nawal" rédigée par 2 élèves <http://incendies-theatre.jimdo.com/imaginer-la-suite/reponse-des-jumeaux-1/> :

Comparaison : Qu'est-ce qui résonne? (qu'est-ce qui a bien été repris par les filles?)

poétique

reprise des sujets majeurs de la pièce : cette lettre est un épilogue

=> Est-ce que cette lettre ressemble aux autres? (testaments, lettre au père, lettre au fils)?

II. Une lettre poétique et consolante

(A) Une lettre poétique

- Vers libres + des blancs qui font apparaître des strophes (la 1ère adressée à Simon, la 2ème à Jeanne)

- par des figures de répétition qui mettent en relief le propos de Nawal : anaphores (« à présent », « alors »), anadiplose (« il faut reconstruire l'histoire. / L'histoire est en miettes »), répétitions d'expressions (« avaler sa salive », « en colère », « doucement »)

- un rythme : des décasyllabes et des octosyllabes (au début, notamment)

(B) parole consolatrice d'une mère qui assume enfin ce rôle

1) Le ton de cette lettre est différent : Nawal assume enfin son rôle de mère : elle signe « votre mère »+ s'interroge sur leur réaction "Simon, est-ce que tu pleures?", "Jeanne, est-ce que tu souris?"

2) Nawal félicite et console Simon : « et tu as su le retirer » + 1.9 « un geste très courageux »

Comme une berceuse grâce au rythme : (anaphore « doucement » + verbes à l'infinifitif évoquant l'apaisement « consoler / guérir / bercer »)

3) Nawal s'identifie à Jeanne : elle lui prête la même colère qu'à elle-même, la colère de toutes les femmes de sa famille.

Conclusion :

Mots-clés qui l'emportent? Retour sur les journaux de lecture

Annexe 8 : Consignes pour la mise en route du projet « site interclasse »

Séquence 3 : Wajdi Mouawad, *Incendies*

PROJET INTERCLASSE : 1STMGx, 1STMGy et 1ère ESx

Contribution au site internet sur la pièce créé pour l'occasion!

<http://incendies-theatre.jimdo.com/>

Consignes

En binôme, vous choisissez

- SOIT un thème d'étude transversal, c'est-à-dire une thématique traitée dans la pièce de manière explicite (par exemple, la guerre) ou implicite (les rapports mères-filles). Vous constituez *un corpus* d'extraits (courts ou longs) de la pièce dans lesquels cette thématique est à l'oeuvre et en proposez une analyse synthétique.
- SOIT un personnage de la pièce. Vous constituez *un corpus* d'extraits (courts ou longs) de la pièce dans lesquels ce personnage apparait. Le corpus doit être représentatif de la complexité du personnage. Vous proposez ensuite une analyse du personnage au regard de la pièce : qu'apporte-t-il? Comment évolue-t-il? Que symbolise-t-il? Etc.
- SOIT un élément qui vous intéresse et est extérieur à l'histoire mais lui donne du sens. Par exemple : l'illustration en première de couverture, la tétralogie dans laquelle s'inscrit *Incendies*, l'auteur (ses influences, sa biographie, son engagement...), la réception de la pièce par le public, l'adaptation cinématographique. Votre travail consistera principalement en de la recherche documentaire. Vous synthétiserez vos recherches et proposez votre interprétation si possible (attention à bien préciser *vos sources* dans le travail que vous rendrez).
- SOIT un élément de mise en scène que vous interrogez (la représentation de l'espace, des temps sur scène etc.). Vous constituerez un corpus de scènes qui vous intéressent du point de vue de la mise en scène et vous pourrez proposer vos idées de mise en scène ou confronter des mises en scène de la pièce par différents metteurs en scène (photos ou vidéos trouvées sur internet, etc.).
- SOIT un travail d'écriture d'invention : imaginer la réponse de Nihad dans une lettre destinée à sa mère, imaginer la lettre des jumeaux à leur mère, imaginer une scène racontée d'un autre point de vue, etc.

Calendrier

- séance 1 (1H) : présentation du projet (sem du 7 et du 11 mars 2016)
 - séance 2 (1H) : début des recherches en binôme. Objectif : affiner votre thématique, et trouver les outils qui vous aideront à travailler. (sem du 14 et 18 mars 2016)
 - rendu : sem du 4 et 8 avril 2016
 - séance 3 (1H) : présentation des productions, rencontre avec les 1ère STMGy
- Vos productions seront mises en ligne par vos professeures pendant les vacances scolaires d'avril.

Format

- Vos productions sont destinées à être mises en ligne sur un site internet. Elles seront consultées par d'autres élèves (et des internautes) et doivent donc être lisibles, simples mais bien documentées.
- Vous devez déposer vos productions sur l'espace numérique commun > dossier "Français" > dossier "Wajdi Mouaxad, *Incendies* PROJET SITE". Votre fichier doit être sous format .odt ou .mp3 ou mp4 si c'est un fichier audio/vidéo et doit avoir dans son intitulé le nom de famille des deux personnes du binôme.
- Soyez inventifs! Le format numérique vous permet de proposer des textes mais pas seulement! Schémas, vidéos, photos, productions graphiques, etc. sont les bienvenus!
- Projet noté.

Pour vos questions, rendez-vous ici : <http://incendies-theatre.jimdo.com/espace-%C3%A91%C3%A8ves/>

Annexe 9 : Autorisation de publication des travaux d'élèves sur le site

Autorisation de publier le travail des élèves de 1ère STMGx sur un site web (<http://incendies-theatre.jimdo.com>)

Nous, soussignés (nom de l'élève) _____ et
 (nom du responsable) _____ en tant que
 représentant légal, sommes d'accord pour que les travaux réalisés dans le cadre de l'étude de
 la pièce de théâtre *Incendies* de Wajdi Mouawad durant l'année scolaire 2015/2016 de (nom
 de l'élève) _____ puissent faire l'objet d'une
 publication sur Internet. Je comprends que mon nom de famille ne sera pas utilisé avec mes
 photographies, dessins ou autres travaux dans le but d'assurer le respect de ma vie privée.

Date : _____, à _____

Signature des responsables et de l'élève :

Annexe 10 : Site internet www.incendies-theatre.jimdo.com

Année universitaire 2015-2016

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Lettres modernes

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Rassurer et motiver les élèves, du journal de lecture au site internet : une démarche progressive et collaborative pour étudier une oeuvre intégrale.

Auteur : Amandine Ramage

Résumé : Analyse de trois dispositifs d'apprentissage mis en place avec une classe de 1ère STMG pour l'étude d'une oeuvre intégrale, *Incendies* (2003) du dramaturge contemporain Wajdi Mouawad. Le journal de lecture, les ateliers théâtre et la contribution des élèves au site internet créé pour l'occasion par deux enseignantes et regroupant les travaux de trois classes de 1ère, ont servi l'étude globale de la pièce et les lectures analytiques. L'objectif était de varier les dispositifs pour que tous les élèves trouvent un moyen de s'exprimer, individuellement ou en collaborant, dans une classe devant retrouver motivation et estime de soi.

Mots clés: Français, 1ère série technologique, théâtre contemporain, varier les dispositifs d'apprentissage, auto-gestion, différenciation, Wajdi Mouawad

Summary : Analysis of three learning devices put in place in high school, with sixth-form students about the play, *Incendies* (2003) written by the contemporary playwright Wajdi Mouawad : the reading logbook, theater workshops and contribution of students to the website created for the occasion by two teachers and bringing together the work of three first class. The goal was to vary the devices for all students to find a way to express themselves, individually or working together, in a class which needed to regain motivation and self-esteem.

Key words : Literature, high school, contemporary theater, varying the learning devices, self-management, differentiation, Wajdi Mouawad