



**HAL**  
open science

## Jouer pour écrire

Oliver Feltham

► **To cite this version:**

Oliver Feltham. Jouer pour écrire. Les Après-midi de LAIRDIL, 2010, Le genre et/ou le jeu, 16, pp.135-145. hal-04051643

**HAL Id: hal-04051643**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04051643v1>**

Submitted on 30 Mar 2023

**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.

## Jouer pour écrire

Oliver Feltham

Associate Professor, Philosophy Program, American University of Paris



© ND

Quand il s'agit de penser l'effet des jeux dans une pratique pédagogique, il est nécessaire de se demander s'il est possible de présenter une activité ludique sans la faire rentrer dans un cadre utilitariste, c'est-à-dire en la comprenant comme une fin en soi. Les finalités pédagogiques doivent surgir organiquement du jeu lui-même. Un jeu ne fonctionnerait pas comme jeu s'il était soumis à des fins externes (par exemple pour apprendre la grammaire), cela serait une farce, une apparence de jeu. Car jouer signifie d'abord être libre de contraintes externes et n'avoir d'autre but que la réalisation du jeu lui-même. S'il est, certes, toujours possible d'employer des jeux dans le cadre d'une pédagogie traditionnelle, le risque, cependant, c'est que ces jeux soient explicitement soumis à la structure du cours magistral. Lorsque le professeur cherche à imposer un contenu ou à tirer explicitement des "leçons" de l'activité ludique, les avantages de cette même activité sont perdus. Pour que tout le monde en bénéficie – au niveau de la motivation et de la découverte – il est nécessaire que le professeur puisse entrer dans l'esprit du jeu autant que ses élèves. Cela voudrait dire qu'il doit accepter de jouer *aussi* avec des éléments du cours qu'il avait pensé laisser en dehors du jeu. Évidemment ceci n'implique pas une dérive anarchique du cours. Jouer signifie avant tout se comporter suivant des règles.

Il est certes possible d'objecter que les jeux n'échapperont jamais au statut des "moyens utiles" tant que le professeur espère améliorer, par leur biais, l'écrit ou stimuler la créativité des élèves. Cette contrainte est due à la structure même du cadre utilitariste: on peut toujours assigner des "fins" externes à une pratique qui prétend déterminer elle-même sa propre raison d'être. D'ailleurs, dans la pratique, une pédagogie ludique se trouve souvent entourée par un contexte scolaire qui est dominé par le discours utilitariste, un discours antinomique à celui des jeux. Cet article vise à défendre l'idée selon laquelle la seule façon d'assouplir le rapport entre une pédagogie ludique et son contexte

scolaire c'est d'élargir la portée des jeux eux-mêmes. Au niveau global cela veut dire que la pédagogie ludique ne trouve son élan qu'en se déplaçant de la perspective des jeux discrets dans un curriculum déjà élaboré à la perspective de jouer continuellement dans un cours qui s'organise en fonction des résultats de cette activité. Autrement dit, si on donne son vrai poids au terme "ludique" dans le syntagme "pédagogie ludique", il va falloir repenser la pédagogie à partir du biais ludique, ses objectifs, ses rythmes, et ses moyens d'évaluation. Le résultat de cette investigation sera une pratique *immanente*: c'est-à-dire qu'elle produira son propre contenu et s'organisera d'elle-même.

Une fois qu'on a élargi la place de l'activité ludique dans l'enseignement, on court un autre risque. Il s'agit, cette fois-ci, d'un risque intrinsèque à l'activité même de jouer: le danger de la stagnation et de la ritualisation. Ceci a lieu quand les jeux deviennent habituels et prévisibles dans leur forme, quand les élèves choisissent toujours les mêmes rôles et quand la distribution de leurs compétences se base sur des idées reçues. Ce faisant, on perd, encore une fois, le côté ludique, imprévisible et inventif de l'activité. L'antidote à une telle dérive consiste à employer les moyens traditionnels des jeux pour éviter l'apparition de l'ennui: la variété des tâches, des épreuves, des rôles et des responsabilités. Une fois que les jeux sont assez avancés et que les élèves ont pris confiance, on peut même jouer avec certaines règles en les soumettant au hasard.

C'est à partir de la pratique même d'une pédagogie ludique, et surtout de mon expérience des dérives possibles d'une telle activité, que j'ai formulé les directives et les mots d'ordre suivants. Il s'agit de simples principes qui remplissent trois fonctions: réorienter l'activité dans le cours, expliquer la méthodologie aux parents et, enfin, motiver le professeur.

### **1. Directives et mots d'ordre**

Il est indispensable de commencer par une définition minimale de ce que signifie apprendre. Celle qui est proposée ici est la suivante: *apprendre signifie voyager sans fin dans la pensée*. "Sans fin" veut dire qu'un vrai processus d'apprentissage continue au-delà du lycée, de la formation professionnelle et de l'université parce qu'il ne se limite pas aux déterminations et aux motivations externes telles que la validation d'un examen. "Sans fin" veut dire qu'il n'y a pas d'autre fin que de continuer à voyager, à découvrir, c'est-à-dire à suivre les fins qui surgissent au sein du mouvement même d'exploration. Autrement dit, apprendre est un processus immanent qui construit, petit à petit, sa propre autonomie. Certes, dans le monde contemporain de l'éducation, on est habitué à évaluer les élèves et les enseignants toujours en termes de résultats et d'objectifs; mais ces objectifs sont d'abord ceux des enseignants, et non pas ceux des élèves. Cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas importants, mais tout simplement qu'ils sont secondaires.

L'allure utopique de cette définition ne doit pas nous distraire de sa nature *pragmatique*. Les plus grands obstacles que l'enseignant rencontre dans le cours au niveau de la réceptivité et de l'engagement des élèves proviennent d'un seul phénomène: le pouvoir. Dans l'école, le professeur détient le pouvoir et les élèves sont censés y obéir. Il ne faut jamais sous-estimer les effets néfastes de cette relation de pouvoir sur les activités pédagogiques: le pouvoir ne cesse jamais de créer du ressentiment et le désir d'y échapper. La plupart du temps, le discours de l'enseignant est ressenti par les élèves comme une imposition dénuée de sens réel et sans rapport avec leur vie. Alors, comment détourner ou éviter le pire de ces effets? Ici n'est pas le lieu de proposer une pédagogie dépourvue de cette expérience fondamentale de l'image du "maître": l'autorité magistrale est indispensable pour éviter l'anarchie. Il faut éviter, autant que possible, l'imposition hiérarchique de "fins" scolaires, sociales ou économiques au processus d'apprentissage. Encore une fois, il ne s'agit pas d'éliminer les fins pédagogiques de la pratique du jeu, mais plutôt de faire en sorte que ces "fins" puissent surgir de l'activité ludique elle-même. Cette réorientation des fins est, d'ailleurs, très efficace. Ce n'est que quand les élèves eux-mêmes formulent leurs propres objectifs que l'apprentissage commence véritablement.

Si apprendre signifie voyager, l'enseignant doit essayer de se placer comme guide, comme mécanicien et comme compagnon de route plutôt que comme pilote. Afin d'ancrer ce modèle d'apprentissage, j'ai formulé quatre principes inspirés de l'idéal républicain français: les principes d'égalité, de liberté, de fraternité et de vérité.

Le *principe d'égalité* dit qu'il y a une multiplicité de points d'entrée dans un processus d'apprentissage et que tous ces points ont la même valeur. Il s'agit d'accepter que les élèves aient des façons diverses d'apprendre: ils peuvent le faire visuellement ou en construisant des maquettes ou en apprenant par cœur de longs passages de Shakespeare, etc. Concrètement, il faut offrir une gamme d'exercices pour que chaque élève puisse y trouver celui qui lui convient le mieux, et il faut aussi veiller à ce que certains élèves ne choisissent pas toujours les exercices qu'ils trouvent les plus "faciles".

Le *principe de liberté* énonce que le pilote et le navigateur principal du voyage c'est l'étudiant. C'est à ce dernier que revient de prolonger les exercices et de les diriger en fonction de ses capacités et de ses découvertes. Concrètement, cela demande que les élèves signent en début d'année des "contrats d'apprentissage" dans lesquels ils indiquent ce qu'ils souhaitent apprendre ou améliorer. Au cours des activités pédagogiques chaque élève pourra faire le point sur sa situation par rapport aux objectifs qu'il s'était donné.

Le *principe de fraternité* énonce qu'apprendre nécessite un dialogue vif avec les autres, les camarades de classe ou le professeur. Dans le cours, cela implique des séances d'évaluation croisées au cours desquelles les élèves émettront des jugements et des conseils par rapport au travail de leurs camarades de classe.

Enfin, le *principe de vérité* dit qu'il y a un seul moteur pour un voyage long et riche: la rencontre individuelle avec une vérité. La rencontre entre l'élève et quelque chose de singulier qui *se dérobe* au savoir et aux capacités d'expression mais qui *exige* d'être pensé et exprimé. Une anecdote peut éclairer ce principe si difficile à pratiquer. Un jour, j'ai demandé aux élèves d'écrire le portrait d'un de leurs proches et de comprendre comment l'énergie, les gestes et le comportement physique de cette personne pouvaient en exprimer la personnalité. En préparation nous avons étudié les techniques utilisées pour décrire les attitudes physiques. J'ai demandé à un élève d'adopter une position expressive ou naturelle (la réaction émotive face à un tort subi, par exemple) et les autres avaient une minute pour décrire cette position. Ensuite, nous avons comparé les descriptions et leur exactitude pour identifier quels types de phrases et de techniques d'expression permettaient de capturer la personne dans cette pose. Quand nous sommes arrivés au moment d'écrire le portrait lui-même, le moment de vérité, pour certains parmi les élèves, a consisté en la présence vivante du sujet de leur portrait – un/e ami/e ou un/e proche. Ils ont décrit l'expérience en disant que pour eux c'était l'essence même de la personne qui se dérobaît au savoir, car il n'y avait pas une façon correcte de la décrire. Néanmoins, ils savaient qu'ils avaient réussi à écrire de bons portraits. Leurs portraits ont été d'une clarté et d'une limpidité tout simplement éblouissantes.

Pour que ces principes puissent avoir de l'efficacité, il faut, certes, une méthode, mais cette méthode doit rester flexible et se mettre constamment au service du jeu. C'est ainsi que l'activité ludique se fait pédagogie.

## **2. Jouer comme méthode**

Pour faire voyager la classe dans l'écriture et dans la littérature, il faut l'orienter par rapport au contexte culturel de l'école. Dans ce contexte, il y a trois modèles dominants qui stigmatisent ce que signifie agir en groupe; ces trois modèles exercent une force d'attraction continue sur le processus d'apprentissage, risquant de bloquer ou de faire dérailler notre véhicule et donc de faire obstacle à notre voyage.

Premièrement, il y a *le modèle éducationnel*. L'éducation est conventionnellement assimilée à un processus de transmission d'un corpus de savoir allant de l'enseignant à l'élève et ceci afin de permettre une bonne insertion sociale. Quels sont les effets de ce modèle dans la classe? Tout simplement, les élèves ne sont pas habitués à inventer des histoires, ni à formuler leurs propres analyses de texte. Ils prendront facilement la position passive et infantile de recevoir le savoir afin de le restituer au moment opportun.

Deuxièmement, il y a *le modèle social*. Selon ce modèle, la distribution des rôles est fournie par ce que la société exige: en tant que membre d'un groupe social, il faut avoir de la popularité, lutter pour le prestige et revendiquer

une reconnaissance officielle. Évidemment, ce modèle surgit dès que nous travaillons en groupe et il faut être très attentif à la fois à la composition des groupes et à la manière dont les élèves évaluent le travail des autres. Certes, il faut encourager l'esprit critique dans les évaluations, mais à condition qu'il soit constructif.

Troisièmement, il y a *le modèle professionnel*, où l'école est associée à une institution ou à une entreprise. Si ce modèle a une influence moins directe sur la classe, il se présente tout de même à deux niveaux. D'abord dans le discours du professeur, lorsqu'il renforce ses sanctions et ses évaluations par un appel à la nécessité sociale: "Il faut que tu apprennes à respecter les dates limites parce que personne dans le monde réel ne va accepter toutes tes excuses", par exemple. Ensuite, ce modèle professionnel se présente dans un style pédagogique très répandu dans le monde anglophone. L'enseignement y est compris en termes de transmission des "compétences" plutôt que de savoir et les élèves sont évalués en termes de "performance". Ces "compétences" incluent la capacité d'écrire une dissertation, analyser un texte, mais aussi écrire une lettre d'affaires, un compte rendu de réunion, etc. Ce style de pédagogie a tout de même le mérite de rendre transparent le piège idéologique: il y a une tentative de réduire l'éducation à la formation professionnelle et de la soumettre aux seules exigences du marché du travail. Par contre, cette pédagogie peut aussi donner lieu à des conséquences idéologiques tout autres: les "compétences" sont "transférables", non pas seulement d'un travail à un autre mais aussi dans des directions imprévues. En effet, elles débordent les champs d'applications établis. Si un élève sait écrire une lettre d'affaires, il saura aussi écrire un appel à la grève.

Comment résister aux forces d'attraction de ces trois modèles: le scolaire, le social et le professionnel? C'est simple: il faut jouer. Jouer dans les exercices permet de soustraire l'activité en classe à ces trois modèles: on ne joue pas pour assimiler un savoir, ni pour être un bon travailleur, ni pour être populaire ou gagnant. *On joue pour le plaisir de jouer*. Les nouvelles compétences et les façons justes de les évaluer surgiraient du jeu lui-même. Autrement dit, il faut faire confiance aux élèves: ils vont apprendre en jouant.

Pour réussir, il est important de prendre toutes les précautions du cas. L'influence de ces trois modèles est forte et s'en soustraire reste difficile. Il faut alors mettre en œuvre un processus en deux étapes. D'abord, il est seulement possible d'échapper à l'angoisse et aux règles de ces trois modèles en se soumettant au *hasard*. Ensuite, il faut soustraire les jeux à leurs *propres* contraintes – surtout celles du professeur comme figure d'autorité et inventeur des jeux – en soumettant les règles au hasard et au jugement du groupe.

### 3. Trois jeux

Voici trois exercices que j'ai inventés afin de mettre en pratique les principes d'une libre activité ludique. Ils concernent, tous les trois, l'écriture de récits; ils s'appellent *Le récit de la ville*, *Le coup de dés* et *Le moment cristal*.

#### 1. *Le récit de la ville*

Le travail de préparation prend de quatre à cinq heures et consiste en deux phases: la première concerne les capacités d'observation et de description, tandis que la seconde construit la géographie du récit.

##### *L'observation*

Il s'agit de choisir au hasard un objet dans la cour de récréation, et de donner aux élèves vingt minutes pour écrire une description détaillée de cet objet. L'étudiant doit adresser cette description à un extra-terrestre qui ne connaît pas les objets terrestres. Il est donc interdit de mentionner le nom de l'objet ou son matériau. Il faut que la description soit aussi détaillée et précise que possible, afin que le dit "extra-terrestre" puisse transmettre une idée de cet objet à ses confrères. Les étudiants doivent se concentrer sur l'objet, et méditer sur ses caractéristiques – texture, couleur, odeur, densité, dureté, sonorité potentielle – et trouver des moyens inédits pour révéler sa nature. Le choix de l'objet doit éviter les préjugés esthétiques des élèves: il faut donc "choisir" de ne pas choisir, c'est-à-dire soumettre la désignation de l'objet au hasard.

- On commence en désignant un point de départ central dans la cour de récréation.
- On prend un dé à six faces, un à douze faces et un à vingt faces. Pour chaque élève il faut déterminer quatre nombres.
- Afin de déterminer le sens du trajet, on jette le dé à douze faces.
- Chaque nombre correspond à une direction selon la disposition des chiffres d'une montre. Ainsi, si c'est un 12 qui sort, l'élève marche tout droit, si c'est un 3 l'élève marche vers la droite, si c'est un 9 l'élève marche vers la gauche et ainsi de suite.
- Afin de déterminer le temps du trajet en secondes, on jette le dé à vingt faces.
- Pour déterminer l'inclinaison de la tête et la direction du regard, on jette le dé à six faces. Si c'est le 1 qui sort, cela signifie que l'élève doit regarder en haut, si c'est le 6 il devra regarder à côté de ses pieds, et les autres chiffres indiquent les positions intermédiaires.
- Une fois que l'élève est arrivé dans la bonne position, et a dirigé son regard correctement, il doit choisir le premier objet se trouvant dans son champ de vision.

Peu importe l'objet (un chewing-gum écrasé sur le macadam, un mégot, une tache sur le mur), il est toujours possible d'en avoir une très belle description. L'idée est d'inciter les élèves à transfigurer le quotidien: chaque

objet présente une histoire qui demande à être racontée; il faut seulement être patient pour l'imaginer et la comprendre.

### *La géographie du récit*

- On entame la deuxième phase du jeu en demandant à la classe quelles raisons peuvent pousser quelqu'un à quitter un lieu (le bâtiment a pris feu, la cloche a sonné, le chat s'est enfui, etc.). Ces exemples sont écrits au tableau. Les élèves ont deux minutes pour en écrire dix.
- Demandez à la classe quelques raisons pour commencer un voyage. Écrivez ces exemples au tableau. Donnez aux élèves deux minutes pour en écrire dix.
- Demandez à la classe d'écrire cinq raisons de changer de direction en cours de route.
- Demandez à la classe des exemples de relations spatiales, tels qu'être en position marginale, être emboîtés, être au centre, être au-dessus, être à côté, etc. Chaque étudiant doit pouvoir en fournir dix.
- Enfin, chaque étudiant doit noter dix moyens de transport.
- Maintenant, prenez chaque étudiant un après l'autre et demandez-lui de dessiner au tableau un trait simple qui exprime son sentiment du moment.
- Étalez un plan de votre ville sur la table et invitez un élève à prendre un bout de ficelle et à récréer le dessin d'un de ses camarades sur le plan afin de construire un trajet. L'élève concerné doit indiquer où commence et où se termine le trajet et, en plus, quatre lieux intermédiaires dans le bon ordre.

### *L'écriture du récit*

Chaque élève dispose d'un trajet et d'une liste d'idées pour motiver et pour déterminer ce trajet. La durée du trajet peut varier, une après-midi ou dix ans. Le personnage qui entreprend ce voyage peut également avoir des compagnons de route. Chaque partie du voyage peut être aussi rapide ou aussi lente que l'étudiant le souhaite, mais le voyage doit avoir un début motivé, un déroulement et une fin qui soient en harmonie avec les caractéristiques du voyage qui ont été prédéterminées. Seule contrainte: le personnage principal doit rencontrer, à un certain moment du voyage, l'objet que l'élève a trouvé et décrit dans la cour de récréation. Cette rencontre doit jouer un rôle majeur dans l'enchaînement des événements qui suivent.

Le jeu peut durer entre une et deux semaines, en tenant compte des séances consacrées à l'écriture du récit et à l'évaluation croisée des brouillons. Pour conclure le jeu, il s'agira d'établir une discussion en classe afin de déterminer les éléments qui sont importants dans la narration d'un voyage, et de mettre en relief les astuces qui permettent d'éviter la description plate d'une séquence d'événements, manquant de motivation et d'impact personnel, par exemple. Chaque événement, chaque tournant dans le trajet doit donc avoir un lien direct



avec un autre événement. Ce jeu présente un éventail de possibilités qui sont bien évidemment sujettes à multiples variations.

## ***2. Le coup de dés***

Pour préparer ce jeu, l'enseignant doit d'abord proposer une grille de caractéristiques pour les personnages et assigner un numéro entre 1 et 6 aux variations de chacune d'entre elles. Dans ma première version, j'ai opté pour cinq caractéristiques fondamentales: présence, attitude envers la vie, relation aux autres, capacités intellectuelles, capacités physiques, et cinq attributs secondaires – âge, couche sociale, rapport à l'argent, rapport à la famille, rapport à la sexualité. Si on prend la caractéristique d'attitude envers la vie, par exemple, et qu'on jette un dé, on a les correspondances suivantes: 1 est pessimiste et cynique, 2 est sarcastique et critique, 3 sceptique, 4 optimiste naïf, 5 enthousiaste et 6 joyeux et positif.

Il faut ensuite choisir six noms, pour trois hommes et trois femmes. À chaque personnage on attribue cinq caractéristiques fondamentales et cinq attributs secondaires et on les décline selon leurs variations respectives. La classe sera alors divisée en six groupes ayant chacun un personnage. Chaque groupe fournit un portrait du personnage afin d'interroger la cohérence de ces dix attributs. Si les élèves trouvent qu'un des attributs n'est pas consistant avec les autres, on peut le changer. Une fois qu'un premier paragraphe est rédigé, il est lu à haute voix pour une évaluation collective puis il est donné à un autre groupe pour qu'il continue l'écriture du portrait. Ce processus continue jusqu'à ce que chacun des groupes développe une préférence pour un personnage et décide de l'adopter. Certains personnages prennent vie rapidement et d'autres nécessitent du temps et de l'imagination pour venir au jour. Dès que les élèves commencent à écrire, ils transforment une simple liste de caractéristiques hétérogènes en un personnage harmonieux: il faut encourager l'ajout de détails, l'invention d'histoires liées aux amitiés, au parcours professionnel, aux secrets d'enfance, aux habitudes familiales, etc.

L'étape suivante consiste en l'improvisation théâtrale. Chacune des scènes improvisées va servir de base pour le récit final que les groupes d'étudiants vont écrire à propos de leur personnage. Il s'agit de donner des instructions minimales pour des scènes courtes impliquant de deux à six personnages. Les instructions se basent généralement sur une rencontre, voire sur un conflit. Prenons deux des personnages dont j'ai fait la connaissance dans une de mes classes de 4<sup>ème</sup>: Kate, femme fatale et propriétaire d'une boîte de nuit et Clark, jeune peintre péruvien qui vend ses toiles deux fois, une fois au musée et une autre fois à un collectionneur privé après avoir volé son propre tableau au musée acheteur. Kate et Clark se rencontrent dans une boulangerie qui est en train de fermer et il ne reste qu'une baguette. Autre exemple, Justin, jeune homme charmant et féminin, qui trouve sa place dans le TGV pour Toulouse déjà occupée par une vieille dame du nom d'Emma, laquelle a beaucoup de

surprises dans son sac. Pendant les improvisations, on demande aux élèves “spectateurs” de noter les bonnes répliques, les tournures dans l’action, et les détails que les “acteurs” ajoutent à leur personnage. Par exemple, nous n’avons pas compris à quel point Kate était à la fois impatiente et féline avant de la voir interprétée par une élève.

Il est nécessaire de continuer de jouer quatre ou cinq scènes avec différents personnages, et avec différents acteurs, jusqu’à ce que les scènes puissent constituer un récit intéressant. Il faut ensuite diviser la classe en trois ou quatre grands groupes de quatre élèves et leur demander de choisir deux personnages et une des scènes improvisées. Ensuite, les étudiants doivent imaginer et esquisser la séquence des actions pour deux scènes qui se déroulent avant et après la scène improvisée. Une fois que chaque groupe dispose d’un résumé de l’action se déroulant sur trois scènes, on donne une semaine à chaque élève pour écrire sa propre version de l’histoire. Ce faisant, quatre élèves écrivent des histoires autour, non seulement du même sujet, mais aussi de la même séquence d’actions. Le fait d’avoir cette structure en commun fait ressortir l’importance du style narratif, de l’usage des figures rhétoriques (métaphores, analogies etc.), du vocabulaire, du dynamisme des dialogues, etc. Cette structure commune met en relief les capacités individuelles de chaque élève dans l’écriture des récits. La comparaison en classe des quatre versions de la même histoire permet aux élèves de développer leurs propres capacités d’analyse et de critique, parce qu’ils doivent saisir la différence entre telle et telle version et justifier leurs appréciations.

### ***3. Le moment cristal***

Pour pratiquer ce jeu, il faut tout d’abord désigner un élève qui mimera un sentiment que le professeur et l’élève en question déterminent en secret. L’élève va cristalliser le sentiment dans une pose corporelle, et ses camarades n’ont qu’une minute pour décrire ce tableau vivant. Ensuite, on lit les descriptions et on les compare. Dans un second temps, l’élève reprend la pose initiale, mais le professeur demande à un autre élève d’interpréter physiquement un autre sentiment qu’il va librement ajouter à la scène en cohérence avec son interprétation personnelle. Une deuxième pose est donc ajoutée à la première. Si, par exemple, un élève, pour exprimer la concentration se plie, les mains tendues vers le bas comme s’il portait quelque chose de très lourd, l’autre élève peut s’ajouter à la scène en faisant semblant de prendre l’autre côté de l’objet lourd. Il peut aussi prendre la position du maître qui dirige le travail. Il se crée, petit à petit, un tableau vivant, un mime constitué de deux personnes. Les autres élèves, encore une fois, ont une minute pour décrire ce deuxième tableau. L’idée est de continuer d’ajouter et de retirer des personnages jusqu’à ce que tout le monde aime le tableau pour sa valeur dramatique. Pour les instructions initiales on peut donner un sentiment simple comme la “colère” ou on peut donner des situations concrètes.

- Dans le métro, quelqu'un te bouscule et tu vois un jeune homme qui s'enfuit avec ton portefeuille.
- Tu rentres à la maison et tu découvres que le lave-linge a inondé ta cuisine.
- Tu dînes avec des personnes que tu ne connais pas bien et, à la première bouchée, tu découvres que la soupe est tellement mauvaise que tu ne peux même pas l'avaler.
- Tu vois un billet de cinq cents euros au plein milieu d'une rue sillonnée par des voitures qui passent rapidement.
- Tu assistes à une intervention publique de ton partenaire et tu vois, juste avant qu'il/elle ne commence son discours, qu'il/elle a quelque chose entre les dents.
- Au bistrot, le serveur trébuche et te renverse une soupe à l'oignon sur les jambes.
- Tu gagnes dix millions d'euros au Loto et tu donnes ta lettre de démission à ton patron qui vient de te refuser une augmentation de salaire.

L'idée, ensuite, c'est d'imaginer une histoire qui précède cette scène ou qui en découle de sorte que ce moment cristallise la totalité de l'action. C'est pour cette raison que je l'ai appelée un "moment cristal". Un moment cristal concentre et exprime tous les enjeux de l'histoire: les désirs, les attentes, le hasard, la transformation abrupte, etc. Les actions précédentes, comme celles qui suivent, doivent ainsi être rédigées en fonction du moment cristal et sa description doit être minutieuse. C'est comme si on décidait de décrire ce moment au ralenti, dans tous ses aspects.

La période d'écriture est scandée – comme pour les autres jeux – par des séances d'évaluation collective auxquelles il faut ajouter des séances de répétition dans lesquelles on rejoue les moments cristal pour mettre au point leur mise en scène.

## **Conclusion**

Ces activités ludiques ont eu quatre résultats principaux.

- Le jeu et l'improvisation théâtrale enthousiasment les élèves. Ils se souviennent des jeux et ils désirent continuer les exercices d'improvisation. Écrire des récits qui impressionnent leurs camarades les dynamise, et ils évaluent sérieusement et avec franchise le travail des autres. Naturellement, cet enthousiasme peut amener du désordre. Une bonne méthode consiste à intercaler les improvisations avec des séances d'autoévaluation et d'écriture.
- Parmi les élèves, on constate l'émergence naturelle des organisateurs de groupe. Cependant, l'organisation et le travail en groupe s'apprennent aussi. Il est donc important d'inclure – dans chaque jeu – de courtes séances d'évaluation collective au cours desquelles les élèves puissent s'interroger sur la signification du travail en groupe et sur la naissance de "rôles": il y a toujours un chef, un obsédé des détails, un fainéant, un

autoritaire, un clown, etc. Il appartient aux élèves de réfléchir à la manière d'organiser le travail en groupe et de le faire avancer, c'est-à-dire comment recevoir une suggestion, distribuer des tâches selon les capacités individuelles, etc.

- Le fait que les étudiants timides peuvent se désinhiber est un facteur important, tout particulièrement dans le travail en petits groupes. Quant aux étudiants qui n'aiment pas faire des improvisations théâtrales, il suffit de leur donner de petits rôles et, si tout le monde s'amuse, ils oublient souvent leurs inquiétudes.
- Le phénomène le plus important qui prend forme par ces jeux c'est que les étudiants deviennent propriétaires de leur travail. Ils parlent de "leur histoire de Paris" ou de "leur portrait de leur frère". Ce sens d'appropriation augmente si on leur donne la possibilité d'exposer publiquement les résultats de l'activité, soit dans le contexte d'un spectacle de variétés à l'école, soit dans le contexte d'une publication du travail dans un petit fascicule.

L'idée d'une *création immanente des fins* dans le voyage d'apprendre, idée qui résiste à l'imposition hiérarchique de fins strictement scolaires, est intrinsèquement liée au processus de "devenir-propriétaire" de la part de l'étudiant. Ce faisant, de nouveaux mots d'ordre peuvent être inventés tout au long de l'activité, et tout particulièrement pendant les séances d'évaluation croisée. En devenant leurs propres juges, les étudiants sont poussés à devenir plus exigeants avec eux-mêmes. Ils émettent ainsi leurs propres critiques: "Cette partie est trop plate, sans énergie"; "Ce serait mieux si les personnages s'interrompaient dans le dialogue, ce serait plus réaliste"; "Telle partie est trop longue, trop lente"; "Ce serait mieux si un tel personnage se mettait en colère à ce moment-là"; "On ne dit pas 'do me a hug', on dit 'give me a hug'," etc. Enfin, c'est le jeu qui permet à la classe de prendre assez d'élan, d'enthousiasme et de motivation pour faire surgir le désir d'apprendre et d'entreprendre ainsi un voyage sans fin dans la pensée et dans le langage.