

## La compréhension en lecture, DUSSOURD Claire, MULLER Béatrice

### Compréhension 42

*Extrait du colloque « Santé et EPS : un prétexte, des réalités » des 29 et 30 mars 2012 à Strasbourg*

**Un travail collaboratif français/EPS autour de l'étude d'une œuvre complète, Dom Juan de Molière et d'une séquence « DANSE » en ZEP.**

Niveau : 3<sup>ème</sup>

**LIRE-DIRE-ECRIRE** : Claire Dussourd<sup>1</sup>, Béatrice Muller<sup>2</sup> et Sabine Cornus<sup>3</sup>

**Classe de 3<sup>ème</sup>** : 19 élèves (10 filles et 9 garçons) dont **4 élèves dyslexiques** (1 fille et 3 garçons).

### **INTRODUCTION**

Ce projet pédagogique est issu d'une réflexion sur le fonctionnement des élèves dyslexiques. La dyslexie étant, selon la définition de l'OMS, un trouble spécifique et durable du langage écrit, qui entraîne des difficultés de lecture, d'écriture, d'architecture de la pensée, d'attention, de mémorisation, d'estime de soi, chez des élèves normalement intelligents.

La coopération entre l'EPS et le français est fondée sur l'interaction permanente des savoirs des élèves. Le travail demandé en français se nourrit des activités en EPS et vice et versa. Pour aboutir dans une discipline, les élèves doivent se servir de l'autre.

Ce projet prend donc en compte, à la fois leurs difficultés à entrer dans la lecture et l'analyse. Mais, il tente aussi de mettre en évidence leurs points forts tels que leur créativité, leur sensibilité, leur façon de fédérer d'autres élèves dans des travaux de groupe. Les efforts qu'ils déploient pour effectuer une lecture ardue sont facilités par l'activité artistique entreprise en EPS. Activité qui peut les motiver car elle met en valeur leurs points forts tout en palliant leurs points faibles.

### **1. LE PROJET**

<sup>1</sup>. Professeur d'EPS, Collège J.G Réber, Ste Marie aux Mines, QI en EPS, GRF dyslexie.

<sup>2</sup>. Professeur de français, Collège J.G Réber, Ste Marie aux Mines, co-responsable GRF dyslexie.

<sup>3</sup>. Maître de Conférences à la Faculté des Sciences du Sport, Université de Strasbourg, QI en EPS.

Le projet s'établit avec une classe de 3<sup>ème</sup>, qui comporte quatre élèves dyslexiques, une fille, Lina et trois garçons, Lorenzo, Mathias et Nathanaël.

- Tous éprouvent encore une frustration par rapport à la lecture : ils lisent lentement et ont encore du mal à déchiffrer certains mots.
- L'expression orale, chez les garçons, est ralentie, souvent confuse : ils cherchent leurs mots.
- Ils ont encore du mal à organiser, structurer leurs idées.
- Ils ont des problèmes d'écriture, avec beaucoup de fautes d'orthographe et de grammaire et chez les trois garçons, l'écriture est irrégulière, voire parfois illisible.
- Ils se dispersent très vite, perturbés par les « distracteurs » extérieurs, ce qui se traduit par un manque de concentration.
- Ils manquent de confiance en eux : ils sont conscients de leurs difficultés et se considèrent comme « différents » par rapport aux autres.

Cependant, ils ont des qualités :

- Ils apprennent mieux et retiennent bien à travers l'observation, l'expérimentation, le vécu.
- Ils sont persévérants, sensibles, curieux, créatifs, surtout en situation de réussite. Depuis leur prise en charge éducative, 4<sup>ème</sup> année dans leur cas, ils sont incités régulièrement à évaluer, avec le plus de justesse possible, leurs points forts et leurs points faibles si bien qu'ils s'engagent à montrer de la volonté à surmonter leurs difficultés.

L'idée du projet est donc d'expérimenter des outils en danse et en français pour tenter de compenser les déficits de lecture, d'écriture et de valoriser leurs points forts.

Notre souhait est de ne pas les différencier des autres élèves, donc tout ce qui est mis en place est fait pour eux mais sert à tous les élèves.

## **2. OBJECTIFS GENERAUX**

### **1) Par rapport aux textes officiels**

Pour le français, la principale compétence visée en lecture et en écriture est :

- L'étude et la pratique de l'argumentation, avec comme objectif final, de rédiger un texte argumentatif.

Pour l'EPS, les principales compétences visées sont celles définies au niveau 2 en danse :

- Composer et présenter une chorégraphie collective en choisissant des procédés de composition et des formes corporelles variées.
- Apprécier les prestations de façon argumentée à partir de quelques indicateurs simples.

Donc en français, comme en danse, les objectifs sont très similaires puisqu'il s'agit, pour les élèves, de construire une composition cohérente, avec un début, un développement, une fin et d'être capables d'argumenter pour défendre cette création.

## 2) Par rapport au projet

Les objectifs ne portent pas sur l'aide à apporter à la compréhension immédiate du texte en français : il s'agit ici, dans les deux matières, d'aider les élèves à **interpréter** un texte. Pour certains élèves dyslexiques, l'architecture du texte argumentatif est difficile à créer parce qu'ils doivent structurer leur raisonnement et s'empêcher de penser en association d'idées.

La construction de la séquence d'EPS, comme en français, vise à aider cette structuration : **le pari est, que faire vivre en danse des situations chorégraphiques en rapport avec le texte de la pièce, faire émerger du corps une réflexion, peut permettre aux élèves dyslexiques d'approfondir, de structurer leur pensée, de construire une argumentation qui leur serve dans leur écrit final en français.**

Le projet s'étend sur six semaines, mais une fois l'interdisciplinarité établie, et les tâches partagées, chaque discipline conserve ses spécificités, ses objectifs et ses libertés.

## 3. OBJECTIFS DANS CHACUNE DES DISCIPLINES

### 1) En français

En français, l'étude de la scène d'exposition, à l'ACTE I, scène 1, permet de poser la problématique choisie pour aborder la pièce. En effet, il s'agit de savoir pour qui Dom Juan est « un grand seigneur méchant homme »<sup>4</sup> et comment Sganarelle se situe par rapport aux choix de vie de son maître.

L'objectif final est d'amener les élèves à rédiger seuls un devoir de plusieurs parties dont le sujet est : « Rédiger un texte argumentatif d'une trentaine de lignes qui rendra compte des relations entre Dom Juan et Sganarelle sur toute la pièce ». Les élèves savent dès le début de l'étude de l'œuvre qu'ils devront rédiger ce devoir, ce sera leur fil rouge tout au long des séances.

---

<sup>4</sup>. Ligne 77, p. 36. Dom Juan, Molière, édition : les petits classiques Bordas 1967

Pour ce travail littéraire, les élèves dyslexiques sont confrontés aux mêmes difficultés que les autres élèves, à savoir lire un texte du 17<sup>ème</sup> siècle, dépasser l'obstacle du sens des mots, des expressions qui n'existent plus, ne pas être perturbés par l'ordre des mots dans la phrase de Molière, ne pas se décourager face à la longueur des phrases complexes ou l'emploi du subjonctif. A tous ces obstacles, il faut ajouter, pour les élèves dyslexiques, une mémoire de travail déficiente qui nuit à la mémorisation des informations. Ainsi, par exemple, un élève confronté à la méconnaissance d'un mot de vocabulaire cherche le mot dans le lexique, pendant ce temps il doit maintenir en mémoire les informations du texte, c'est un exercice complexe voire impossible pour certains dyslexiques. De plus les tirades des personnages sont longues, denses et les idées nombreuses, ce qui rend difficile le tri des informations chez les dyslexiques. Enfin la lecture du théâtre nécessite de faire la différence entre les didascalies et les paroles des personnages, difficulté supplémentaire pour les élèves dyslexiques qui soit se concentrent sur les mots et ne perçoivent pas le changement de typographie, soit sont perturbés par le changement de typographie. Souvent les éditions de texte théâtral utilisent une typographie très petite. Toutes ces raisons nous incitent à aider à la lecture en pratiquant les lectures magistrales du professeur, les lectures préparées, ciblées, mais aussi l'utilisation d'extraits de la pièce filmée ou des passages audio. En outre, pour favoriser la lecture autonome, les élèves dyslexiques lisent la version bande dessinée des éditions « Vent d'Ouest »<sup>5</sup> de *Dom Juan*.

## 2) En EPS

En passant par un autre mode d'expression que la parole ou l'écriture, le projet de création chorégraphique vise à entraîner, améliorer l'acquisition de compétences transversales que sont le **LIRE, DIRE, ECRIRE** en français.

Le travail consiste, comme nous l'avons dit précédemment, à créer une histoire, avec un début, un développement, une fin, sur une scène face à un public, avec une musique et éventuellement des costumes.

Il a pour but d'aider les élèves dyslexiques à composer, interpréter leur chorégraphie et apprécier de façon argumentée les prestations de leurs camarades, avec la perspective que ce cheminement les aide dans leur écrit final en français.

En fait « LIRE », « DIRE », « ECRIRE » en français, s'enrichit par « ECRIRE », « DIRE » et « LIRE » corporellement en danse, complété par un échange verbal entre les spectateurs et danseur(s), qui permet d'améliorer la première écriture corporelle de la chorégraphie.

---

<sup>5</sup>. *Dom Juan*, Molière. Les grands classiques du théâtre en bande dessinée. Ed. Vent d'Ouest. Paru le 29.10.2008. ISBN : 9782749303819

## 4. DEROULEMENT

### I. RITUALISER LES SEANCES EN DANSE, POUR DONNER DES REPERES AUX ELEVES

#### 1) En tout début de séance 1 en danse

Pour faire ressortir les thèmes autour de la notion de « dominant-dominé », par rapport à la pièce de *Dom Juan* de Molière, les élèves expriment oralement, par le « DIRE » verbal, les traits de caractère des personnages principaux de la pièce. C'est un travail qui demande de réinvestir leur lecture et les éléments du cours de français.

Cette phase est non seulement rassurante pour les élèves dyslexiques puisqu'ils reformulent ce qu'ils ont déjà vu en cours, mais elle leur permet de se remémorer, de réutiliser des éléments déjà discutés.

Nous avons prévu comme thèmes « dominant-dominé », « riche-pauvre, « fort-faible ». Mais les élèves en ont trouvé d'autres, comme « rapide-lent », « séducteur-timide », « gentil-méchant », « croyant-non croyant » et « hypocrite-franc », ce qui nous permet de noter que les élèves avaient déjà une idée précise des personnages. Cependant, nous avons, ensemble, supprimé volontairement les deux derniers thèmes, parce qu'il nous semblait difficile de les interpréter corporellement.

#### 2) La démarche de travail du cycle de danse dans chaque séance

Elle est identique au fil des séances, les élèves dyslexiques s'approprient ainsi, le fonctionnement des séances.

Ce rituel leur permet de gagner du temps, de leur donner confiance, de les structurer et de les motiver à s'investir.

#### 3) Chaque séance comporte 5 temps

##### Temps 1

**C'est un travail sur les composantes du mouvement** que sont l'espace, le temps, l'énergie, la forme, la relation acteur/acteur..., sur la base de verbes d'action qui expriment les thèmes autour de la notion « dominant-dominé ».

- Les élèves travaillent d'abord seuls puis en petits groupes :
  - C'est une phase de travail corporel pour créer un lien entre le mouvement dansé, les verbes d'action et les adjectifs employés comme adverbes.

- Cette étape est une mise en confiance progressive des élèves dyslexiques par rapport au regard des autres, qui les prépare à entrer dans le projet. Lorsqu'ils ont consolidé leur assurance, ils sont souvent enclins à proposer des idées originales qui motivent les autres. Cette pratique met en valeur leurs points forts.

### **Temps 2 : c'est la phase de l'« ECRIRE » corporel**

a) Le danseur chorégraphe crée, d'abord seul, une chorégraphie à partir de verbes d'action, d'adjectifs employés comme adverbes, donnés sous forme de listes, correspondant aux traits de caractère de chacun des personnages que sont « Dom Juan » et « Sganarelle » et aux thèmes autour de la notion de « dominant-dominé ».

Le fait que les listes soient données par le professeur rassure les élèves dyslexiques et leur permet d'enrichir leur vocabulaire.

*Exemple de liste de verbes et d'adjectifs employés comme adverbes.* En danse les élèves choisiront des expressions comme « chuter rapide » ou « ramper lourd » pour construire leur phrase chorégraphique.

LISTE A	
AMORTIR	AVANCER
APPUYER	DEROULER
CARESSER	EMPÊCHER
CHUTER	ENROULER
EFFLEURER	EXPLOSER
FRAPPER	FRISSONNER
POUSSER	FUIR
REPOUSSER	MEPRISER
S'ALLEGER	POINTER
S'ALOURDIR	PORTER
SE RENCONTRER	POSER
S'EVITER	RAMPER
JAILLIR	RECULER
SE CRISPER	SE DISSIMULER
LANCER	SE MOQUER
SUIVRE	SUPPORTER

ADJECTIFS employés comme ADVERBES
ACCELERE
ANGULEUX

BRUSQUE
FLUIDE
RAIDE
GRAND
LEGER

Cette phase apprend aux élèves à construire une chorégraphie avec un début, un développement et une fin. Par conséquent, ils sont amenés à organiser leurs idées et structurer leur pensée.

#### Témoignages des élèves dyslexiques et constats :

- ⑩ Nathanaël dit, pour expliquer son travail : « *je suis lent, donc je fais les verbes lents, c'est logique* ». Mathias et Lorenzo : « *je prends les verbes et je fais* ». Ces trois élèves ne semblent pas se poser de question. Ils font, ils enchaînent les verbes dans l'ordre dans lequel ils les ont choisis et entourés.
- ⑩ Lina dit : « *j'ai choisi l'ordre des verbes en fonction de ce que je peux enchaîner* ». Ici, nous pouvons noter un début de construction, une liaison entre les éléments et donc un début d'enchaînement.

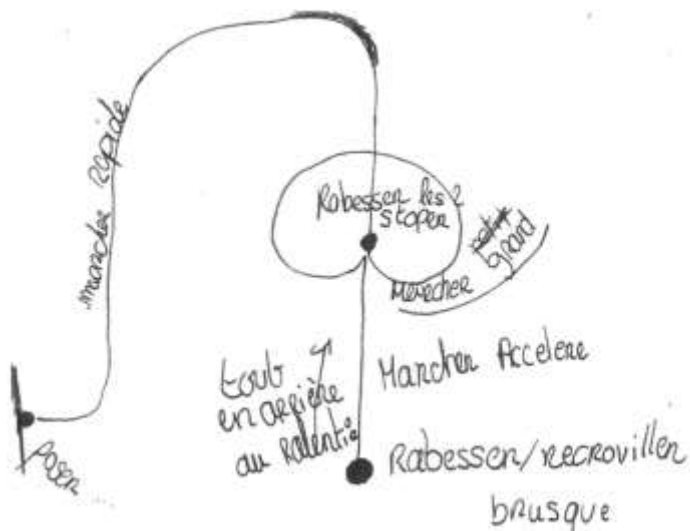
Quatre élèves ont procédé comme les trois garçons, alors que huit élèves ont procédé comme Lina. Nous pouvons sans doute dire qu'il y a encore des problèmes de construction et de liaison chez les trois garçons.

- Lina pour construire sa chorégraphie fait un schéma : elle n'a pas entouré d'adverbes dans la liste distribuée, mais elle a dessiné sa chorégraphie dans l'espace, en écrivant les verbes et les adverbes sur le tracé, puis elle a rédigé ses actions avec les adverbes sur sa feuille.

*Travail de Lina :*

**ADJECTIFS employés comme ADVERBES**

ACCELERE
ANGULEUX
BRUSQUE
FLUIDE
RAIDE
GRAND
LEGER



Début hors de la scène au bords parallèles  
 Marcher rapide / Rabaisse J. et V.  
 Contourner grand.

Marcher Accelerer  
 Stopper, Rabaisser/recroquer brusque par N. et J.  
 Reculer et refaire corée en arrière lentement

Deux élèves dyslexiques sur les trois présents à cette séance ont procédé de même sans se concerter. Aucun autre élève de la classe n'a fait de schéma.



Nous savons que les élèves dyslexiques fonctionnent beaucoup par association d'idées et aussi par l'image pour mémoriser.

Ce travail permet aux élèves dyslexiques de compenser leurs difficultés, en passant par le mode intermédiaire qu'est l'image, avant d'écrire. Il est donc intéressant de leur demander régulièrement de dessiner et de compléter leurs trajets au fur et à mesure des séances et de l'avancée de la chorégraphie.

**b)** Les élèves travaillent ensuite en petits groupes de deux ou trois danseurs : à partir de leur phrase chorégraphique, ils créent un dialogue ou une confrontation pour exprimer le thème « dominant-dominé ».

**c)** Puis, les groupes sont réunis deux par deux : ils créent ensemble, une partie à l'unisson pour faire ressortir les notions de « j'admire, j'imité, je veux être comme... ».

**d)** Enfin, deux vestes sont introduites dans chaque groupe pour exprimer le fait que les personnages de la pièce sortent parfois de leur rôle : qu'est-ce qui explique qu'ils sortent de leur place, de leur condition ? Par révolte contre leur condition ou au contraire parce qu'ils admirent l'autre et qu'ils veulent « être comme... ». Sortent-ils de cette condition par imitation de geste ? En endossant le costume de l'autre ? Comment l'autre réagit-il lorsqu'on lui prend sa place... ?

En traduisant ainsi leurs idées autrement que par la parole, les élèves s'engagent progressivement dans un langage corporel non verbal, qui les mène progressivement à une abstraction du mouvement pour une poétique du mouvement, donc à une augmentation de la créativité et de la sensibilité qui sont des qualités importantes chez les élèves dyslexiques.

### **Temps 3**

**a)** C'est la phase du « DIRE » corporel où le danseur présente sa chorégraphie à un ou plusieurs spectateurs : le danseur s'exprime autrement que par la parole ou l'écriture. Les élèves dyslexiques, de par leurs caractéristiques, expriment fortement leur sensibilité.

**b)** C'est aussi la phase du « LIRE » corporel : le ou les spectateurs observent les danseurs, ils doivent être attentifs et concentrés pour identifier et mémoriser les actions observées. Ce travail est à la fois ardu et essentiel chez les élèves dyslexiques qui ont des difficultés d'attention, de concentration et de mémorisation.

## **Temps 4**

**a) C'est le « DIRE » verbal, phase 1 :** les élèves spectateurs mettent des mots sur ce qu'ils viennent d'observer et précisent, à l'oral, ce qu'ils ont ressenti. Le professeur les guide par rapport aux composantes du mouvement, il leur demande de justifier ou d'argumenter ce qu'ils verbalisent. Les élèves dyslexiques, pour peu qu'on leur laisse le temps de parler, se prêtent avec intérêt à cet échange. Ils sont pertinents dans leurs remarques.

**b) C'est le « DIRE » verbal, phase 2 :** pour soulager les multitâches que sont observer, identifier, mémoriser, verbaliser, par rapport à l'observation d'une chorégraphie de camarades, une fiche d'observation sur les composantes du mouvement est distribuée aux élèves.

**Cette fiche est présentée spécifiquement pour faciliter la lecture des dyslexiques :**

- L'écriture est de type « Tahoma 12 ».
- Les phrases sont construites, avec sujet, verbe, complément, avec un vocabulaire simple et compréhensible par les élèves dyslexiques.
- La présentation de la fiche est motivée par les remarques des élèves dyslexiques dans d'autres cycles : il est plus facile pour eux de lire un tableau dont la lecture se fait de gauche à droite.
- La fiche synthétise et organise les différents niveaux d'interprétation à partir des composantes du mouvement : les élèves n'ont pas besoin de mémoriser les critères d'observation puisqu'ils sont écrits.
- La présentation veille ainsi à suivre les préconisations pour les adaptations des élèves dyslexiques à la lecture.

*Exemple de fiche en format réduit pour les besoins de la mise en ligne :*

"LIRE"	QU'OBSERVE LE SPECTATEUR CHEZ LE DANSEUR CHOREGRAPHE?		
	IL MELANGE	IL ASSEMBLE	IL COMPOSE, BÂTIT
LISIBILITE DE LA PHRASE CHOREGRAPHIQUE	Le choix des gestes ne correspond pas au thème de la séance: c'est difficilement compréhensible et ce n'est pas attirant.	Le choix des gestes correspond au thème de la séance, c'est compréhensible mais moyennement attirant.	Le choix des gestes correspond au thème, c'est compréhensible, riche, varié et captivant.
	Il n'y a pas de construction, ni de début, ni de développement ni de fin.	La construction est trop floue: il manque un début ou une fin précise.	La construction est précise avec un début, un développement et une fin.
	La chorégraphie ne raconte rien: il n'y a pas d'histoire.	La chorégraphie raconte une histoire mais c'est confus, peu clair.	La chorégraphie raconte une histoire claire, précise.
MOUVEMENTS DU CORPS	Les gestes sont banals, ordinaires, mimés grossièrement et peu précis.	Les gestes sont mimés mais ils sont précis.	Les gestes sont inventifs, personnels, originaux: ils sortent de l'ordinaire.
ESPACE	L'espace n'est pas utilisé, peu de déplacement: 1 seule direction ou orientation, pas de hauteur, il n'y a pas d'effet.	L'espace est partiellement construit avec quelques déplacements: 1 direction et/ou 1 orientation et/ou 1 hauteur. L'effet visé est flou.	L'espace est construit en cohérence avec le thème choisi: les directions, orientations et hauteurs sont variées. L'effet visé est pertinent.
	Le danseur ne tient pas compte de la scène ni des spectateurs.	Le danseur est mal orienté par rapport à la scène ou aux spectateurs.	Le danseur s'oriente par rapport à la scène et aux spectateurs.
ENTOURE CE QUE TU AS VU ET FAIS DES PROPOSITIONS			

Le travail du ou des élèves spectateurs consiste à :

- Entourer, sur la fiche, ce qu'il a observé.
- Discuter, argumenter, faire des propositions au danseur : ils deviennent alors « chorégraphes ». Ils enrichissent l'écriture de la phrase du ou des danseurs, avec la possibilité de discuter de l'architecture de la phrase. Par exemple, ils ont la possibilité de changer l'ordre, de modifier les verbes s'ils ne correspondent pas aux traits de caractère choisis ou si la phrase est difficile à comprendre, de proposer au(x) danseur(s) d'amplifier leur gestuelle corporelle, de les inciter à plus de déplacements dans l'espace, plus d'énergie...
- Faire accepter aux danseurs, les transformations proposées.

Cet échange verbal entre spectateurs et danseurs permet aux élèves d'organiser leurs idées et de structurer leur raisonnement. Le travail est autonome, le professeur n'intervient pas, les élèves ont la responsabilité de faire évoluer les écrits chorégraphiques de leurs camarades.

Par rapport à cette fiche, nous pouvons faire des constats :

- Les élèves se sont réellement investis dans ce travail et étaient tous concentrés. Les élèves dyslexiques n'ont pas eu de difficulté dans la compréhension de la fiche, ils ont bien différencié les parties et n'ont pas rencontré de problème particulier pour entourer ce qu'ils ont observé chez leurs danseurs.

Cependant, il est nécessaire, en tant qu'enseignant, de prévoir du temps pour s'appropriier les fiches et d'expliquer aux élèves pourquoi il est important de prendre ce temps. En effet, l'effort fourni pour assimiler la fiche complexe permet par la suite une acquisition plus rapide de la fiche simplifiée. Mais, les élèves dyslexiques peuvent continuer à s'appuyer sur les fiches complexes.

Exemple de fiche simplifiée :

"ECRIRE" ET "LIRE"	QU'OBSERVE LE SPECTATEUR CHEZ LE DANSEUR CHOREGRAPHE?		
	IL MELANGE	IL ASSEMBLE	IL COMPOSE, CONSTRUIT
LISIBILITE DE LA PHRASE CHOREGRAPHIQUE	Pas de début, ni de fin.	Manque un début ou une fin.	Complet, avec début et fin.
	Pas de relation avec le thème.	Relation avec le thème confuse, peu claire.	Relation avec le thème claire, précise.
MOUVEMENTS DU CORPS	Gestes mimés, peu précis.	Gestes mimés mais précis.	Gestes dansés, liés entre eux, non mimés et précis.
ESPACE	Peu de déplacement, 1 seule direction, pas de hauteur ni de trajectoire.	Quelques déplacements directions, hauteurs, trajectoires?	Des déplacements, des directions, des hauteurs, des trajectoires variées.
	Ne tient pas compte de la scène ni des spectateurs.	Tiens compte un peu, de la scène et des spectateurs.	Tiens compte de la scène et des spectateurs.
ENTOURE CE QUE TU AS VU ET FAIS DES PROPOSITIONS			

- ⑩ Si la compréhension globale de la fiche ne pose pas de problème particulier, il reste que, pour les élèves dyslexiques, les multitâches que sont observer, repérer sur la fiche, entourer et faire des propositions restent difficiles. Ce travail est donc progressif, avec, en premier lieu, une seule composante du mouvement à observer à la fois, un avis et des propositions à ne donner que sur cette seule composante. Puis les élèves, au fil des séances, sont amenés à augmenter leur nombre en fonction de leurs possibilités.
- ⑩ Par rapport à la capacité des élèves à atteindre les objectifs de la fiche, les  $\frac{3}{4}$  des élèves n'ont pas osé remplir la colonne de gauche, par peur d'émettre un avis négatif sur leurs camarades : « *je ne peux pas lui dire que c'est nul !* » ont-ils dit.
- ⑩ Cependant, trois élèves dyslexiques sur les quatre ont entouré la colonne 1, alors qu'il n'y en a que deux sur les quinze élèves non dyslexiques qui ont agi de la même manière. Ils ont justifié leur attitude de la

façon suivante : « *Madame, c'est logique, vous nous avez demandé..., on fait !* »

Ils ont choisi, ici, l'objectivité dans leur jugement et ont différencié le travail demandé et l'affectivité. Ils trouvent que c'est juste, c'est une mise en valeur importante de ces élèves.

Intéressons nous maintenant aux réponses qu'ils ont données dans la partie « fais des propositions » : *(les erreurs d'orthographe ont été corrigées)*

- Mathias, comme Lorenzo et Nathanaël, ont juxtaposé des mots : « *plus d'espace* », « *plus de déplacement* », « *plus de précision* », « *plus de grands gestes* ».
- Lina a essayé de formuler une phrase construite : « *prendre plus de temps et d'espace et faire un début et bien insister sur la fin mais personnel, original* ».

Chez les élèves « non dyslexiques », onze élèves sur douze ont fait des constats, mais pas de propositions, ce qui amène à penser que même si les réponses des dyslexiques sont succinctes, la sensibilité et la motivation de leurs observations sont effectives et remarquables et en proportion bien meilleures que celles des élèves lambda.

### **Temps 5 : c'est la phase de fixation**

Ici les danseurs ré-expriment corporellement leur chorégraphie pour s'assurer des transformations apportées à l'écriture et à l'interprétation. C'est une phase importante d'ancrage des connaissances chorégraphiques et lexicales pour les élèves dyslexiques.

## II. LES MOMENTS IMPORTANTS DANS LE PROJET DANSE/FRANÇAIS

<b>FRANCAIS</b>	<b>EPS : S1</b>	<b>EPS : S2</b>	<b>EPS : S3</b>	<b>EPS : S4</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture de la pièce.</li> <li>- Séance1 : la scène d'exposition et la scène 2 : Étude des personnages.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussion sur les traits de caractère des personnages et sur les thèmes.</li> <li>- Élèves par 2 ou 3.</li> <li>- Composition individuelle avec 6 verbes d'action choisis.</li> <li>- Ressenti oral du spectateur qui doit trouver les verbes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Composition individuelle en ajoutant 6 adverbess choisis, aux 6 verbes.</li> <li>- Création d'un duo ou trio en dialogue ou confrontation.</li> <li>- Explications orales des fiches d'observation du chorégraphe + interprète.</li> <li>- Observation d'un élément des fiches par le spectateur avec propositions + film.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réunion de 2 groupes pour introduire une partie « ensemble » à l'unisson.</li> <li>- Les spectateurs observent 2 éléments des fiches et font des propositions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fin du travail de la partie « ensemble » à l'unisson.</li> <li>- Les spectateurs observent 4 éléments des fiches et font des propositions.</li> <li>- Film</li> </ul>
<b>EPS : S5</b>	<b>FRANCAIS</b>	<b>EPS : S6</b>	<b>EPS : S7</b>	<b>EPS : S8</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introduction de la veste dans les chorégraphies.</li> <li>- Les spectateurs observent tous les éléments des fiches et font des propositions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussion sur l'échange de vêtement entre Dom Juan et Sganarelle.</li> <li>- Justification de la veste et de la notion de « dominant-dominé ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enrichissement à partir de la discussion en français.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix d'une musique à partir de trois imposées.</li> <li>- Costumes.</li> <li>- Répétition générale.</li> <li>- Film</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluation du spectateur, du groupe et de chaque danseur du groupe, à partir des fiches d'observation.</li> <li>- Film.</li> </ul>
<b>FRANCAIS</b>	<b>FRANCAIS</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant joue le rôle du spectateur : il aide à interpréter les concepts de « dominant-dominé » dans les chorégraphies et les amènent à comparer avec la pièce de théâtre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écrit final.</li> </ul>			

## Plan succinct de la séquence en français :

### Séance 1 : devinette

- Les élèves n'ont pas encore lu la pièce. La tirade sur le tabac est distribuée sans aucune référence et ils cherchent qui peut parler ainsi, où, à quelle époque. Puis la pièce de Molière est introduite.

### Séance 2 : introduction au 17<sup>e</sup> siècle

- Objectifs :
  - explorer le temps
  - comprendre les mœurs (ou la morale) du 17<sup>e</sup> siècle

### Séance 3 : ACTE I, scène 1 : la problématique de la pièce

- Objectifs :
  - situer les événements
  - faire la connaissance de Sganarelle

### Séance 4 : ACTE I, scène 2 : l'entrée de Dom Juan

- Objectifs :
  - comprendre les intentions de Dom Juan
  - rédiger un paragraphe argumentatif

(séance 5 : grammaire)

### Séance 6 : ACTE II : les travaux pratiques

Les élèves travaillent cet acte en autonomie avec un questionnaire.

- Objectif :
  - lire seul la pièce et en rendre compte

### Séance 7 : ACTE III, scène 1, scène 2

L'échange des habits et l'étude de l'argumentation de Sganarelle.

### Séance 8 : ACTE IV, scène 4 et ACTE V, scène 1

- Objectifs :
  - étudier la colère d'un père
  - rédiger un paragraphe argumenté

### Séance 9 : le dénouement

ACTE V, scène 2, scène 4, scène 5, scène 6

## 5. EVALUATION FINALE

## 1) En EPS

Deux fiches sur les composantes du mouvement, établies sur le même schéma que les toutes premières sont données aux spectateurs, pour évaluer :

- Le groupe et la relation entre les danseurs, par rapport :
  - Au positionnement des uns envers les autres : placement du regard, présence ou non de contacts, appuis sur l'autre, portés...
  - Au temps : danse à l'unisson, en canon, en décalé, en question-réponse...
  - A l'espace entre les danseurs : les regroupements, les éclatements, les distances, les orientations.
  - A l'organisation du groupe dans l'espace : formations en quinconce, en rond, en losange, en ligne, en colonne...
  - Au respect du positionnement des uns par rapport aux autres dans leurs formations.
  - Aux intentions : faire comme, imiter, faire différemment, s'opposer, coopérer, aider...
  - A la scénographie : l'orientation du groupe par rapport à la scène, aux spectateurs, la mise en valeur de la chorégraphie par la musique et les costumes.
  
- Le danseur, par rapport :
  - A son attitude : connaissance de la chorégraphie, investissement, placement du regard avec une intention, gestes parasites...
  - Aux mouvements de son corps : choix, amplitude, précision ...
  - A l'espace utilisé : variété des déplacements, des trajets et des hauteurs.
  - A l'énergie : utilisation des contrastes et des changements de rythme.
  
- Le spectateur/chorégraphe est évalué sur sa capacité à entourer ce qu'il a vu, à émettre un avis et à argumenter :
  - Lina a écrit : « *par moment, sa devient long et répétitive. L'espace est bien occupé. Ils font trop longtemps avec la veste et les 3 autres personnes sont dans le blanc* », en sachant que pour Lina, « *dans le blanc* » signifie qu'il ne se passe rien chez les trois autres élèves.
  - Nathanaël, sur la même chorégraphie, a écrit : « *à partir des 2/3 du temps, je trouve sa long, beaucoup de gest répétitif mais bien car il y a différent rythme, on comprend bien l'histoire* ».
  - Lorenzo, sur la 2<sup>ème</sup> chorégraphie, a écrit : « *très bonne représentation mais ils doit faire plus de geste lors des déplacement, dans les tourné. La musique va très bien avec la représentation. C'est une forme que j'aime* ».
  - Mathias, sur la 3<sup>ème</sup> chorégraphie, a écrit : « *il y a des jstes parasites. A la fin, le regard n'est pas dirigé vers l'action. M... courbe les jambes à la fin quand il sont tous avancé et c'est la seul* ».



Ici, les élèves ont encore du mal à exprimer leurs idées par écrit, l'EPS, n'étant pas une discipline où ils sont habitués à le faire. De plus, l'espace qui leur est réservé pour écrire est restreint.

Cependant, nous pouvons dire que les élèves, par rapport au reste de la classe, sont mis en valeur et rejoignent les meilleurs de la classe : ils ne se contentent pas de dire, c'est ou ce n'est pas bien, j'aime ou je n'aime pas. Les élèves vont droit au but et chez chacun d'entre eux, nous pouvons noter un début de justification et d'argumentation de ce qu'ils ont observé. De plus, on constate l'utilisation spontanée d'un vocabulaire spécifique tel que : « gestes répétitifs », « rythme », « les tournés », « gestes parasites », « regard tourné vers l'action ».

## 2) En Français

L'évaluation finale porte sur deux compétences.

1. L'une orale qui consiste à mesurer la capacité des élèves à formuler clairement un propos simple.

### **Formuler :**

*Organiser son propos, aller à l'essentiel.*

### **Reformuler :**

*Reprendre son propre propos sous une autre forme.*

*Reprendre, sans en déformer le sens, le propos d'autrui.*

**Rendre compte** de ce que l'on a compris, de ce que l'on a vu, en sélectionnant les informations de façon pertinente.

- Lina raconte parfaitement la chorégraphie de son groupe. Elle choisit de **rendre compte** dans l'ordre du déroulement de son « texte » chorégraphique. Comme elle l'a bien mémorisé, elle appuie son oral sur cette stratégie. Lorsque le questionnement l'oriente sur ce que la chorégraphie signifie, elle est capable de **reformuler** son propos et de préciser que les dominés face au pouvoir des dominants se révoltent. Cependant ils ne maintiennent pas leur place de dominants parce que c'est illusoire, il y aura toujours quelqu'un de plus puissant.
- Certains élèves ont rendu compte de leur chorégraphie en organisant leur propos sur la structure de leur danse. En effet, un groupe a créé trois parties bien distinctes avec des scènes en parallèle et en écho. Leur oral présente les thèmes déclinés qui traversent les trois parties. Par conséquent, dans ce cas, les élèves sortent de l'ordre chronologique. Le message de la chorégraphie est exprimé : « on peut être dominant au départ et dominé à la fin ou le contraire, tout en restant une même personne ».

- D'autres élèves dont la majorité des dyslexiques choisissent d'expliquer leur utilisation de l'accessoire « veste », les sentiments exprimés dans leur danse, ou leur occupation de l'espace vis-à-vis des spectateurs.

Il faut préciser que dans l'évaluation orale le sujet est donné de la façon suivante : « Vous présenterez à l'oral votre chorégraphie ». Cette précision est nécessaire pour juger finalement de la variété et de la richesse des interventions orales. Leurs présentations ne se sont pas contentées de rester au niveau du récit ou de la description des gestes. Les élèves racontent, expliquent, décrivent, justifient, argumentent sans nécessairement qu'ils en soient conscients. Le travail en EPS a non seulement nourri et enrichi la compétence du DIRE, mais aussi, par la même, a préparé le travail écrit.

2. L'autre évaluation est écrite, elle consiste, pour les élèves, à écrire une rédaction argumentative en plusieurs paragraphes.

En français, l'étude des chorégraphies des élèves aboutit à la propre conception des élèves des notions de domination et de soumission. L'enseignant de français est amené à regarder les chorégraphies des élèves soit sur les films soit en assistant à un cours d'EPS et à les lire.

Voilà ce que les élèves ont conçu :

- ⑩ Premièrement, dans leur chorégraphie, le dominant se caractérise physiquement par l'accessoire « veste », c'est celui qui a un habit distinctif, et qui se tient droit, qui marche la tête haute et qui est grand ou se prend pour un grand.



- Ensuite, le dominant dans la conception des élèves est celui qui agit sur un ou plusieurs autres : il frappe, pousse, tourne autour, fait tourner, écrase, nargue avec le regard, exerce une pression physique, manipule avec ruse, a le pouvoir social et ordonne, fige ou fixe le dominé, transforme le dominé en objet, ou en esclave.



- Cependant, le pouvoir ne va pas à tout le monde et parfois le dominant ne veut plus de sa place parce que la tâche est lourde.



- ⑩ Deuxièmement, le dominé se caractérise par la peur qu'il affiche de différentes manières, par le fait qu'il recule, qu'il tombe, qu'il roule au sol. Il souffre physiquement aussi, obéit aux ordres et se résigne devant sa condition. Cependant parfois il se révolte en s'alliant à d'autres dominés, voulant devenir dominant. Par admiration ou envie, il veut prendre la place de celui qui a le pouvoir. Après, il peut laisser une chance au dominant de récupérer le statut qu'il a perdu.



Dans la manière d'appréhender ces deux notions, les élèves ont vraiment marqué l'opposition. Cependant y a-t-il une position possible en dehors des deux extrêmes précités ?

- Les élèves ont envisagé l'entre-deux : soit les personnages agissent d'égal à égal, en duo ou trio mais ils sont en miroir, ils s'imitent. L'un devient l'autre et l'autre

devient l'un. Soit les places de dominant et de dominé ne sont pas définitives et chacun change de condition selon l'opportunité du moment. Soit lorsqu'une personne est supérieure à une autre, elle trouve toujours une autre personne qui lui sera supérieure. Autrement dit, on est toujours le soumis de quelqu'un.



Pour enrichir leurs productions écrites argumentatives, les élèves avaient donc les moyens d'utiliser ce qu'ils avaient conçu et vécu dans leur chorégraphie.

### 3) Que constate-t-on dans les écrits des élèves dyslexiques et des élèves en difficulté ?

Tout d'abord en ce qui concerne les quatre élèves dyslexiques de la classe, ils ont tous un écrit entre 30 et 50 lignes, qui correspond à ce qui est demandé en classe de troisième. Les élèves faibles ont entre 17 et 22 lignes, ce qui n'est pas trop mal au vu des difficultés de certains de ces élèves. Leurs écrits sont organisés en trois ou quatre paragraphes qui correspondent chacun à un élément à démontrer. L'argumentation est nette.

On peut classer les constats relevés dans les expressions écrites en trois parties : première partie, les élèves qui transfèrent leur vécu d'EPS dans leurs écrits de français. Deuxième partie, les élèves qui organisent leur écrit et qui justifient leurs arguments. Troisième partie, les élèves qui approfondissent leurs pensées et interprètent.

#### 1. Les élèves transfèrent leur vécu d'EPS (les erreurs d'orthographe ont été corrigées)

- Tout d'abord dans sa rédaction, Mathias exprime bien les oppositions entre Dom Juan et Sganarelle : « *Au début, les deux individus ne se ressemblent pas du tout. On a un fort, un faible, un grand, un petit, un riche, un pauvre, un soumis, un insoumis* ». Puis, il montre que Sganarelle ne se résigne pas à sa position de valet, comme les élèves l'ont souvent interprété dans leur danse : « *Sganarelle, valet de*

*Dom Juan voudrait être au même niveau que son maître mais lui ne veut pas se laisser prendre la place comme le démontrent les citations... ».*

- Lina et Nathanaël, dans leurs écrits, distinguent très précisément les trois moments dans les relations Dom Juan / Sganarelle : la domination de Dom Juan, du début de la pièce, puis « *ils trouvent un point d'entente et ils arrivent à être en accord* : « *Sganarelle : ma foi, Monsieur, avouez que j'ai raison (...) Dom Juan : il est vrai que te voilà bien, et je ne sais où tu as été déterré cet attirail ridicule* », écrivent-ils. Il s'agit du moment où les deux personnages ont échangé leurs habits et donc symboliquement leurs conditions sociales. Les élèves ont bien mis en scène, en danse, ces alternances entre le statut de dominant et de dominé, et le fait qu'on puisse prendre la place de l'autre. Mais Lina et Nathanaël ne sont pas dupes, car ils expliquent que malgré cela : « *Dom Juan arrivera toujours à dominer car Sganarelle ne fait pas le poids* ».
- Lina, Lorenzo et Nathanaël expriment bien le passage où Sganarelle imite son maître, de la même façon que les élèves ont dansé en miroir, en s'imitant, l'un étant le reflet de l'autre. Lorenzo écrit : « *c'est le dominant qui mène le dialogue entre les deux personnages* », « *mais les rôles peuvent aussi bien s'inverser acte III, scène 1. Les rapports maître et valet se sont inversés. Le valet prend même le dialogue. C'est le valet qui fait de grands discours argumentatifs et le maître qui en fait des plus petits* ».
- En ce qui concerne les élèves en difficulté, Corentin par exemple, insiste bien sur les oppositions entre les deux personnages, et démontre la domination sans conteste de Dom Juan : « *Dom Juan à l'acte I, scène 2 est riche, intelligent, beau... C'est l'opposé de Sganarelle* ». Corentin affirme aussi que Dom Juan est énervé contre la morale officielle. Or l'énervement, ou la colère était un signe de domination exprimée dans les chorégraphies.
- Julia reprend une situation vécue dans les chorégraphies : le dominant ne doute pas. Elle écrit : « *Dom Juan veut toujours avoir raison même quand il a tort* ». De plus, la supériorité se traduit, chez Julia, par une différence de hauteur et par le fait que les inférieurs sont au sol. Cela a été vécu en danse, et on le retrouve dans ses écrits : « *Dom Juan veut les femmes à ses pieds* », « *il a de belles paroles qui font tomber les femmes* ».

## 2. Les élèves organisent leurs écrits et améliorent leur justification

A la suite du travail oral ou écrit en EPS sur la justification, il était intéressant de voir si les élèves avaient progressé. **Or tous les élèves dyslexiques ont intégré correctement dans leur rédaction des citations plus ou moins longues entre guillemets.**

Les arguments sont prouvés par des citations pour les quatre élèves dyslexiques mais pas pour les élèves en difficulté. Il s'agit d'une compétence que les élèves dyslexiques de 3<sup>ème</sup> ont intégrée comme les bons élèves de la classe.

- Lorenzo écrit : « *A la tirade du tabac, (acte I, scène 1, page 25) Sganarelle défend Dom Juan, Sganarelle dit : « c'est une passion des honnêtes gens, et qui vit sans tabac n'est pas digne de vivre. Non seulement il réjouit et purge les cerveaux humains, mais encore il instruit les âmes à la vertu et l'on apprend avec lui devenir honnête homme » Ligne 3 à 6 page 25. On en conclut que Sganarelle essaye d'imiter son maître ».*
- Lina écrit : « *A la fin Dom Juan meurt, Sganarelle est malheureux comme le montre le texte : « il n'y a que moi seul de malheureux » ».*
- Mathias écrit : « *il [Dom Juan] ne croit que ce qui est prouvé: « je crois que 2 et 2 sont 4 et 4 et 4 sont 8 » ». Ou bien (...) comme le démontrent les citations du texte : « Oh, Dame, interrompez-moi donc si vous le voulez » ».*

Tous les élèves dyslexiques utilisent des mots ou expressions pour organiser leur pensée tels que :

- Lina et Nathanaël : « au début », « c'est pour cela », « car », « par la suite », « mais », « ensuite », « comme le montre », « mais là », « au final », « par la suite », « à la fin ».
- Lorenzo : « je pense que », « mais plutôt », « D'habitude c'est... Mais là... », « Donc », « on peut en conclure », « comme », « car ».
- Mathias : « mais », « au début », « un moment », « pour cela », « comme le démontre... », « Pour conclure », « cependant ». Mathieu a fait aussi un effort de vocabulaire, on trouve dans sa copie par exemple : « il incarne la figure du tentateur », « il offense quand il en a l'occasion ».

### 3. Les élèves approfondissent leur pensée et interprètent (les erreurs d'orthographe ont été corrigées)

- Lorenzo écrit : « *Sganarelle essaye d'imiter son maître car il a une admiration pour lui même s'il ne le montre pas ». « Ce n'est pas que pour l'argent qu'il [Sganarelle] est triste. Dom Juan était un modèle pour lui, il voulait lui ressembler. Maintenant que son maître n'est plus là, il ne pourra plus apprendre de Dom Juan ».*
- Mathias écrit, pour montrer que Dom Juan a toujours la position de dominant, « *en faisant ce geste, Dom Juan veut détruire la sincérité de l'ermite pour bien se mettre supérieur face à lui* ».

- Lina explique que si Sganarelle se met à faire de longues tirades face à Dom Juan c'est parce que « il a un habit de médecin et se sent plus puissant ». En ce qui concerne le sentiment de Sganarelle à la mort de Dom Juan, Lina écrit : « il n'est pas seulement malheureux à cause de l'argent mais le fait que son modèle, son dominant est mort, il n'a plus de famille, plus d'exemple ».
- Corentin écrit : « les rôles ont l'air inversé dans cette scène parce que Dom Juan est habillé en campagne tandis que son servent Sganarelle est habillé en médecin. (...) Mais Dom Juan esquive les questions de Sganarelle, il ne considère pas Sganarelle à sa hauteur ».

Pour tous les élèves la caractéristique de la domination du maître Dom Juan au début de la pièce est les longues tirades pour imposer son avis à son valet, et aux spectateurs. C'est la traduction verbale de ce que les dominants danseurs ont vécu dans leurs longues phrases chorégraphiques constituées de verbes successifs tels que : frapper, pousser, tourner, écraser, exercer une pression, figé, fixé... Le dominant est celui qui parle chez Molière, et c'est lui qui agit en enchaînant les actes en danse et les élèves l'ont reconnu. Le travail de comparaison entre leur vécu corporel et ce qu'ils ont traduit à l'écrit se poursuit en correction de leur rédaction.

Il y a encore matière à approfondir les relations Dom Juan/ Sganarelle en partant du tableau suivant :

	Par rapport à la pièce de théâtre et aux relations Dom Juan – Sganarelle
Le dominant	<b>Attribut physique :</b> - c'est celui qui porte la veste - se tient droit

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- est grand</li> </ul> <p><b>Actions :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bouge</li> <li>- occupe l'espace</li> </ul> <p><b>Actions sur un autre :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- frappe (avec les mains)</li> <li>- pousse</li> <li>- tourne autour</li> <li>- fait tourner</li> <li>- écrase</li> <li>- nargue avec le regard</li> <li>- exerce une pression physique</li> <li>- manipule sans force avec ruse</li> <li>- a le pouvoir social et ordonne</li> <li>- fige ou fixe le dominé</li> <li>- transforme le dominé en objet</li> <li>- transforme en esclaves</li> <li>- les dominants se défient</li> <li>- s'affrontent</li> <li>- puissance exercée à distance encore plus dominante</li> <li>- le pouvoir ne va pas à tout le monde, parfois le dominant ne veut plus de sa place</li> </ul>
Le dominé	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a peur</li> <li>- recule</li> <li>- tombe</li> <li>- roule au sol</li> <li>- souffre physiquement</li> <li>- obéit aux ordres</li> <li>- accepte sa condition, sa place, s'y résout</li> <li>- se révolte, veut devenir dominant, veut prendre la place, y parvient parfois</li> <li>- peut laisser une chance au dominant</li> <li>- les dominés s'allient</li> </ul>
Y a-t-il une autre position possible ?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. l'entre deux : <ul style="list-style-type: none"> <li>- jeu d'égal à égal en duo ou en trio, en miroir, en imitant : l'un devient l'autre et l'autre devient l'un.</li> </ul> </li> <li>2. le dominant ne parvient pas à le rester.</li> <li>3. on est le dominant de quelqu'un mais le dominé de quelqu'un d'autre, c'est relatif...</li> </ol>

## **CONCLUSION**

« Composer en danse suppose que les éléments du discours chorégraphique soient triés, organisés, assemblés de façon à construire un objet signifiant »<sup>6</sup>. Les élèves sont amenés ainsi, par leur corps, à exprimer des rapports de force, des émotions,

<sup>6</sup>. Robinson, J. (1981). *Éléments du langage chorégraphique*. Paris : Vigot.



des liens sociaux, dans les caractères contrastés des personnages, comme la notion de « dominant/dominé » dans cet exemple. Ils sollicitent leur imaginaire avec tous leurs sens. Ils interprètent des rôles sans langage, se mettent à la place des personnages, apprennent à symboliser des idées, et travaillent sur l'abstraction, ce qui les amène à composer, architecturer, structurer leur « pensée » chorégraphique.

Les élèves se sont engagés dans ce projet et ont réinvesti cette expérience vécue, ce jeu de mise en scène, réfléchi et justifié, par des mots, des phrases, dans leurs écrits en français, véritable travail sur la compétence ECRIRE.

Même si cette étude entre la danse et le français a porté ses fruits, et les constats sont nombreux sur les effets obtenus par rapport aux élèves dyslexiques et aux élèves en difficulté, elle n'est qu'une première étape qui permet :

- De faire des constats.
- De lier la relation avec le français.

Les perspectives sont maintenant :

- D'enrichir cette relation. En particulier, en français, on peut envisager de faire lire les écrits argumentés aux élèves entre eux et de leur faire appliquer une grille d'évaluation inspirée des grilles d'EPS. Ainsi on tenterait de montrer aux élèves dyslexiques que leurs capacités déclinées pour l'écrit, s'étendent à la lecture « critique » et « constructive » d'expressions écrites d'autres élèves.
- De la vérifier.
- De la valider
- De l'évaluer.

Réactions des élèves de la classe par rapport à ce travail commun :

Les élèves sont tous satisfaits d'avoir travaillé sur un projet entre les deux disciplines. L'idée était originale et a permis de rapprocher des matières qui semblent parfois très éloignées.

Lorsque nous leur avons demandé d'essayer d'expliquer comment l'EPS avait pu les aider dans la lecture de la pièce, leurs réponses peuvent se synthétiser en deux points :

- ⑩ D'abord un accès au sens du texte facilité. En effet les élèves disent : « *au début je ne comprenais pas le livre, l'EPS m'a aidé à approfondir le français* », « *grâce au travail en EPS, je connaissais mieux les caractères des personnages, je comprenais mieux leurs réactions* », « *mieux comprendre la relation entre eux* », « *j'ai pu faire et dire la différence entre Dom Juan et Sganarelle et mettre différents mots sur ce qu'ils sont* », « *quand on danse, on*

*se met dans la peau des personnages, on fait la différence entre faible et fort », « on se met à la place, on voit ce que ça fait », « le fait d'être Dom Juan m'a permis de voir la puissance qu'il avait ». En conclusion, un élève résume bien les réflexions : « en danse, on ressent des choses qu'on ne ressent pas en lisant simplement un texte ».*

⑩ Le deuxième point concerne la mémorisation, c'est un point particulièrement important pour les élèves dyslexiques : *« l'EPS m'a aidé à mémoriser le vocabulaire parce que le vivre physiquement est plus facile », « j'ai reproduit des gestes et donc mémoriser plus vite l'histoire ». Enfin la motivation apportée par la discipline elle-même entraîne la réussite : « j'apprécie l'EPS et quand je m'amuse, j'arrive mieux à mémoriser ».*

Lorsque nous leur avons demandé en quoi la chorégraphie leur avait servi dans leur écrit final, ils ont répondu de la façon suivante :

⑩ *« j'ai inséré beaucoup de verbes ou d'adverbes vus en danse pour expliquer les relations », « en me rappelant des gestes que je faisais lors de la chorégraphie », « la chorégraphie m'a aidé dans l'explication des relations, j'ai pu expliquer les moments où les personnages changent de rôles, leurs idéaux », « dans notre chorégraphie, chacun jouait les deux rôles, ça m'a permis de mieux connaître les deux situations ».*

Comme la collaboration entre les deux disciplines devait s'effectuer dans l'interaction, nous avons demandé aux élèves d'expliquer en quoi le français les avait aidés en EPS :

⑩ *« Il y avait des rapports entre ce qu'on a fait en danse et ce qu'on a vu dans le film », « le français m'a permis de développer ce que je faisais en chorégraphie », « je connaissais bien l'histoire et les caractères des personnages donc c'était plus facile pour moi en danse », « on a su comment créer la danse grâce au cours de français », « le français m'a aidé pour assembler des mots avec des gestes ».*

Vidéos à consulter