

Le théâtre peut-il renforcer les liens sociaux au sein d'une classe ?

Formation préscolaire et primaire

Mémoire de Bachelor de Stéphane Pellaton
Sous la direction de Denis Perrinjaquet
La Chaux-de-Fonds, mars 2013

Résumé

Dans ce mémoire professionnel, j'ai souhaité tenter une approche différente, en tant qu'enseignant, pour que les élèves se sentent bien ou mieux intégrés dans le groupe-classe à travers une pratique théâtrale régulière et ciblée.

L'idée de ce projet expérimental est de partir d'une classe donnée, d'observer la situation de classe en début d'année en analysant les différentes interactions sociales entre les élèves, de réaliser des exercices de théâtre ponctuels et ciblés durant une période de 6 semaines, puis d'analyser la situation finale de la classe suite à ces 6 semaines d'intervention (à court-terme, puis à moyen-terme).

Comme source de motivation pour les élèves, j'ai également décidé de leur permettre de se produire à travers une « performance » qui mettrait en lumière les différents ateliers que les élèves ont eu le loisir d'expérimenter durant mes différentes interventions ponctuelles.

Il est important de souligner que je ne vois pas ce travail de mémoire comme la panacée pour le corps enseignant en matière de renforcement social mais plutôt comme une approche que je caractériserais d'inhabituelle et qui vise à renforcer des liens sociaux au sein d'une classe.

Cinq mots clés :

- Théâtre
- Jeu
- Expérimental
- Socialisation
- Collaboration

Table des matières

1	INTRODUCTION	5
1.1	PRESENTATION DE LA THEMATIQUE	5
1.2	QUESTIONS DE DEPART	6
2	CADRE THEORIQUE.....	7
2.1	DEFINITIONS.....	7
2.1.1	<i>Définitions de différentes compétences.....</i>	<i>8</i>
2.2	LES BIENFAITS DU THEATRE A L'ECOLE.....	10
2.3	DES OUTILS POUR FAVORISER L'IMMERSION.....	11
2.4	DES ATTENTES INFONDEES	13
2.5	LES AXES A TRAITER	14
2.6	LA STRUCTURE A ADOPTER	14
2.7	UNE DYNAMIQUE POUR ENCADRER	16
3	PROBLEMATIQUE	18
3.1	QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS	19
4	METHODOLOGIE	20
4.1	DEMARCHE	20
4.2	CONTEXTE DE LA CLASSE DE STAGE	23
4.3	RECOLTE DES DONNEES	24
5	ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	25
5.1	A PRENDRE EN CONSIDERATION	25
5.2	CONTEXTE D'ANALYSE CHOISI	25
5.3	ALAIN.....	25
5.3.1	<i>Compétences transversales observées</i>	<i>25</i>
5.3.2	<i>Evolution au fil des semaines</i>	<i>26</i>
5.3.3	<i>Synthèse de l'évolution des compétences transversales observées</i>	<i>26</i>
5.3.4	<i>Extraits des entretiens qui attestent les évolutions susmentionnées</i>	<i>27</i>
5.3.5	<i>Bilan.....</i>	<i>29</i>
5.4	JESSY.....	29
5.4.1	<i>Compétences transversales observées</i>	<i>29</i>

5.4.2	<i>Evolution au fil des semaines</i>	30
5.4.3	<i>Synthèse des compétences transversales observées</i>	31
5.4.4	<i>Extraits des entretiens qui attestent les évolutions susmentionnées</i>	31
5.4.5	<i>Bilan</i>	33
5.5	LES EFFETS DU PROJET SUR LA CLASSE	34
5.5.1	<i>Compétences transversales observées</i>	34
5.5.2	<i>Extraits des entretiens qui attestent les évolutions susmentionnées</i>	34
6	CONCLUSION	38
7	REMERCIEMENTS	40
8	BIBLIOGRAPHIE	41
9	ANNEXES	42
	ANNEXE 1 : REFERENCES DU PER LIEES AU PROJET	42
	ANNEXE 2 : EVALUATION INITIALE DU GROUPE-CLASSE	45
	ANNEXE 3 : INTERVENTIONS DE THEATRE / DETAIL DE LA METHODOLOGIE	46
	ANNEXE 4 : COMPETENCES TRANSVERSALES OBSERVEES / EXEMPLES DE GRILLES.....	59
	ANNEXE 5 : TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS.....	67

1 Introduction

1.1 *Présentation de la thématique*

L'idée d'un projet théâtral qui viserait à une meilleure cohésion de classe m'est venue à la suite des différents stages que j'ai eu l'occasion d'effectuer.

En effet, j'ai remarqué que très souvent, même si le noyau du groupe-classe était soudé, quelques élèves restaient facilement en retrait pour différentes raisons, sans être réellement intégré à ce noyau.

D'autres élèves, quant à eux, avaient beaucoup de mal à se tolérer les uns les autres et cela s'est révélé à l'excès lors de mes stages 2.2 et 2.3 puisque deux élèves ne pouvaient pas supporter l'idée de devoir travailler ensemble car ils se haïssaient véritablement.

Je me suis alors posé la question suivante : comment faire pour tenter de créer un groupe-classe réellement soudé, dans lequel tous les élèves se tolèrent et où aucun élève n'est laissé de côté ?

De là, m'est venue l'idée du théâtre. J'ai une affinité toute particulière pour ce mode d'expression et j'ai eu l'occasion de réaliser des activités d'improvisation théâtrale dans le cadre de certains stages. Très vite, j'ai remarqué que lorsque les élèves sont en groupe et doivent « jouer un rôle » au sein d'un acte créatif commun, les différentes tensions s'effacent pour laisser place à la collaboration.

Etait-ce une simple impression ou est-ce que la pratique théâtrale permettait réellement de faire collaborer les élèves de manière plus efficace en laissant de côté les préjugés ou les tensions ?

A travers ce mémoire, je vais donc tenter de répondre à cette question en réalisant plusieurs interventions théâtrales durant les 6 semaines de mon premier stage de 3^{ème} année. Je pourrai ensuite analyser les changements comportementaux de manière individuelle ainsi que ceux qui concernent les interactions des élèves entre eux et cela à court et à moyen-terme.

Au moment même où j'expose ce projet par écrit, je me rends compte à quel point ce projet est risqué puisqu'à part avoir suivi des cours de théâtre à la Haute Ecole Pédagogique (HEP) et à l'extérieur pendant quelques temps, je n'ai jamais eu l'occasion de réaliser moi-même des interventions complètes avec un fil rouge et un but final visé.

C'est donc un beau défi que je me fixe là et je me réjouis de pouvoir le partager avec mes futurs élèves, en espérant que je leur amènerai de bonnes impressions.

1.2 Questions de départ

Au vu de ce qui précède et dès que l'idée globale de mon projet fut fixée, je me suis posé plusieurs questions. Ces différentes questions m'ont ensuite poussé à effectuer des recherches à travers différentes lectures exploratoires et le résultat de ces lectures fait ainsi l'objet de plusieurs items sous la rubrique « Cadre théorique ». Ces différentes questions, les voici :

- *Quels sont les bienfaits du théâtre à l'école ?*
- *Le théâtre est-il accessible pour tous les élèves ?*
- *Quels sont les types d'exercices à privilégier avec des élèves ?*
- *De quelle dynamique faut-il faire preuve en tant qu'animateur d'un atelier de théâtre ?*

Je me suis tout d'abord demandé quels étaient les bienfaits du théâtre à l'école car j'étais persuadé que le théâtre avait un effet réel sur les individus, notamment au niveau de l'ouverture d'esprit, de l'écoute de l'autre et de la confiance en soi. Néanmoins, je voulais voir ce que le théâtre pouvait apporter aux enfants dans le cadre scolaire et extrascolaire.

Ensuite, la question de l'accessibilité du théâtre me paraissait également fondamentale puisque mon but était de faire participer tous les élèves. Si certains rencontrent de la gêne ou des difficultés à s'investir comme je le souhaitais, je devais trouver des outils qui leur permettraient de rentrer plus facilement dans le jeu théâtral.

Au niveau des thèmes principaux à aborder, je ne voulais pas en oublier un seul qui pourrait se révéler indispensable dans la démarche conduite. Il fallait donc que l'ensemble des thèmes abordés permettent une immersion importante, de manière à ce que les élèves puissent avoir une sorte de vue d'ensemble de ce que peut représenter le théâtre.

Il fallait également que je puisse définir une séquence d'activités comprenant les exercices que je souhaitais réaliser avec les élèves. N'ayant jamais réellement construit d'atelier théâtral, je devais le faire de manière cohérente avec une certaine structure en m'appuyant sur des conseils de professionnels.

Ces différentes questions m'ont finalement amené à synthétiser de la sorte mes questions de départ :

- ***Le théâtre peut-il réellement mettre fin à des tensions importantes entre les élèves ?***

Je savais que je ne pourrais jamais affirmer que le théâtre ne pouvait pas y mettre fin mais j'allais peut-être pouvoir affirmer que dans le cadre de mon projet, il avait / n'avait pas pu régler quelques différends.

2 Cadre théorique

2.1 Définitions

Avant de parler des contenus relevés de mes lectures exploratoires, je souhaiterais définir un certain nombre de termes qui, dans le cadre de ce mémoire, me semblent primordiaux.

Théâtre

Le site Internet *Les définitions* en donne la définition suivante que j'ai trouvée particulièrement intéressante du point de vue des domaines qui sont touchés par cet art : « Le nom théâtre tire son origine du grec theatrón, qui veut dire « lieu où l'on regarde ». Le théâtre est une branche de l'art scénique, un genre de spectacle qui a à voir avec l'interprétation/la représentation/la mise en scène, par lequel sont exécutés des représentations dramatiques en présence d'un public. Cet art regroupe le discours, les gestes, les sons, la musique et la scénographie. »

Le domaine du théâtre, comme je l'avais imaginé, est donc passablement vaste puisqu'il s'étend des gestes à la musique. Cependant, il est important de le savoir pour ensuite pouvoir en parler sans appréhension.

C. Dulibine et B. Grosjean (2004) en donnent la définition suivante qui traite des codes théâtraux : « Le théâtre est « mimésis », c'est-à-dire imitation du réel et en même temps simulacre, création d'illusion, nourri de signes fondés sur des conventions (un tissu bleu par terre figure la mer, on fait semblant de tuer, de mourir, d'aimer, etc.) qui supposent un consensus et des codes partagés entre acteurs et spectateurs. » (p. 20).

Cela distinguerait donc le monde du théâtre du monde télévisuel, par exemple, où tout doit être montré afin que le spectateur puisse mettre du sens à ce qui se passe.

Une dernière définition du théâtre qui est cette fois-ci axée sur les différents protagonistes qui sont présents lors d'un spectacle de théâtre est donnée une nouvelle fois par C. Dulibine et B. Grosjean (2004) :

Le théâtre est le seul endroit où les choses se passent *live*. Le spectateur est physiquement présent, l'acteur est physiquement présent, ce n'est pas de la

conserve, et chaque soir est différent, y compris dans le cas de la même représentation et différent, y compris dans le cas de la même représentation et de la même mise en scène, des mêmes comédiens, y compris avec le même public : c'est chaque soir différent (p. 30).

Les acteurs d'une pièce ne seraient donc pas les seuls « acteurs » puisqu'il faut également tenir compte des spectateurs et de leur influence indirecte sur le spectacle auquel ils sont en train d'assister.

Jeu théâtral

La définition du jeu théâtral que j'ai trouvée la plus intéressante et authentique est celle de C. Dulibine et B. Grosjean (2004) qui le définissent comme suit :

Le jeu est un espace intermédiaire, un espace transitionnel entre la personne et le monde extérieur, qui permet à l'individu de faire des essais sans risque et de passer de l'état passif à une attitude active et créative. Jouer, c'est agir, et c'est pouvoir, dans le champ du théâtre, se laisser aller à son imagination, à ses impulsions et à ses émotions et simultanément trouver une forme pour les exprimer, les partager avec d'autres et surtout se procurer et procurer du plaisir (p. 3).

Jouer donc, et je me place du même côté que ces auteurs, c'est tout ça. Pour moi, cela représente une quantité impressionnante d'émotions que l'on partage avec, d'une part, toutes les personnes qui partagent ce jeu avec nous et d'autre part avec le public qui assiste à la scène.

2.1.1 Définitions de différentes compétences

Les différentes compétences qui sont requises et développées à travers le jeu théâtral ont selon moi également leur place dans les différents termes à définir. Voici celles que j'ai donc souhaité définir.

Compétence sociale

D'après le site Internet romand *Mieux vivre ensemble à l'école*, la compétence sociale est définie comme suit : « capacité à entrer en relation avec quelqu'un, à s'intégrer dans un groupe, à établir et poursuivre des relations positives et respectueuses des autres et de soi-même ; cette capacité se développe tout au long de la vie. »

Le théâtre amenant clairement à la rencontre des autres, cette compétence est clairement utile et sollicitée lors du jeu théâtral.

Compétence affective

Le site Internet Wikipédia définit le terme *affectif* comme suit : « Ce qui se rapporte aux affects : humeurs, émotions, sentiments, motivations, passions. »

Je pense en effet que cette compétence affective joue un rôle très important lors d'une interprétation quelle qu'elle soit. Jouer, c'est indéniablement faire appel à ses émotions qu'elles soient juste à la surface ou enfouies au plus profond de nous.

Compétence cognitive

Sur le site Internet Wikipédia une nouvelle fois, j'ai trouvé la définition du terme *cognition* suivante :

La cognition est le terme scientifique qui sert à désigner l'ensemble des processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance tels que la mémoire, le langage, le raisonnement, l'apprentissage, l'intelligence, la résolution de problèmes, la prise de décision, la perception ou l'attention.

L'ensemble des processus mentaux mentionnés dans cette définition me semble être fréquemment mis à contribution lors d'une pratique théâtrale comme dans la vie de tous les jours.

Expression orale

D'après le site Internet *Les amis de la langue française* et c'est la définition que j'ai préférée, l'expression orale est définie comme suit :

Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation communicative. Les difficultés ne sont pas insurmontables, mais il s'agit d'une compétence qu'il faut travailler avec rigueur, et qui demande à surmonter des problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation (voir unité sur la correction phonétique), mais également des problèmes liés à la compréhension (en situation interactive), à la grammaire de l'oral...

Prononciation, rythme et intonation sont donc des notions importantes de l'oral mais il faut également être attentif notamment à la compréhension des textes que les participants que l'on pourrait appeler *émetteurs* sont amenés à déchiffrer puis interpréter. Cette citation met également en lumière les *récepteurs*, ce qui rejoint une partie de la définition du théâtre.

Expression corporelle

Quant à l'expression corporelle, je souhaite mettre en avant la citation suivante qui provient du site Internet de *l'Université du Québec* :

Une activité dite d'expression corporelle nécessite que l'individu exprime ses sentiments, ses émotions, sa personnalité, à travers sa démarche, ses gestes, les expressions de son visage et même son énergie. Ainsi, tout exercice qui permet à une personne de s'exprimer par le biais de son corps entre dans cette catégorie d'activité physique. [...] Les activités d'expression corporelle sont très profitables pour l'enfant (qui tente de communiquer ce qu'il ressent) et pour ses interlocuteurs (qui pourront comprendre ce que l'enfant peut ressentir en tant qu'être humain contraint à être différent de la majorité des gens).

A travers l'expression corporelle, transparaîtrait donc une quantité importante d'éléments dont notamment les sentiments, les émotions et même la personnalité à travers une certaine gestuelle propre à l'individu qui s'expose. Les récepteurs en seraient également sensibles et pourraient percevoir ces éléments transmis corporellement par les émetteurs.

2.2 Les bienfaits du théâtre à l'école

Suite à ces quelques définitions, je souhaite parler des différentes raisons qui justifient une telle démarche. Quelles sont-elles ?

Hénil et Mégrier (1996) citent trois réponses que donne le professeur, formateur et metteur en scène, J.-P. Ryngaert : « Pour former des être humains, sensibles, réceptifs, ouverts, pour former des citoyens porteurs d'un regard critique sur le monde et pour former des spectateurs avertis. » (p.8).

Pour les élèves et selon ces auteurs, cela favoriserait donc la socialisation, l'esprit critique et l'ouverture au monde de la scène.

Une autre vision théorique axée sur les bienfaits pour les élèves est celle de G. Diggelmann (1999) lorsqu'il se demande justement « A quoi sert une démarche théâtrale à l'école ? » :

A oser dire ce qu'on pense, à ne plus avoir peur d'autrui, à vivre en meilleure harmonie avec les autres, à avoir accès à son potentiel imaginaire. [...] permet de former des enfants curieux, ouverts à la lecture et à l'écriture, créatifs, responsables, osant s'affirmer, sachant parler aux autres et les écouter, comprendre et ressentir des émotions, se remettre en question... apprendre à être (p. 7).

Quant à la confiance en soi, G. Diggelmann (1999) ajoute : « L'élève « bien dans sa peau » aura plus de facilités à s'ouvrir à une matière, à affronter le monde. » (p.6).

Tous ces éléments positifs ressortis de ces lectures me semblent donc justifier ma démarche et lui donnent ainsi, selon moi, tout son sens.

Cependant, malgré tout le positif que représente la pratique du théâtre, je pense qu'il faut également que je sois préparé aux éventuelles peurs ou frustrations que pourraient ressentir les élèves au cours de cette pratique.

D'ailleurs, concernant le thème de la mise en jeu et selon C. Dulibine et B. Grosjean (2004), « Parmi les élèves, les plus jeunes la réclament pour le plaisir de bouger, les plus âgées la redoutent par crainte du ridicule. » (p. 1).

Afin d'éviter que la peur du ridicule vienne entraver la motivation des élèves, il faudrait donc trouver des outils qui permettraient de contrer ces appréhensions.

2.3 Des outils pour favoriser l'immersion

Afin que les élèves soient encouragés à prendre la parole et ne restent pas en dehors des activités, F. Weiss (2002) dit ceci : « [...] nous devons essayer de créer les conditions matérielles et psychologiques qui faciliteront la prise de parole et la participation aux activités dans un climat de confiance, de tolérance et de respect mutuel. » (p. 15).

Concernant le respect dont les élèves doivent faire preuve envers leurs camarades durant la pratique théâtrale, C. Dulibine et B. Grosjean (2004) mentionnent la règle suivante :

On respecte l'expression des autres et on ne fait pas de remarques pendant qu'ils jouent ; on ne se moque pas ; on n'applaudit pas ; on évite de porter des jugements de valeur sur le jeu des autres ou sur soi-même de manière sauvage ; on ne critique pas en termes de « c'est bien » ou « c'est mauvais » ; mais à travers des

procédures de paroles codifiées, on tente plutôt de comprendre ensemble pourquoi le jeu fonctionne ou pourquoi « ça a du mal à jouer (p. 13).

Bien que je sois du même avis général que ces deux auteurs, je pense que le fait d'applaudir ou de féliciter ses camarades, même avec des « c'est bien », ne peut pas faire de mal. Néanmoins, les critiques cassantes ou les moqueries n'auront pas leur place.

F. Weiss (2002) ajoute :

Pour que les élèves aient envie de parler il faut qu'ils aient tout d'abord quelque chose à dire, qu'ils aient envie de le dire et qu'ils aient les moyens linguistiques et psychologiques de le faire. Il faut donc les initier à des techniques de libération de l'expression orale et écrite, en leur proposant des activités qui leur permettent de dire ou d'écrire des choses qui les impliquent, qui leur sont personnelles. [...] il s'agit de développer une compétence de communication et aussi une « confiance de communication. (p. 15).

Si je me base donc sur ce qui est dit ici, il faut non seulement créer ce climat de confiance et d'ouverture d'esprit mais il faut aussi créer des exercices qui ont du sens pour les élèves et qui les touchent, notamment au niveau affectif.

De plus, des exercices d'expression orale et écrite semblent indispensables pour développer encore plus cette envie de raconter, de s'exposer.

Je pense également que des exercices liés à la formation du groupe permettent dans un premier temps de montrer aux élèves les plus timides comme les plus affirmés qu'ils ne sont ni inutiles, ni plus indispensables que les autres mais qu'ils font partie d'un seul groupe, bien plus efficace lorsque tous les membres s'entraident.

C'est également l'occasion d'éviter ce que mentionnent ici C. Dulibine et B. Grosjean (2004) lors, par exemple, de la répétition d'une pièce de théâtre : « [...] les meilleurs s'emparent des grands rôles et l'on ne fait plus travailler qu'eux, pendant que, derrière, la masse des élèves inemployés prend son mal en patience, en papotant ou en faisant autre chose... » (p. 2).

Je souhaite les faire travailler tous, à la même fréquence et sans qu'aucun/aucune ne se sente privilégié(e) ou délaissé(e) à travers mon enseignement.

Cela dit, si malgré tout un élève ne souhaite pas jouer pour une raison ou pour une autre, je ne dois pas le forcer. C. Dulibine et B. Grosjean (2004) l'expliquent de la manière suivante :

On a le droit de ne pas jouer à condition de s'en expliquer et à condition de ne pas déranger le jeu des autres. [...] Cette règle, bien entendu, ne dispense aucunement l'animateur d'inciter fortement tout le monde à jouer ! (p. 12-13).

Cette règle a également lieu d'être si un groupe ne désire pas jouer.

2.4 Des attentes infondées

Selon C. Dulibine et B. Grosjean (2004), « Un fantasme largement partagé voudrait en effet que la scène se mette en place magiquement pour le plaisir et les yeux de tous, comme si, tout à coup, les comédiens du Français¹ venaient habiter le corps et les voix des élèves, en donnant instantanément à voir et à entendre toute la scène avec justesse. [...] les élèves, soudainement, trouveraient la tenue de leur personnage en se glissant dans leurs habits ; le regard deviendrait vif ; la parole aisée ; [...] Bref, l'enseignant serait aux anges, car ce bout de représentations correspondrait à sa vision du théâtre. » (p. 1).

Voici d'après eux à quoi certains enseignants s'attendraient en initiant les élèves à la pratique théâtrale : une sorte de science infuse qui très souvent donc, ne serait pas à la hauteur de leurs espérances.

Selon eux encore, la réalité serait donc tout autre. Bien qu'à mon avis, la citation qui va suivre dresse un tableau quelque peu caricatural des élèves. Néanmoins, voici les attitudes qu'ils pourraient adopter, dessinées encore une fois par C. Dulibine et B. Grosjean (2004) :

Les élèves récitent leur texte, quand ils ne l'annoncent pas carrément. Ils sont raides comme des piquets ; ils ne donnent à voir que leur peine à trouver, à tenir leur personnage et à mettre le ton. Ils rougissent, soupirent et attendent patiemment que ça se termine. Ou à l'inverse, ils ne tiennent pas en place ; ils font les pitres ; ils n'arrêtent pas de rire, de pouffer, de casser – pour s'en protéger sans doute – toute tentative d'implication ; (p. 2).

Le but de mon projet n'est évidemment pas de créer des comédiens chevronnés comme dit plus haut mais bien de donner l'envie aux élèves de s'essayer à la pratique du théâtre.

¹ Bâtiment de la Comédie-Française, également surnommé « La Maison de Molière ».

Cela dit et bien que ce n'était pas mon objectif, je ferai attention à ne pas provoquer chez les élèves un refus dû au manque de motivation qui proviendrait de mes interventions de théâtre si elles ne sont pas suffisamment bien construites.

2.5 Les axes à traiter

Afin de construire des leçons cohérentes et d'éviter les différents comportements mentionnés ci-dessus, il est nécessaire de prendre connaissance des différents axes que je souhaite traiter.

Suite à mes lectures exploratoires, j'ai décidé de fortement m'inspirer de l'ouvrage « Le Corporal ».

D'après son auteur, G. Diggelmann (1999), les 7 axes à traiter sont les suivants et sous forme de chapitres :

« Formation du groupe, concentration et relaxation, stimulation de l'imaginaire, dynamisation, voix, corps et jeu. » (p.13)

Il ajoute « Vous pouvez privilégier tel ou tel chapitre en fonction de ce qui vous paraît important à travailler en priorité. Toutefois, il est impératif de commencer par le chapitre « Formation du groupe » ; celui-ci fournit les bases essentielles de tout travail créatif. » (p.13)

Cependant, pour des raisons de timing, je vais choisir de ne pas vouer une intervention sur la seule pratique de la dynamisation, les autres chapitres me paraissant plus important dans le laps de temps qui m'est imparti.

2.6 La structure à adopter

Toujours au sujet de la construction d'un atelier théâtral, il est important d'adopter une certaine structure, sans quoi une leçon peut perdre de son sens voire même devenir ennuyante.

G. Diggelmann (1999) la décrit comme suit : « L'atelier d'expression orale se construit comme n'importe quelle leçon et comprend une succession de séquences bien précises et indispensables à la réussite de ce travail : l'échauffement, l'entraînement au jeu, l'interprétation. » (p.8).

L'échauffement comprendrait des exercices de groupe portant sur divers aspects tels que le corps, la voix, l'espace, etc.

L'entraînement au jeu demande la formation de groupes plus restreints et se constitue d'exercices de dialogues, de rythmes, de répartition, de maîtrise du geste, bref, tout ce qui peut se révéler utile pour les élèves lors de l'interprétation d'un rôle imaginé ou imposé.

L'interprétation se fait quant à elle par petits groupes et va de l'improvisation à la mise en scène. L'élève, dans cette phase, met en pratique ce qu'il a appris lors des phases précédentes.

Malgré ces recommandations, je ne pense pas adopter cette structure dans toutes mes interventions. Lors d'un atelier axé sur la relaxation par exemple, je procéderai de manière différente mais je tiendrai compte de cette structure lors de leçons qui traitent par exemple de la tenue du corps ou encore de la maîtrise de la voix.

G. Diggelmann traite également du sujet des objectifs à fixer :

Il est impératif de se fixer un objectif par atelier, ou sur une période de plusieurs semaines en fonction du programme scolaire, pour éviter de se perdre, de se disperser dans des exercices qui n'ont aucun lien entre eux, d'où un résultat difficilement appréciable. (p. 9)

J'appliquerai donc cette systématique dans mes préparations afin que les élèves se perdent le moins possible. Je traiterai donc une à deux notions principales que je subdiviserai en une série d'objectifs liés aux exercices choisis.

Quant aux débuts et fins de mes interventions, j'ai trouvé ceci à la suite d'une lecture de l'œuvre de C. Dulibine et B. Grosjean (2004) :

Un cercle de parole et d'écoute encadre les séances. Le cercle de départ sert à annoncer le programme de la séance, mais il sert aussi et surtout, même si ce n'est jamais dit explicitement, à concentrer le groupe autour de la tâche à accomplir. Le cercle de fin représente un moyen d'évaluation de la séance : les participants peuvent y faire part de leurs remarques, questions, sensations, ce qui leur a plu, moins plu, toutes remarques utiles au groupe et à l'animateur, pour éviter l'illusion du consensus. (p. 15).

C'est donc ce que j'appliquerai dans ma structure car cela donne du sens aux élèves. Le fait d'instaurer le dialogue en début et fin de mes interventions permettra également un rapport de confiance et d'écoute entre les élèves, ainsi qu'entre eux et moi.

2.7 Une dynamique pour encadrer

Avant même de songer à la dynamique dont il faudrait faire preuve durant des interventions de théâtre, C. Dulibine et B. Grosjean (2004) suggèrent la chose suivante :

[...] il est préférable d'avoir vécu un stage de formation pratique avant de faire jouer autrui ; ainsi on aura expérimenté la difficulté de l'entente dans un groupe de joueurs, la nécessité des consignes, les vertus de l'implication et de la concentration (les enseignants en formation, tout comme les élèves, sont sujets à l'angoisse et au fou rire...), le plaisir personnel et l'admiration du jeu d'autrui, l'épanouissement dans les progrès individuels, la connaissance d'un éventail de consignes pour traiter une scène, redonner du jeu à un groupe, etc. (p. 18).

Il faudrait donc avoir suivi un stage pratique selon eux, ce qui n'est malheureusement pas mon cas. Mon expérience théâtrale est par conséquent légèrement différente puisque j'ai eu l'occasion de suivre des cours de théâtre au sein de la HEP et dans une troupe de théâtre. Dans ces cours, je n'ai jamais eu l'occasion de me placer en tant qu'animateur mais j'ai pu néanmoins vivre un nombre important d'exercices divers et cela me permettra, je pense, de pouvoir encadrer les exercices que je proposerai aux élèves.

Un aspect qui me paraît également essentiel est celui de la dynamique à adopter en tant qu'animateur dans un atelier théâtral.

« Il est important que l'atelier d'expression orale permette aux participants de se voir, de se parler autrement, d'établir des rapports aux autres différents en donnant au maître-animateur la responsabilité de canaliser, maîtriser, diriger ce cours dans le cadre de la classe pour éviter des débordements. » (G. Diggelmann, 1999, p. 17).

Il faut aussi être capable d'instaurer un réel cadre de respect mutuel et à ce sujet, G. Diggelmann ajoute :

Le moment de prise de contact n'est pas toujours facile à vivre, surtout pour les élèves un peu timides ; il nécessite que chacun prenne confiance en soi, s'accepte peu à peu en tant qu'individu unique et respectable et que cette confiance se manifeste également dans la relation aux autres. Cela implique que ces derniers adoptent une attitude d'ouverture, de respect où la moquerie et les jugements négatifs sont de rejeter. Des contrats de confiance peuvent être établis à ce moment-là (p.17).

Encore une fois, il est question de confiance (confiance en soi et rapport de confiance entre soi-même et les autres). Il est également essentiel de rappeler aussi régulièrement que possible aux élèves que le respect est fondamental car en théâtre, les acteurs exposent leur

personnalité. Il faut également « encourager les efforts » des élèves et « dédramatiser les éventuels blocages. » selon lui (p. 18).

Concernant le jeu théâtral et sa légitimité au sein de mes ateliers, C. Dulibine et B. Grosjean (2004) parlent des dangers auxquels ils faut rester attentifs :

Le jeu, -c'est en même temps son atout et sa faiblesse -, s'inscrit dans un domaine du tout ou du rien : ou bien il est, et tout ce qu'il a de bénéfique peut advenir, mais au risque de la remise en cause d'un ordre qu'il perturbe ; ou bien, trop contenu par le cadre, il ne parvient pas à être, et à ce moment, rien, absolument rien d'intéressant ne se produit (p. 4).

Je ferai donc attention à ne pas être trop ou trop peu présent pendant cet atelier dédié au jeu mais je pense que cette règle s'applique de manière générale à la totalité de mes interventions théâtrales.

Toujours dans le thème du jeu, les auteurs que sont C. Dulibine et B. Grosjean (2004, p. 5-12) donnent les « dix pôles fondamentaux », sortes de directives à garder en tête lorsque je mettrai cet atelier en place et avec lesquels j'adhère :

Le jeu doit rester une activité libre et volontaire [...]

Le jeu doit se placer dans un temps et un espace distincts de la vie quotidienne [...]

Le jeu est une activité séparée [...]

Le jeu libre est imprévisible et spontané [...]

Le jeu est un acte désintéressé qui est caractérisé par une absence d'utilité.

Le but ultime du jeu est le plaisir ressenti par le joueur dans sa décharge d'énergie qui lui donne la joie d'être.

Jouer, c'est faire progresser ce qui existe déjà.

L'individu doit avoir la possibilité d'exprimer à travers le jeu ses problèmes, ses désirs et ses besoins.

Pour développer une attitude créatrice, l'individu a besoin que l'on porte sur son jeu un regard bienveillant.

Tout jeu est système de règles. Celles-ci définissent ce qui est ou qui n'est pas du jeu, c'est-à-dire le permis et le défendu.

Quant à la préparation de la performance que je projette de réaliser en tant que but final pour les élèves, D. Lambert conseille en parlant des enfants :

Contrairement aux adultes, ils peinent à prendre leur mal en patience. Leur demander de rester assis à regarder les autres qui répètent est parfois au-delà de leurs forces. [...] Ce qu'ils viennent de produire leur suffit dans l'instant. Vite, il leur faut passer à autre chose. Le mot répétition prend ici toute sa charge négative de reproduction de l'identique. Le terme préparation définit mieux la démarche. Il n'y aura donc pas de répétition de spectacle – risque de lassitude – mais bien un temps de préparation – démarche dynamique (p. 84).

Je devrai donc rester attentif à tous ces éléments qui peuvent engendrer l'ennui des élèves afin de ne pas rendre la « préparation » à la performance lassante. Le but étant que l'énergie puisse être présente chez les élèves afin de les aider à donner le meilleur d'eux-mêmes le jour de la performance finale.

3 Problématique

Au vu de ce qui précède et suite à mes recherches dans les différentes œuvres citées, je pense que les bienfaits du théâtre pour les élèves ne sont plus à démontrer.

En effet, si cela peut leur permettre une plus grande ouverture d'esprit, une meilleure perception des émotions qu'il s'agisse des leurs ou de celles des autres ou encore d'un respect de l'autre dénué de jugement, cette pratique paraît suffisamment complète et donne accès à des opportunités multiples.

De plus, malgré les appréhensions que pourraient ressentir les élèves, des outils existent et une bonne partie des démarches que je pourrai mettre en place dès le départ permettront une intégration facilitée pour les élèves. Cela dit, le succès de ces futures leçons ne dépendront pas que de ça car il faudra aussi que je sois suffisamment structuré et motivant en tant qu'animateur.

Il faudra aussi que je n'exige pas trop des élèves suite à ces ateliers puisque ce délai de 6 semaines est fondamentalement très court. Je me mettrai donc des limites si besoin est afin de ne pas dégoûter les élèves de cette pratique car je ne chercherai pas, par exemple, à faire du Stanislavski² lorsque je leur parlerai du jeu et de l'authenticité des sentiments exprimés.

² Stanislavski (1863-1938) a inauguré un nouveau type d'art théâtral bâti autour d'une authenticité, d'une *vérité* du jeu de l'acteur.

Je respecterai également la structure mentionnée plus haut afin que d'une part, mes interventions aient le plus de sens possible et que d'autre part, elles puissent être efficaces (ne pas enchaîner durant la première leçon les thèmes de la formation du groupe et l'improvisation, par exemple).

Quant à la dynamique dont je ferai preuve lors des interventions, il faudra qu'elle soit adaptée à la pratique théâtrale avec notamment le rappel du cadre à adopter dans un atelier théâtral, le respect, des retours constructifs, etc. Je rendrai également cette dynamique un maximum adaptée aux situations que les élèves vivront durant les différents exercices. Si l'exercice est volontairement plus calme que les autres, je ne me mettrai pas à m'exprimer subitement plus fort sans raison, ayant pour effet de changer la dynamique précédemment instaurée et inversement.

Maintenant que ce cadre est défini, il me reste encore à me pencher sur la pertinence de ma démarche.

Et si je vais un peu plus loin que ma question de départ qui était, je le rappelle : « **Le théâtre peut-il réellement mettre fin à des tensions importantes entre les élèves ?** », au lieu de me demander s'il peut mettre fin à des tensions importantes entre les élèves, je pourrais me demander en quelle mesure il peut les améliorer, ce qui me semble davantage intéressant. Je pourrais ensuite me baser sur l'expérience vécue en stage pour expliquer de quelle manière l'expérimentation a ou n'a pas permis de renforcer les liens sociaux des élèves.

3.1 Question de recherche et objectifs

Suite à la réflexion qui précède, ma question de recherche est donc la suivante :

- ***Le théâtre peut-il renforcer les liens sociaux au sein d'une classe ?***

De là, les 3 objectifs suivants découlent :

- Mettre en place une séquence d'interventions théâtrales.
- Chercher ce qui lie ces interventions avec le PER (Plan d'Etude Romand).
- Mesurer les effets de ces interventions sur chaque élève à travers une grille d'observation.

4 Méthodologie

N.B. L'annexe 3 donne le détail des interventions conduites, les paragraphes 4.1 et 4.2 citent quelques points importants.

4.1 Démarche

Dans un premier temps et au début de l'année scolaire 2013-2014, j'ai relancé notre RPP pour lui demander de me placer dans une classe du deuxième cycle : 7 ou 8ème Harmos. Il fallait également que le/la Formateur / Formatrice en Etablissement (FEE) qui allait me suivre soit au courant de mon projet et soit d'accord d'y collaborer.

Ensuite, lorsque j'ai pris connaissance du nom de ma FEE, je l'ai contactée afin d'organiser un premier rendez-vous le plus rapidement possible et de lui expliciter clairement ma démarche et mes buts visés. J'ai également profité de cet entretien pour lui demander quelle était la situation de classe : s'il y avait d'éventuelles frictions entre certains élèves, des élèves isolés, des élèves « inséparables », etc. Cela m'a ensuite permis d'adapter les contenus et certaines compositions de groupes par la suite. Durant cet entretien, j'ai profité de lui soumettre également une évaluation initiale³ à remplir concernant les élèves de la classe et qui traitait des relations sociales au sein de leur groupe-classe. Ma FEE me l'a ensuite directement transmise et cela constitua le point de départ de la situation de classe, d'après l'enseignante qui avait ces élèves depuis le mois d'août.

A partir du moment où j'ai choisi d'intervenir durant mon premier stage de 3ème année, je savais que je n'aurais que 6 semaines à disposition. Durant ces semaines, un certain nombre d'interventions m'a été exigé dans le cadre de la HEP et d'autres encore allaient résulter de l'état d'avancement des élèves dans le programme scolaire puisqu'au minimum 2 semaines d'autonomie (gestion entière de la classe de stage durant la période donnée) étaient prévues lors de ce stage.

En plus de cela, j'allais devoir placer judicieusement des périodes durant lesquelles je pourrais réaliser les exercices de théâtre souhaités sans qu'il paraisse y en avoir trop ou pas assez et sans que je ne péjore sans cesse la même discipline en la remplaçant par le théâtre (l'éducation physique et sportive, par exemple, sous prétexte que l'espace de la salle se prête particulièrement bien à la pratique du théâtre).

Je suis ensuite parti du principe que je souhaitais intervenir 2 fois par semaine, durant des leçons d'environ 45 minutes. Cela me permettait ainsi d'intégrer ces leçons de

³ Annexe 2

manière régulière et d'habituer au mieux les élèves à la pratique du théâtre sans que cela ne devienne non plus trop fréquent et trop « lourd » pour les élèves.

J'ai donc pu alterner les disciplines remplacées par le théâtre et j'ai également pu utiliser la plupart du temps la salle de l'Aula du collège afin que les élèves aient suffisamment d'espace pour s'exercer. Si cela n'a pas toujours été le cas, c'est parce que cette salle était utilisée de manière fréquente et que les enseignants ne la réservaient pas systématiquement ce qui a parfois eu pour effet quelques surprises au moment de se rendre sur les lieux.

Les interventions théâtrales étaient ciblées puisque j'ai dû prévoir une sorte de séquence dans laquelle je les ai réparties dans le temps avec pour chaque intervention un thème principal à la clé⁴: formation du groupe, gestion de l'espace, tenue du corps, voix, imaginaire, relaxation, jeu et improvisation.

Tout au long de ces 6 semaines, j'ai demandé à ma FEE d'analyser les comportements des élèves au travers du document qui collecte les compétences transversales observées⁵. Ma FEE a ainsi effectué trois recensements en dates des mercredi 20 novembre 2013, jeudi 6 décembre 2013 et jeudi 19 décembre 2013. De mon côté, je prenais des notes sur ce que j'observais durant les interventions théâtrales que je menais et cela nous a permis d'avoir deux regards différents et de pouvoir ensuite confronter nos opinions. Nous avons ensuite réalisé un entretien chaque vendredi de ces mêmes semaines afin de discuter plus amplement des résultats observés et de donner plus de corps à ces données récoltées. Ces 3 entretiens ont été enregistrés de manière audio et transcrits en annexe⁶.

La préparation à la performance dans laquelle chaque élève s'était inscrit à l'atelier de son choix, s'est faite quant à elle le lundi matin 16 décembre (2 périodes) et l'après-midi (2 périodes). Durant ces 4 périodes, j'ai profité de travailler avec deux ou trois groupes à la fois, puis dans un deuxième temps, avec chaque groupe indépendamment. Nous avons enfin préparé l'ordre de passage des groupes. Les parents étaient invités à venir voir cette performance le soir même à 19h30.

Chaque élève avait pu s'inscrire dans l'atelier qu'il souhaitait en fonction de ses affinités envers l'atelier et non pas parce que tel ou telle camarade s'était inscrit au même

⁴ Annexe 3

⁵ Annexe 4 - Inspirée d'un ouvrage s'intitulant : « (Psycho)motricité -Soutenir, prévenir et compenser » ED. De Boeck Education 2012.

⁶ Annexe 5

atelier. Je leur avais laissé 2 choix et j'ai gardé l'un des 2 choix en fonction des effectifs par atelier.

Les ateliers proposés étaient les suivants :

- Voix
- Gestuelle
- Imaginaire
- Interprétation
- Improvisation

Je précise encore que durant les 6 semaines de stage, j'avais notamment introduit ces 5 thèmes dans mon enseignement du théâtre pour que les élèves s'inscrivent réellement en fonction de leurs affinités envers ces différents thèmes, je leur ai distribué un billet individuel sur lequel ils inscrivaient (et sans échange avec leurs camarades) les 2 thèmes qui les intéressaient le plus dans le but de réaliser cette performance.

Chaque thème était donc présenté sous forme d'atelier et les élèves se succédaient en fonction de leur atelier et dans l'ordre mentionné ci-dessus. Cette performance représentait ainsi l'aboutissement de tout le travail réalisé par les élèves et D. Lambert en donne les avantages suivants : « Chaque enfant y retrouve son compte. L'exigence d'allier technique et plaisir trouve son aboutissement dans la création d'un spectacle. » (p. 80).

L'analyse s'est faite quant à elle de la manière suivante. J'ai tout d'abord compilé les données relatives aux compétences transversales observées par ma FEE afin de constater l'évolution (positive, négative ou neutre) des élèves durant les 6 semaines. J'ai ensuite transcrit les 3 entretiens réalisés avec ma FEE, suite à quoi j'ai pu analyser ce qui avait été recensé par ma FEE et ce qui avait été dit au cours de nos entretiens et les mettre en corrélation.

Suite au stage et en fonction des disponibilités de ma FEE, j'ai souhaité fixer un ultime rendez-vous avec elle (entretien audio) le mardi 11 février 2014, soit un peu moins de deux mois après mon départ. Le but était d'échanger avec elle et d'observer si dans le moyen-terme, les éventuels changements ressentis dans la classe perduraient ou s'étaient interrompus au bout de quelques semaines. Durant cet entretien, je n'ai pas été en mesure de collecter les observations sur les capacités transversales observées.

Une fois toutes ces informations compilées et transcrites, je suis passé à l'analyse des résultats obtenus et j'ai réalisé la conclusion de mon travail sur la base du contexte de classe qui va suivre.

4.2 Contexte de la classe de stage

Pour parler du contexte de la classe de stage, il me semble essentiel de parler également des élèves. Par conséquent, lorsque je nommerai tel ou telle élève, j'utiliserai volontairement un prénom fictif afin de le rendre anonyme. Cette façon de faire sera effective dans tout le reste du présent document.

La classe de 7H (donc des élèves de 10-11 ans) dans laquelle j'ai eu l'occasion de réaliser mon stage dans un village de campagne. Elle comptait 19 élèves soit 11 filles et 8 garçons.

Dès le départ, les élèves semblaient être très soudés entre eux et je n'ai senti aucune exclusion stricte au sein du groupe-classe.

Lors des premiers jours et durant les travaux de groupe, j'ai pu remarquer que certains élèves n'arrivaient pas à travailler entre eux. J'ai également constaté que d'autres n'aimaient pas prendre la parole ou se mettre en avant d'une quelconque autre manière.

Une élève quant à elle, Chanya⁷, bien qu'elle aimait prendre la parole, rougissait dès qu'elle commençait à s'exprimer. Je pense que cela était dû au fait qu'elle s'exposait ainsi au regard des autres et qu'elle le redoutait d'une certaine manière.

Richard lui, avait l'habitude de rire des autres pour cacher sa propre gêne dans certaines situations. Il donnait également l'impression de ressentir une sorte de malaise avec son corps car il était le plus grand et celui dont la carrure était la plus imposante de la classe.

Joy, elle, tenait réellement à ce que les autres (et moi-même également) sachent qu'elle adorait le théâtre. C'est d'ailleurs la première élève qui s'est mise en avant lorsque j'ai parlé du projet pour la première fois aux élèves. Elle montrait également une aisance à prendre la parole en classe et utilisait sa gestuelle dès qu'elle le pouvait pour préciser ce qu'elle racontait.

Arthur montrait de l'assurance dans tout ce qu'il entreprenait, toutes disciplines confondues et une confiance en lui accrue. Cet élève se trompait rarement dans ses représentations et le théâtre n'avait pas l'air de lui faire peur.

Alain semblait faire preuve d'une rare sensibilité pour un enfant de son âge. Une sensibilité que certains pourraient qualifier de naïve. Dès qu'il ressentait le besoin de parler d'un sujet qui le tenait à cœur, il le faisait et sans peur du jugement, que ce soit avec sa maîtresse, moi ou ses camarades. Cela lui a valu quelques moqueries dans le passé mais je

⁷ Prénom fictif, valable pour tous les prénoms qui suivront.

n'ai pas ressenti la moindre moquerie dès le début de mon stage. Cet élève, comme tous les autres d'ailleurs, semblait être entièrement intégré au reste de la classe.

Les descriptions qui précèdent ne sont qu'un échantillon de ce que j'ai pu observer en classe avec mes élèves durant la première semaine de stage. En partant de ces observations et des remarques qui avaient été émises par ma FEE, j'ai pu constituer des groupes de travail / de théâtre entre des élèves qui n'avaient pas forcément le même tempérament ou les mêmes représentations d'un sujet donné. Cela m'a permis de les « mélanger » davantage, comme je le souhaitais.

4.3 Récolte des données

La récolte des données s'est quant à elle déroulée de la manière suivante.

Dans un premier temps, j'ai compilé les informations comprises dans les trois documents « Capacités transversales observées ». J'ai analysé les différents items et leur évolution au fil des trois bilans que ma FEE a réalisés afin de prendre en compte l'évaluation initiale du comportement des élèves (évaluation subjective, en somme) et d'observer si la pratique théâtrale mise sur pied leur a permis d'améliorer notamment leur confiance en soi et leur rapport envers les autres.

Suite à cela, j'ai réalisé la transcription des entretiens audio que j'ai menés avec ma FEE aux dates mentionnées plus haut. J'ai choisi de transcrire ces entretiens de manière à ce que cela soit le plus lisible possible, souhaitant ainsi ne pas transcrire les onomatopées du type « euh », par exemple. Hormis cela, la totalité du contenu des enregistrements effectués y figure.

Les entretiens, quant à eux, ont été menés à l'aide d'un guide d'entretien ouvert car je souhaitais privilégier au maximum la spontanéité de la discussion. Ainsi, nous avons pu échanger librement des semaines que nous venions de vivre et je pense que cela a également permis à ma FEE d'être plus à l'aise, elle qui ne l'était pas vraiment initialement.

Dans un dernier temps, j'ai mis ces données en relation par élève et cela m'a permis de déterminer de quels élèves il était le plus judicieux de parler selon moi, en termes d'évolutions ou de tempéraments particuliers. C'est ainsi que j'ai choisi de parler des élèves suivants : Alain et Jessy.

Pour terminer, étant donné que cette analyse de données est ciblée sur une seule classe, que le nombre de bilans sur les capacités transversales observées s'élève au nombre de trois et que j'ai réalisé quatre entretiens, il s'agit bien une analyse qualitative. Je

précise encore que ces données sont entachées d'une certaine subjectivité. Je ne parlerai donc pas de « vérité absolue » mais plutôt de ressenti d'une personne (voire deux, lorsque je donne également mon avis) au sujet d'élèves d'une classe donnée.

5 Analyse et interprétation des résultats

5.1 A prendre en considération

Avant de commencer à traiter de ce point, je tiens encore une fois à préciser que l'évaluation des compétences transversales ainsi que le point de vue central lors des entretiens partent de Caroline. Ainsi, les déductions qui suivront ne seront évidemment pas totalement objectives puisqu'elles partent du ressenti d'une personne. Néanmoins, il est intéressant d'observer l'évolution de ces ressentis car bien que cela parte d'un jugement subjectif, cela démontre que des changements se sont bel et bien fait percevoir.

Le deuxième élément à prendre en considération est le fait que je ne peux affirmer que ces changements perçus sont uniquement le fruit de ce projet. De multiples facteurs externes peuvent influencer le comportement de l'enfant et il serait donc erroné de dire que le projet seul a eu tel ou tel effet sur un ou une élève.

5.2 Contexte d'analyse choisi

Comme mentionné ci-dessus, j'ai choisi de parler d'Alain, Arthur, Gabriel, Joy, Jessy, Léonie, Mireille, Richard, Rachel et Valérie. Ces élèves avaient tous des comportements très différents et ils ont connu une évolution au fil du temps qui leur fut propre. Ce qui est également intéressant, c'est de remarquer que bien que le théâtre ait eu une influence certaine sur les élèves les plus introvertis, les élèves déjà à l'aise auparavant ont également changé et je vais donc décrire ces différents changements de manière plus détaillée ci-dessous, élève par élève.

5.3 Alain

5.3.1 Compétences transversales observées

Dès le départ, Alain était décrit par ma FEE comme étant très présent et affirmé sur le plan social.

Du point de vue affectif, il avait plutôt tendance à être un suiveur et ne se montrait pas très autonome, ne gardait jamais les choses pour lui, avait une estime de soi mitigée et ressentait un grand besoin de partager ce qu'il ressentait.

Sur le plan cognitif, il était décrit comme concentré, impliqué et appliqué.

Concernant son expression orale, il montrait beaucoup de présence et d'investissement dans les débats.

Quant à son rapport à l'expression corporelle, Alain était décrit comme souriant, ouvert, à l'aise dans l'espace, mais qui ne s'exprimait que rarement en mouvements.

5.3.2 Evolution au fil des semaines

Lors du bilan du 6.12.13, décrivant les capacités transversales observées, Alain a été décrit comme plus généreux, capable de s'affirmer davantage, ayant un rôle de leader un peu plus affirmé, plus autonome, capable d'argumenter encore plus facilement et de s'exprimer davantage en mouvements.

Cependant, il aurait eu tendance à moins ressortir ce qu'il ressentait, à plus garder les choses à l'intérieur de lui, à être moins concentré et moins bruyant qu'auparavant.

Le bilan du 19.12.13 l'a quant à lui décrit comme encore davantage leader, persistant, capable de ressortir ce qu'il ressent comme au début de mon stage, plus appliqué et impliqué, plus concentré, plus bruyant, plus à même de s'exprimer en mouvements, et à se repérer dans l'espace. Caroline, ma FEE, ajoute même : « S'affirme de plus en plus, semble prendre plus confiance. » ainsi que « Actif oralement ».

Les seules difficultés rencontrées auraient été au niveau de l'autonomie et de l'investissement dans les débats.

5.3.3 Synthèse de l'évolution des compétences transversales observées

Si l'on se base sur les résultats obtenus lors des deux bilans et en observant l'évolution entre le bilan initial et le bilan final, on remarque les choses suivantes :

Alain aurait évolué en terme de générosité, serait davantage capable de s'affirmer et devenir ainsi plus un meneur qu'un suiveur, serait devenu plus autonome et persistant, ressortirait ce qu'il ressent de la même façon bien qu'il y ait eu des fluctuations entre-deux, serait plus appliqué, impliqué et concentré, argumenterait légèrement plus facilement, s'exprimerait bien plus en mouvements et se repèrerait davantage dans l'espace.

Choses surprenantes, il aurait tendance à plus garder les choses à l'intérieur de lui, paraîtrait légèrement plus silencieux et s'investirait légèrement moins dans les débats.

5.3.4 Extraits des entretiens qui attestent les évolutions susmentionnées

Alain était un élève qui de base, était déjà bien à l'aise dans la classe. Il avait parfois tendance à parler à des moments inopportuns et de manière spontanée, sans réellement se rendre compte que le moment n'était pas forcément le plus adéquat.

Lors du premier bilan d'ailleurs, le 20 novembre 2013, Caroline a abordé le sujet de la manière suivante :

[...] Et puis après ceux qui étaient déjà à l'aise se permettent des fois des choses, enfin si je pense à Alain par exemple, où tout d'un coup il se permet des remarques alors que c'est pas du tout le moment (rire), que c'est assez typique quoi, donc on voit que ça les ouvre tous finalement.

Il est vrai que certains d'entre eux, au début de l'expérience, ne savaient pas forcément à quel moment intervenir durant les exercices de théâtre, ils avaient l'impression que « faire du théâtre » équivalait à parler et/ou bouger de manière spontanée sans réelle règle fixée auparavant. Par conséquent, j'ai dû insister quelquefois auprès d'eux pour que le cadre que je souhaitais instaurer soit respecté.

Alain avait également la particularité de toujours dire ce qu'il pensait ou ressentait sans se soucier du regard des autres, ce qui, je trouve, était plutôt rare pour un enfant de son âge. Lors du deuxième entretien, le 6 décembre 2013, Caroline en parlait de la manière suivante :

Ouais, parce que tu vois, Alain qui est hyper... Extraverti, enfin qui dit plein de choses, qui sort tout ce qu'il ressent, en même temps il y a eu des fois des moqueries par rapport à lui, de la part des autres parce que justement des fois il est tellement naïf, tellement... Je sais pas, c'est tellement spontané que... C'est vrai, que certains des fois... Surtout ceux de Coffrane qui le connaissent depuis tout petit... Ca, ça s'est tassé, je trouve... Mais là, je sais pas si tout d'un coup... Bon, en même temps, il s'en fiche du regard des autres, t'as l'impression... [...] Il sort son truc, il fait son gag, sa chanson, son machin... [...] Il passe à autre chose, ouais, ouais, ouais. Donc ça c'est génial, je trouve... [...] pis le théâtre ça a l'air de lui faire du bien, il se fait plaisir, quoi. Justement, il se pose pas de question, il fait. Ca c'est chouette.

Apparemment, donc, les élèves de son ancienne classe de Coffrane (les élèves de la classe étaient répartis entre les communes de Coffrane et des Geneveys-sur-Coffrane

auparavant) avaient tendance à se moquer de lui pour cette différence. Mais déjà avant que mon projet voie le jour, Alain a su s'imposer tel qu'il était et les autres élèves respectaient cette différence, bien que parfois, j'aie eu l'occasion de remarquer que certains se forçaient de ne pas rire en fonction de ce qu'il avançait spontanément.

Le deuxième point évoqué par Caroline est le fait qu'il prenait de plus en plus de plaisir dans la pratique théâtrale car en effet, ces moments-là lui permettaient de s'exprimer librement, contrairement à ce qu'il doit, je pense, contenir malgré tout par moment pour éviter de paraître trop différent aux yeux de ses camarades. En théâtre, il était celui qui se donnait à 200% sans arrêt et sans crainte du ridicule.

Lors du troisième entretien en date du 19 décembre 2013, Caroline parlait d'Alain et de la façon suivante :

Il prend confiance, mais ouais et pis il ose, et pis il se pose pas de question... Mais je pense qu'il était pas forcément comme ça avant hein... Parce que l'année passée, il se faisait un peu moquer de lui et pis c'était pas facile... Pis là, il ose, pis ça passe. Donc enfin lui, il a peut-être appris à prendre les choses différemment et pis à être plus accessible à ses copains, peut-être qu'il est un peu dans son monde quand-même [...].

Alain aurait donc pris davantage confiance en lui en osant ne pas se mettre de barrière lors d'un exercice de théâtre.

En date du 11 février 2014, soit après un peu moins de deux mois sans avoir revu les élèves, je me suis donc rendu à nouveau auprès de Caroline pour m'entretenir avec elle. Voici ce qui est notamment ressorti de cet entretien :

Alain... Toujours à fleur de peau, c'est vraiment une éponge, en fait. La moindre émotion, le moindre truc, ça le touche au plus profond et puis heureusement il l'exprime, donc au moins ça sort... Mais c'est vrai que c'est des fois surprenant parce que ... Enfin nous, on s'attend pas à des réactions pareilles, quoi. Il suffit d'une petite moquerie, d'un petit truc pour qu'il soit touché... Comme si on avait touché à toute sa famille et puis que c'était le déshonneur suprême, quoi⁸. Mais il est peut-être plus attentif au regard des autres, quand-même... En sachant qu'il a eu quelques difficultés il y a quelques années avec ses copains, parce qu'ils se moquaient beaucoup et que... [...] Mais justement à cause de ça, c'est un peu

⁸ Caroline fait ici référence à une remarque adressée par Jonathan quelques jours auparavant, jugée comme une blague par ce dernier. Alain a fondu en larmes pendant près d'une heure suite à cette remarque.

contradictoire, mais il se moquait de ça alors que, je pense que lui, il avait fait un travail et puis qu'il arrivait à faire abstraction et puis à mon avis il a des phases un peu comme ça où il remet en question... Où ça le touche plus que d'autres, quand il est fatigué ou je sais pas, il suffit peut-être qu'il se soit passé quelque chose à la maison, qu'il se soit un peu fait remettre à l'ordre... Et pis du coup, ça le travaille...

Sa sensibilité se serait donc particulièrement exacerbée en peu de temps et il aurait eu ainsi plus de mal que quelques semaines en arrière à gérer ses émotions. Selon Caroline, Alain doit ressentir de fortes émotions en permanence :

[...] mais je pense qu'il doit vivre plein d'émotions liées à la puberté et tout ça... Et pis ça doit être en continu chez lui, t'as l'impression que ça lui tombe dessus comme ça, ça n'arrête pas et puis qu'il sait pas comment gérer. Je pense qu'il y a un peu de ça, donc tout d'un coup, quand il y a trop, ben ça déborde et pis (bruits d'étouffements) ça le prend à la gorge et faut qu'il l'exprime, quoi.

Alain entretiendrait donc un rapport différent de ces camarades envers les sentiments qu'il ressent en permanence et cela s'extérioriserait de manière soudaine et puissante car il y aurait un trop-plein d'émotions qu'il faut bien, à un moment, sortir de soi.

5.3.5 Bilan

Contrairement à d'autres élèves de la classe, Alain a su aller au-delà d'éventuelles appréhensions pour toujours essayer d'en faire plus, tant au niveau de la voix qu'au niveau de la gestuelle, par exemple et à aucun moment, je ne l'ai vu douter. Alain a donc pu faire de sa différence un atout majeur dans son rapport au théâtre.

Cependant et bien que l'écoute de ses émotions soit également un atout à mon sens, Alain peut être très vite submergé par ces dernières et cela peut jouer en sa défaveur car il a encore besoin d'apprendre à les gérer afin de pouvoir les extérioriser de manière contrôlée.

5.4 Jessy

5.4.1 Compétences transversales observées

Jessy était dépeinte initialement comme une jeune fille très timide (la plus timide de la classe), et plutôt amicale bien que particulièrement effacée sur la plan social.

Du point de vue affectif, elle était plutôt suiveuse et dépendante de l'avis des autres et contrairement à Alain, elle avait l'habitude de garder les choses pour elle. Malgré ses

résultats plutôt bons et son application dans le travail, elle ne paraissait pas avoir une bonne estime d'elle-même.

Sur le plan cognitif, elle semblait concentrée, appliquée et impliquée dans son travail, très studieuse, donc.

Concernant son expression orale, elle était perçue comme particulièrement silencieuse, ce qui avait un gros impact sur la fréquence et la difficulté de son argumentation, ainsi que sur son investissement dans les débats. Sa timidité semblait s'atténuer dans les petits groupes.

Quant à son rapport à l'expression corporelle, elle paraissait plutôt fermée, peu souriante, elle ne s'exprimait que très peu en mouvements et se repérait plutôt bien dans l'espace.

5.4.2 Evolution au fil des semaines

A la suite du bilan du 6.12.13 réalisé par ma FEE, soit seulement deux semaines après le début du projet, l'évolution de Jessy paraît particulièrement impressionnante.

Jessy serait ainsi plus extravertie et souriante, bien plus généreuse et collaborative, s'impliquerait davantage dans le groupe, semblerait bien plus accueillante, donnerait l'impression de plus s'affirmer (plus de facilité à le faire avec ses copines), ferait preuve de plus d'autonomie et de persistance, serait plus impliquée dans son travail, argumenterait plus facilement, prendrait plus souvent la parole, s'investirait légèrement plus dans les débats et s'exprimerait également un peu plus en mouvements qu'auparavant.

Plus tard, lors du bilan du 19.12.13, Jessy montrerait encore plus de présence, serait plus extravertie, loquace, amicale, altruiste, extérioriserait davantage et ce qu'elle ressent, montrerait une meilleure estime de soi et ainsi qu'une meilleure écoute de soi, argumenterait et prendrait la parole plus souvent et semblerait finalement plus ouverte.

Toujours lors de ce même bilan, Jessy serait redevenue un peu plus solitaire que ce qui avait été relevé lors du bilan précédent mais le serait malgré tout moins qu'en début de projet, ce qui est également le cas concernant sa tendance à s'affirmer. Enfin, elle s'exprimerait autant peu en mouvements qu'au début de l'expérimentation.

5.4.3 Synthèse des compétences transversales observées

Toujours en se basant sur les résultats obtenus durant les deux bilans et en observant les changements entre le bilan initial et le bilan final, voici les différents éléments qui ressortent :

Jessy aurait évolué dans tous les items sur le plan social de manière à paraître notamment plus affirmée, et plus investie dans les groupes. Elle reste néanmoins bien plus effacée qu'Alain, par exemple, mais ses progrès paraissent, à son échelle, tout simplement impressionnants.

Sur le plan affectif, même remarque, hormis pour l'item « suiveur-leader », Jessy semblerait tout aussi suiveuse qu'au départ, bien que plus affirmée.

Jessy serait encore plus impliquée dans son travail, argumenterait plus souvent et facilement, prendrait plus souvent la parole, s'investirait un peu plus dans les débats et paraîtrait plus souriante et ouverte. Enfin et malgré les légères fluctuations des deux items suivants, Jessy serait devenue légèrement moins solitaire et s'affirmerait à peine plus qu'au début du projet.

5.4.4 Extraits des entretiens qui attestent les évolutions susmentionnées

Jessy était une élève qui, initialement, était particulièrement timide autant envers moi qu'envers ses camarades masculins. Bien que discrète, Jessy n'en était pas moins appliquée dans son travail. Sa timidité m'a vite interpellé et c'est pourquoi j'ai pensé qu'il était judicieux de rapidement l'y confronter sans la brusquer pour autant. Caroline, lors de notre premier entretien, parle du résultat de cette confrontation de la manière suivante :

[...] et c'était bien de prendre Jessy pour faire l'exercice du mur⁹, là, c'était difficile j'ai trouvé au début quand tu y disais « mais plus fort, plus fort », pis qu'il sort pas grand-chose finalement elle ose pas... Et pis après dans la partie avec les phrases à répéter, là, elle était déjà un peu plus présente, quoi. Donc ouais, faut réussir à y aller en douceur avec ces élèves-là, parce que sinon ils ont l'habitude de se noyer dans le groupe, Jessy c'est typique, elle se noie dans la masse, comme ça on la voit pas, elle passe inaperçue, pis là elle est bien obligée de faire un effort. Mais

⁹ C.f. Annexe 3 : Le Mur humain sonore (A. Héril, p. 61) – Jessy se tenait face aux autres.

je pense qu'elle a dû se faire violence ce matin, même pour ce petit filet de voix qui pour elle semblait être un cri [...] Après, enfin voilà j'ai trouvé que ce matin, t'as pris Jessy pour la mettre en avant mais... C'était en douceur. Donc je trouve bien parce qu'elle ne s'est probablement pas rendue compte du tout que c'était volontaire de la choisir elle et pis que voilà, [...]

Comme mentionné plus haut, son manque d'aisance en communication était plus significatif au contact des garçons. Caroline, toujours lors du premier entretien, en parle de la manière suivante :

Mais Jessy, quand elle est avec ses copines, elle est présente quand-même. Et ça dans le questionnaire, je trouvais difficile parce que quand elle est en petit comité avec ses copines, elle se laisse, il me semble, pas trop marcher sur les pieds pis dès que tu rajoutes comme l'autre jour au théâtre, il y a eu 3 garçons avec elle... Ben tu l'entends plus.

Jessy avait en effet tendance à se taire face aux garçons. C'était particulièrement frappant lors des travaux de groupes, puisque je formais les groupes moi-même. Elle était ainsi forcément amenée à devoir se confronter aux membres de son groupe à un moment ou à un autre mais n'osait pas s'imposer dès lors où elle devait échanger avec des garçons.

Lors de notre entretien du 19.12.13, Caroline exprime d'ailleurs son sentiment concernant l'évolution notoire qu'elle a relevée chez Jessy :

Alors, moi je peux dire que j'ai vu Jessy un petit peu plus confiante depuis quelque temps... Quelques jours (rire). En tout cas, elle participe plus en classe, il me semble qu'elle s'ouvre un petit peu, ce qui est déjà énorme par rapport au personnage.

Ce qui est intéressant à observer, c'est que ce ressenti a perduré puisque lors de notre entretien du mois de février, Caroline avait le même genre de discours :

Elle participe plus en classe, je trouve, quand-même. Elle était hyper réservée au début... Ca lui avait fait du bien. [...] C'est pas régulier, c'est pas tout le temps, mais je trouve qu'elle fait un peu plus l'effort donc... Elle reste quand-même quelqu'un de réservé, aussi physiquement, elle est toute... Elle est refermée sur elle-même, comme ça... Mais quand on la voit avec ses copines, il me semble que ça va mieux et puis elle est un peu plus... Un peu plus présente... Plus vivante, je dirais même. Parce qu'elle était là mais elle voulait pas trop qu'on la voie.

Plus présente et participative, plus vivante, tels sont les mots employés par Caroline pour décrire son tempérament en classe, plusieurs semaines après mes interventions.

Suite à cette révélation, j'étais également intéressé de savoir si elle osait plus intervenir et donner son avis durant des travaux de groupe, par exemple. Voici ce qui est ressorti lors du même entretien :

Ca dépend avec qui... Ca, c'est pas constant non plus. Si elle est avec ses copines, je trouve qu'elle est quand-même plus active... Si elle est dans un groupe, par exemple qu'avec des garçons, là on la voit pas tellement. J'ai vu à la gym encore hier, on a fait du volley... Voilà, si tu dis pas à ses partenaires que elle est là et qu'elle peut aussi faire un service et puis jouer, elle va pas demander, quoi. Donc, ça, ça reste, face à certains elle ose pas, j'ai l'impression, avec certains garçons, notamment. Mais par contre entre filles, il me semble que ça fonctionne pas mal. Et puis avec Jonathan, son voisin¹⁰, il me semble qu'elle lui dit quand-même des fois qu'elle en a marre qu'il l'ait tout le temps ouverte, quoi (rire). [...] Donc ouais, je pense qu'il faut pas qu'il y ait trop de monde, en fait, j'ai l'impression...

Malgré son gain de confiance, Jessy aurait donc encore quelques difficultés à s'imposer face à certains garçons de sa classe. Les éléments qui l'amèneraient à s'effacer seraient donc la présence de ces derniers dans un même groupe qu'elle, ou un effectif trop important face à elle. Néanmoins, elle n'hésite plus à s'affirmer face, notamment à son voisin de table, lorsqu'elle ressent le besoin de lui dire d'arrêter de faire le clown.

5.4.5 Bilan

On peut donc dire que pour Jessy qui avait, à l'inverse d'Alain, un tempérament particulièrement discret en début de projet, ces six semaines lui ont permis de développer une multitude de compétences si l'on se réfère aux évaluations des compétences transversales réalisées par Caroline. Cette évolution, je l'ai également perçue et en seulement six semaines, j'étais étonné de découvrir de tels progrès. Ce qui est également intéressant, c'est de constater que ces changements perdurent sur le moyen-terme et cela donne ainsi du sens au fait d'avoir réalisé ces exercices théâtraux avec elle. Peut-on prétendre que le théâtre est le seul responsable de ces changements ? Je ne pense pas pouvoir l'affirmer mais il a eu, à coup sûr, une influence sur Jessy qui lui a permis notamment de s'ouvrir et de s'affirmer davantage au fil du temps.

¹⁰ Voisin de table.

5.5 Les effets du projet sur la classe

5.5.1 Compétences transversales observées

Pour les observations qui vont suivre, j'ai compilé les différents changements de chaque élève dans chaque item de chaque rubrique afin de constater si au total, une évolution positive ou une « régression » s'est faite ressentir au niveau de la classe. Les résultats observés sont réjouissants : tous les items ont évolué positivement de manière plus ou moins importante.

En termes de compétences transversales observées donc, et si l'on compare les différents domaines de compétences, l'évolution la plus importante se situe sur le plan social. Les deux items les plus touchés dans cette rubrique sont la présence et la générosité qui auraient ainsi considérablement augmenté chez les élèves durant ces six semaines.

Sur les plans affectif, cognitif et celui de l'expression orale, l'évolution observée est relativement comparable. Les items les plus touchés par cette évolution sont les suivants : les élèves se seraient montrés davantage leader et autonomes, concentrés et impliqués et bruyants. Ils auraient également tendance à argumenter plus facilement depuis le début du projet.

Ainsi, le domaine de l'expression corporelle serait le moins touché par l'évolution. Néanmoins, l'item qui a le plus changé positivement est celui qui traite du repérage dans l'espace.

Ce que je peux donc déduire de ces quelques lignes, c'est qu'à travers ces six semaines, une évolution impressionnante s'est faite ressentir dans tous les domaines de compétences observés et je ne peux que trouver cela réjouissant. Ce qui est également intéressant, c'est de constater que le domaine le plus touché par ces changements que je nommerais de positifs est le domaine social, domaine qui touche directement à ma question de recherche et je pense que cela peut ainsi légitimer un tel projet, bien qu'il y ait certainement eu une multitude d'autres facteurs qui sont intervenus dans ces compétences observées, comme précisé en début de chapitre.

5.5.2 Extraits des entretiens qui attestent les évolutions susmentionnées

A travers nos entretiens, Caroline n'a pas uniquement parlé des élèves de manière individuelle. Elle a également abordé le sujet des effets du projet sur la classe dans son ensemble.

Lors de notre premier entretien, lorsque je lui ai demandé si elle avait observé de grands changements en deux semaines, voici ce qu'elle répondait :

Des grands changements, non je dirais pas des grands changements. Je trouve intéressant de pouvoir observer les élèves dans un cadre un peu différent. Moi j'ai surtout observé des élèves qui sont plutôt timides en classe. Je trouvais que certains se sont bien surpassés, en particulier ce matin pour l'exercice avec les phrases répétées où ça fait un dialogue¹¹. Je crois qu'il y en a qui, tout d'un coup, se prennent au jeu. Enfin ceux qui vraiment étaient un peu en retrait au début commencent à se prendre au jeu donc je pense que là il y a une belle évolution qui commence, après il faut voir comment ça continue. Et puis après ceux qui étaient déjà à l'aise se permettent des fois des choses, [...] Même ceux qui sont déjà à l'aise, déjà relativement ouverts à ce genre d'exercice, ça rajoute encore quelque chose, quoi.

On peut donc en déduire que dès le début du projet, des effets se sont fait ressentir chez les élèves, autant chez les élèves plutôt timides que chez les élèves plus affirmés. L'exercice que Caroline cite était d'ailleurs particulièrement révélateur, comme elle le dit elle-même, puisque les élèves semblaient prendre beaucoup de plaisir et d'application à moduler leur voix en fonction de l'émotion imposée.

Lors de ce même entretien, Caroline a également mentionné la difficulté que certains semblaient ressentir pour vaincre leur timidité :

Ben je pense que pour certains c'est hyper difficile d'être seul devant les autres [...] Donc ouais, faut réussir à y aller en douceur avec ces élèves-là, parce que sinon ils ont l'habitude de se noyer dans le groupe [...] C'est difficile, des fois, de pas les brusquer. Suivant ce qu'on veut faire, on est des fois trop direct ou trop à les mettre en avant et pis là¹², je trouvais que c'était intéressant.

Cet exercice a donc permis, d'après elle de soumettre certains élèves à un stress potentiellement contrôlé mais elle souligne l'importance de la délicatesse dont il faut faire preuve avec les élèves les plus timides pour les confronter à leurs craintes.

Au cours du deuxième entretien en date du 6.12.13, Caroline parlait de l'investissement de ses élèves durant les exercices de théâtre de la manière suivante :

11 C.f. Annexe 3 : « Phrases à déclamer ».

12 C.f. Annexe 3 : « Le Mur humain sonore » (A. Héril, p. 61).

[...] ce qui est sûr c'est qu'ils ont du plaisir et qu'ils font tous l'effort, hein. Même ceux qui sont pas forcément à l'aise en expression autant orale que corporelle... Ils se donnent tous de la peine. Je trouve qu'ils font l'effort. Bon c'est peut-être aussi cette classe qui est toujours partante pour tout, qui fait le... Voilà, les leader ont envie donc les autres suivent... C'est possible aussi hein. Parce que je sais pas si quelqu'un refusait une fois, je me demande s'il y aurait pas quelques moqueries [...] Mais je sais pas, moi j'ai pas l'impression que ce soit un truc qu'ils ressentent vraiment mais... Je me pose la question... Est-ce que si t'en as un une fois qui refuse, les autres soutiennent ou pas...

Voilà donc ce qui était relevé concernant la dynamique de classe durant les interventions théâtrales. Comme le dit très justement Caroline, tous les élèves faisaient réellement l'effort et participaient sans protester mais y avait-il une sorte de pression qui empêchait les élèves les plus introvertis de refuser de participer à un exercice ? Impossible à dire malgré mes observations et celles de Caroline.

A l'occasion de notre dernier entretien, quelques semaines après mon départ, Caroline parlait de l'ambiance de classe comme suit :

Je trouve que l'ambiance de manière générale, elle reste bonne... Après, est-ce qu'elle est meilleure qu'avant, c'est difficile à dire mais... Je trouve que c'est vraiment une bonne équipe qui fonctionne bien et ils sont toujours tous dans le même mouvement en fait... Il y en a pas un qui met complètement les pieds contre le mur et pis qui... Hein, il y a pas de souffre-douleur non plus [...] De manière générale (rire)¹³, l'ambiance de classe est toujours assez bonne, assez chouette, on sent maintenant effectivement un peu la différence filles/garçons à la piscine, par exemple, où ils se mélangent plus trop... Mais par contre en classe, ça se sent pas, ils font des travaux de groupe, il y a pas trop de souci, il me semble même, il y en a qui vont un peu... Draguer à gauche, à droite, on peut dire... [...] il me semble qu'il y a deux-trois... Attirances, comme ça, à gauche, à droite. Donc... J'ai l'impression que ça a viré plus comme ça, avant c'était vraiment amis, copains et puis là il y a peut-être plus un mini-jeu de séduction qui commence à arriver, c'est assez drôle d'ailleurs de les voir : « Ah mais non, je veux pas toucher celui-là... » Donc oui, ben c'est l'âge... Mais après je pense que c'est toujours des bons souvenirs ces activités théâtre, ça reste... Ça vit encore un peu quelque part, je trouve...

¹³ Le rire est lié au fait qu'elle en avait déjà parlé avant l'enregistrement.

L'ambiance de classe serait donc restée positive. Les élèves se mélangeraient ainsi plus facilement en classe que durant les activités physiques et ils commenceraient même à tenter des jeux de séduction, chose que je n'avais jamais eu l'occasion d'observer durant mon stage. Est-ce lié à un gain de confiance favorisé par le théâtre ou simplement à la période elle-même? Là encore, difficile d'affirmer quoi que ce soit.

Quant aux effets du théâtre sur les élèves et leur affinité avec le projet, Caroline relevait les éléments suivants :

[...] dans l'ensemble, positif, en tout cas ils ont adoré faire ça, je pense que ça les a marqué... Pour longtemps, j'ai l'impression... Parce que c'est vraiment un truc... Ouais, c'est particulier, c'est vrai qu'on prend jamais le temps de faire ça dans une classe de manière régulière et puis en fait, on devrait parce qu'on dirait que ça leur fait du bien quand-même... Ceux qui sont déjà à l'aise, ben voilà, ils restent à l'aise mais ceux qui ont un petit peu plus de peine, je trouve que là, il y a du... Ouais, il y a du potentiel à développer, c'était chouette, quoi. C'est intéressant de les voir dans un tout autre monde, évoluer comme ça, il y en a qui se révèlent...

Ils se seraient ainsi tous révélés d'une manière ou d'une autre à travers ce projet qui est resté présent dans leur esprit des semaines encore après les interventions.

6 Conclusion

Avant de commencer d'étudier au sein de la Haute Ecole Pédagogique, j'avais donc déjà une affinité particulière avec le théâtre.

En m'engageant dans cette formation, j'ai ensuite pu me rendre compte que les cours de théâtre que nous suivions avaient entièrement leur place dans notre cursus. Bien que ces cours aient pour but principal, selon moi, de nous désinhiber en tant que futurs enseignants, j'y ai trouvé une légitimité dans notre enseignement. Les exercices que l'on expérimentait, je les voyais réalisables au sein d'une classe et le fait même d'y prendre part permettait de se rendre compte de tout ce qu'ils apportaient des points de vue personnel et relationnel. Cela créait selon moi un type de proximité différent de celui que l'on générerait de manière personnelle. C'est au moment même où j'ai réalisé cela que je me suis intéressé aux apports du théâtre dans l'enseignement primaire et que j'ai commencé à intégrer, parfois, de courts exercices de théâtre lors de mes stages. J'avais réellement l'impression que la pratique théâtrale avait sa place dans l'enseignement mais il fallait que j'aille plus loin que de simplement en avoir l'impression.

Suite à ce mémoire professionnel, j'ai non seulement l'intime conviction que le théâtre a entièrement sa place dans l'enseignement primaire mais de plus, je remarque qu'il a des effets observables sur les compétences transversales et le comportement des élèves, tant sur le plan individuel que relationnel. J'ai également remarqué que dans cette classe en tout cas, cela permettait « d'équilibrer » les tempéraments des élèves. Ainsi, les élèves les plus introvertis se sont affirmés davantage et les élèves déjà très présents en début de projet se sont légèrement adaptés au reste de la classe, de manière à ce que tout le monde puisse se sentir autant important que les autres au sein de la classe.

En seulement six semaines, j'ai été impressionné par la motivation et l'investissement des élèves dans ce projet et par leur rapidité d'adaptation à ce cadre particulier que j'ai souhaité fixer lors de mes interventions. Les élèves étaient preneurs et semblaient prendre beaucoup de plaisir à pouvoir s'exprimer librement devant les autres. Il en était de même lorsqu'ils interprétaient différentes émotions ou lorsqu'ils réalisaient quelle riche source d'idées ils représentaient pour eux-mêmes comme pour le groupe.

Cela dit, si l'on souhaite intégrer de telles leçons, il est bien entendu nécessaire d'adapter le programme scolaire en fonction et cela peut prendre du temps. Ainsi, il faut préparer des interventions théâtrales qui chevaucheront d'autres disciplines prévues initialement. Cela demande donc de prévoir moins de périodes dans les différentes disciplines afin de pouvoir insérer ce projet et cela peut poser problème car très souvent, les

enseignants ont tendance à avancer que la planification des apprentissages est restreinte. Planifier de telles interventions peut paraître chronophage alors que cela peut permettre un gain de temps considérable sur le long terme : habituer les élèves à collaborer peut rendre les travaux de groupes davantage efficaces, la confiance en soi amène la formulation d'arguments intéressants lors d'éventuels débats, etc.

Personnellement, je pense que le théâtre est un outil pédagogique essentiel qui permet de travailler de multiples disciplines, tout en permettant aux élèves de s'ouvrir à eux-mêmes et aux autres. Si l'on s'implique au maximum dans un tel projet et que l'on cible les exercices que l'on souhaite réaliser avec les élèves en fonction du contexte de classe et de ce que l'on souhaite obtenir en termes de résultats, j'ai la conviction que la pratique théâtrale est obligatoirement un succès.

Enfin, et pour répondre à ma question de recherche, je dirais que oui, dans le cadre de ce travail de mémoire, le théâtre a contribué à renforcer les liens sociaux de la classe. J'utilise « contribué » car il n'était certainement pas le seul facteur qui a eu une influence directe sur les élèves. De plus, je pense que la pratique théâtrale a permis d'instaurer une multitude de comportements particuliers lors de réalisation des différents ateliers : écouter, observer, donner son avis pour améliorer un projet, s'autocritiquer, être à l'écoute de son corps, affronter ses éventuelles appréhensions, se dépasser, etc.

J'encourage donc quiconque à tenter l'expérience, que ce soit pour renforcer les liens sociaux du groupe-classe ou simplement pour que les élèves puissent expérimenter la pratique théâtrale car comme le dit Caroline en parlant du projet après quelques semaines : « Ca reste, quelque part [...] ».

7 Remerciements

Je tiens à remercier Monsieur Perrinjaquet pour son soutien, son optimisme et sa disponibilité durant toute la durée de ce projet. Je souhaite également remercier Caroline Tissot, sans qui ce projet n'aurait pas pu voir le jour car en plus d'avoir accepté que je réalise ces différentes interventions théâtrales lors de mon stage, elle s'est montrée particulièrement motivée et elle a donné beaucoup de son temps. Merci aussi à tous les élèves qui, sans le savoir, m'ont permis de réaliser ce travail de recherche et qui ont montré un enthousiasme tel, qu'il m'est dès lors certain que le théâtre fera partie intégrante de mon futur enseignement.

8 Bibliographie

Affectif. (s.d.). Consulté le octobre 7, 2013, sur Wikipédia:
<http://fr.wiktionary.org/wiki/affectif>

Boeck, E. d. (2012). *(Psycho)motricité-Soutenir, prévenir et compenser*. Education.

Chevrolet, G. (2006). *Miche et Drate, Paroles blanches*. Montreuil-sous-Bois: Editions théâtrales.

Cognition. (s.d.). Consulté le octobre 7, 2013, sur Wikipédia L'encyclopédie libre:
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Cognition>

Comédie-Française. (s.d.). Consulté le octobre 15, 2013, sur Wikipédia L'encyclopédie libre:
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Com%C3%A9die-Fran%C3%A7aise>

Diggelmann, G. (1999). *Le Corporal*. Lausanne: LEP Loisirs et Pédagogie.

Dulibine, C., & Grosjean, B. (2004). *Coups de théâtre en classe entière*. Créteil: CRDP.

Enseigner l'expression orale. (s.d.). Consulté le octobre 7, 2013, sur Les amis de la langue française: <http://alf.asso-web.com/62+enseigner-l-expression-orale.html>

Expression corporelle. (s.d.). Consulté le octobre 7, 2013, sur Université du Québec à Chicoutimi: http://www.uqac.ca/epa/index.php?menu_id=79

Lambert, D. (2010). *Le théâtre, un jeu d'enfant?* Carnières-Morlanwelz: Lansman.

Legendre, C. (s.d.). *Stanislavski*. Consulté le novembre 2, 2013, sur Claire Legendre:
<http://www.clairelegendre.net/Stanslavski.htm>

Mégrier, A. H. (1996). *60 exercices d'entraînement au théâtre*. Paris: Retz.

Prudat, A.-L. (2013). *Mise en mots 06*. Lausanne: Théâtre Escarboucle.

Rivais, Y. (1995). *Théâtre et langage à l'école*. Paris: Retz.

Théâtre. (s.d.). Consulté le octobre 2, 2013, sur Les définitions: <http://lesdefinitions.fr/theatre>

Thiébaud, M. (2005, mars). *Compétence sociale*. Consulté le octobre 7, 2013, sur Mieux vivre ensemble à l'école: <http://www.mieuxvivre.espacedoc.net/index.php?id=595>

Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris: Hachette.

9 Annexes

Annexe 1 : Références du PER liées au projet

Au travers de ce projet, j'ai remarqué que j'allais toucher passablement de domaines en lien avec le PER. Voici ce qui est selon moi en lien entre mon projet et le PER.

FORMATION GÉNÉRALE

Vivre ensemble et exercice de la démocratie

- *FG 24 : Assumer sa part de responsabilité dans la réalisation de projets collectifs*
- *FG 28 : Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres*

CAPACITÉS TRANSVERSALES

- Collaboration
- Communication
- Pensée créatrice
- Démarche réflexive

DOMAINES DISCIPLINAIRES

Français

L1 21 — Lire de manière autonome des textes variés et développer son efficacité en lecture...

- en abordant divers genres textuels ainsi que la situation de communication dans laquelle ils ont été produits
- en dégagant le sujet et l'organisation générale d'un texte et en hiérarchisant les contenus
- en mobilisant et en développant ses connaissances langagières (lexicales, grammaticales, phonologiques, prosodiques,...) et extralangagières (connaissance du monde, références culturelles,...)
- en enrichissant son capital lexical, syntaxique et orthographique
- en distinguant le réel de l'imaginaire, l'explicite de l'implicite
- en émettant et en vérifiant des hypothèses sur le sens et l'interprétation du texte

L1 23 — Comprendre des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante...

- en s'appuyant sur les indices verbaux et non-verbaux et sur les éléments de la textualisation
- en identifiant le sens d'un mot, d'une phrase, d'un texte grâce au contexte
- en enrichissant son capital lexical et syntaxique
- en adaptant son écoute en fonction de la situation de communication (intention, but,...)

L1 24 — Produire des textes oraux variés propres à des situations de la vie courante...

- en mobilisant ses connaissances lexicales, grammaticales et phonologiques
- en organisant son propos pour tenir compte de la situation de communication
- en adoptant différents rôles et en distinguant leurs fonctions dans l'interaction avec les autres
- en s'adaptant aux réactions de l'auditoire
- en se représentant la situation de communication et en s'y adaptant (genres oraux, lieux, auditoire, registres de langues,...)

L1 25 — Conduire et apprécier la lecture d'ouvrages littéraires...

- en identifiant et en hiérarchisant les personnages et les événements d'un récit
- en accroissant le champ de ses lectures

Corps et mouvement

CM 22 — Développer ses capacités de coordination et son sens créatif...

- en consolidant son schéma corporel
- en développant ses capacités de coordination
- en améliorant la perception de son corps dans l'espace et dans le temps
- en développant ses perceptions sensorielles
- en utilisant son potentiel créatif, son imagination et son sens esthétique
- en exprimant sa sensibilité à une musique, à un rythme
- en prenant confiance et plaisir à se produire devant les autres

CM 24 — Développer des comportements

- en s'impliquant dans l'organisation d'une action collective, cohérente et solidaire
- en collaborant et en assumant une fonction au sein d'un groupe

Annexe 2 : Evaluation initiale du groupe-classe

1. *Quels sont les élèves les plus à l'aise à prendre la parole au sein de la classe ?*

Louane, Luc, Alain, Chanya, Joy, Valentine, Arthur, Eolia

2. *Y a-t-il des élèves que vous qualifieriez de timides ou d'effacés ? Si oui, lesquels ?*

Rachel, Jessy

3. *Certains élèves rencontrent-ils des difficultés à travailler en groupe ? Si oui, lesquels ?*

Marc et Mireille

4. *Quels sont les élèves qui risquent de se fermer à l'idée de devoir se mettre parfois en avant durant les futures leçons de théâtre ?*

Rachel, Jessy, Gabriel

5. *Y a-t-il des élèves qui adoptent des comportements agressifs envers d'autres ? Si oui, lesquels et envers quels élèves en particulier ?*

Dominants: Marc et Mireille Dominés : -

6. *Est-ce que certains élèves rencontrent des difficultés dans leur motricité (dyspraxie ou autre) ?*

Alexandre

7. *Est-ce que certains élèves (rencontrent des difficultés liées au langage (dyslexie ou autre) ?*

Mireille, Valérie, Joy, Louane, Alexandre, (Marc)

8. *Quels élèves sont plutôt conciliants et diplomates ?*

Arthur, Chanya, Zaina, Alexandre, Eolia

9. *Lesquels le sont moins ?*

Marc, Mireille

Annexe 3 : Interventions de théâtre / Détail de la méthodologie

SEMAINE 1

12.11.13 - Formation du groupe

Objectifs travaillés :

1. Connaissance de chaque membre du groupe
2. Se situer par rapport au groupe
3. Concentration de tout le groupe
4. Expulsion des tensions accumulées
5. Ecoute de l'autre
6. Développement de l'attention et de l'imaginaire corporel
7. Développement de sa confiance dans les autres
8. Développement de sa confiance en soi
9. Appropriation d'un espace donné

Déroulement

Introduction

Je fixe le cadre à respecter lors des interventions théâtrales. Le respect et l'écoute de l'autre étant placés au centre.

La file indienne (A. Héril, p. 82)

Tous les élèves évoluent dans l'aire de jeu en marchant à un rythme normal. A mon signal, ils vont devoir se « ranger » les uns derrière les autres, par ordre alphabétique des prénoms. Je demande ensuite aux élèves de dire leur prénom à tour de rôle.

Dans un deuxième temps, même principe sauf qu'à mon signal, ils doivent se mettre sur une ligne en se rangeant du plus jeune au moins jeune. Je leur demande ensuite à tous leur date de naissance du plus jeune au moins jeune.

Les Haies (A. Héril, p.25):

Les élèves courent sur place comme pour une course de vitesse. Les jambes et les bras sont très actifs, très en mouvement. A chaque haie imaginaire (5-7 haies), je crie « une haie ! ». Les élèves sautent cette haie en criant « haie ! » tous ensemble au moment du saut.

Jet de l'objet imaginaire

Les élèves sont en cercle, en attente.

Sans donner d'indications, je mime le fait de porter un objet d'un certain poids, puis le lance à un élève au hasard.

L'élève, à son tour, réalise ensuite ce qu'il pense être le but de l'exercice.

Suite à cela, j'explique à tous les élèves que le but est d'inventer un objet, puis de le lancer à quelqu'un. L'élève qui réceptionne l'objet le reçoit avec l'énergie de l'élève précédent et l'envoie avec sa propre énergie à un autre élève. Le processus se répète jusqu'à ce que tous les élèves aient reçus l'objet au moins une fois.

Le miroir collectif (A. Héril, p. 42) :

Le groupe est assis en rond. L'un des élèves effectue une série de gestes en utilisant au maximum les possibilités expressives de ses mains, bras, torse et de son visage.

Le reste du groupe, en miroir, reproduit dans le même temps ses gestes.

L'intérêt de cet exercice, outre son caractère expressif et imaginatif, réside dans le fait que l'on n'est pas obligé de regarder celui qui dirige mais celui qui se trouve en face de soi.

On peut sortir un élève du cercle, puis lui demander de revenir et de désigner qui est celui qui gère les mimiques afin de démontrer cet effet.

Le mur humain (A. Héril, p. 47) :

Un des élèves se tient à une distance d'environ 10 mètres du reste du groupe réuni face à lui sur une ligne droite et serrée. A mon signal et après avoir évalué mentalement la distance le séparant de ce mur humain, l'élève ferme les yeux et marche vite en direction du groupe, s'arrêtant le plus près possible des autres.

Le mur humain ne doit ni bouger, ni parler. Cet exercice nécessite une grande concentration de la part de tous.

15.11.13 - Gestion de l'espace

Objectifs travaillés :

1. Prise de conscience de l'espace
2. Collaboration pour investir un espace donné
3. Recherche du contact de l'autre
4. Variation des tempos de marche
5. Ecoute de l'autre
6. Concentration de tout le groupe
7. Développement de la confiance en soi
8. Développement de la confiance en l'autre
9. Appropriation de l'espace
10. Prise de conscience de sa propre respiration
11. Développement de l'imaginaire à travers un exercice de relaxation

Déroulement :

Echauffement

Les élèves se répartissent dans la salle et doivent investir le plus d'espace possible tous ensemble. Ils sont en mouvement perpétuel et cherchent à combler les espaces vides autant que possible.

Dans un deuxième temps, les élèves doivent chercher le regard des autres de la manière la plus neutre possible (ils prennent ainsi conscience de la place de l'autre).

Je varie ensuite les tempos de marche : d'abord lentement (« J'ai le temps »), puis plus rapide (« Est-ce que je vais rater le bus ? »), puis rapide (« Je vais rater le bus ! »), puis lent à nouveau (« Ouf, je suis dedans et je cherche ma place. »), puis on s'assied sur place (« J'ai trouvé ma place. »).

Ensuite, en plus des regards que les élèves se lancent, je leur demande de jouer une émotion en regardant leurs camarades (« imaginez que vous êtes en colère, que vous avez peur, ... »).

Tout le processus doit se faire en prenant conscience de l'espace. Si un espace est vide par moments, j'en informe immédiatement les élèves qui doivent tenter de redresser la situation.

Les ballons de couleur (A. Hérit, p. 27)

Les élèves se mettent en cercle, en attente.

En frottant mes mains l'une contre l'autre, je fais mine de tenir un ballon et le lance à l'un des élèves en disant : « Rouge ! ».

Dès la réception, en frottant à son tour ses mains pour bien faire comprendre qu'il est en possession du ballon, l'élève répète (tant que le ballon est sien) : « Rouge ! Rouge ! Rouge Rouge !... » avant de l'envoyer à un autre partenaire.

Le ballon rouge circulant, j'envoie selon le même principe un ballon vert, puis un bleu, puis un jaune, (le nombre de ballons varie en fonction de l'état de difficulté que rencontrent les élèves), etc.

Les élèves seront ainsi en possession d'un voire de plusieurs ballons.

Lorsque j'arrête le jeu, j'interroge les élèves pour retrouver chaque ballon selon sa couleur : un ballon perdu étant synonyme d'inattention individuelle et collective.

Lorsque j'ai récupéré les ballons, je fais mine de les ranger.

Guide-guidé

Je divise les élèves en deux groupes. Le premier groupe ferme les yeux, tandis que les élèves du second groupe s'éparpillent dans l'espace.

Ensuite, sans bruit, chaque élève du second groupe se rend près d'un élève aux yeux fermés et le dirige dans la salle. A mon signal, tous les élèves « guides » s'éparpillent à nouveau dans la salle. J'indique ensuite aux élèves « guidés » qu'ils doivent tenter de se situer dans la salle et au bout de quelques secondes, ils peuvent rouvrir les yeux.

Le but des élèves guidés est ensuite de deviner qui les a conduit et à tour de rôles, ils expliquent pourquoi ils ont/n'ont pas trouvé leur guide.

On inverse les rôles, même principe.

SEMAINE 2

18.11.13 - Tenue du corps

Objectifs travaillés:

1. Découvrir le travail corporel
2. Réaliser des mouvements en activant qu'une zone précise de son corps.
3. Percevoir son propre corps.
4. Interpréter une musique à l'aide de son propre corps.
5. Réaliser des mouvements sans parole (Mime).

6. Imiter des mouvements de camarades.
7. Mimer une situation avec ses camarades.

Déroulement :

Echauffement

Training (A. Héril, p. 32-39):

Considérer le corps comme un ensemble de superpositions de cubes pouvant se mouvoir selon des axes verticaux et horizontaux.

Partir de la position zéro :

- Pieds au même écart que les épaules
- Bras le long du corps
- Menton et regard parallèles au sol.

En cercle, je montre chaque mouvement en l'accompagnant d'explications et corrige depuis où je me trouve. A chaque fois, les parties du corps qui ne sont pas traitées sont en position zéro.

Les parties du corps que l'on meut sont les suivantes :

- Tête (axe horizontal, vertical, la tête passe par tous les points)
- Epaules (horizontal, vertical, tourne)
- Bras (Un fil invisible monte les avant-bras (coudes), puis les bras (poignets), tend les bras jusqu'au prolongement des doigts, donner de l'énergie dans les bras comme si on voulait pousser les murs au loin, relâcher petit à petit l'énergie pour retourner à la position zéro).
- Thorax (droite, gauche, avant, arrière).
- Bassin (avant, arrière, droite, gauche). Expliquer que ce n'est pas les jambes qui guident le mouvement du bassin mais le bassin qui entraîne les jambes dans son mouvement.
- Jambes (tendues en l'air, fléchies en l'air, fléchies en direction du sol, genoux rentrés). Le reste du corps doit rester en position zéro et ne doit pas basculer en avant.

Entraînement au jeu

Mime

Nous sommes tous en cercle. Les élèves, à tour de rôle, miment un mouvement que les autres doivent ensuite reproduire.

Chaque instruction que je donne est muette et je montrerai aux élèves en mimant tout au long de cette activité que je ne souhaite aucune parole.

A la rencontre des autres

Les élèves marchent dans la salle et vont à la rencontre de leurs camarades dès qu'ils se trouvent proches d'eux. De là doit naître un échange, libre. Dès que l'échange est terminé, ils se remettent à déambuler dans la salle et répètent le processus.

Mouvements musicaux

Tous ensemble et avec de la musique (2 morceaux très différents), les élèves sont amenés à interpréter corporellement ce qu'ils ressentent (variations d'ampleur des mouvements, variations de tempos, etc.).

Afin de débloquer les élèves les plus réticents, je montre un exemple sur une musique qui ne sera pas utilisée avec les élèves.

Si ça ne devait pas suffire et que des élèves bloquent à l'idée de se « ridiculiser », je n'insiste pas et leur laisse le choix de ne pas réaliser l'activité.

Ensuite, nous gardons un moment pour parler de cette nouvelle expérience.

Interprétation

Par quatre, les élèves ont 5 minutes pour créer une pièce muette très courte qu'ils produisent ensuite devant les autres.

20.11.13 – Voix

Objectifs travaillés:

1. Travailler volume sonore / espace
2. Travailler la montée du volume de la voix.
3. Se familiariser avec sa voix
4. Développer la confiance en les autres et en soi
5. S'approprier un espace donné
6. Modulation de la voix

7. Concentration de tout le groupe
8. Travailler sa diction
9. Travailler les émotions

Déroulement :

Echauffement (inspiré de G. Diggelmann, p. 100)

Les élèves sont allongés sur le sol. Je leur demande ensuite de dire leur prénom de différentes façons (du murmure à une intonation forte, en passant par le maximum d'émotions).

Ensuite, toujours dans la même formation, je demande aux élèves de chercher les sons suivants et de les émettre : la mer, le vent, la pluie, en ville, en pleine nature, ...

Le Mur humain sonore (A. Hénil, p. 61)

En amont, je montre aux élèves la manière de gonfler le ventre d'air avant de laisser s'échapper un son. « Ce ne sont pas les épaules qui se lèvent, c'est le ventre qui se gonfle. »

Même principe que pour le Mur humain.

Le mur va commencer en émettant un son faible sur « a » par exemple, puis plus l'élève approche du mur, plus le son émis va prendre de l'ampleur jusqu'à arriver à son paroxysme.

Les rôles sont changés plusieurs fois.

Le travail de la respiration est très important car la « peur » de sentir le mur se rapprocher bloque la respiration, alors que l'émission de plus en plus forte du son demande une respiration très contrôlée.

Entraînement au jeu

Articulations / Phrases types (A. Hénil, p. 63)

Dans un premier temps, en cercle, je fais toute une série de grimaces afin de faire travailler au maximum les zygomatiques et la mâchoire : ouvrir la bouche, la fermer en avançant les lèvres, tirer la langue, mouvement jusqu'au bout du mouvement. Les muscles doivent chauffer.

Ces grimaces peuvent être accompagnées d'un son qui sortira automatiquement « A », « Heu », « I », etc.

Dans un second temps, je leur fait dire une série de syllabes et de phrases parfaitement articulées, en variant l'intonation (intensité et émotion) :

BRA BRE BRI BRO BRU

CRA CRE CRI CRO CRU

DRA DRE DRI DRO DRU

CRIC CRAC CROC

...

Sur un panneau, j'aurai écrit les phrases suivantes :

« Je veux et j'exige. »

« Les chaussettes de l'archiduchesse sont sèches, archisèches. »

« Dis-moi petit pot de beurre, quand te dépetitpotdebeurreriseras-tu ? »

Ces phrases doivent être dites sans erreur d'articulation et de prononciation.

A tour de rôle, les élèves auront le choix entre la 2^{ème} et la 3^{ème} phrase et devront me l'adresser en choisissant une émotion (Heureux, triste ou énervé). Lorsque les élèves ne s'avancent pas vers moi pour me la dire, ils bougent dans la salle et s'entraînent à voix plus basse à varier les émotions à l'aide d'une même phrase.

Interprétation

Phrases à déclamer

Eparpillés dans la salle, les élèves sont en position zéro.

Je donne à chaque élève une phrase à dire dans un ordre précis.

Le but est que chaque élève se souviennent de l'ordre dans lequel ils doivent intervenir et varient les émotions (ainsi que le volume sonore) avec laquelle ils prononcent la phrase qui leur est attribuée, tout en restant en position zéro (pas de gestes).

Je varie la phrase qu'ils ont à déclamer et les émotions avec lesquelles ils les déclament.

Onomatopées

Je demande aux élèves de se déplacer dans la salle. A chaque fois qu'ils croisent un camarade, ils doivent laisser échapper une onomatopée qui varie en intensité en fonction de

l'émotion qu'ils souhaitent laisser paraître sur le moment.

Dans un 2^{ème} temps, ils sont amenés à ajouter les gestes correspondant à leurs onomatopées.

SEMAINE 3

25.11.13 - Imaginaire

Objectifs travaillés:

1. *Accéder à une liberté d'esprit*
2. *Oser affirmer ses idées et les mettre en valeur devant les autres*
3. *Créer le possible et l'impossible*
4. *Dialoguer avec un objet imaginaire*
5. *Inventer une histoire qui diffère de peu à l'histoire authentique*
6. *Prendre part à une histoire collective*

Déroulement :

Echauffement (G. Diggelmann, p. 57)

Les élèves marchent dans la salle et doivent adopter une « attitude », c'est-à-dire une position libre tout en marchant. A mon signal, les élèves changent d'attitude. Je répète ce processus plusieurs fois.

Ensuite, toujours en marchant, les élèves laissent le centre de la salle vide. L'un des élèves vient dans cet espace et propose une attitude fixe. Les autres l'imitent, puis un autre élève vient au centre et en propose une autre, toujours fixement afin de venir « compléter l'image » et d'obtenir un tableau de personnages. Ainsi de suite jusqu'à ce que tous les élèves aient rejoint le centre.

Entraînement au jeu

Le musée de l'imaginaire (inspiré de G. Diggelmann, p. 59)

Les élèves se trouvent dans un musée où les objets exposés sont imaginaires. A leur approche, les objets prennent vie et peuvent communiquer avec les élèves.

Je demande aux élèves de savoir à quel objet ils s'adressent et d'ensuite établir un dialogue avec lui (Pourquoi es-tu là ? Depuis combien de temps ?, etc.). Je ne souhaite pas

limiter les élèves à être seuls en conversation avec un objet. Si certains se mettent à échanger en groupe, c'est également possible.

Histoire vraie/fausse (inspiré de G. Diggelmann, p. 59)

Par groupes de 4, les élèves racontent 2 histoires à leurs camarades : l'une est vraie et l'autre est inspirée de la première mais contient des détails inventés. L'ordre des deux histoires est à choix et les camarades doivent trouver quelle est la vraie.

Interprétation

L'histoire continue

Tous ensemble, les élèves sont assis en tailleur, proches les uns des autres.

Un élève se lève, se place face au groupe, puis commence une histoire en s'incluant dans la narration à l'aide du « je ». Pour son interprétation, je lui demande d'ajouter de la gestuelle afin de captiver le plus possible ses camarades.

Lorsqu'il le désire, l'élève s'assied dans le groupe et c'est au tour d'un autre élève de se lever et se placer face aux autres pour prendre la parole en continuant l'histoire sous la même forme narrative.

Ainsi de suite jusqu'à ce que tous les élèves aient eu l'opportunité de prendre la parole.

Si un flottement subsiste entre la fin de la narration d'un élève et la démarche d'un autre élève pour se porter volontaire, je demande à l'élève qui vient de prendre la parole de désigner un de ses camarades qui n'a pas encore pris la parole afin qu'il continue le récit.

Le dernier élève à prendre la parole doit pouvoir clore l'histoire.

28.11.13 – Relaxation

Objectifs travaillés:

1. *Prise de conscience de sa propre respiration.*
2. *Prise de conscience de son propre corps.*
3. *Développement de l'imaginaire à travers un exercice de relaxation (texte libre).*

Déroulement :

Exercice sur la base des deux objectifs cités ci-dessus.

Les élèves sont allongés sur le dos, yeux fermés et tentent d'imaginer la situation que je leur narre (les pieds dans le sable, le bruit de l'eau, etc.).

SEMAINE 4

2.12.13 - Jeu

Objectifs travaillés:

1. Faire correspondre un volume sonore à un volume spatial
2. Modulation de la voix
3. Concentration
4. Déchiffrage du texte d'une saynète
5. Mise en scène de ce texte

Déroulement :

Echauffement

Bonjour à distance (A. Héril, p.49)

Les élèves évoluent par deux sur l'aire de jeu, face à face et espacés d'environ 50 cm. L'un d'eux adresse un bruit ou un son à son partenaire, puis celui-ci recule d'un pas, deux pas, etc. jusqu'à une distance de plusieurs mètres, le premier devant ajuster sa voix à distance.

Dans un deuxième temps, inverser les rôles.

Le maître du jeu est donc celui qui donne la distance.

Attention à ne pas réaliser cet exercice trop rapidement.

Préparation d'une saynète

Sur la base des saynètes de Gérald Chevrolet « Miche et Drate : Paroles

blanches », les élèves, par groupes de deux, préparent une saynète.

Je mets 12 saynètes à disposition et les élèves ont ainsi le choix.

Je leur laisse ensuite du temps pour se préparer pour la prochaine leçon.

5.12.13 - Jeu

Objectifs travaillés:

1. Expression d'une phrase donnée dans un ordre précis.
2. Variation des émotions en fonction de ce qui est demandé.
3. Déchiffrage du texte d'une saynète
4. Mise en scène de ce texte
5. Interprétation de la saynète face aux camarades

Déroulement :

Echauffement

Phrase à déclamer

Les élèves sont en cercle et je leur attribue un numéro ainsi qu'une phrase.

Les élèves s'éparpillent ensuite dans la salle.

Ils marchent ensuite dans toute la salle et doivent investir au mieux l'espace de la salle.

Au bout d'un certain temps, je demande aux élèves de déclamer leur phrase dans l'ordre prévu et leur impose à chaque fois une émotion précise à respecter vocalement et gestuellement.

Fin de la préparation de la saynète.

Interprétation de la saynète par deux.

SEMAINE 5

10.12.13 - Improvisation

Objectifs travaillés:

1. Collaboration avec ses camarades.
2. Confrontation de son opinion avec celui de ses camarades.
3. Jouer une la situation donnée avec ses camarades.
4. Improviser.

Déroulement :

Sur la base de situations que j'attribue aux groupes de 4 ou 5 que j'ai moi-même formés, les élèves sont amenés à improviser.

Je leur donne la situation, leur laisse 2 minutes de préparation et leur demande d'interpréter leur courte préparation dans une durée comprise entre 2 et 5 minutes.

Annexe 4 : Compétences transversales observées / Exemples de grilles

Grille utilisée avec observations de la FEE concernant deux élèves.

Alain

20.11.2013

06.12.2013

19.12.2013

1. Plan social

Discret				x	Présent
Introverti				x	Extraverti
Egoïste			x	x	Généreux
Solitaire				x	Collaboratif
Silencieux				x	Loquace
Agressif				x	Amical
Indifférent				x	Altruiste

1. Plan social

Discret				x	Présent
Introverti				x	Extraverti
Egoïste				x	Généreux
Solitaire				x	Collaboratif
Silencieux				x	Loquace
Agressif				x	Amical
Indifférent				x	Altruiste

1. Plan social

Discret				x	Présent
Introverti				x	Extraverti
Egoïste				x	Généreux
Solitaire				x	Collaboratif
Silencieux				x	Loquace
Agressif				x	Amical
Indifférent				x	Altruiste

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève s'implique dans le groupe.				x
L'élève est accueillant.				x
L'élève est capable de s'affirmer.			x	

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève s'implique dans le groupe.				x
L'élève est accueillant.				x
L'élève est capable de s'affirmer.			x	x

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève s'implique dans le groupe.				x
L'élève est accueillant.				x
L'élève est capable de s'affirmer.			x	x

Remarques:	
------------	--

Remarques:	
------------	--

Remarques:	S'affirme de plus en plus, semble prendre confiance.
------------	--

2. Plan affectif

Suiveur	x				Leader
Dépendant		x			Autonome
Face à l'échec, l'élève... se décourage			x		Persiste

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève extériorise ce qu'il ressent.				x
L'élève intériorise ce qu'il ressent.	x			
L'élève a une bonne estime de soi.		x	x	
L'élève est à l'écoute de soi.			x	

Remarques: Grand besoin de partager ce qu'il ressent.

2. Plan affectif

Suiveur		x			Leader
Dépendant				x	Autonome
Face à l'échec, l'élève... se décourage				x	Persiste

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève extériorise ce qu'il ressent.			x	
L'élève intériorise ce qu'il ressent.	x	x		
L'élève a une bonne estime de soi.			x	
L'élève est à l'écoute de soi.			x	

Remarques:

2. Plan affectif

Suiveur		x	x		Leader
Dépendant			x	x	Autonome
Face à l'échec, l'élève... se décourage				x	Persiste

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève extériorise ce qu'il ressent.				x
L'élève intériorise ce qu'il ressent.	x	x		
L'élève a une bonne estime de soi.			x	
L'élève est à l'écoute de soi.			x	

Remarques:

3. Plan cognitif

Distrait				x	Concentré
Brouillon			x		Appliqué

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève est impliqué dans son travail.			x	
L'élève est concentré durant son travail.			x	x

Remarques:

3. Plan cognitif

Distrait				x	Concentré
Brouillon			x		Appliqué

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève est impliqué dans son travail.			x	
L'élève est concentré durant son travail.			x	

Remarques:

3. Plan cognitif

Distrait				x	Concentré
Brouillon			x		Appliqué

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève est impliqué dans son travail.				x
L'élève est concentré durant son travail.				x

Remarques:

4. Expression orale

Silencieux				x	Bruyant
Argumente... rarement				x	Souvent
Argumente... difficilement			x	x	Facilement

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève prend la parole.			x	x
L'élève s'investit dans les débats.			x	x

Remarques:

4. Expression orale

Silencieux			x		Bruyant
Argumente... rarement				x	Souvent
Argumente... difficilement				x	Facilement

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève prend la parole.			x	x
L'élève s'investit dans les débats.			x	x

Remarques:

4. Expression orale

Silencieux			x	x	Bruyant
Argumente... rarement				x	Souvent
Argumente... difficilement				x	Facilement

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève prend la parole.			x	x
L'élève s'investit dans les débats.			x	

Remarques: Actif oralement.

5. Expression corporelle

Triste				x	Souriant
Fermé				x	Ouvert

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève s'exprime en mouvements.		x		
L'élève se repère dans l'espace.			x	

Remarques:

5. Expression corporelle

Triste				x	Souriant
Fermé				x	Ouvert

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève s'exprime en mouvements.			x	
L'élève se repère dans l'espace.			x	

Remarques:

5. Expression corporelle

Triste				x	Souriant
Fermé				x	Ouvert

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève s'exprime en mouvements.			x	x
L'élève se repère dans l'espace.				x

Remarques:

Jessy
20.11.2013

06.12.2013

19.12.2013

1. Plan social

Discret	x				Présent
Introverti	x				Extraverti
Egoïste		x			Généreux
Solitaire		x			Collaboratif
Silencieux	x				Loquace
Agressif			x		Amical
Indifférent			x		Altruiste

1. Plan social

Discret	x				Présent
Introverti		x			Extraverti
Egoïste				x	Généreux
Solitaire			x	x	Collaboratif
Silencieux	x				Loquace
Agressif			x		Amical
Indifférent			x		Altruiste

1. Plan social

Discret		x			Présent
Introverti			x		Extraverti
Egoïste				x	Généreux
Solitaire			x		Collaboratif
Silencieux		x			Loquace
Agressif				x	Amical
Indifférent				x	Altruiste

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève s'implique dans le groupe.	x	x		
L'élève est accueillant.	x	x		
L'élève est capable de s'affirmer.	x	x		

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève s'implique dans le groupe.		x		
L'élève est accueillant.			x	
L'élève est capable de s'affirmer.		x	x	

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève s'implique dans le groupe.		x		
L'élève est accueillant.			x	
L'élève est capable de s'affirmer.		x		

Remarques:	Elève très effacée.
-------------------	---------------------

Remarques:	S'affirme face aux copines, nettement moins face au groupe.
-------------------	---

Remarques:	S'ouvre petit à petit. Beaucoup plus présente avec ses copines que dans la classe.
-------------------	--

2. Plan affectif

Suiveur	x				Leader
Dépendant		x			Autonome
Face à l'échec, l'élève... se décourage			x		Persiste

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève extériorise ce qu'il ressent.	x			
L'élève intériorise ce qu'il ressent.				x
L'élève a une bonne estime de soi.		x		
L'élève est à l'écoute de soi.		x		

Remarques:	
-------------------	--

2. Plan affectif

Suiveur	x				Leader
Dépendant			x		Autonome
Face à l'échec, l'élève... se décourage				x	Persiste

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève extériorise ce qu'il ressent.	x			
L'élève intériorise ce qu'il ressent.				x
L'élève a une bonne estime de soi.		x		
L'élève est à l'écoute de soi.		x		

Remarques:	
-------------------	--

2. Plan affectif

Suiveur	x				Leader
Dépendant			x		Autonome
Face à l'échec, l'élève... se décourage				x	Persiste

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève extériorise ce qu'il ressent.	x	x		
L'élève intériorise ce qu'il ressent.			x	x
L'élève a une bonne estime de soi.		x	x	
L'élève est à l'écoute de soi.			x	

Remarques:	Estime de soi très difficile à évaluer tellement elle est discrète.
-------------------	---

3. Plan cognitif

Distract				x	Concentré
Brouillon				x	Appliqué

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève est impliqué dans son travail.			x	
L'élève est concentré durant son travail.				x

Remarques:	Très studieuse.
-------------------	-----------------

3. Plan cognitif

Distract				x	Concentré
Brouillon				x	Appliqué

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève est impliqué dans son travail.				x
L'élève est concentré durant son travail.				x

Remarques:	
-------------------	--

3. Plan cognitif

Distract				x	Concentré
Brouillon				x	Appliqué

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève est impliqué dans son travail.				x
L'élève est concentré durant son travail.				x

Remarques:	
-------------------	--

4. Expression orale

Silencieux	x				Bruyant
Argumente... rarement	x				Souvent
Argumente... difficilement		x			Facilement

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève prend la parole.	x			
L'élève s'investit dans les débats.	x			

4. Expression orale

Silencieux	x				Bruyant
Argumente... rarement	x				Souvent
Argumente... difficilement			x		Facilement

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève prend la parole.	x	x		
L'élève s'investit dans les débats.	x	x		

4. Expression orale

Silencieux	x				Bruyant
Argumente... rarement		x			Souvent
Argumente... difficilement			x		Facilement

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève prend la parole.		x		
L'élève s'investit dans les débats.	x	x		

Remarques:	Enorme timidité qui s'atténue à peine dans les petits groupes.
-------------------	--

Remarques:	
-------------------	--

Remarques:	
-------------------	--

5. Expression corporelle

Triste		x			Souriant
Fermé		x			Ouvert

5. Expression corporelle

Triste		x	x		Souriant
Fermé		x			Ouvert

5. Expression corporelle

Triste			x		Souriant
Fermé			x		Ouvert

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève s'exprime en mouvements.	x	x		
L'élève se repère dans l'espace.			x	

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève s'exprime en mouvements.		x		
L'élève se repère dans l'espace.			x	

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
L'élève s'exprime en mouvements.	x	x		
L'élève se repère dans l'espace.			x	

Remarques:	Peu à l'aise, suit les autres.
-------------------	--------------------------------

Remarques:	
-------------------	--

Remarques:	
-------------------	--

Annexe 5 : Transcriptions des entretiens

20 NOVEMBRE 2013

S : Alors par rapport à ces 2 semaines qui se sont écoulées, est-ce que t'as constaté des grands changements ?

C : Des grands changements, non je dirais pas des grands changements. Je trouve intéressant de pouvoir observer les élèves dans un cadre un peu différent. Moi j'ai surtout observé des élèves qui sont plutôt timides en classe. Je trouvais que certains se sont bien surpassés, en particulier ce matin pour l'exercice avec les phrases répétées où ça fait un dialogue¹⁴. Je crois qu'il y en a qui, tout d'un coup, se prennent au jeu. Enfin ceux qui vraiment étaient un peu en retrait au début commencent à se prendre au jeu donc je pense que là il y a une belle évolution qui commence, après il faut voir comment ça continue. Et puis après ceux qui étaient déjà à l'aise se permettent des fois des choses, enfin si je pense à Alain par exemple, où tout d'un coup il se permet des remarques alors que c'est pas du tout le moment (rire), que c'est assez typique quoi donc on voit que ça les ouvre tous finalement. Même ceux qui sont déjà à l'aise, déjà relativement ouverts à ce genre d'exercice, ça rajoute encore quelque chose, quoi.

S : Pis tu penses que c'est plus facile pour eux de faire des exercices où justement ça les met un peu plus en avant si ils sont en groupe que si par exemple ils sont seuls en face de la classe et qu'ils doivent effectuer quelque chose devant tout le monde ?

C : Ben je pense que pour certains c'est hyper difficile d'être seul devant les autres mais on a vu ce matin et c'était bien de prendre Jessy pour faire l'exercice du mur¹⁵, là, c'était difficile j'ai trouvé au début quand tu y disais « mais plus fort, plus fort », pis qu'il sort pas grand-chose finalement elle ose pas... Et pis après dans la partie avec les phrases à répéter, là, elle était déjà un peu plus présente, quoi. Donc ouais, faut réussir à y aller en douceur avec ces élèves-là, parce que sinon ils ont l'habitude de se noyer dans le groupe, Jessy c'est typique, elle se noie dans la masse, comme ça on la voit pas, elle passe inaperçue, pis là elle est bien obligée de faire un effort. Mais je pense qu'elle a dû se faire

¹⁴ En référence à l'exercice « Phrase à déclamer » réalisé le 20.11.13.

¹⁵ En référence à l'exercice « Le Mur humain sonore » (A. Héril, p. 61).

violence ce matin, même pour ce petit filet de voix qui pour elle semblait être un cri... Ouais ça fait du bien et même Rachel aussi qui est toujours à se cacher derrière ses cheveux, elle a bien joué le jeu ce matin. Donc faut voir par la suite, moi je suis curieuse de voir l'évolution après, quoi.

S : Ben j'aimerais justement voir avec ces élèves-là si j'arrive à aller encore un peu plus loin mais pas les prendre systématiquement eux quoi, et voir si on arrive justement petit à petit à les amener pas forcément au même niveau de confiance que les autres mais déjà un peu plus haut, quoi.

C : Non, je pense que c'est jouable. Après, enfin voilà j'ai trouvé que ce matin, t'as pris Jessy pour la mettre en avant mais... C'était en douceur. Donc je trouve bien parce qu'elle ne s'est probablement pas rendue compte du tout que c'était volontaire de la choisir elle et pis que voilà, et pis Rachel qui commençait aussi avec cet exercice des phrases, ben ça leur a fait du bien donc si on arrive à faire... C'est difficile, des fois, de pas les brusquer. Suivant ce qu'on veut faire, on est des fois trop direct ou trop à les mettre en avant et pis là, je trouvais que c'était intéressant.

S : Donc il faudrait que je continue en faisant comme si je les mettais pas en avant mais en les mettant en avant quand-même.

C : Moi je pense, ouais. Parce que finalement tout le travail c'est aussi de les observer sur certains points sans forcément leur avoir dit que c'était ça qu'on voulait voir, donc là je pense que c'est aussi un peu la même chose, quoi. C'est juste de les pousser chaque fois à peine plus loin pour qu'elles s'ouvrent un peu. Après faudrait voir en classe ou dans le reste du temps comment ça se passe pis si ça suffit. Les ouvrir un petit peu aux autres, quoi. Mais Jessy, quand elle est avec ses copines, elle est présente quand-même. Et ça dans le questionnaire, je trouvais difficile parce que quand elle est en petit comité avec ses copines, elle se laisse, il me semble, pas trop marcher sur les pieds pis dès que tu rajoutes comme l'autre jour au théâtre, il y a eu 3 garçons avec elle... Ben tu l'entends plus. C'est les garçons qui décident et pis elle...

S : Elle s'efface un peu..

C : Ouais, ouais, ouais... Donc à voir. Je sais pas si avec la suite des exercices si ça... J'ai vu que t'avais mis de l'impro aussi...

S : Ouais.

C : Je me réjouis...

S : Moi aussi (rire).

C : Ca, ça va être pas mal je pense.

6 DÉCEMBRE 2013

C : Alors par rapport aux questionnaires, je trouvais justement qu'il y a certains items qui sont difficiles à évaluer, par exemple... (elle consulte un questionnaire) Sur le plan affectif... Alors « Suiveur-leader », ça c'est assez clair... Mais il y a par exemple des élèves qui sont très leader mais très dépendants de la réaction des autres. Donc si les autres suivent pas, ils vont plutôt s'écraser pis aller eux suivre un autre copain. Donc après c'est vrai que... Moi je l'ai plus pris comme ça donc c'est pas forcément par rapport au travail ou au fonctionnement en classe en fait. Donc c'est vrai que c'était pas toujours évident.

S : C'était essentiellement sur ce point-là ou bien t'en avais d'autres qui posaient un peu problème ?

C : Alors... (rire) Alors non, c'est sûr, j'ai eu plus de peine en fait à... Ah non, il y avait l'argumentation aussi. « L'élève argumente... » Rarement ou souvent, difficilement ou facilement. Parce que je trouve que j'ai des élèves qui participent pas mal mais qui ont des fois de la peine à sortir des arguments... Qui ont un sens.

S : Donc ils participent mais c'est pas forcément super clair.

C : Ouais, ça amène pas forcément grand-chose parce qu'ils ont encore de la peine à exprimer ce qu'ils veulent dire. Ils participent pour pouvoir participer. Parce qu'ils aiment faire plaisir. Donc ouais, je trouve qu'à la limite la facilité d'argumentation, elle est aussi liée aux difficultés de l'élève, je pense à Valérie, je suis sûre qu'elle a plein d'idées mais elle sait pas les exprimer. Parce qu'il y a aussi ce problème de français qui...

S : Pis du coup elle s'empêche de prendre la parole souvent, enfin elle hésite...

C : Ouais, je sais pas ou tu comprends pas toujours ce qu'elle veut te dire parce que... Les idées sont pas du tout claires, quoi. Alors je pense que ça influence aussi les élèves qui sont plus ou moins à l'aise, ne serait-ce qu'avec le français à l'oral. Mireille aussi, souvent elle comprend de travers en fait. Elle parle volontiers, enfin elle a vraiment une attitude hyper positive...

S : Et elle fonce en plus...

C : Ouais, ouais, ouais, mais souvent elle comprend de travers, pis là, pour rattraper le coup c'est difficile donc... Là aussi elle va argumenter mais ça aura pas forcément du sens. Vraiment... Par rapport aux discussions. Et puis autrement, ben voilà, sur le plan général, « L'élève se repère dans l'espace »... Ben moi c'est surtout quelque chose que

j'observe au niveau visuel en maths, mais après, à part les voir à la gym, c'est difficile de savoir si vraiment ils se repèrent dans l'espace en fait...

S : Ouais, à part à la gym et les moments de théâtre, il y a pas grand-chose où tu peux vraiment voir une différence.

C : Ouais donc chez certains je sais que oui, il y a aucun souci par rapport à ça si on prend je sais pas, Luc, Gabriel, qui sont tout le temps dehors, qui sont à fond branchés géo machin truc, je sais qu'ils se repèrent sans problème dans l'espace, enfin, après d'autres, c'est beaucoup plus difficile à évaluer parce que je les ai rarement observés dans des situations où vraiment, c'est quelque chose qui ressort.

S : Et durant les leçons de théâtre où, typiquement, quand ils doivent se déplacer dans toute la salle et essayer d'occuper le plus d'espace, t'en vois certains qui ont moins de peine qu'avant ou ça reste à peu près la même chose ?

C : C'est difficile de parler d'évolution mais on voit ceux qui sont attentifs à ça et ceux qui le sont moins. Donc si tu prends un Richard... (rire) Voilà, Richard on lui a dit de marcher, il marche...

S : Ouais, sans vraiment faire attention où il va, quoi...

C : Voilà, il fait pas attention donc après, est-ce que c'est du repérage dans l'espace ou juste un investissement moyen... C'est des fois difficile à dire je pense... Voilà, pis autrement ben je sais pas, je trouve qu'il y a des élèves, ben typiquement Gabriel, je trouve qu'il s'ouvre un peu, après est-ce que c'est lié au théâtre ou pas, je sais pas, ils s'affirment aussi à cet âge... Même Richard, alors Richard il s'affirme, ça c'est sûr, mais après je sais pas si c'est le théâtre ou pas. Parce qu'au théâtre, il a quand-même toujours les mains dans les poches et pis...

S : Ouais, mais il prend plus la parole avec la voix plus affirmée je trouve, des fois. Malgré la gestuelle, c'est vrai que la gestuelle, il a souvent les mains dans les poches, comme tu dis... Mais au niveau de la voix, il arrive plus à s'exprimer fort face aux autres.

C : C'est possible... Ouais, effectivement.

S : Sinon, suite à ces deux semaines d'autonomie, parce que finalement, ça m'aidera aussi à situer l'enregistrement... Tu vois une différence de la part des élèves ? Comportementale ou pas ?

C : ... Franchement, c'est hyper difficile à dire... J'ai pas observé de trucs énormes... Après, je pense que ouais, ben Rachel elle est peut-être un petit peu plus avec les autres quand-même, un petit peu plus... Présente... Chez les garçons, je vois Richard qui se permet beaucoup plus de choses mais après est-ce que c'est lié à ça (rire) je sais pas mais

ouais, justement je trouve qu'il y en a un ou deux qui se permettent peut-être plus... De prendre la parole comme ça mais je sais pas si c'est une prise de conscience...

S : Ou un test...

C : Ou un test, c'est bien possible aussi. Donc ouais, difficile de voir si c'est vraiment lié à ces activités de théâtre en tout cas ce qui est sûr c'est qu'ils ont du plaisir et qu'ils font tous l'effort, hein. Même ceux qui sont pas forcément à l'aise en expression autant orale que corporelle... Ils se donnent tous de la peine.

S : Pis il y en a aucun qui a une fois refusé de faire un exercice. Parce que si vraiment ça mettait mal à l'aise un élève, je l'aurais pas forcé à le faire mais j'ai jamais eu de refus, quoi.

C : Non, effectivement. Donc je trouve qu'ils font l'effort. Bon c'est peut-être aussi cette classe qui est toujours partante pour tout qui fait le... Voilà, les leader ont envie donc les autres suivent... C'est possible aussi hein. Parce que je sais pas si quelqu'un refusait une fois, je me demande s'il y aurait pas quelques moqueries de la part des Jonathan, des...

S : Ah, tu penses qu'il y a presque une pression en fait...

C : Mais je sais pas, moi j'ai pas l'impression que ce soit un truc qu'ils ressentent vraiment mais... Je me pose la question... Est-ce que si t'en as un une fois qui refuse, les autres soutiennent ou pas...

S : Tout dépend de l'élève en fait finalement... Est-ce qu'il est plutôt leader ou est-ce qu'il est plutôt suiveur, ça a peut-être un lien aussi avec ça...

C : Ouais, parce que tu vois, Alain qui est hyper... Extraverti, enfin qui dit plein de choses, qui sort tout ce qu'il ressent, en même temps il y a eu des fois des moqueries par rapport à lui, de la part des autres parce que justement des fois il est tellement naïf, tellement... Je sais pas, c'est tellement spontané que... C'est vrai, que certains des fois... Surtout ceux de Coffrane qui le connaissent depuis tout petit... Ca, ça s'est tassé, je trouve... Mais là, je sais pas si tout d'un coup... Bon, en même temps, il s'en fiche du regard des autres, t'as l'impression...

S : Ouais, ...

C : Hein ? Il sort son truc, il fait son gag, sa chanson, son machin...

S : Ou alors ça peut le toucher peut-être sur le moment si il y a une réponse qui est un peu déplacée mais je trouve que vite, il s'en fiche, quoi.

C : Il passe à autre chose, ouais, ouais, ouais. Donc ça c'est génial, je trouve...

S : C'est assez excellent ouais, effectivement...

C : Voilà, pis le théâtre ça a l'air de lui faire du bien, il se fait plaisir, quoi. Justement, il se pose pas de question, il fait. Ca c'es chouette, Mireille aussi... Pourtant elle était vraiment pas à l'aise il y a quelques années pis là, c'est impressionnant comme elle s'amuse, comme elle...

S : Ouais, pis la gestuelle, c'est une de celles qui fait le plus, hein ?

C : Ouais ! Ouais, ouais...

S : C'est assez génial...

C : C'est bien, je trouve.

19 DÉCEMBRE 2013

C : Alors, moi je peux dire que j'ai vu Jessy un petit peu plus confiante depuis quelque temps... Quelques jours (rire). En tout cas, elle participe plus en classe, il me semble qu'elle s'ouvre un petit peu, ce qui est déjà énorme par rapport au personnage. Autrement, j'ai trouvé que Gabriel s'est révélé un peu plus clown, que ce qu'il avait l'air, en fait parce que je trouve qu'il est des fois très sérieux, un peu fermé comme ça et pis là c'est vrai que depuis la soirée de théâtre, il est... Ouais, là aussi un peu plus actif...

S : Il ose plus.

C : Ouais, il ose plus, et puis aussi il participe à l'ambiance de classe... Je trouve que l'ambiance de manière générale, elle reste bonne... Après, est-ce qu'elle est meilleure qu'avant, c'est difficile à dire mais... Je trouve que c'est vraiment une bonne équipe qui fonctionne bien et ils sont toujours tous dans le même mouvement en fait... Il y en a pas un qui met complètement les pieds contre le mur et pis qui... Hein, il y a pas de souffre-douleur non plus, il me semble que... Ben ceux qui semble-t-il s'entendaient pas jusqu'à présent, en tout cas des années avant, je pense à Alain, Olivia ou comme ça, alors ils s'adorent pas mais...

S : Ca se ressent pas plus que ça, ouais..

C : Ca va bien quoi, ils se tolèrent, ouais je trouve que ça, ça va. Et puis autrement... Autrement il y en a quelques uns qui mériteraient de faire des cours de théâtre parce que... Ils s'en sortent quand-même pas mal, quoi, Chanya, elle participe toujours... Je sais pas si elle participe plus qu'avant ou si c'est moi qui la vois plus...

S : Mais j'ai l'impression qu'elle lève plus la main quand-même.

C : Elle lève beaucoup la main, ouais, ouais, elle est...

S : Au début elle était souvent très rouge et pis là il y a moins cette gêne et elle se lance...

C : Elle rougit peut-être moins, exactement. Ouais, ouais, tout à fait. Autrement, ben... Richard, je pense qu'il a quand-même du potentiel, en fait. Il était hyper mal à l'aise au début avec tous ces trucs de théâtre et pis finalement il me semble que ça... Ca va, il est pas bien dans son corps, de toute façon pas mais il a quand-même fait des efforts je trouve.

S : Et tu sais qu'en chant, juste avant, j'étais près de lui et il a vraiment donné du coffre quoi.

C : Ah ouais ?

S : Alors qu'il était pas avec ses meilleurs amis autour, il était un peu plus à l'écart mais il donnait vraiment quoi... Enfin, il osait plus, je pense. Rachel aussi, je trouve, pas forcément au niveau de la voix mais au niveau de sa participation, elle est plus souvent à oser venir en fait, poser des questions et puis à...

C : Ouais, un peu plus. Mais c'est marrant parce qu'il paraît qu'à la maison elle est pas comme ça. La mère m'a encore dit lundi soir au spectacle, elle m'a dit : « Ca m'étonne qu'elle soit aussi réservée parce qu'à la maison, c'est pas ça. ». Donc ouais, c'est surprenant quoi... Vraiment étonnant. Mais quand elle est entre copines, elle s'affirme, hein. C'est plus quand c'est devant tout le monde qu'elle ose pas trop...

S : Pis même avec les garçons, elle ose pas mal, enfin elle est pas mal à rentrer dedans si il faut.

C : Ouais, ouais, ouais, bon, elle a des grands frères je crois. Deux grands frères, je sais plus. Et puis autrement, ouais je trouve qu'ils ont tous fait des efforts, Marc aussi... Il est pas tellement à l'aise avec ça, je sais pas si il apprécie vraiment de faire certaines de ces activités mais il le fait... Toujours les mains dans les poches mais il fait l'effort ...

S : (rire) Tu lui fais la remarque et il les enlève, il fait attention et pis après il oublie et il les remet, quoi.

C : Non, non, tout à fait... Après c'est marrant, Léonie je trouve elle reste dans des attitudes de petite fille où dès qu'il y a un truc elle se met à rire, elle est gênée, enfin... Hein, elle veut faire bien mais en même temps tu sens que ça la met mal à l'aise, pis elle cache ça chaque fois par le rire, quoi, elle arrive pas du tout à contrôler quand elle est devant les autres... Ouais, il faut tout de suite rire comme une petite, quoi...

S : Mais par contre elle hésite pas à se mettre en avant quand par exemple, pour présenter son groupe, durant le spectacle, c'est elle qui a tenu absolument à le faire alors qu'elle était vraiment pas forcément à l'aise quand elle l'a fait, mais elle voulait que ce soit elle. Pis elle l'a fait...

C : Ouais, non mais c'est bien là aussi, elle s'affirme un peu, après elle reste dans une attitude des fois un peu... Infantine, comme ça... Après Valérie ben elle participe volontiers mais au niveau mémoire elle a un peu de peine... C'est fou quoi, tu lui donnes une phrase et pis voilà mais là quand ils ont fait l'impro... C'était pas mal. Elle a osé donc elle aussi elle commence, mais elle aussi hein, il y a des domaines où elle s'affirme sans aucun problème face aux autres et d'autres où tu l'entends pas pis elle ose pas... Donc là, je trouvais qu'en théâtre, ça allait pas si mal...

S : Ouais, et pis la voix a aussi augmenté, je trouve, le niveau de la voix a augmenté..,

C : Ouais, ouais, ouais, il y a des expressions, ouais un petit peu plus...

S : Chez tout le monde il me semble, un peu...

C : Ouais, ouais, c'est possible... Louane, bon, Louane, rien ne change, c'est Louane, elle était déjà à l'aise donc... Elle l'est pas moins qu'avant... Mireille, jolis progrès... Je trouve que là alors c'est... Elle aussi, elle se révèle un peu, quoi, moi je la voyais pas comme ça, c'est très étonnant mais je trouve chouette parce que tu vois qu'elle a du plaisir et pis qu'elle laisse sortir un peu ce côté fofolle, comme ça, j'ai trouvé vraiment sympa ce qu'elle a fait en théâtre, là... Elle prend bien confiance, c'est chouette.

S : Et elle a un côté fofolle mais contrôlé, quoi, elle en fait pas des tonnes et des tonnes...

C : Ouais, tout à fait... Ouais, ouais, ouais, ça reste accessible. Donc ouais, Mireille, je trouve surprenant. Pas mal... Pourtant c'est pas celle que j'aurais vue la plus à l'aise en expression corporelle mais non, elle va bien... Jessy, bon on en a parlé... Jonathan, Jonathan aussi, il a un côté clown... Pas toujours contrôlé mais c'est pas toujours (rire), c'est des fois sans faire exprès, c'est pas toujours volontaire, comme ça.

S : Ouais (rire), clown malgré lui.

C : Mais... Ouais, ouais, non mais Jonathan il est chouette, c'est sympa... Alain... Qu'est-ce qu'on peut dire...

S : A part qu'il est super à l'aise en théâtre...

C : Il prend confiance, mais ouais et pis il ose, et pis il se pose pas de question... Mais je pense qu'il était pas forcément comme ça avant hein... Parce que l'année passée, il se faisait un peu moquer de lui et pis c'était pas facile... Pis là, il ose, pis ça passe. Donc enfin lui, il a peut-être appris à prendre les choses différemment et pis à être plus accessible à ses copains, peut-être qu'il est un peu dans son monde quand-même donc...

S : Peut-être que puisqu'ils sont tous dans le théâtre, entre guillemets parce qu'ils sont obligés de le faire, ils se rendent peut-être compte qu'il a pas plus l'air bête qu'eux en se donnant plus mais au contraire, ça donne quelque chose en plus pis ils peuvent pas se moquer...

C : Ouais, je pense qu'il y a de ça, ouais, ouais, complètement. Non, non, y'a de ça mais ouais, il est bien, qu'il continue comme ça... Et pis Arthur, chouette aussi je trouve en théâtre, il se donne de la peine... Il s'applique, il est...

S : Il mime, il vit son truc, quoi...

C : Ouais, complètement. Ouais, donc voilà, dans l'ensemble, positif, en tout cas ils ont adoré faire ça, je pense que ça les a marqué... Pour longtemps, j'ai l'impression... Parce que c'est vraiment un truc... Ouais, c'est particulier, c'est vrai qu'on prend jamais le temps de faire ça dans une classe de manière régulière et puis en fait, on devrait parce qu'on dirait que ça leur fait du bien quand-même... Ceux qui sont déjà à l'aise, ben voilà, ils restent à l'aise mais ceux qui ont un petit peu plus de peine, je trouve que là, il y a du... Ouais, il y a du potentiel à développer, c'était chouette, quoi. C'est intéressant de les voir dans un tout autre monde, évoluer comme ça, il y en a qui se révèlent... Donc... Donc voilà ! Bon bilan...

11 FÉVRIER 2014

C : Donc... De manière générale (rire)¹⁶, l'ambiance de classe est toujours assez bonne, assez chouette, on sent maintenant effectivement un peu la différence filles/garçons à la piscine, par exemple, où ils se mélangent plus trop... Mais par contre en classe, ça se sent pas, ils font des travaux de groupe, il y a pas trop de souci, il me semble même, il y en a qui vont un peu... Draguer à gauche, à droite, on peut dire...

S : Ah, ils draguent maintenant?

C : Ouais, il me semble qu'il y a deux-trois... Attirances, comme ça, à gauche, à droite. Donc... J'ai l'impression que ça a viré plus comme ça, avant c'était vraiment amis, copains et puis là il y a peut-être plus un mini-jeu de séduction qui commence à arriver, c'est assez drôle d'ailleurs de les voir : « Ah mais non, je veux pas toucher celui-là... » Donc oui, ben c'est l'âge... Mais après je pense que c'est toujours des bons souvenirs ces activités théâtre, ça reste... Ca vit encore un peu quelque part, je trouve...

S : Ils en parlent encore un peu ?

C : Ouais, moi j'ai l'impression que ça a créé un truc où ils disent « Ah, ben ouais, tu te souviens, on avait fait ça... », de temps en temps, ça ressort comme ça. Et puis ils doivent préparer une activité pour le camp de ski, par exemple... Il y en a qui ont imaginé, enfin qui on parlé de faire une petite impro. ou comme ça, je pense pas qu'ils vont le faire au final parce qu'ils ont pas trop le temps maintenant, mais... Ca reste quelque part, alors c'est assez chouette. Et puis autrement, si on prend élève par élève... Gabriel, je trouve qu'il s'ouvre pas mal... On l'avait découvert un peu au théâtre, là il était à fond et puis plusieurs fois il a rejoué le jeu, ils ont fait une ou deux activités aussi avec le stagiaire, qui touchaient un peu à ça et puis il est vraiment à fond dedans, quoi. Il aime bien faire le clown, on sent que c'est un truc qui lui fait du bien, je trouve. Donc il participe un petit peu plus... Après Mireille... Ben Mireille elle s'affirme, elle a un sacré caractère donc souvent, si il y a des petites bringues, elle est dedans. Parce qu'elle se laisse pas marcher dessus et puis qu'il faut qu'elle décide. Donc... Bon, elle était déjà pas mal affirmée, enfin surtout au théâtre, hein...

S : Ouais, là ça allait bien, en tout cas elle avait vraiment changé entre le début et la fin à ce niveau-là.

¹⁶ Le rire est lié au fait qu'elle en avait déjà parlé avant l'enregistrement.

C : Ouais, alors je pense que ouais, ça lui fait du bien et puis elle continue sur cette lancée, après, il faudra voir comment elle gère un peu le... Elle a un petit besoin d'autorité comme ça, pas toujours évident avec certains mais dans l'ensemble, ça se passe bien, quoi. Louane est toujours Louane... Toujours l'immense sourire... Fidèle à elle-même, elle est toujours motivée, elle participe mais voilà. Chez, elle, je sais pas si c'est une évolution ou une constante, en fait, mais... Ca reste comme ça. Alexandre... Lui aussi il reste fidèle à lui-même (rire).

S : (rire) C'est-à-dire ?

C : Non mais Alexandre, il est toujours.... Je sais même pas comment dire ça... Il est très conscient de ces difficultés de concentration et de choses comme ça et puis il en rigole assez... Je sais pas s'il a vraiment pris confiance parce qu'il était beaucoup les mains dans les poches aussi, il avait de la peine un peu hein, à sortir comme ça...

S : C'était venu un petit peu mais c'est clair que c'est pas lui qui a fait les progrès les plus impressionnants.

C : Ouais, ouais, je pense qu'il aurait fallu plus de temps pour voir vraiment une différence chez lui... Donc en classe, moi j'ai pas vu de gros changements depuis... Ca s'est pas tassé non plus mais... Alexandre reste Alexandre... Luc, il s'affirme à fond, mais à fond.... Il a l'impression qu'il y a que lui des fois dans la classe. Il prend énormément de place ces temps. Lui aussi, je pense qu'il grandit, il s'affirme... Il a pris confiance, bien assez, je dirais. Là aussi, est-ce que c'est lié au théâtre ou bien simplement à l'âge, c'est difficile à dire, mais en tout cas il est toujours participant, là il y a pas de souci. Alain... Toujours à fleur de peau, c'est vraiment une éponge, en fait. La moindre émotion, le moindre truc, ça le touche au plus profond et puis heureusement il l'exprime, donc au moins ça sort... Mais c'est vrai que c'est des fois surprenant parce que ... Enfin nous, on s'attend pas à des réaction pareilles, quoi. Il suffit d'une petite moquerie, d'un petit truc pour qu'il soit touché... Comme si on avait touché à toute sa famille et puis que c'était le déshonneur suprême, quoi¹⁷.

S : Mais parce qu'avant, c'était presque plus... C'était pas une carapace mais il arrivait à se ficher de tout ça, j'avais l'impression, à dire « Je fais ce que j'ai envie, je sors spontanément ce que j'ai envie et ça me fera rien, parce qu'il y aura rien en retour. », tandis que là, c'est... Différent.

¹⁷ Caroline fait ici référence à une remarque adressée par Jonathan quelques jours auparavant, prise comme une blague par ce dernier. Alain a fondu en larmes pendant près d'une heure suite à cette remarque.

C : Ouais, ouais... Mais il est peut-être plus attentif au regard des autres, quand-même... En sachant qu'il a eu quelques difficultés il y a quelques années avec ses copains, parce qu'ils se moquaient beaucoup et que... Mais justement à cause de ça, c'est un peu contradictoire, mais il se moquait de ça alors que, je pense que lui, il avait fait un travail et puis qu'il arrivait à faire abstraction et puis à mon avis il a des phases un peu comme ça où il remet en question... Où ça le touche plus que d'autres, quand il est fatigué ou je sais pas, il suffit peut-être qu'il se soit passé quelque chose à la maison, qu'il se soit un peu fait remettre à l'ordre... Et pis du coup, ça le travaille...

S : Donc là, il redevient un peu plus à fleur de peau qu'avant, alors.

C : Ouais, moi j'ai l'impression.... J'ai l'impression. Et il gère pas les émotions, mais je pense qu'il doit vivre plein d'émotions liées à la puberté et tout ça... Et pis ça doit être en continue chez lui, t'as l'impression que ça lui tombe dessus comme ça, ça n'arrête pas et puis qu'il sait pas comment gérer. Je pense qu'il y a un peu de ça, donc tout d'un coup, quand il y a trop, ben ça déborde et pis (bruits de d'étouffements) ça le prend à la gorge et faut qu'il l'exprime, quoi. Parce que là, moi j'ai jamais vu un enfant de septième... Se jeter dans les bras de son papa à un entretien en pleurant... Parce qu'on lui demandait de faire ses devoirs comme il faut. C'est assez étonnant, d'habitude ils ont assez cette fierté-là et là, des fois, il gère pas du tout.

S : C'est fou, quoi.

C : Ouais, ouais, complètement. De la sensibilité, il y a toujours eu, ouais ça c'est sûr...

S : On a peut-être trop fait de théâtre avec Alain... (rire)

C : (rire) Ouais, c'est possible, il est trop à fond... Oui, je sais pas quel est le problème exactement... Mais il sera tout le temps comme ça, j'ai l'impression. A moins de faire un monstre travail pour apprendre à se blinder...

S : Bon, c'est une super qualité quelque part de pouvoir ressentir tout ça mais c'est clair qu'après, il faut qu'il sache aussi...

C : Ouais, il est tellement à l'écoute que des fois ça lui joue des tours, c'est un peu ça aussi. Parce que par rapport aux autres, ça crée un décalage... Qui peut donner lieu à des moqueries... Alain.

S : Alain, d'accord, ouais.

C : Marc... Ben Marc, il a des côtés hyper fiers... Pis des côtés pas du tout en confiance... Quand on lui fait faire des translations, par exemple¹⁸ (rire). Mais ouais, ça, ça reste aussi en sport, il est super fier et il faut que ça marche, il faut qu'il soit devant, il faut qu'il gagne... Et puis en classe, il fait un peu... Le malin, je dirais que tout ce qui est scolaire... Mais en fait, il croit qu'il est mauvais alors que c'est pas le cas... Mais il a toujours, un peu cette confiance qui est fluctuante, je dirais...

S : Besoin d'être rassuré un peu plus tu dirais ?

C : Besoin d'être rassuré, ouais, ouais, vraiment. Il ose pas forcément le dire, par contre.

S : Okay... Mais ça se voit, typiquement là, avant...

C : Ouais, ouais...

S : C'est pas grand-chose, mais tu vois que ça lui fait du bien qu'il y ait quelqu'un, quoi.

C : Ouais, tout à fait. (Mimant) « Heu... Vous pouvez m'aider ? » (rire). Eolia... Ben là aussi, ça roule, elle prend bien confiance, elle prend pas mal de place des fois... Parce qu'elle aime bien qu'on l'entende et tout mais... Ça reste toujours chouette. Je sais qu'elle a eu été des fois assez méchante par le passé... Mais là je trouve que ça va, elle gère bien et puis... Elle est plutôt dans une dynamique positive, à tirer les autres en avant et puis... Elle en veut, quoi. Donc l'attitude reste... Vraiment dans le... Bonne énergie. Richard... Ben Richard... (rire) Ouais, il est à l'école parce qu'il faut bien y être, quoi... Donc c'est pas ça qui l'intéresse, mais on sait pas vraiment ce qui l'intéresse, en fait. C'est un peu ça le problème. Il dit « Moi, je fais pas de sport, je sais pas, je suis nul en tout. » alors que c'est pas vrai non plus mais... Il subit, un peu, Richard. Je trouve qu'il subit et puis que dès qu'on laisse un petit peu le cadre plus ouvert, ben il profite. C'est jamais méchant mais... Si il peut faire autre chose que son travail, il va faire autre chose.

S : Un besoin de s'affirmer toujours, quand-même...

C : Besoin de s'affirmer, ouais, je trouve qu'il participe relativement bien... Dans les leçons de langues, un peu plus, je trouve que ouais, ça va pas mal, après le reste, si il peut se faire oublier, il se fait oublier. C'est pas quelque chose qui est... Voilà. Je sais pas si quelque part, ça l'intéresse d'être là, en fait... (rire) « On m'a dit de venir à l'école, je viens à l'école. » C'est ouais, c'est Richard. Après Chanya... Ben bien, toujours Chanya qui rougit

¹⁸ En référence à quelques minutes plus tôt, lorsque je suis arrivé en classe pour l'entretien, les élèves étaient encore présents. Marc m'a tout de suite demandé de l'aider pour réaliser un exercice sur les translations.

quand elle doit prendre la parole, mais qui est là. Elle participe pas mal... Un peu comme elle faisait avant. Je trouve que ça lui a fait du bien ces activités de théâtre, après elle garde ce côté où tout d'un coup elle pique un phare dès qu'il faut argumenter quelque chose...

S : Mais parce que ça, ça allait mieux à un moment, il me semble, enfin sur la fin il y avait plus...

C : Ouais, ouais...

S : Ca lui a repris, alors ?

C : Mais moi j'ai l'impression, ouais, ouais.

S : Peut-être que quand elle change de... En plus là, il y a eu un stagiaire¹⁹, après ça a été toi à un moment, après de nouveau le stagiaire, ensuite de nouveau à toi, c'est...

C : Ouais, je pense, elle prend confiance par phases et puis après de nouveau elle ose moins... Ouais, je pense qu'il y a de ça, clairement, ouais, ouais. Mais après, elle est toujours bien présente, elle participe bien... Ouais, ça a l'air de rouler bien, je trouve... Elle est en positif aussi. Joy... Elle, elle est faite pour faire du théâtre... Qu'est-ce qu'on avait dit sur Joy, ouais, elle a été à l'aise depuis le début, en fait, elle se réjouissait à fond de faire ça...

S : C'était celle qui était un peu le plus excitée à l'idée de faire du théâtre, au départ, ouais.

C : Ouais, ouais. Et puis en fait, ben effectivement elle adore ça et puis elle est à l'aise avec ça, dès qu'il y a une activité qui fait appel un peu à de l'expression, à des choses comme ça, elle veut faire, quoi. Donc elle a pas peur, elle se lance, et puis c'est super. Pour une élève qui a des difficultés en français comme elle a elle... Je trouve que c'est quand-même... C'est beau. Parce qu'elle aurait pu partir du principe que « De toute façon, j'arrive pas, je m'investis pas, je fais rien. », et puis...

S : Elle se lance.

C : Ouais, elle se lance. Je pense que ça lui a bien donné confiance et puis... On l'a aussi bien félicité, bien... Enfin voilà, on avait bien relevé la chose et je pense que ça lui a fait du bien... C'est dommage qu'elle puisse pas investir plus pour le moment²⁰, peut-être en secondaire, je crois qu'il y a des cours, il y a les ACO, donc là, ça m'étonnerait pas qu'elle fasse un truc comme ça, quand elle y sera. Voilà Joy. Je sais pas si ça va comme ça...

¹⁹ En référence au stagiaire qui a travaillé dans cette classe en janvier.

²⁰ Caroline fait ici référence au fait que le théâtre coûte cher et qu'elle pense que sa famille n'a pas forcément les moyens de lui offrir des cours relatifs à sa pratique.

S : Très bien comme ça, oui.

C : Et puis Jessy... Elle participe plus en classe, je trouve, quand-même. Elle était hyper réservée au début... Ca lui avait fait du bien. Bon, au théâtre, c'était pas non plus... Flagrant d'investissement mais elle avait quand-même un peu ouvert...

S : Ouais, et puis ça se répercutait ici, enfin je trouvais en classe... Un peu plus. C'est pas... C'était pas une avancée folle mais pour elle, c'était déjà pas mal je trouve... Elle osait plus prendre la parole.

C : Donc ouais, ça, c'est resté assez... C'est pas régulier, c'est pas tout le temps, mais je trouve qu'elle fait un peu plus l'effort donc... Elle reste quand-même quelqu'un de réservé, aussi physiquement, elle est toute... Elle est refermée sur elle-même, comme ça... Mais quand on la voit avec ses copines, il me semble que ça va mieux et puis elle un peu plus... Un peu plus présente... Plus vivante, je dirais même. Parce qu'elle était là mais elle voulait pas trop qu'on la voit.

S : Et puis même... T'as eu l'occasion de l'observer pendant les travaux de groupes ? Si elle prenait un peu plus de place ? Ou pas ?

C : Ca dépend avec qui... Ca, c'est pas constant non plus. Si elle est avec ses copines, je trouve qu'elle est quand-même plus active... Si elle est dans un groupe, par exemple qu'avec des garçons, là on la voit pas tellement. J'ai vu à la gym encore hier, on a fait du volley... Voilà, si tu dis pas à ses partenaires que elle est là et qu'elle peut aussi faire un service et puis jouer, elle va pas demander, quoi. Donc, ça, ça reste, face à certains elle ose pas, j'ai l'impression, avec certains garçons, notamment. Mais par contre entre filles, il me semble que ça fonctionne pas mal. Et puis avec Jonathan, son voisin²¹, il me semble qu'elle lui dit quand-même des fois qu'elle en a marre qu'il l'ait tout le temps ouverte, quoi (rire). Je lui ai dit l'autre jour « Mais tu sais, tu peux... T'as le droit de lui dire si il te fatigue. », « Ah ouais, quand-même... ». Donc ouais, je pense qu'il faut pas qu'il y ait trop de monde, en fait, j'ai l'impression... Rachel... Elle est pas dans une très bonne phase, Rachel. Elle a... Ouais, ça va dur. Mais ça va dur aussi à la maison, sa maman va pas très bien parce qu'il y avait eu séparation et puis j'ai l'impression que c'est pas très bien géré et puis Rachel va pas bien et puis elle veut pas le dire. Donc voilà, c'est l'orthophoniste qui a un peu creusé pour savoir justement ce qui se passait. Et puis elle dit toujours qu'elle va très bien avec un grand sourire, et puis en fait elle a fini par s'effondrer puis dire qu'elle allait pas bien. Mais elle l'a dit à personne. Alors du coup, en classe elle est pas non plus très présente, enfin elle était déjà toujours cachée derrière sa mère... Ca a pas tellement changé. Et puis là, il faut la

²¹ Voisin de table.

pousser pour qu'elle dise quand elle a besoin d'aide... Pourtant on en a rediscuté, j'ai dit « Mais si t'as besoin d'aide, faut me dire. », et puis neuf fois sur dix, c'est quand je passe à côté d'elle, que je la regarde et puis que je lui dit « T'as besoin d'aide ? », « Ah, ben ouais. ». Sinon, elle demande pas, donc elle reste comme ça, elle essaie de pêcher les réponses à gauche à droite ou des explications mais elle va pas... Elle va pas demander, quoi. Donc là... C'est un problème global, je pense... Elle s'est renfermée sur elle-même. A cause de cette histoire de séparation, moi j'ai l'impression. Parce qu'à la maison, il semblerait qu'elle soit pas comme ça alors après... On l'a pas observer. Mais voilà, elle dit quand-même que son frère il s'enferme dans sa chambre dès qu'il rentre, que sa mère est pas beaucoup là... C'est la panique pour faire les devoirs quand elle est toute seule, enfin je pense qu'il y a beaucoup de choses, du coup elle peut pas tellement investir en classe parce que... Parce qu'elle est pas bien dans sa tête. Donc là, je pense qu'il faudrait autre chose que le théâtre pour la... Pour la soutenir. Donc ouais, c'est dommage parce qu'on avait vu un petit progrès mais... Ouais, elle a de la peine, c'est difficile, vraiment. On verra, mais essayer de lui dire que nous on est là, mais c'est vrai qu'elle prend pas tellement, quoi... Il faut vraiment aller chercher, tirer les infos pour savoir un peu ce qui se passe dans sa tête. Donc c'est pas top top pour Rachel, actuellement.

S : C'est pas la période la plus simple...

C : Non, ouais, puis à cet âge, je trouve que...

S : Mais oui, quand tu vois tes parents comme ça, c'est vraiment pas simple...

C : Ouais, ouais, puis j'ai l'impression que la maman, elle va pas bien et puis qu'elle... Ben elle le partage avec ses enfants et puis du coup... Eux, ils osent pas dire qu'ils sont pas bien non plus... Donc voilà pour Rachel... Valérie... Valérie. Qu'est-ce qu'on peut dire sur Valérie ? C'est toujours « Je suis là, je fais ce qu'on me dit... Et puis si c'est faux, ben tant pis, moi j'ai fait ce qu'on m'a demandé. ». Elle est toujours un peu dans cette attitude-là, donc... Elle participe quand elle a compris ce qu'on fait, elle essaie... Il y a une tentative au moins, elle est pas complètement dans son coin... Après, ça reste difficile, je dirais. Même niveau participation, ça va, elle avait bien aimé il me semble ces activités. Au début, elle se gênait pas mal et puis finalement elle s'en sortait assez bien... Donc voilà, moi j'ai pas vu d'immenses changements chez elle, par rapport à ça. Il me semble pas.

S : Elle ose pas forcément plus ou elle prend pas forcément plus de place non-plus...

C : Non, j'ai pas l'impression...

S : D'accord.

C : Jonathan... Ben Jonathan... Il est assez fait pour le théâtre aussi lui (rire)... Voilà, c'est toujours Jonathan qui aime bien faire des crasses... Qui fait rire le monde et puis... Il participe pas toujours aux activités scolaires mais pour le reste, il est là. Donc... Je pense qu'il avait bien aimé ces activités et puis il était assez bon...

S : Ouais, et puis de base, il a cet espèce de dynamise, quoi. Il aime bien que ça bouge un peu et puis il aime bien se mettre en scène.

C : Oui donc ça, ça reste si il peut amuser la galerie, il va le faire.

S : C'est le premier à le faire (rire)

C : Ouais, ouais (rire) sans aucun problème... Ouais, toujours à l'aise. Valentine... Ouais, elle s'affirme un petit peu. Ouais, je trouve que ça va pas mal, elle est aussi assez timide, pas trop trop oser dire et puis qu'elle a peur que ça aille pas et puis là je trouve qu'elle fait vraiment des efforts, elle participe, elle pose des questions... Donc je pense que ça lui a fait du bien au niveau confiance. Elle aussi, elle aimait bien...

S : Oui...

C : Elle était même assez meneuse, comme ça dans l'équipe.

S : Ouais mais meneuse et en même temps elle acceptait volontiers l'avis des autres, elle est super à l'écoute. Elle paraît assez mature, je trouve, pour son âge.

C : Ouais, ouais, tout à fait.

S : Elle va pas blesser quelqu'un gratuitement généralement, il me semble qu'elle fait attention à ça.

C : Non, non, elle est très respectueuse. Ouais, ouais alors tout à fait, ça, ça reste. Elle est toujours dans ce fonctionnement-là... Zaina... A l'aise aussi, elle aussi je trouve, elle prend plus de place. Elle s'affirme, je pense qu'elle prend pas mal confiance et puis elle participe plus en classe, elle serait peut-être même plus à bavarder, à entre guillemets sortir du cadre plus qu'avant. Avant c'était vraiment l'élève modèle qui bouge pas une oreille, qui fait tout comme ça... Et puis là elle se permet des choses tout en restant très correcte (rire), c'est de loin pas des gros débordements mais ouais, elle grandit aussi, je pense. Elle s'affirme et puis les autres l'aiment beaucoup, c'est un peu la référence, il me semble. Pour certaines filles, parce qu'elle a de la facilité... Donc elle aime bien prendre ce rôle, j'ai l'impression. Ça fait un peu le rôle de la grande sœur... Ouais, ouais, ça lui fait du bien je crois. Arthur... Ben toujours à fond, lui aussi, il s'affirme, il a sa place, il a pas besoin de prendre sa place, il sa place, il est toujours admiré par tous les autres parce que ça roule les apprentissages... Voilà, en deux secondes c'est compris, c'est fait, c'est fini... Mais il me semble pas que ça crée des jalousies, c'est ça qui est étonnant c'est que... Lui, il reste

modeste, il a pas pris la grosse tête par rapport à ça, c'est ça qui est surprenant parce que sachant qu'il est bon dans tout, il aurait très bien pu un peu se sentir supérieur aux autres et puis là, il reste... Ouais, c'est marrant, il reste accessible comme ça, il donne un coup de main... Il aide sans donner les réponses (rire) Ouais, ouais, mais c'est drôle parce que... Il essaie, quoi mais non, je trouve que ça lui a fait du bien. Lui aussi je trouve, il avait un côté très petit eu début de l'année, quand-même. Petit garçon, comme ça, qui fait tout bien, tout juste, qui fait du sport, qui fait ci, et puis là, ouais, il prend une place, il évolue bien, je trouve. Et tout en gardant du respect pour tous les autres, il y a vraiment pas de souci, c'est super chouette comme attitude, je trouve... Pis Léonie. Léonie... Ben il faut pas trop trop lui en demander en fait... Elle aime toujours bien se faire mater par ses copines, c'est toujours « J'attends qu'on vienne faire pour moi, je demande de l'aide, parce que toute seule je sais pas si je peux. ». Elle reste dans ce schéma-là et elle grandit pas tellement, en fait. Donc après, au niveau du théâtre, ben ouais, elle avait fini par se lancer, c'était aussi un peu « Je rigole, je me gêne, je suis timide. » au début, et puis là elle garde un peu ce côté-là, quoi. Mais elle en joue, elle en joue beaucoup, pour qu'on s'occupe d'elle, pour qu'on soit derrière. Elle prend pas tellement sa place de grande entre guillemets.

S : Pis ça, c'était déjà le cas un peu avant, elle était déjà un peu comme ça.

C : Ouais, ouais.

S : Donc elle est assez resté la même entre...

C : Ouais, moi je trouve... Ouais, ouais, elle a vraiment pris cette place-là et je sais pas si elle a envie d'en sortir, en fait.

S : Pour elle c'est peut-être confortable d'être un peu maternée et puis en même temps, ces copains-copines acceptent ça, quoi, il me semble, non ?

C : Mais ouais, ouais, ouais, il me semble que ces copines jouent aussi bien le jeu, c'est sûr, quoi. C'est rigolo, maintenant faudrait juste qu'elle grandisse un petit peu quand-même, parce que c'est déjà ce dont on avait discuté avec sa maman avant Noël et puis là, ça revient puissance dix.

S : Ah, plus qu'avant, encore ?

C : Moi, je trouve qu'il y a pas d'évolution, c'est ça, quoi. Donc on lui demande de faire des efforts, on lui dit qu'on va faire un bilan machin pointage, un truc et puis en fait, c'est la même chose, quoi. Il lui fait un quart d'heure pour chercher un mot dans le dictionnaire, pour corriger sa feuille, enfin voilà, faudrait aller tout le temps à côté et puis c'est pas possible. Donc au niveau maturité, là c'est pas... C'est pas tout à fait ça.