

Table des matières

1. Introduction.....	3
1.1 Motivations personnelles.....	3
1.2 Contexte	4
2. Problématique	5
2.1 Introduction théorique.....	6
2.1.1 L'improvisation théâtrale.....	6
2.1.2 Les activités orales en classe.....	8
2.1.3 La communication en classe.....	9
2.1.4 Le statut de l'enseignant et l'autorité	10
3. Méthodologie	12
3.1 Les cours d'improvisation.....	12
3.1.1 Inclusion des cours dans le Plan d'études romand.....	12
3.1.2 Cadre des cours	12
3.1.2 Construction des cours	13
3.2 Observation	14
3.3 Questionnaires.....	15
4. Analyse.....	17
4.1 Tableaux des résultats.....	17
4.1.1 Premier questionnaire.....	17
4.1.2 Deuxième questionnaire	18
4.2 Importance de la communication orale.....	19
4.3 Les craintes de la communication orale.....	20
4.4 Evolution de la communication en classe	24
4.5 Statut de l'enseignant remis en cause ?.....	28
5. Contraintes et difficultés liées au projet.....	32
5.1 Temps et évaluations.....	32
5.2 Elaboration du projet et contrat	33
5.3 Les élèves face à l'improvisation	34
5.3.1 Réactions des élèves face à l'improvisation théâtrale et ajustements pratiques.....	35
5.4 Les biais.....	37
6. Conclusion.....	39
7. Bibliographie.....	41
8. Annexes.....	43
8.1 Premier questionnaire.....	43
8.2 Deuxième questionnaire	45
8.3 Les grilles d'évaluation	47
8.3.1 Grille et consignes de la première évaluation.....	49
8.3.2 Grille et consignes de la deuxième et troisième évaluation	50
9.4 Les exercices d'improvisation.....	51
9.4.1 Les exercices d'échauffement.....	51
9.4.2 Le jeu	52

1. Introduction

1.1 Motivations personnelles

Pratiquant l'improvisation théâtrale depuis l'âge de 13 ans, j'ai pu remarquer tous les bons effets que cette discipline a eus sur moi. L'adolescence n'était pas forcément facile au niveau scolaire car j'avais des problèmes de concentration. De plus, mon besoin incessant de parler, bouger et m'affirmer créait des conflits avec mes camarades et mes professeurs.

Les cours d'improvisation ont donc été une soupape qui me permettait de m'exprimer en toute liberté. Je pouvais faire appel à des émotions qui n'avaient pas besoin d'être réprimées. Grâce à tout cela, j'ai pris confiance en moi.

Au moment d'élaborer un sujet de mémoire, je me suis alors tout de suite tournée vers un projet liant mon métier à ma passion. De plus, la communication en classe m'a toujours intéressée. En lisant des textes de Philippe Perrenoud, sociologue, je me suis dit qu'il fallait ouvrir les sphères de la communication au sein de l'école obligatoire et permettre aux élèves de s'exprimer autrement dans le cadre scolaire.

J'ai remarqué, chez mes élèves, différents problèmes liés à la communication : crainte de s'exprimer car ils manquent de confiance en eux, difficultés à prendre la parole car le français n'est pas la langue maternelle, peur de se tromper devant les camarades, peine à échanger dans le calme etc.

C'est donc dans une optique de renverser (un peu, je ne cherche pas à transformer l'école) le schéma traditionnel de la communication en classe que j'ai décidé de mettre en place des cours d'improvisation pour ma classe de 11ème année VG durant les périodes de l'Option compétence orientée métier. Une période par semaine où les conversations ne seraient pas réprimées et où tout ce que les élèves diraient ne serait pas "retenu contre eux" (Perrenoud, 1992, p.43).

Je me suis rapidement rendu compte que ce projet serait complexe à mettre en place et que des complications allaient se trouver sur mon chemin, comme la gestion de la classe, l'organisation liée à la grille horaire, ou les évaluations.

1.2 Contexte

Le contexte de ce mémoire est celui d'une classe de 11ème VG au collège de l'Arnold Reymond à Pully. Les élèves qui ont participé au projet ont entre 14 et 17 ans. Ils sont 16, soit 8 filles et 8 garçons. Je leur enseigne le français, l'histoire, l'approche du monde professionnel et l'option compétence orientée métier. C'est durant cette heure hebdomadaire et dans le cadre de cette OCOM A que les cours d'improvisation théâtrale ont été dispensés.

Je suis la maîtresse principale de cette 11ème depuis le début de la 10ème année. J'entretiens un bon contact avec les élèves. Les enseignants qui donnent des cours dans cette classe ne se plaignent que très rarement du comportement des collégiens.

La dynamique de classe est calme. Mes collègues et moi ne rencontrons pas de débordements d'énergie durant nos enseignements. Les élèves papotent, mais la discipline ne pose pas de problème. Ce calme semble néanmoins entraîner une motivation relative et une participation plutôt faible de leur part. Ils ne font pas preuve d'un grand intérêt pour les matières scolaires en général et il faut souvent les pousser avec force et avoir un enseignement dynamique si l'on désire qu'ils participent.

Quand j'ai averti mes élèves que je souhaitais mettre en place cette activité, ils se sont montrés plutôt enthousiastes et curieux. De plus, l'idée de faire de l'improvisation théâtrale plutôt que des cours « normaux » les a convaincus. Ils ont de suite apprécié le cadre différent qu'offraient ces cours.

2. Problématique

Quand il s'agit de développer des activités autour de l'oral avec les élèves, il apparaît souvent difficile pour les enseignants de savoir exactement quoi faire et dans quelles directions aller. Même si le matériel se développe peu à peu, les méthodes didactiques pour permettre aux élèves d'effectuer des activités orales restent faibles. Pourtant, l'oral est un des éléments à développer selon le Plan d'Etudes Romand. Une des quatre visées prioritaire du français est d'ailleurs « Développer des compétences de communication opérationnelle dans plusieurs langues ». La section L1-34 du français pour les élèves du secondaire 1 est la suivante : « Produire des textes oraux de genres différents adaptés aux situations d'énonciation ». Ainsi, développer les compétences orales des élèves de l'école obligatoire fait partie intégrante du programme romand. Certains matériaux, par exemple les séquences COROME en français abordent l'argumentation orale et le débat.

Mais si l'on travaille avec les élèves sur leur façon de débattre, il semble pourtant qu'on aborde peu les éléments liés directement à la « communication opérationnelle ». Et pourtant la communication est un enjeu important, tant dans le contexte scolaire que social ou professionnel.

Comme le souligne Philippe Perrenoud (1992, p.38) : « Toute éducation passe par une communication et, en améliorant celle-ci, on améliore nécessairement celle-là ». Il est donc réellement important de mettre l'accent sur la communication et sur les ressorts de celle-ci, à l'intérieur de la dynamique de la classe, si on souhaite qu'elle soit propice aux apprentissages. Pour autant, comme l'indique cet auteur, la communication est sans cesse régulée par l'enseignant qui est, de ce fait, le seul chef de la parole. Il décide quand il faut se taire, quand il faut parler et ce que l'on peut et ne peut pas dire. C'est à travers ce paradoxe - le désir de développer la communication tout en la régulant fortement - que les activités orales sont effectuées et préparées par les enseignants.

Une difficulté supplémentaire peut compliquer la communication : les élèves ne sont pas tous égaux quant à leurs aptitudes à l'oral. Les allophones peuvent craindre de s'exprimer, les plus timides n'osent pas prendre la parole, ceux qui manquent de confiance ont trop peur de se tromper pour parler, les moins bons élèves au niveau scolaire se font reprendre par l'enseignant car leurs réponses ne correspondent pas aux attentes de celui-ci ou de l'école. Mais comme le souligne Lizanne Lafontaine, professeur en didactique du français au Québec : « (...) la prise

de parole, si elle est enseignée de façon régulière, peut amener des élèves silencieux ou plus timides à oser s'exprimer pour s'affirmer dans le groupe » (2007, p.6).

C'est face à ces nombreuses constatations que l'idée de faire des cours d'improvisation m'est apparue comme étant une possible solution pour agir sur ce paradoxe. Cela pourrait permettre aux élèves en difficulté de trouver une autre voie pour s'exprimer, développer chez l'ensemble d'entre eux une envie, un désir, et pourquoi pas une joie de communiquer de diverses manières, sans crainte, dans le contexte scolaire. Dans le cadre de cette activité, les adolescents peuvent être spontanés et exprimer des émotions qui n'ont pas leur place quand ils sont assis sur leur chaise. Ils entrent dans des rôles différents que celui d'élève qu'ils doivent tenir, avec plus ou moins de succès, durant les sept ou huit périodes de leur journée. Une heure par semaine, ils peuvent développer leurs compétences orales, leurs outils de communication, dans un cadre différent, avec des barrières plus vagues et plus larges.

Mais que peut apporter l'improvisation théâtrale dans une classe de 11^{ème} VG? Quelle vision les élèves ont-ils de cette activité? Quels sont les enjeux de la mise en place d'une telle activité dans le programme scolaire? Que peuvent en retirer les élèves? Quelles sont les difficultés que le professeur peut rencontrer? Quelle posture l'enseignant en maîtrise de classe prend-il en donnant ce genre d'enseignement?

Au travers de mon travail et de mon expérience, j'ai tenté de répondre à l'ensemble de ces questions. Les réponses ne sont pas exhaustives et seraient certainement différentes si un autre enseignant ou une autre classe avait monté ce projet. Néanmoins, certaines pistes de réflexions peuvent être soulevées et développées quant à l'intérêt d'une activité d'improvisation théâtrale dans le cadre du secondaire 1. Plusieurs hypothèses de réponses peuvent être données : l'improvisation théâtrale devrait permettre de diminuer la crainte des élèves à effectuer des activités orales, elle serait un moyen de modifier les modes habituels de communication liés au cadre scolaire et les « moments forts » créés autour des activités pourraient permettre de développer l'écoute et l'entente entre les élèves.

2.1 Introduction théorique

2.1.1 L'improvisation théâtrale

L'improvisation théâtrale est apparue au Québec, à Montréal, dans les années 70. Face à l'inactivité des patinoires durant les saisons d'été, deux comédiens, Yvon Leduc et Robert

Gravel ont décidé de transposer le cadre d'un match de hockey à des activités théâtrales. Le succès est fulgurant. De nombreuses représentations s'enchaînent et c'est ainsi que l'activité se développe sous la forme du match d'improvisation théâtrale. Certes, plusieurs activités mêlant improvisation et théâtre étaient déjà développées dans la formation des comédiens. Mais c'est par cette « démocratisation » de la pratique qu'un grand nombre de pays ont développé leurs ligues d'improvisation avec des matchs, des tournois, des spectacles et des cours pour les jeunes et les adultes.

Dans le canton de Vaud et la Suisse romande en général, l'activité est très présente. Plusieurs ligues se partagent le terrain et de nombreux jeunes suivent des cours. L'association vaudoise des ligues d'improvisation compte à elle seule près de 1000 personnes. Elle est accompagnée par des ligues à Yverdon, Neuchâtel, le Valais, la Riviera ou Genève.

L'improvisation est un art multiple qui a pour but de développer la spontanéité et la créativité. Ainsi, comme le souligne Gil Galliot, comédien, dans la préface du livre de Keith Johnston:

Par essence, l'improvisateur est un acteur-auteur, puisqu'il produit, en même temps que sa prestation scénique, un texte nécessaire à l'incarnation d'un personnage ainsi qu'au développement d'une situation pour aboutir enfin – si possible – à la construction d'une histoire (2013, p.9).

Dans cette citation, plusieurs éléments sont évoqués. Tout d'abord, le fait que l'improvisation théâtrale amène à des prestations scéniques, et, de ce fait, entraîne la présence de spectateurs. Puis, l'importance de l'invention d'un texte, de manière spontanée et immédiate. Ensuite, l'incarnation d'un personnage, ce qui signifie que l'improvisateur doit donner corps, voix, allure, carrure et âme à ce qu'il dit. Pour terminer, la construction d'une histoire montre l'importance d'une trame narrative lors d'une improvisation théâtrale.

Lors de cours ou de représentations d'improvisation théâtrale, les élèves doivent construire des histoires, développer des situations, créer des personnages et provoquer des émotions chez le spectateur. Ainsi l'improvisation théâtrale est un art complet, « (...) un mode d'expression dramatique exercé spontanément devant un public (...) » (Gagnon, 2011, p.252), qui permet aux comédiens de développer toutes sortes de compétences.

2.1.2 Les activités orales en classe

Comme exprimé précédemment dans la problématique, les activités orales sont le « parent pauvre » (Eriksson et de Pietro, 2011, p.2) des cours de français au secondaire 1. Cependant, depuis les années huitante, l'oral connaît un plus grand intérêt et aujourd'hui, il fait partie intégrante du programme scolaire. De nombreux didacticiens, pédagogues, enseignants et chercheurs arrivent au constat qu'enseigner l'oral se révèle compliqué, tant pour distiller des cours permettant de réels apprentissages, que dans l'évaluation des compétences orales acquises (Dolz, J., & Schneuwly, B., 1998, p.20).

Ainsi, les enseignants sont tenus d'enseigner l'oral durant leurs heures de français. Le matériel didactique n'étant pas autant développé que celui pour l'écrit, il faut redoubler d'imagination afin d'amener les élèves à accroître leurs compétences en communication (Schneuwly et al, 1996, p.83). Cela demande à l'enseignant de décider de la manière dont il souhaite donner ses cours. Les hiérarchies d'excellence sont diverses et il faut définir des objectifs et des exigences : qu'est-ce que bien communiquer par oral? quel est le langage approprié ?

Comme le souligne P. Perrenoud dans son article « Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral » : « il revient donc à chacun d'affronter la complexité et l'ambiguïté, de prendre le risque de l'arbitraire ou de l'aveuglement » (1991, p.16). Cette tâche difficile rebute probablement certains professeurs qui craignent de mettre en place des activités orales avec leurs élèves et de les évaluer de manière subjective.

De plus, l'oral implique des activités sonores qui compliquent la gestion de la classe et peuvent freiner certains enseignants (Dolz, J., & Schneuwly, B., 1998, p.20). Puis, les enseignants ne considèrent souvent pas l'oral comme un objet d'apprentissage différent. Comme le précise Lafontaine, le fonctionnement typique de l'oral n'est pas bien connu des professeurs. Ils appliquent de ce fait aux exercices oraux les mêmes normes que celles de l'écrit.

La complexité ne s'arrête pas là. L'ensemble du langage écrit et des compétences écrites s'est fait durant la scolarité. Ce n'est pas le cas de l'oral qui s'acquiert majoritairement en dehors de l'école auprès de la famille et du cercle social de l'enfant. Comme le dit Marceline Laparra dans son article « l'oral, un enseignement impossible ? » : « L'école est toujours en difficulté quand elle doit construire des apprentissages dont une partie des savoirs et savoir-faire impliqués ont été acquis majoritairement hors d'elle » (2008, p.119). Ainsi, les élèves ne sont pas tous égaux au niveau de leurs communications orales et de leur langage quand ils entrent à

l'école (Perrenoud, 1991, p.31). Certaines difficultés apparaissent alors beaucoup plus importantes pour des élèves issus de milieux familiaux plus modestes dont le langage est éloigné de celui de l'école. Même si cette différence apparaît aussi à l'écrit, elle semble moindre puisque l'apprentissage de l'écriture se fait majoritairement durant les cours scolaires.

En conclusion, il apparaît évident qu'enseigner l'oral est une tâche ardue. Elle fait face à de nombreuses et diverses difficultés qui mettent souvent l'enseignant dans une position compliquée. La didactique et le matériel sont peu développés et les craintes des professeurs souvent fortes. Pour autant, cet apprentissage est essentiel car « il est indispensable d'agir sur la capacité de communication de chaque élève pour le rendre efficient au plan de la parole aussi bien dans la vie de la classe que dans la vie en société » (Laparra, 2008, p.120).

2.1.3 La communication en classe

La communication en classe, comme entendue dans ce travail, se réfère à toutes les communications orales qui peuvent être effectuées par les différents agents composant une classe, mais aussi lors de « prestations orales » comme les exposés, les réponses aux questions à haute voix, les dialogues etc. Car la classe est un « lieu social, où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus et des appartenances culturelle : il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement » (Nonnon, 1999, p.91). De plus, la communication orale est « non seulement construction, mais co-construction, en temps réel, d'un contenu, d'une situation, et d'une relation dans l'interaction avec autrui (...) » (Roulet, 1991, p.47). Ainsi, les enjeux liés à la communication en classe sont déterminants. Ils développent tout un questionnement lié à l'identité personnelle, aux relations sociales et même au pouvoir qui peut s'exercer durant chaque communication. Pour toutes ces raisons, la communication en classe apparaît comme une problématique complexe. C'est en tout cas le postulat de Philippe Perrenoud, qui a écrit de nombreux articles sur le sujet. D'après cet auteur :

en classe, la communication ne fait pas en général l'objet d'une représentation descriptive ou explicative : elle est rapportée à une norme ou à un contrat plus ou moins explicite. Sans doute parce qu'elle est d'abord une question de survie et de régulation de la relation pédagogique et, dans une certaine mesure, des situations didactiques et des apprentissages des élèves (Perrenoud, 1994, p.16).

Ainsi, la communication est « normée ». Il y a ce que l'on peut dire et ce que l'ont ne peut pas

dire lorsque nous sommes dans le contexte scolaire, mais le cadre est peu défini. Le but de cette régulation de la communication est que cette dernière n'empêche pas les apprentissages mais plutôt qu'elle les développe dans un contexte qui y est propice. De là, intervient une ambiguïté : la communication doit être contrôlée par l'enseignant afin de permettre le bon déroulement de sa leçon tout en permettant qu'elle soit assez libre pour que les élèves puissent s'exprimer et développer leurs compétences. L'enseignant est donc toujours obligé de « jongler » d'un côté ou de l'autre pour que les élèves s'expriment, sans que la gestion de classe en devienne trop compliquée.

2.1.4 Le statut de l'enseignant et l'autorité

L'autorité en classe est un sujet qui a, de tout temps, interpellé les enseignants, les pédagogues et les chercheurs. La vision de l'autorité a changé au fil des années. De nos jours, l'autorité a souvent une connotation négative (Richoz, 2011) car elle peut être confondue avec un désir de pouvoir et de contrôle. D'après Louis Calendreau, l'autorité a deux caractéristiques principales : la légitimité et la valeur reconnue à la personne (2009, p.31). Mais il ne faut pas confondre autorité et pouvoir exercé sur ses élèves. Comme le souligne Maria Teresa Estrela, enseignante à l'université de Lisbonne, dans la pédagogie traditionnelle, la relation entre le maître et ses élèves se base sur une asymétrie « dominant-dominés », qui est :

fondée sur la différence des statuts et [est] révélatrice de l'infériorité et de la minorité de l'élève. Le professeur, sans souvent en avoir conscience, institue l'« organisation monarchique de la salle de classe » concrétisée par un ensemble de privilèges inhérents à sa fonction. (Estrela, 1994, p.22)

Ainsi, c'est un rapport de force qui s'installe entre les deux entités que forment une classe. Dans cette pédagogie, cette même auteur précise que « l'élève doit se taire, être sage, attentif, obéissant et respectueux » (Estrela, 1994, p.22). Nous pouvons alors constater que l'élève n'a que peu de place pour s'exprimer et que dans ce type d'enseignement, le professeur impose son autorité et apparaît légitime de le faire. Il est l'émetteur du savoir et les élèves ne peuvent agir que comme des récepteurs de ce dernier. Ils ne sont pas acteurs de leurs apprentissages.

Actuellement, la question se complexifie car l'autorité perd de son attrait. Certains ouvrages mettent en avant d'autres manières de gérer sa classe de façon efficace, sans pour autant user de ce « pouvoir ». L'enseignant n'apparaît plus forcément comme le détenteur du savoir qu'il faut écouter sans réfléchir. Il est toujours remis en question par ses élèves, mais aussi par les

parents ou le système scolaire lui-même. Son rôle a changé, et il se doit dorénavant d'imposer son autorité par son engagement dans l'apprentissage de ses élèves :

Le professeur qui a de l'autorité, c'est celui qui se conduit en sujet engagé dans le projet de faire apprendre. C'est celui aussi, qui, du même coup, reconnaît les élèves comme étant eux-mêmes des sujets, des interlocuteurs responsables (Rey, 2009, p.123).

Ainsi le statut de l'enseignant est en constante évolution au fil des années et des nouvelles pédagogies. Il doit à la fois jouer les rôles d'éducateur, d'enseignant, de guide et de soutien. Il doit mener ses élèves à désirer apprendre pour que ces derniers soient motivés dans leurs apprentissages, car il existe bien une « dimension mimétique du désir » (Delannoy, C., & Lévine, J., 1997, p.68). Il ne doit plus uniquement transmettre le savoir, mais aider les élèves à être proactifs dans le développement de leurs compétences et doit exercer, ainsi, un autre type d'autorité.

3. Méthodologie

3.1 Les cours d'improvisation

3.1.1 Inclusion des cours dans le Plan d'études romand

Les cours d'improvisation ont débuté début septembre, après la rentrée scolaire. Ils se sont déroulés dans le cadre de l'Option compétences orientées métier, dans ce cas, une option orientée sur le français. Les compétences développées devaient donc être conformes au Plan d'études romand. Le cours s'inscrit dans l'objectif d'apprentissage L1-34 « Produire des textes oraux de genres différents adaptés aux situations d'énonciation » et les progressions d'apprentissages visées sont : « Planification de la production orale en tenant compte des caractéristiques du genre choisi et des préparations qu'elle suppose », « calibrage de la production orale en fonction du temps à disposition et de la visée », « adaptation du ton, du volume, de la diction, du rythme, à la situation d'énonciation », ainsi que l'« adaptation de la gestuelle (posture, mimique, occupation de l'espace) et recherche de contact visuel ».

Certains éléments des compétences transversales sont aussi abordés, comme la collaboration : « prise en compte de l'autre », « connaissance de soi » et « action dans le groupe », la communication : « codification du langage », et « circulation de l'information », ainsi que la pensée créatrice : « développement de la pensée divergente », « reconnaissance de sa part sensible », « concrétisation de l'inventivité ».

Ces compétences, que cela soit en français ou en compétences transversales, ont été abordées et développées durant les cours effectués sur l'ensemble de l'année en improvisation théâtrale.

3.1.2 Cadre des cours

Le but initial était d'effectuer une heure par semaine d'improvisation, le vendredi après-midi, avec l'ensemble de la classe. 22 périodes avaient été consacrées à l'improvisation théâtrale au moment où les élèves ont répondu au deuxième questionnaire. Je désirais travailler plusieurs choses : la prise de parole, l'écoute, la construction narrative mais surtout, la communication ouverte, face à un public, dans le but de réduire la crainte des élèves à s'exprimer.

Les cours ont eu lieu à l'intérieur du collège, généralement dans la « salle de projection »,

grande salle avec une scène suffisamment grande pour les 16 élèves. Cet endroit a été privilégié car il offrait une autre dynamique qu'une salle de classe et nettement plus d'espace. Le fait d'avoir une scène est aussi important car il permet à l'élève d'évoluer dans un contexte scénique et non plus dans l'environnement d'une salle de classe, cet endroit devant rester un « lieu de travail » (Richoz, 2009).

3.1.2 Construction des cours

Tout d'abord, je tiens à souligner que dans le cadre de l'improvisation théâtrale comme je l'ai entendue dans ce travail, je ne suis pas totalement face à un apprentissage scolaire habituel. Je me suis accordé plus de liberté dans l'élaboration des cours, car je n'avais pas de programme prédéfini. Evidemment, les cours ont été préparés et planifiés. Cependant, l'ensemble des apprentissages n'est pas entièrement « prémédité », car je ne savais pas totalement ce que les élèves allaient retirer de ces cours. De plus, certains apprentissages se sont révélés en dehors de mes prévisions. C'est le propre de l'improvisation théâtrale : l'improvisation. L'enseignant peut proposer un nombre important d'éléments de guidage, de modèles, de contraintes ou de libertés, ce qui va ressortir est malgré tout indépendant des désirs du professeur, car les élèves créent seuls et ensemble, une improvisation, une scène, une « prestation orale ». Mais l'enseignant ne fait pas de discours sur l'improvisation théâtrale. L'élève apprend en observant, en testant, en expérimentant.. Il n'y a pas eu de références aux théories sur l'improvisation théâtrale. L'élève est donc face à un apprentissage empirique.

Une certaine planification des exercices et de la manière dont le cours allait se dérouler s'est faite au « feeling ». J'ai parfois totalement modifié mon entraînement parce que je sentais que, par exemple, la classe était trop dissipée, ou manquait d'énergie.

Le déroulement habituel d'une période d'enseignement d'improvisation théâtrale était: 15 minutes d'échauffement puis 30 minutes d'exercices. Durant les premières minutes d'échauffement, les élèves se chauffent le corps. La plupart du temps en cercle, ils proposent des petits exercices rapides pour se mouvoir. Le but est de sortir l'élève de son cadre habituel - assis sur une chaise pendant les cours - et de le reconnecter à son corps. J'ai parfois effectué des exercices s'approchant de ceux de la relaxation durant lesquels les collégiens devaient se détendre, couchés par terre. Il est important de se concentrer sur son corps, de bien se sentir afin de pouvoir incarner des personnages et mimer des particularités physiques. De plus, ces exercices permettent de créer une unité. Nous sommes tous ensemble en train d'effectuer la

même chose sans pour autant qu'il y ait de jugement ou d'évaluation quelconque. L'important est l'écoute, la concentration et la détente.

Pour la suite du cours, les élèves effectuent un exercice plus dynamique où ils doivent bouger et parler. Les exercices faits le plus souvent sont le « pan », le « passage d'énergie » ou encore le « mot lancé » (description des exercices en annexe 9.4.1). Les élèves peuvent alors se concentrer tout en appréciant le moment, car l'activité est ludique.

Puis, les exercices sont directement liés à l'improvisation théâtrale. Les élèves doivent marcher dans l'espace en adoptant une posture, une carrure, un personnage ou doivent mimer une action, un métier. Ils peuvent ensuite échanger entre eux, se saluer, se serrer la main. L'évolution de ce genre d'exercices s'est faite au fil du temps car, au début, les élèves avaient de la peine à ne serait-ce que se regarder dans les yeux en se déplaçant. Chaque semaine l'exercice est un peu plus exigeant quant à la construction précise d'un personnage. Dans cette lignée, des exercices sont effectués autour de la narration, des rebondissements, des actions ou des situations.

L'ensemble des entraînements a donc plusieurs objectifs: la détente, la relaxation, le dynamisme, l'écoute, la concentration, mais aussi la création de personnages, la modification de la voix, de la carrure, l'invention d'histoires, la répartie, l'imagination ainsi que l'humour. Le but sous-jacent est de permettre aux élèves d'oser s'exprimer.

3.2 Observation

Il existe en sciences sociales deux types d'observation: celle dite « participante » et celle dite « non participante ». Dans le premier cas, la personne qui observe participe aux activités. Elle prend donc une vraie place dans la dynamique de ce qu'elle observe et devient un agent à part entière de sa recherche. Il en résulte évidemment certains biais car la personne est elle-même impliquée (Van Campenhoudt, L., & Quivy, R., 2011, pp.174-175).

Dans le deuxième type d'observation, le chercheur reste en retrait et ne prend pas part au fonctionnement de ce qu'il observe. Il reste un agent extérieur. Certains biais découlent aussi de cette méthode car la présence d'un individu influence forcément d'une manière ou d'une autre le comportement des participants.

Dans le cas de ce travail, l'observation était évidemment participante puisque c'est moi-même qui donnais les cours d'improvisation théâtrale. Nous reviendrons sur l'influence de ce regard

et les biais engendrés par le fait que je sois leur enseignante.

Les observations étaient, de plus, directes (observation du déroulement des cours) et indirectes (par la récolte d'informations par des questionnaires). La majorité des observations ont été effectuées durant les cours d'improvisation que je donnais, mais certaines de mes remarques sont aussi plus générales et font référence à ce que j'ai pu voir durant l'ensemble des cours que j'ai dispensés. D'autres éléments ont pu être révélés durant les observations que j'ai faites pendant les cours de théâtre donnés par un autre enseignant. Effectivement, dans mon collège, M. Giaque, professeur de théâtre, a été mandaté pour venir enseigner quelques heures auprès des classes de 10^{ème} et 11^{ème}. J'ai pu m'installer, à deux reprises, dans la salle et observer les élèves alors que je ne participais pas. Ils étaient au courant de ma présence mais M. Giaque n'a pas remarqué de changement évident dans leur comportement. Durant ces deux périodes, mon observation était donc non-participante.

J'ai aussi tenu un « journal d'entraînements » dans lequel je notais les exercices effectués, les objectifs, mais aussi les remarques et commentaires faits sur l'ensemble des élèves.

3.3 Questionnaires

Deux questionnaires ont été distribués aux élèves. Ils contiennent deux éléments différents. Tout d'abord, des tableaux avec quatre entrées (pas du tout d'accord, peu d'accord, partiellement d'accord, tout à fait d'accord). Ces quatre items ont été choisis pour leur clarté. Davantage de possibilités de réponses n'auraient peut-être pas permis de faire apparaître des résultats significatifs. De plus, les élèves auraient pu se perdre et ne pas savoir faire la différence entre plusieurs items se rapprochant fortement. Le deuxième élément contenu dans ces questionnaires est une série de questions ouvertes.

Le premier questionnaire (annexe 8.1) a été complété par les élèves en septembre, avant le début des cours d'improvisation théâtrale. Il leur a permis de se questionner sur leur rapport aux activités orales et de communication, avant que le travail en classe ne soit effectué. L'accent était porté sur leurs craintes éventuelles de communiquer en groupe, entre amis ou devant leurs enseignants et la classe. Ce questionnaire a été construit autour de trois axes principaux : la vision qu'ils ont de l'importance de la communication, comment ils se sentent par rapport à leur manière de communiquer (en classe ou dans leur milieu social) et pour terminer les difficultés qu'ils peuvent ressentir durant leurs prises de paroles. Quatre questions ouvertes étaient aussi posées. La première était : « Quand est-ce qu'on m'a demandé de

m'exprimer par oral en classe ? », l'idée de cette question était de déterminer ce que les élèves pouvaient considérer comme étant une communication orale. La deuxième était : « Quand on me demande de parler devant la classe, je me sens... », les élèves avaient alors la liberté de compléter la phrase comme ils le désiraient. La troisième était : « Mes forces et mes faiblesses en oral sont... », cette réflexion, complexe pour les élèves, m'a permis de me questionner sur la capacité de ceux-ci à s'évaluer et à s'analyser. La dernière question, liée aux difficultés, était : « Qu'est-ce qui peut t'empêcher de prendre la parole ? ». Les questions deux et quatre ont permis de faire apparaître les différentes craintes que les élèves peuvent avoir lorsqu'ils doivent communiquer par oral.

Le deuxième questionnaire (annexe 8.2) a été effectué en avril après une vingtaine de périodes d'improvisation théâtrale. La plupart des questions étaient semblables au premier mais d'autres ont été ajoutées suite à mes observations. Il était important de poser des questions plus spécifiques sur le rapport des élèves à l'improvisation théâtrale afin d'identifier ce que les cours avaient pu changer. De plus, durant mes observations et les cours dispensés, j'ai remarqué que leur vision de l'enseignant avait semblait-il évolué. Il me paraissait donc important de soulever un questionnement à ce sujet. J'avais le désir de poser plus de questions ouvertes permettant aux élèves de s'exprimer comme ils le voulaient et de faire surgir des éléments auxquels je n'avais pas forcément pensé au préalable. Les cinq questions ouvertes étaient : « Qu'as-tu apprécié durant le cours d'improvisation théâtrale ? », « Qu'as-tu trouvé de difficile durant les cours d'improvisation théâtrale ? », « As-tu l'impression d'avoir fait des progrès grâce aux cours d'improvisation théâtrale, si oui, lesquels ? » et pour terminer : « As-tu remarqué des différences chez ton enseignante entre les cours d'improvisation théâtrale et les cours normaux ? Si oui, lesquelles ? ». Comme nous pouvons le constater, les questions ouvertes sont résolument tournées sur ce que perçoivent les élèves de l'influence directe des cours donnés et du projet pédagogique entrepris.

4. Analyse

4.1 Tableaux des résultats

Les différents résultats ont été reportés dans des tableaux synthétisant l'ensemble des réponses aux deux questionnaires. Même si l'échantillon est faible, il permet de faire émerger certains éléments, ainsi que les caractéristiques de cette classe concernant les activités orales. L'analyse des résultats est effectuée par la suite. Elle comprend les réponses des questionnaires. En gris, les questions dont les réponses peuvent être significatives.

4.1.1 Premier questionnaire

1	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Partiellement d'accord	Tout à fait d'accord
Il est important de bien savoir communiquer par oral	0	0	2	14
Participer en classe est essentiel pour bien apprendre	2	1	7	6
Lorsque je dois mener une activité orale, je me sens motivé(e)	0	5	9	2
Bien parler à l'oral est utile en général dans la « vraie vie » personnelle et professionnelle	0	0	2	14

2	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Partiellement d'accord	Tout à fait d'accord
Je sais bien transmettre ce que je pense par oral	1	7	6	2
Je me suis amélioré(e) dans mes capacités orales entre la 9ème et la 11ème	0	3	9	4
Je n'aime pas prendre la parole devant la classe	6	1	4	5
Je parle peu quand je suis en groupe avec mes amis	13	1	0	2
Je me sens à l'aise quand je parle devant la classe	6	4	5	1
J'hésite à prendre la parole lorsque l'enseignant m'interroge	7	5	2	2
J'hésite à participer car j'ai peur de me tromper devant tout le monde	4	6	3	3

	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Partiellement d'accord	Tout à fait d'accord
Quand le professeur m'interroge je ne sais jamais quoi dire	4	7	4	1

3	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Partiellement d'accord	Tout à fait d'accord
En classe, je ne peux pas m'exprimer autant que je le voudrais	1	6	7	2
Quand je prends la parole, certains symptômes physiques peuvent me handicaper (transpiration, maux de ventre, bégaiement etc.)	5	3	8	0
Il est difficile de faire une communication orale qui satisfasse mes professeurs	3	8	4	1
Avec mes amis, je ne peux pas tout le temps m'exprimer autant que je le désire	15	1	0	0

4.1.2 Deuxième questionnaire

1	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Partiellement d'accord	Tout à fait d'accord
Il est important de bien savoir communiquer par oral.			2	14
Participer en classe est essentiel pour bien apprendre.		3	10	3
Lorsque je dois mener un activité orale, je me sens motivé(e).		6	9	1
Bien parler à l'oral est utile en général dans la « vraie vie » personnelle et professionnelle.		1	1	14

2	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Partiellement d'accord	Tout à fait d'accord
Je sais bien transmettre ce que je pense par oral.		8	6	2
J'ai amélioré mes capacités orales durant l'improvisation théâtrale.		3	11	2
Je n'aime pas prendre la parole devant la classe.	5	5	1	5
Je me sens à l'aise quand je parle devant la classe.	4	5	7	

	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Partiellement d'accord	Tout à fait d'accord
J'hésite à prendre la parole lorsque l'enseignant m'interroge.	3	7	5	1
J'hésite à participer en classe car j'ai peur de me tromper devant tout le monde.	1	8	4	3
Quand le professeur m'interroge, je ne sais jamais quoi dire.	7	2	7	

3	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Partiellement d'accord	Tout à fait d'accord
En classe, je ne peux pas m'exprimer autant que je le voudrais.	3	8	5	
Quand je prend la parole, certains symptômes physiques peuvent me handicaper (transpiration, maux de ventre, bégaiement etc.).	6	4	3	3
Il est difficile de faire une communication orale qui satisfasse mes professeurs.	6	5	5	

4.2 Importance de la communication orale

Si la communication orale préoccupe les enseignants et le corps scolaire, les élèves semblent eux aussi accorder une certaine importance à leurs capacités orales. Cela apparaît très nettement dans cette classe puisqu'à l'affirmation : « Il est important de bien savoir communiquer par oral », 14 élèves étaient « tout à fait d'accord » et 2 élèves étaient « partiellement d'accord » lors du premier et du deuxième questionnaire. Ainsi, il semble qu'une bonne communication soit aussi un enjeu pour les élèves et qu'ils le perçoivent. Cette importance ne concerne pas uniquement le cadre scolaire, car à l'affirmation : « Bien parler à l'oral est utile en général dans la « vraie vie » personnelle et professionnelle », le constat est le même: 14 élèves répondent par « tout à fait d'accord » et 2 autres par « partiellement d'accord » lors du premier questionnaire. Ce constat ne change que de manière minimale dans le deuxième questionnaire puisqu'un seul élève semble avoir changé d'avis et être passé de « partiellement d'accord » à « peu d'accord ». Pour les élèves de cette classe, il est donc évident qu'il est important de réussir ses communications, car elles sont « utiles » pour la vie scolaire mais aussi en dehors. L'enjeu est donc intrascolaire mais aussi extrascolaire, puisque développer

une bonne manière de communiquer par oral et des bonnes capacités à s'exprimer est intéressant pour la vie quotidienne. Lors de discussions avec les élèves, il est apparu qu'ils désiraient « *mieux savoir parler* » dans l'idée de réussir leurs examens, mais aussi pour pouvoir effectuer correctement un entretien pour une école ou un apprentissage. L'importance accordée à la communication orale ne semble pas avoir évolué entre le premier et le deuxième questionnaire. Ainsi, les heures d'improvisation théâtrales effectuées n'ont pas changé leur jugement.

Après l'analyse du premier questionnaire, il apparaît que l'ensemble des élèves considère qu'ils n'ont pas d'énormes difficultés à communiquer, que cela soit dans la vie courante ou en classe. Néanmoins, excepté 2 élèves, qui répondent « tout à fait d'accord » à l'affirmation : « je parle peu quand je suis en groupe avec mes amis. », les 14 autres élèves ne sont « pas du tout d'accord ». De plus, à l'affirmation : « avec mes amis, je ne peux pas tout le temps m'exprimer autant que je le désire », 15 élèves répondent « pas du tout d'accord » et un élève « peu d'accord ». Ainsi, les élèves apparaissent satisfaits de leurs communications « sociales » avec leurs groupes d'amis. A contrario, lorsqu'il s'agit de communications devant la classe, le constat est différent. A l'affirmation : « Je me sens à l'aise quand je parle devant la classe ». Ils sont tout de même 10 à être « pas du tout d'accord » ou « partiellement d'accord ».

4.3 Les craintes de la communication orale

Comme nous l'avons vu précédemment, réussir ses communications orales apparaît comme important pour l'ensemble de la classe. Cependant, les élèves peuvent ressentir une certaine crainte quant à la prise de parole, lorsqu'elle est accompagnée de « spectateurs ».

Si l'ensemble des élèves reconnaît l'importance de bien communiquer, peu ont l'impression de bien transmettre ce qu'ils pensent par oral. Une bonne partie d'entre eux écrivent être « *mal à l'aise* », « *pas très à l'aise* », « *très gêné(e)* », « *stressé* », « *(un peu) timide* », « *pas bien* » lorsqu'ils prennent la parole. L'inconfort lors de la prise de parole est donc remarquable. Une élève souligne même qu'elle a peur de « *se sentir bête* » quand elle parle devant la classe. Même si une partie des élèves se sentent « *confiant[s]* », « *bien* » ou « *à l'aise* » (4 élèves), on ne peut renier l'importance des craintes identifiées, pour la majorité d'entre eux. C'est tout de même 12 élèves sur les 16 qui expriment, dans leur premier questionnaire, des craintes qui peuvent entraver leur prise de parole et leurs communications orales. Ces peurs peuvent d'ailleurs apparaître sous la forme de symptômes physiques, tel que le bégaiement, la

transpiration etc. C'est la moitié des élèves qui expriment ressentir des symptômes physiques lors de la prise de parole en affirmant être « partiellement d'accord » avec ces symptômes lors du premier questionnaire. Ainsi, prendre la parole n'est pas anodin pour eux et leurs réticences se sentent jusque dans leur corps.

Deux éléments principaux freinant les élèves à prendre la parole se manifestent dans les questionnaires. Le premier est l'inquiétude d'être jugé par les spectateurs présents lors de la communication. Ces derniers peuvent émettre des jugements, négatifs ou positifs face à la « prestation » orale qui leur est présentée. Si le regard des camarades est extrêmement important, le regard de l'enseignant semble essentiel dans la perception qu'un élève a de lui-même et de ses capacités orales. En effet, comme l'avance Maria Teresa Estrela, l'enfant, depuis qu'il est entré à l'école, est confronté à un enseignant. Celui-ci « détermine les critères de ce qui est bon, vrai, beau, utile et correct » (1994, p.22). La référence principale de l'élève est donc l'enseignant et le jugement qu'il va porter sur l'action, la réponse, la prise de parole de l'enfant, et qui va déterminer la réussite ou non de l'élève. De plus, « l'élève, bien souvent, ne peut pas se rendre compte par lui-même de la justesse de ce qu'il dit ou fait, pour évaluer son travail, il est dépendant du jugement du professeur » (Bernard Rey, 2009, p.23). L'élève, ayant de la peine à s'auto-évaluer, va donc attendre le jugement des autres afin de déterminer si sa prestation était suffisante ou correcte, ce qui donne un poids important aux jugements d'autrui. C'est dans cette perspective que la crainte d'un jugement devient important et parfois handicapant. La peur de recevoir un jugement négatif par ses pairs et l'enseignant peut alors freiner considérablement la prise de parole en public, que cela soit pour répondre à une question ou faire un exposé devant tout le monde. Cette peur apparaît clairement dans certaines réponses du questionnaire. Ainsi, une élève nous confie avoir: « *peur de ne pas être intéressante et de ne pas être dans le sujet, et que l'on se moque de moi* ». Une autre dit qu'elle craint « *que les gens rigolent* ». Un élève écrit même qu'il « *dit des choses stupides, parfois* ». Cette phrase est intéressante car elle suppose certainement qu'on lui a fait plusieurs fois la remarque qu'il disait des « *choses stupides* ». On peut supposer qu'il n'est pas venu seul à cette conclusion. Ces quelques remarques permettent de mettre en évidence que les jugements négatifs des pairs ou des enseignants peuvent avoir des répercussions importantes sur le comportement oral des élèves.

Le deuxième élément freinant les communications orales apparaissant dans le questionnaire est la peur de se tromper. Il est fortement lié à la crainte du jugement des autres car se tromper n'est grave que si les gens réagissent « mal » par rapport à cette erreur. Les élèves expriment leur peur de « *dire n'importe quoi* », de ne « *pas savoir quoi répondre* », ils ont peur « *de ne*

pas savoir quoi dire ». Une élève écrit même qu'elle préfère de ce fait se taire : « *j'ai des fois un peu peur que ça soit faux, alors je ne m'exprime pas* ». En effet, la place de l'erreur n'est pas bien déterminée dans l'esprit des élèves. Même si de nombreux auteurs, que cela soit en littérature (« les erreurs sont les portes de la découverte » James Joyce), ou dans les revues scientifiques ou pédagogiques (« Accompagner un élève, c'est sentir son niveau de confiance pour lui en redonner, par exemple en faisant de ses erreurs, non pas des fautes, mais de simples « faux pas » à travailler » André Giordan, 1976), considèrent l'erreur comme un moyen d'apprendre, de se rectifier et de trouver une solution, ce n'est pas forcément sous cette forme que l'erreur apparaît pour l'élève. D'ailleurs, quand il fait faux, il est sanctionné par une remarque ou par une mauvaise évaluation (sous la forme d'un test par exemple). Par oral, le jugement peut être encore plus pénible car les erreurs se font devant des témoins et un public. On peut donc imaginer que le mécanisme qui pousse un élève à fuir l'échec, ou l'erreur, le fait donc fuir les communications orales en classe, et entrer dans ce que Rolland Viau appelle une stratégie d'évitement, afin de « retarder le moment où il devrait l' [la tâche] accomplir » (Viau, 1999, p.53).

Quelques élèves (3) évoquent leur timidité. Ce trait de caractère est à souligner car faisant partie de manière intrinsèque à l'élève, il va s'exprimer de différentes manières durant les activités d'improvisation théâtrale. Ce trait de personnalité est un frein évident aux communications orales. Pour autant, les élèves se considérant comme timides ne se comportent pas tous à l'identique durant les cours d'improvisation théâtrale. Certains sont handicapés par leur timidité, alors que d'autres, au contraire, dans le cadre de ces cours d'expression, peuvent se permettre plus de liberté.

Il ne faut pas considérer ces craintes comme anodines. Une élève dit même qu'elle ne « *supporte pas* » être devant la classe. C'est alors un rejet total de la prise de parole et de la communication orale. Cette élève utilise le terme de « *cauchemar* » en parlant d'une situation où elle a dû présenter un dialogue en anglais devant le reste de ses camarades. Pour ce type d'élève, on peut imaginer que la difficulté à prendre la parole et surtout à s'exprimer devant les autres est tellement importante qu'elle finit par les paralyser. Elle les empêche de participer activement dans la classe ou simplement à répondre aux questions du professeur. Certains de ces élèves « font le mort » comme l'exprime Philippe Perrenoud, afin de se protéger du regard des autres et des répercussions éventuelles de celui-ci (1992, p.44). Cela peut alors les handicaper durant les cours car ils risquent de s'effacer et de chercher à éviter les échanges avec l'enseignant. Celui-ci peut alors passer à côté d'éléments importants concernant l'apprentissage de ces élèves.

En conclusion, il apparaît que les deux principaux obstacles à la communication orale exprimés par ces élèves sont la peur du jugement des autres, et ainsi d'être moqués, mais aussi la crainte de faire faux. Le mot « peur » est d'ailleurs présent chez 5 élèves sur les 16 interrogés lors du premier questionnaire. Ce terme est donc représentatif de leurs sentiments face aux activités orales. La crainte peut même amener les élèves à ressentir des symptômes physiques ou alors simplement à ne pas oser prendre ou vouloir prendre la parole en classe.

Après ces réflexions, nous pouvons nous demander quels sont les effets des cours d'improvisation théâtrale sur les craintes des élèves.

A la question « je n'aime pas m'exprimer devant la classe », malgré une inversion des résultats (il y avait 9 élèves « tout à fait d'accord » ou « partiellement d'accord » lors du premier questionnaire et plus que 6 lors du deuxième), on ne peut pas dire que ces changements soient significatifs. En effet, ce n'est pas l'ensemble de la classe qui apprécie dorénavant s'exprimer grâce aux cours d'improvisation théâtrale. Néanmoins, on peut souligner que deux élèves semblent avoir changé d'opinion et mieux apprécier les situations de communication devant la classe, car ils sont passés respectivement de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord » et « peu d'accord ». Par ces quelques constatations, il est difficile de conclure que les élèves apprécient réellement mieux les activités orales devant la classe, cependant ils semblent quand même moins les rejeter.

Sur l'ensemble du deuxième questionnaire, 14 élèves sur les 16 expriment un changement positif sur leur communication orale. A la question : « As-tu l'impression d'avoir fait des progrès grâce aux cours d'improvisation théâtrale ? Si oui, lesquels ? », les élèves sont quasiment unanimes, sauf deux, dont une qui s'exprime négativement : « *Non, j'ai toujours peur seule sur scène* ». Si son angoisse semble encore bien présente, j'ai remarqué qu'elle avait fait des progrès en improvisation théâtrale depuis le début de l'année et qu'elle semblait avoir plus de facilité à effectuer les tâches demandées durant ce cours. Le deuxième, quant à lui, souligne ne pas avoir fait de progrès mais on remarque qu'il disait lors du premier et du deuxième questionnaire avoir peu de difficultés à parler devant les autres hormis un « *peu de stress* ». Il n'a donc pas plus ni moins de problèmes à effectuer des communications orales devant ses camarades.

Pour tous les autres, les termes utilisés démontrent une vraie amélioration de leur sentiment face aux communications orales devant la classe. Ils expriment être « *plus à l'aise devant la classe* » ou alors « *j'ose plus m'exprimer qu'avant* » et encore « *j'ai l'impression d'oser plus parler seul* ». Ils disent avoir « *plus de facilité à parler* ». Certains soulignent pouvoir

« *[s']exprimer plus facilement même si je suis un peu timide* ». Leur sentiment face à leurs compétences orales s'est donc amélioré.

Ainsi, les élèves « osent » plus. De ce fait, ils ressentent une diminution de leurs craintes. Le verbe « oser » est important car il fait partie intégrante de l'improvisation théâtrale. En effet, de nombreux exercices servent à mettre les élèves en confiance, à les relaxer, à leur permettre de se lâcher. Nous avons effectué des exercices leur demandant de s'exprimer devant les autres, de prendre la parole, de défendre une opinion ou de communiquer une émotion. Le but n'était pas de les brusquer et d'augmenter leurs craintes mais plutôt de leur montrer qu'après avoir osé se lancer une fois, s'exprimer, crier ou danser devant les autres, les fois suivantes paraissent nettement moins difficiles.

Nous pouvons donc conclure que l'improvisation théâtrale a eu un effet certain sur la confiance que les élèves ressentent et expriment concernant les prises de parole. Même si l'ensemble d'entre eux n'apprécie pas beaucoup plus les communications orales, ils sont pratiquement tous (14 sur 16) « *plus à l'aise* » quand des activités orales leur sont demandées. Les exercices d'improvisation théâtrale cherchant à diminuer leur stress ont eu une certaine efficacité et ont pu apporter un réconfort aux élèves.

L'improvisation théâtrale a donc eu un effet positif sur la confiance qu'ils avaient envers les autres mais aussi en eux. Cela se remarque dans leurs réponses aux questionnaires puisqu'une élève écrit que les cours lui ont permis « *d'apprendre à connaître les autres et au final d'être soi-même. Ca m'a beaucoup aidé pour la vie de tous les jours* ». Une autre élève affirme que les cours d'improvisation permettent d'être « *libre, d'être nous-même* ». On peut déduire que durant les autres cours, ils ne peuvent pas autant être eux-mêmes.

4.4 Evolution de la communication en classe

Elle [l'improvisation théâtrale] rend les élèves et les enseignants actifs en les engageant dans des situations de communication qu'ils doivent interpréter. Elle leur donne la possibilité de prendre la parole en public, etc. La pratique de l'improvisation théâtrale pousse les élèves et enseignants à se mettre en danger et à tester leur écoute, leur attention et leur adaptabilité. (Gagnon, 2001, p.12)

Par cette citation de Roxane Gagnon, professeure à la Hep Vaud, nous pouvons imaginer que l'improvisation théâtrale a des effets bénéfiques sur la communication en classe. Cette hypothèse s'est confirmée dans le cadre de ce projet. Les communications ont évolué au sein

de la classe.

Lors des premiers cours d'improvisation théâtrale, les élèves étaient souvent gênés et mal à l'aise. Ils n'osaient même pas se regarder dans les yeux. Le premier exercice demandé a été, simplement, de se déplacer dans l'espace sans se toucher. C'était très difficile. La plupart d'entre eux cherchaient le contact physique, certains garçons faisaient exprès de se bousculer ou cherchaient à faire tomber l'autre de la scène. Ils rigolaient, faisaient du bruit et ne cessaient pas de parler. Il était alors compliqué pour moi de leur faire comprendre l'importance du silence (pour écouter ne serait-ce que mes consignes et demandes) mais aussi pour se calmer. J'ai compris rapidement que cela devait être un moyen pour eux de cacher leur crainte, leur gêne ou leur timidité. La plupart des élèves ne savait pas ce qu'était l'improvisation théâtrale, et malgré mes quelques explications sur le sujet en début de séance, ils ne savaient pas dans quoi j'allais les lancer. Ils étaient certainement face à une peur de l'inconnu. Ils devaient ainsi me faire entièrement confiance et se lancer dans des exercices qu'ils ne connaissaient pas, encore moins dans le contexte scolaire.

Les élèves ont évolué au fur et à mesure que l'année avançait. J'ai leur ai demandé de marcher dans l'espace et de se regarder dans les yeux. C'était compliqué. La plupart d'entre eux s'évitaient mais, avec cette consigne, ils ont été obligé de se confronter aux regards de leurs camarades. Certains riaient beaucoup et partaient en fou rire. J'ai toujours essayé d'être calme et de leur expliquer pourquoi cette consigne était importante. Quand on fait une communication orale, ou de l'improvisation théâtrale, le regard joue un rôle très important, « [il] est porteur d'une grande puissance communicative » (Richoz, 2009, p.339). Il faut pouvoir intéresser, accrocher son spectateur, et pour ce faire, il faut oser regarder et se confronter aux retours qui en découlent. On peut déduire que pour ces élèves, regarder leurs camarades a représenté un défi, car cela les « mettait en jeu », les déstabilisait.

Après ces deux exercices, nous avons effectué un débriefing : « Qu'est-ce que cela vous a fait ? Etiez-vous gênés ? Pourquoi riez-vous ? » Les élèves ont alors pu exprimer leur crainte mais de manière assez confuse. Ils ont dit que « *c'était drôle de se regarder* », qu'ils « *n'avaient pas l'habitude* ». J'ai repris cet exercice de manière régulière. Presque à chaque cours, les élèves devaient se croiser, se regarder, puis se serrer la main etc. Je suis allée encore plus loin dans mes demandes, le but étant qu'ils osent se lâcher. Comme le souligne Christophe Tournier, auteur du *Manuel d'improvisation théâtrale* (2003), « oser » fait partie des principes fondamentaux de l'improvisation théâtrale. Si on n'ose pas, on ne peut pas communiquer ni jouer. J'ai donc demandé aux élèves de m'obéir aveuglément afin de les pousser plus loin. Ils

marchaient dans la salle et je leur disais : « Courez! Asseyez-vous! Marchez! Sautillez! ». Cet exercice était évidemment drôle et les élèves s'y prêtaient d'ailleurs volontiers. S'ils se montraient quelques peu réticents à effectuer certains ordres, c'était surtout quand les exercices leur demandaient de s'exprimer par le son qu'ils se montraient réticents. En effet, la première fois que je leur ai dit: « criez ! », ils se sont tous regardés et aucun son n'est sorti. J'ai décidé de leur servir de modèle, j'ai répété : « criez ! » et j'ai crié par la suite. Ils ont rigolé, mais j'ai insisté : « Allez-y ! Avec moi ! Criez ! » et nous avons tous crié en cœur. Si je m'étends sur cet exercice c'est parce qu'il me semble significatif. Les élèves, quand il s'agit des communications orales, doivent évidemment utiliser leur voix. Mais celle-ci est tout le temps régulée durant les cours. Comme le souligne Philippe Perrenoud (1992, p.154) : « A l'école, le pouvoir de dire et de faire taire reste terriblement asymétrique » et c'est l'enseignant qui détient le droit de donner ou non la parole aux élèves. Comme les élèves ont toujours grandi et évolué dans le système scolaire qui leur dictait d'agir de cette manière, on peut imaginer que le fait de se mettre à crier devant son enseignant ou ses camarades durant une heure de cours peut leur sembler totalement déstabilisant. Un élève a souligné qu'il n'avait pas « l'habitude » de crier à l'école. J'ai essayé de leur faire comprendre que les modes de communication n'étaient pas les mêmes en improvisation théâtrale et que je ne réprimerais par leurs désirs de s'exprimer.

Les progrès qu'ils ont fait à ce niveau sont remarquables. A partir du mois de décembre, c'est-à-dire après une dizaine d'heures d'improvisation théâtrale, les élèves ont exprimé nettement moins de gêne dans ce type d'exercices. Leur demander de crier ne semblait plus une difficulté et j'ai pu pousser l'exercice encore plus loin en leur demandant, par exemple, de mimer des animaux. A chaque fois que l'exercice a été effectué pour la première fois, les élèves riaient et se gênaient. Mais dès qu'on répète et qu'on recommence, ils se prennent au jeu et osent bien plus. S'ils se sentent plus à l'aise et le soulignent dans leur questionnaire, mes observations vont dans le même sens. Durant les dernières heures, les élèves ont effectué des exercices auparavant considérés comme compliqués et ont pu se déplacer dans l'espace en mimant, jouant, criant, rampant etc.

Après toutes ces constatations, je peux affirmer que la gêne a diminué. Cependant, les élèves font une différence entre leur crainte de parler en public ou devant la classe. Certains d'entre eux ont souligné se sentir « *plus à l'aise devant la classe* ». Une élève précise même se sentir plus à l'aise devant ses camarades mais toujours aussi gênée devant des inconnus. Le public auquel ils sont confrontés a donc une influence.

A la question « l'improvisation théâtrale a-t-elle eu des effets sur la vie de la classe ? Si oui,

lesquels ? » 11 élèves sur les 16 ont signalé une amélioration ou un changement. Pour certains, il s'agit d'une amélioration de leurs relations. Ainsi, un élève précise que « *ça [les] a rapprochés* », ou un autre qu' « *[ils sont] devenus plus unis et plus aimable l'un envers l'autre* » et que « *l'ambiance s'est améliorée* ». Une élève, qui se considère comme timide, a d'ailleurs écrit qu' « *[elle] discute plus avec [ses] camarades* ». Un autre apprenant précise que l'improvisation « *c'est comme un jeu pour plus communiquer avec les autres de la classe qu'on ne connaît pas vraiment* ». Ainsi, les relations entre les élèves se sont améliorées. D'après les questionnaires et mes observations, il apparaît que les élèves ont eu l'impression de pouvoir communiquer et partager davantage avec l'ensemble des élèves de la classe. Un des buts des cours d'improvisation est de développer l'entraide, le soutien et le respect. Comme le souligne Rolland Viau (1990), le sentiment d'appartenance à un groupe est essentiel pour que les élèves puissent développer leurs compétences.

Les études menées par Anderman aux Etats-Unis (2004) ont démontré à quel point le fait, pour un élève, de se sentir comme un membre à part entière de son école et de son groupe-classe est un bon prédicateur de sa motivation et de sa performance (p.85).

Ainsi, développer le sentiment de « sécurité » permet aux élèves d'être plus motivés, et donc plus investis. Pour cela, l'enseignant a un rôle important puisque c'est à lui d'empêcher les moqueries et les comportements menant à l'exclusion d'un ou de plusieurs élèves (Viau, 1990, p.161).

La classe semble donc, par l'improvisation, être devenue un « terrain » plus accueillant et moins effrayant. Ceci est extrêmement important car il est essentiel pour se sentir « à l'aise » d'être entouré par des personnes qui émettent des jugements positifs ou des encouragements et non des critiques non constructives. Comme le souligne Pierre Vianin, professeur à la Hep du Valais, pour une bonne motivation scolaire et des apprentissages efficaces, il faut valoriser la coopération et non la compétition, ce qui peut stimuler « l'entraide et la solidarité » (2006, p.74). C. Delannoy et J. Lévine (1997) abondent dans ce sens en affirmant que c'est au niveau du « groupe-classe » qu'il faut agir si l'on désire des améliorations dans les apprentissages (p.17). Ainsi, l'improvisation, renforçant le sentiment de sécurité, l'entraide et l'écoute, a un effet positif sur l'ambiance de classe et pourrait, de ce fait, comme l'affirme Camie Vouilloz dans son mémoire, améliorer la motivation scolaire.

Il est intéressant de constater que l'improvisation théâtrale a des effets divers tant au niveau de l'élève lui-même que sur le groupe-classe. Cela peut mener à des améliorations multiples

comme une augmentation de la confiance en soi, en ses pairs, une meilleure communication entre les élèves, avec l'enseignant et donc entraîner une amélioration du cadre de vie de la classe.

4.5 Statut de l'enseignant remis en cause ?

Durant les cours d'improvisation, j'ai pu identifier différentes difficultés quant au statut de l'enseignant et de son autorité. Le but de l'improvisation théâtrale, comme nous l'avons vu précédemment, est de renforcer les liens entre les élèves, l'entraide et la communication. Néanmoins, le statut d'un enseignant maître de classe est complexe. Il est la référence, le contact avec les parents, celui qui prend les décisions. Ainsi, le professeur, comme explicité dans la partie théorique, doit endosser de multiples rôles et doit pouvoir garder une certaine autorité afin de s'assurer du bon fonctionnement de sa classe. Il peut influencer de manière significative le comportement et les apprentissages des élèves par « sa personnalité, ses habilités et son statut (...) » (Legault, 2001, p.42). Mais comment respecter l'autorité d'un enseignant qui, durant certains cours, crie avec ses élèves ? Mime le singe ? Danse ? Rit ?

La relation entre l'enseignant et ses élèves est déterminante afin que l'élève soit motivé dans ses tâches d'apprentissage. Il faut donc développer la « congruence, (l')acceptation inconditionnelle et (l')empathie » (Vianin, 2006, p.67) . Cette idée est soutenue par la théorie humaniste de C. Rogers (1972). De ce fait, pour qu'un élève s'investisse dans un travail, il doit sentir le soutien et les encouragements de son professeur. De plus, comme le signale C. Delannoy et J. Lévine dans *La motivation: désir de savoir, décision d'apprendre* : « l'essentiel est que le maître ait envie de faire partager sa passion et ne soit pas méprisant pour les élèves. » (1997, p.69) Ainsi, il était important pour moi de faire partager mon enthousiasme et mon dynamisme afin d'amener les élèves à s'investir dans l'improvisation théâtrale, tout en gardant le rôle de maître de classe afin d'en maîtriser la gestion.

Les élèves ont certainement perçu cet enthousiasme puisqu'ils déclarent que je suis « *plus à l'aise* » et même « *plus heureuse* » durant les cours d'improvisation théâtrale. Il est vrai que je n'ai pas enseigné ce cours de la même manière que celui d'histoire. Je devais servir aux élèves de guide dans un univers encore plus inconnu et inconfortable que les cours « normaux » qu'ils suivent depuis 10 ans.

Sur les 16 élèves, c'est tout de même 9 d'entre eux qui soulignent un changement du

comportement de leur enseignante. Les 7 autres n'ont pas forcément remarqué un changement de comportement mais soulignent que je suis « *gentille* » ou « *de bonne humeur* » durant n'importe quel cours (3 élèves expriment cela).

Pour les 9 ayant remarqué des différences, à la question : « As-tu remarqué des différences chez ton enseignant entre les cours d'improvisation théâtrale et les cours normaux ? Si oui, lesquelles ? », les élèves soulignent que je serais « *plus à l'aise* », que je me « *lâcherai[s] plus* ». Il semblerait donc que je dégage quelque chose de différent par rapport aux autres périodes d'enseignement. Je me mets plus en scène et n'adopte pas les mêmes comportements. Par exemple, mon vocabulaire n'a pas été le même durant les cours d'improvisation ou les autres. J'ai expliqué aux élèves qu'il n'y avait pas de registre de langage tabou durant l'improvisation. Et que, par exemple, s'ils se justifiaient, des gros mots pouvaient être dits s'ils représentaient le langage d'un personnage interprété. Cela a pu les mener à penser que j'étais plus à l'aise, plus libre.

Quelques éléments sont intéressants à soulever dans les autres questionnaires. Deux élèves, féminines, disent que je suis « *plus heureuse* » et « *moins stressée* » ou encore « *plus ouverte et plus joyeuse* ». Mon humeur semble donc être différente selon les cours que j'enseigne. Il est vrai que durant les cours d'improvisation, il est possible de faire des blagues, de rigoler avec les élèves et de décompresser. Le but a toujours été de créer une ambiance agréable, ouverte et rigolote. Je suis parfois partie à rire avec mes élèves, ce que je me permets moins pendant un cours d'histoire. Quand nous sommes tous en classe et que les élèves sont assis à leur chaise, le contexte est moins propice aux rires.

Deux citations sont révélatrices de ce changement de comportement de ma part : « *en cours elle doit être plus sévère pour que les élèves écoutent alors qu'en impro on est plus libre, on peut plus parler* » et une autre élève ne parle pas de ma sévérité mais de l'ambiance: « *c'est un peu moins sévère je trouve, c'est plus cool les cours d'impro* ». Ces deux citations viennent renforcer et confirmer un sentiment que j'ai eu durant l'année et qui montre un enjeu important : le statut de l'enseignant et son autorité.

En effet, le cadre des cours d'improvisation est différent par le lieu, les modalités et les attentes de celui des cours « standards ». Comme je l'ai explicité à plusieurs reprises, l'improvisation doit permettre aux élèves de développer une communication différente, plus ouverte et plus libre. Je souhaitais faire respecter mon autorité pour que les élèves écoutent mes instructions et mes remarques, mais je n'attendais pas le silence, le calme et l'obéissance. Effectivement, un élève qui désobéit à une consigne pendant un cours standard sera réprimandé, remis à sa place.

On lui demandera de se taire, de participer « correctement ». En improvisation théâtrale, toute remise en cause de la consigne peut être intéressante et amener de nouveaux éléments à développer et à jouer. Les élèves qui n'arrivent pas à se taire lors d'un exercice, m'obligent à me poser des questions sur l'utilité de cet entraînement, sur ma façon de le transmettre ou sur les modalités que j'emploie. Cela peut révéler des craintes, des gênes ou des difficultés particulières qu'il serait enrichissant de travailler avec les élèves. Evidemment, ces réflexions peuvent se développer suite à n'importe quel comportement des élèves à n'importe quel cours. Cependant, en improvisation théâtrale, la désobéissance aux consignes est pratiquement demandée. Ils doivent agir différemment que lorsqu'ils suivent d'autres cours. Ce qui peut être réprimandé en français ne le sera pas en improvisation.

Ce changement de cadre a été fortement perçu par les élèves qui me trouvaient plus « *joyeuse* » et qui sentaient que la sévérité était moins forte. Des difficultés en ont découlé. Comme je le désirais, la hiérarchie « dominant-dominés » s'est atténuée. Si cela a certainement permis l'émergence d'une relation agréable avec les élèves, d'une meilleure confiance et ainsi une meilleure congruence comme explicité au sous-chapitre 4.5, cela a aussi mis le flou sur mon statut d'enseignante. Comme le dit Bernard Rey :

Dès lors qu'on a avec le professeur le même type de relation qu'avec ses copains, on est tenté de reprendre avec lui les activités ludiques qu'on partage habituellement avec eux. Difficile de se mettre au travail dans l'ambiance décontractée qui, dans l'esprit de chacun, est attachée aux jeux et aux loisirs.
(2009, p.117)

J'ai identifié assez rapidement ce problème. Les cours d'improvisation étant plus ludiques, certains élèves se sont permis d'avoir pendant les cours standards des comportements acceptés durant les cours d'improvisation théâtrale mais qui ne peuvent l'être ailleurs. Ils ne semblaient pas autant reconnaître mon autorité qu'avant ces cours. Certains ne semblaient plus faire aisément la différence entre les cours d'improvisation et les cours normaux que je donnais. Dès le mois de février, j'ai remarqué que j'avais une moins grande « emprise » sur les élèves. Ils étaient moins attentifs, ne respectaient plus totalement les exigences que j'avais (comme se taire et se mettre debout derrière leur chaise avant chaque début de cours. Je leur demandais de le faire mais ils mettaient de nombreuses minutes à réagir). Ils ont parfois adopté un vocabulaire qui n'étaient plus totalement adéquat. Un élève m'a dit un jour : « *c'est pas grave madame, on s'en fout !* » Ce vocabulaire, peut être acceptable en improvisation théâtrale, mais ne l'est pas une fois entré en salle de classe.

J'ai certainement créé pour quelques élèves un flou dans les limites ce qui les empêchait de les percevoir nettement. Je souhaitais développer leur communication, qu'ils puissent être plus sûrs d'eux et plus confiants. J'ai cherché à libérer la parole que je considérais comme réprimée le reste de la semaine à l'école. Mais les élèves ont eu de la peine à intégrer les différences dans leur métier d'élève. Le métier d'élève, comme le définit Régine Sirota, « s'intéresse aux tâches qu'on assigne effectivement aux élèves en étudiant leurs tactiques et leurs stratégies, la façon dont ils prennent des distances face aux attentes des adultes et rusent avec le pouvoir dans la famille ou dans l'école » (p.10, 1998). Ainsi, l'élève a des tâches à accomplir quand il est à l'école et il a des réactions qui lui sont propres concernant les attentes qu'il a et celles des enseignants. Dans mes cours d'improvisation, j'ai rendu les attentes que j'avais des élèves plus floues et j'ai donc perturbé les habitudes et le cadre demandés dans leur « métier d'élève ». J'ai, de ce fait, changé la relation didactique préalablement établie, ce qui a pu créer du conflit dans leurs situations d'apprentissage (Jonnaert, P., Vander Borgh, C., Defise, R., Debeurme, G., & Sinotte, S., 1999, p.205).

Comme le souligne Richoz (2009, p.207), les règles sont importantes car elles servent à « sécuriser » l'élève : « il doit avoir la certitude qu'on ne peut pas faire n'importe quoi dans la classe et que l'enseignant est vraiment le garant de ce qu'il s'y passe ». En ébréchant les règles et les limites selon les cours, j'ai pu mettre les élèves dans une situation complexe, car ils ne savaient plus quel comportement adopter.

De plus, je n'ai pas utilisé les mêmes règles et les mêmes sanctions selon mes cours. Je n'ai donc pas permis aux élèves d'avoir des repères stables. En effet, « les règles permettent [également] aux élèves de se structurer par la confrontation avec des adultes qui se positionnent clairement, donnent des repères, posent des limites et sanctionnent quand elles sont transgressées » (Richoz, 2009, pp.207-208). Je ne devais donc pas avoir de positionnement assez clair. Je n'ai pas totalement réussi à faire comprendre aux élèves les différences entre les cours d'improvisation et les cours standards.

Le flou que j'avais créé a donc eu des effets sur mon autorité. J'ai dû, à partir du mois de mars, rétablir les règles de manière plus précise et plus stricte une fois que nous étions en classe pour un cours standard. J'ai dû redonner des limites, et reprendre les élèves qui les outrepassaient. Assez rapidement, les élèves ont su retrouver un cadre plus clair et les comportements parfois inadéquats des élèves ont disparu dans leur totalité.

5. Contraintes et difficultés liées au projet

Certains contraintes et difficultés ont rendu le projet parfois un peu périlleux. J'ai dû effectuer sans cesse des réajustements afin de continuer à correspondre aux diverses exigences (celles du PER, de la grille horaire, des élèves etc.).

5.1 Temps et évaluations

Plusieurs difficultés sont apparues rapidement dès l'élaboration du projet. En effet, comme le cours devait correspondre aux exigences du Plan d'études romand, une contrainte de temps s'est rapidement présentée. L'OCOM A ne représente que 45 minutes par semaine. Il est très difficile sur un temps aussi court de permettre aux élèves d'entrer totalement dans l'activité. Les élèves doivent pouvoir sortir de classe, s'échauffer, se sortir du cadre scolaire habituel puis enfin se mettre à improviser. Le temps étant relativement restreint, certains apprentissages et compétences n'ont certainement pas pu être développés autant que cela aurait pu. Certaines fois, il a été possible d'effectuer les cours d'improvisation sur deux périodes et donc 1h30. Cela était largement bénéfique, car les élèves pouvaient aller plus loin dans les exercices et les exigences pouvaient augmenter. Il est difficile de demander aux élèves de jouer des personnages et des scénettes après seulement quelques minutes d'échauffement. Il fallait éviter que la tâche leur paraisse trop difficile car cela risquait de les braquer et de diminuer leur investissement (André, B., & Dekoninck, J., 1998, p.25).

Une deuxième difficulté relative à l'inscription des cours d'improvisation dans le cadre de l'OCOM A était son implication dans le Cadre Général de l'Evaluation. Comme le cours représente 1 heure hebdomadaire, il doit faire l'objet de 3 évaluations sommatives sur l'année (CGE, 2015, p.11). Les élèves ont donc eu trois travaux significatifs ayant pour thème l'improvisation théâtrale et la communication orale.

Une évaluation sommative doit, selon le cadre général de l'évaluation :

porter au moins sur un objectif d'apprentissage avec une ou plusieurs de ses composantes ayant fait l'objet d'un enseignement. Les travaux significatifs permettent de vérifier si l'élève est capable de mobiliser les ressources et les connaissances acquises pour résoudre des situations complexes. » (CGE, 2015, p.11)

Les évaluations effectuées étaient donc toutes des tâches complexes. Il m'est apparu très difficile d'évaluer correctement les élèves. Un nombre important de critères sont présents dans l'évaluation d'une prestation orale : « les conduites langagières sont d'une extrême complexité (...) ». (Dolz, J., & Schneuwly, B., 1998, p.75). De ce fait, il est difficile d'évaluer les différents éléments et de noter cette tâche complexe de la manière la plus objective possible. De plus, tous les élèves ne sont pas des « bons acteurs » et ce n'est donc pas sur cela qu'il fallait les évaluer. J'ai donc développé des grilles d'évaluation (annexes 8.3) cherchant à se limiter aux apprentissages qu'ils avaient pu faire suite à des cours spécifiques qu'ils avaient suivis. Mais l'investissement était aussi évalué de manière implicite. En effet, un élève, mauvais acteur, mais qui se donnait beaucoup de peine afin de respecter les consignes et les attentes pouvait donc tout à fait réussir son évaluation.

Néanmoins, dans le but d'une communication réellement plus libérée, et pour permettre aux élèves de sortir du cadre de l'école qui peut les freiner, je pense qu'il aurait été préférable de ne pas avoir à effectuer des évaluations.

5.2 Elaboration du projet et contrat

Lorsque j'ai présenté l'improvisation théâtrale aux élèves, j'ai surtout cherché à attiser leur curiosité. Je cherchais à garder un certain mystère. Le but n'était pas de guider les élèves vers une marche à suivre stricte mais plutôt de les laisser expérimenter leurs sensations, émotions et impressions face aux exercices que j'allais leur demander. Je cherchais à agir en « guide » et à créer des « dispositifs didactiques plus interactifs » (Lafontaine, 2007, p.7). Je voulais leur permettre d'expérimenter l'improvisation théâtrale à leur manière, sans le filtre que j'aurai pu leur donner en transmettant des informations plus précises sur ce qu'était l'improvisation.

Les élèves semblaient motivés à faire les cours d'improvisation théâtrale. Néanmoins, pour que les élèves soient motivés totalement, il faut qu'ils puissent sentir l'utilité de ce qu'on leur demande. Ils doivent pouvoir identifier les enjeux et les apprentissages qu'ils vont pouvoir développer en effectuant ces tâches (Viau, 1994).

Cela a certainement manqué. Les élèves trouvaient certes les cours d'improvisation « *plus cool* ». Toutefois, il a été difficile de leur transmettre le but inhérent aux cours que je leur enseignais. Un problème a certainement éclaté d'un flou autour du contrat didactique. Ce dernier doit permettre aux différents agents de comprendre les attentes des deux parties, ici, l'enseignant et les élèves. Si les attentes ne sont pas bien définies, des problèmes peuvent en

découler (Jonnaert et al., 2009, p.169).

La ligne conductrice n'était pas assez apparente et ils avaient, de ce fait, des difficultés à percevoir les apprentissages qu'ils avaient effectués. En effet, à chaque fois qu'une évaluation a dû être faite, les élèves étaient persuadés qu'ils n'y arriveraient pas. Certains stressaient beaucoup et disaient qu'ils allaient rater. Pourtant, durant les trois évaluations, les élèves se sont très bien débrouillés et ont su faire appel à leurs apprentissages et à leurs compétences pour fournir des prestations largement réussies. Lors de la dernière évaluation, les élèves ont même dit que « *finalement c'était facile* » alors que cela leur paraissait insurmontable quelques minutes plus tôt. Nous pouvons donc supposer que les lignes directrices du contrat didactique n'étant pas bien définies avec les élèves et n'arrivant pas à percevoir leurs progressions, ils angoissaient à l'idée d'être évalués.

J'aurai donc pu agir différemment et donner des lignes plus claires en ce qui concerne mes attentes par rapport aux cours d'improvisation théâtrale. Cependant, mes attentes étaient en effet peu définies car c'était la première fois que je montais un tel projet. Je ne savais même pas, au départ, si les élèves allaient accepter de « jouer le jeu » avec moi. En conséquence, je n'ai certainement pas réussi à les guider de manière suffisamment précise.

5.3 Les élèves face à l'improvisation

Les élèves n'ont évidemment pas tous réagi de la même manière face à l'improvisation théâtrale. Ils n'ont pas tous montré la même envie, le même désir de travailler. Cette hétérogénéité pouvait être liée au fait qu'ils n'avaient pas choisi de faire cette activité (contrairement aux élèves qui suivent des cours d'improvisation pour leur loisir et à qui je donne habituellement mes cours). Ils ont dû me suivre et accepter cette activité car elle leur était imposée par leur maître de classe. Je sais que pour certains, l'improvisation théâtrale s'est parfois apparentée à un cauchemar. Cette discipline demande énormément d'énergie et d'investissement. Parfois, les élèves plus paresseux se contentent d'être en cours et d'écouter. En improvisation théâtrale, ce n'est pas possible, il faut être actif, réactif et attentif. Cela a certainement rebuté quelques adolescents réfractaires à fournir des efforts, ou trop pris par leur timidité.

5.3.1 Réactions des élèves face à l'improvisation théâtrale et ajustements pratiques

Dans cette partie du travail, la plupart des réflexions sont développées à partir de mes observations des progrès des élèves et non par leurs impressions par rapport à ces progrès. J'ai d'abord essayé d'évaluer le niveau de compétences orales de mes élèves dans la perspective de construire des cours et des exercices adaptés à leur niveau, sans les brusquer et sans risquer de les braquer face à l'exercice intense et compliqué lié aux « prestations orales ». Les élèves n'ont pas tous le même degré d'aisance et de facilités quand il s'agit de ce type de communication.

En conséquence, ils n'ont pas tous réagi de la même manière. En effet, certains se sont prêtés facilement au jeu, d'autres ont eu beaucoup plus de difficultés. Par mes observations, j'ai déterminé 4 principaux « type d'élève » auxquels j'ai été confrontée durant les cours.

Le premier type, est celui que j'ai nommé les « motivés volontaires ». Ces élèves étaient prêts à faire la plupart des exercices sans se poser de questions. Ils m'ont régulièrement demandé quand est-ce que nous ferions de l'improvisation théâtrale et étaient souriants durant les cours. Ils se sont portés volontaires pour effectuer des exercices devant les autres et ont été jusqu'à demander plus de challenge.

Le deuxième type est celui des « motivés timides ». Ceux-ci se sont montrés enthousiastes et ont essayé avec beaucoup d'énergie. Parfois leurs craintes étaient très fortes mais ils semblaient chercher à se dépasser. Ils ont accepté toutes mes contraintes et m'ont posé de nombreuses questions pour se rassurer. Ils cherchaient très souvent à « faire juste ». Pour ces élèves, j'ai cherché à déstructurer certains exercices, à les pousser dans leurs limites en demandant des choses absurdes ou dont les réponses ne pouvaient pas être déterminées. Le but était de leur faire comprendre que dans le cadre de ces cours, il n'y a pas fondamentalement de juste ou de faux!

Le troisième type d'apprenants est celui que j'ai appelé les « timides qui rigolent ». Ceux-ci ont eu des difficultés à faire les exercices, pas par manque de compétences, mais par ce que j'ai identifié comme étant de la crainte. Certains des élèves n'ont pas arrêté de rire durant la plupart des exercices et ceci parfois après 20 heures de cours. Ils ont cherché à faire les exercices mais ils ont eu de la peine à être calme, à développer leur sens de l'écoute, à se relaxer ou à se lâcher. L'hypothèse que j'ai faite était qu'ils craignaient de s'exposer dans des situations orales qui les mettaient en jeu. Peut-être que parfois, ils ne percevaient tout simplement pas les apprentissages possibles au travers des exercices, mais uniquement leur côté ludique et avaient

donc de la peine à se concentrer. Avec ce type d'élève, j'ai essayé plusieurs choses sans forcément de succès. J'ai cherché à leur donner des exercices difficiles demandant une forte concentration, à leur éviter de s'exprimer devant trop de monde à la fois, ou alors à intégrer leurs rires dans leur jeu. La tâche était ardue et s'est parfois soldée par un échec relatif.

Le dernier type est celui avec lequel j'ai eu le plus de difficultés. Je l'ai nommé les « réfractaires ». Ils ne représentent, sur l'ensemble des cours, que deux élèves et n'ont pas toujours été réticents. Avec eux, il m'a été compliqué de faire de l'improvisation théâtrale. Il a fallu énormément les pousser et ils avaient tendance à dire qu'ils ne savaient pas, ou qu'ils ne voulaient pas. Ils exprimaient du mécontentement quand j'annonçais que nous allions faire de l'improvisation théâtrale et venaient vers moi me demander de ne pas faire les exercices ou d'aller aux toilettes. Ils mettaient en place des stratégies d'évitement (Viau, 1990, p.5). Pour autant, j'ai l'impression que ce type d'élève a quasiment disparu lors des dernières heures effectuées. Même le plus réfractaire a tenté de manière plus volontaire de travailler avec nous. Ces deux élèves se sont souvent faits encourager par l'ensemble de leurs camarades et cela les a peut-être rassurés. J'ai décidé de ne pas les lâcher. Je leur ai demandé d'effectuer les exercices comme les autres et j'ai effectué des feedbacks positifs afin de les encourager. Cependant, une fois, j'ai réagi face à un élève qui ne voulait rien faire. Je lui ai demandé de s'asseoir dans un coin et de nous laisser travailler. Il a passé 20 minutes seul. Cela semble lui avoir fait comprendre qu'être assis seul était plus ennuyant que d'effectuer les exercices avec ses camarades, car il n'a plus reproduit de comportements aussi réfractaires. Face à ce type d'élève, il est très difficile de trouver des stratégies efficaces pour leur faire totalement apprécier l'activité.

Si j'ai classé les élèves dans ces 4 différents types, ce n'est pas pour les enfermer dans ces catégories. Au contraire, nombreux ont bougé, changé de « camps » selon les cours d'improvisation. Ces types m'ont plutôt permis de mettre en place différentes stratégies selon l'élève que j'avais en face de moi. Car, comme le souligne les auteurs de *Créer des conditions d'apprentissage* (2009, p.50), l'enseignant doit adapter le contenu de ses cours aux élèves qu'il a en face de lui pour permettre de réels apprentissages. Effectivement, face à un élève totalement réfractaire, j'ai surtout cherché à ne pas le brusquer, à ne pas l'obliger, sans pour autant accepter qu'il se dérobe à l'exercice. J'ai cherché d'autres moyens de l'amener à apprécier les cours. Les exercices qui semblaient plaire à l'ensemble de la classe ont été effectués plus de fois que les autres. Je voulais permettre à ces élèves de se dépasser, même si cela semblait être minime. Ils n'ont pas tous évolué de la même manière. Ainsi, un élève, que je qualifierai de plutôt « motivé volontaire » n'a pas l'impression d'avoir fait de gros progrès en

oral, car il faut croire que la majorité des exercices ne représentaient pas de déficit pour lui. Il écrit même « *je savais déjà faire tout ça* » lorsqu'il doit répondre à la question des difficultés qu'il a pu rencontrer. Nous sommes ici dans la question fondamentale de la zone proximale de développement, théorie développée par Vygotski.

La zone proximale de développement est la distance entre le niveau actuel de développement, déterminé par la capacité de résoudre seul un problème et le niveau potentiel de développement déterminé par le fait de pouvoir résoudre un problème guidé par un adulte ou en collaboration avec des pairs plus experts (Vygotski, 2002, p.113).

En effet, la tâche proposée doit donc être contenue dans la ZPD. Si les élèves se trouvent en dehors de leur zone, ils risquent de se retrouver dans une situation de non-mobilisation et donc de ne pas s'engager dans la tâche. Tout enseignant, de n'importe quelle branche, est confronté à la zone proximale de développement et aux problèmes que cela peut engendrer pour permettre à chacun de faire des apprentissages sans qu'un élève se trouve dans l'impossibilité d'apprendre car les tâches proposées sont trop complexes pour lui.

Dans le cadre des cours d'improvisation, je me suis vite rendu compte que le niveau des élèves était très différent. J'entends ici le niveau, pas en tant que compétences réelles pour être un bon joueur d'improvisation, mais plutôt les capacités orales, dans le sens de l'aptitude à oser parler et communiquer devant un « public » afin d'effectuer une prestation orale. Certains ont de la peine à s'exprimer seul face à une autre personne, ou à prendre le parole pendant un cours. Ils se retrouvent confrontés à des élèves nettement plus « à l'aise », qui apprécient ce genre d'activités ou qui ont des bonnes capacités. Mes exercices devaient donc permettre à chacun de se développer, sans effectuer des tâches trop difficiles et donc décourageantes. Ce qui s'est révélé complexe. Cela a cependant permis à d'autres élèves de se révéler. Car ce n'est pas forcément ceux qui sont doués au niveau scolaire qui brillent en improvisation théâtrale.

5.4 Les biais

De nombreux biais peuvent être présents dans ce type de projet dont l'agent principal est aussi l'investigateur. En effet, j'ai décidé de monter ce projet car j'étais déjà préalablement convaincue des bénéfices que l'improvisation théâtrale pouvait apporter à des écoliers. J'ai certainement orienté mes cours et mes observations dans le but de percevoir les progrès des élèves, l'amélioration de leur confiance en eux ou de l'ambiance de classe. Aucun observateur

extérieur n'a pu permettre d'enlever la subjectivité présente dès le départ à l'élaboration de ce projet.

De plus, les questionnaires transmis aux élèves, bien qu'étant anonymes, ne permettaient pas de leur garantir un regard entièrement neutre, puisqu'étant leur enseignante, je pouvais reconnaître leur écriture. Sachant que je pourrai certainement connaître qui avait donné quelle réponse, ils n'ont certainement pas pu livrer tout ce qu'ils désiraient. S'ils avaient détesté les cours d'improvisation, peut-être qu'ils n'auraient pas osé me le communiquer. Comme le contact avec les élèves est plutôt bon, on peut imaginer que certains d'entre eux ont aussi cherché à me faire plaisir en inscrivant des réponses allant dans le sens de mes attentes.

Ces différents biais sont évidemment importants, mais ils n'anéantissent pas pour autant la totalité des informations récoltées. Nous avons pu constater quelques éléments significatifs avec un ensemble de réponses allant toutes dans le même sens, ce qui laisse penser que des changements ont réellement eu lieu. De plus, étant consciente dès le départ de ces éléments, j'ai essayé au maximum d'en diminuer l'influence.

Le but de projets comme ceux-ci n'est pas de prouver de manière totalement objective que l'improvisation théâtrale a des effets bénéfiques pour le développement de l'adolescent et de ses compétences orales. Il est aussi de permettre de développer un regard critique des différentes difficultés et facilités qui se sont présentées dans le courant de l'année. Il offre un récit d'expérience et un retour sur les impressions des élèves face à ce qu'ils ont vécu.

6. Conclusion

La mise en place d'un projet comme celui-ci est fait d'aléas, de réussites et d'échecs relatifs. Nous pouvons constater que certains éléments se sont bien déroulés alors que d'autres sont encore à perfectionner.

En ce qui concerne la vision des élèves, ils considèrent les communications orales comme essentielles, pour se faire comprendre et pour partager, tant à l'intérieur du cadre scolaire que social. Ils reconnaissent donc l'importance de bien savoir le faire tout en considérant qu'ils n'ont pas de grandes capacités à ce niveau.

Ils sont retenus par leurs craintes quand il s'agit de communiquer par oral. Cela s'est ressenti dans l'analyse des questionnaires. Ils n'ont que peu de difficultés à le faire dans leur cercle amical, mais dès qu'il s'agit d'effectuer des prestations orales en classe, devant des spectateurs composés d'enseignants et de camarades, ils sont nettement plus réticents. Ils ont peur d'être jugés et de se tromper. Ils sont mal à l'aise et certains redoutent fortement de devoir s'exprimer en public.

L'improvisation théâtrale semble avoir eu un effet positif sur leurs craintes et leurs doutes. Les élèves osent davantage. Ils se sentent maintenant plus à l'aise et craignent moins les communications orales. Ils ont « *plus de facilité à parler* ». Ils ont d'ailleurs effectué de belles improvisations, seuls ou en collaboration.

La communication à l'intérieur de la classe a elle aussi évolué. Les élèves disent avoir l'impression qu'ils sont plus aimables entre eux et qu'ils parlent plus. Durant l'ensemble des cours d'improvisation théâtrale, ils ne se sont pas moqués les uns des autres et se sont plutôt encouragés. Les élèves semblent aussi avoir appris à mieux se connaître. Ils ont pu partager des moments qui n'existent pas dans les cours standards et cela les a rapprochés.

Si les cours d'improvisation ont eu des effets positifs, ils ne semblent pas avoir permis aux élèves de mieux apprécier les prestations orales. Toutefois, dans les questionnaires, il apparaît qu'ils ont pratiquement tous aimé ces cours et qu'ils y ont participé avec plaisir.

Le bilan est donc positif pour les élèves et pour la classe. Les aléas sont plutôt relatifs à la mise en place concrète du projet et des difficultés qui ont pu en découler. En effet, je regrette que ces cours aient eu lieu dans une branche qui demande une évaluation. Les élèves en ont

plutôt profité, car les notes étaient positives. Néanmoins, cela a rendu le rapport à l'improvisation plus compliqué, et cela ne m'a pas permis de libérer les communications autant que je l'aurai souhaité.

Il est compliqué de garder son rôle de maître de classe tout en permettant aux élèves d'être moins comprimés quant à leurs prises de parole. J'ai alors dû réagir face à une certaine perte de mon autorité. Les élèves n'ont plus saisi parfaitement les limites et il a fallu les recadrer plus fortement durant les cours normaux.

Pour ces quelques raisons, le projet a été compliqué. Cependant, je reste persuadée que les cours d'improvisation théâtrale ont réellement permis aux élèves de faire des progrès et se sentir plus apte à réaliser des communications orales satisfaisantes.

Je désire mettre en place un projet semblable l'année prochaine avec mes élèves. Je pense que je serai plus attentive sur les attentes que j'aurai et je les guiderai plus fortement, pour diminuer encore plus leurs craintes (surtout concernant les évaluations) et leur permettre de mieux s'épanouir.

7. Bibliographie

André, B., & Dekoninck, J. (1998). *Motiver pour enseigner-Analyse transactionnelle et pédagogie: Analyse transactionnelle et pédagogie*. Hachette éducation.

Calendreau, L. (2009). *Pouvoir et autorité en éducation*. Editions L'Harmattan.

Delannoy, C., & Lévine, J. (1997). *La motivation: désir de savoir, décision d'apprendre*. Centre national de documentation pédagogique: Hachette Education.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral: introduction aux genres formels à l'école. *Paris: ESF*.

Eriksson, B., & Pietro, J. F. D. (2011). Éditorial. Oralité: développements actuels dans différents contextes. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(2), 167-174.

Estrela, M. T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. ESF éd..

Gagnon, R. (2011). L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(2), 251-265.

Giordan, A., Favre D., Tarpinian A., *L'erreur en pédagogie, dossier thématique*. ESPE.

Gravel, R., & Lavergne, J. M. (1989). *Impro I: réflexions et analyses*. Leméac.

Gravel, R., & Lavergne, J. M. (1989). *Impro II: exercices et analyses*. Leméac.

Jonnaert, P., Vander Borgh, C., Defise, R., Debeurme, G., & Sinotte, S. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris, France: De Boeck Université.

Lafontaine, L. (2007). Enseigner l'oral au secondaire. *Montréal, Chenelière Éducation*.

Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible?. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (137-138), 117-134.

Legault, J. P. (2001). *Gestion de classe et discipline: une compétence à construire*. Montréal: Logiques,.

Nonnon, E. (1999). Note de synthèse [L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques-Aperçu des ressources en langue française].

Revue française de pédagogie, 129(1), 87-131.

Perrenoud, P. (1992). Regards sociologiques sur la communication en classe. In *Actes du Colloque Éducation et communication, Université de Lausanne, Institut des sciences sociales et pédagogiques* (pp. 37-48).

Perrenoud, P. (1994). La communication en classe: onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, 326, 13-18.

Perrenoud, P. (1996). Le dialogue scolaire, un échange définitivement inégal. *Revue de psychologie de la motivation*, 21, 116-123.

Perrenoud, P., Wirthner, M., & Martin, D. (1991). Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral. *Paris-Neufchâtel, Delachaux-Niestlé*.

Rey, B. (2009). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant: éléments de réflexion et d'action*. De Boeck Supérieur.

Richoz, J. C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Favre.

Sirota, R. (1998). Sociologie de l'enfance. *Éducation et sociétés*, 2, 9-33.

Schneuwly, B., De Pietro, J. F., Dolz-Mestre, J., Dufour, J., Erard, S., Haller, S., ... & Zahnd, G. (1996). " L'oral" s' enseigne! Éléments pour une didactique de la production orale. *Enjeux*, (39/40), 80-99.

Tournier, C. (2003). *Manuel d'improvisation théâtrale*. Ed. de l'Eau vive.

Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales-4e édition*. Dunod.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre?.* De Boeck Supérieur.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français* (Vol. 10). Montréal: ERPI.

Vygotsky, L. (2002). Mind in society and the ZPD. *Readings for reflective teaching*, 112-114. (1934)

Vouilloz, C. (2009). *Activité théâtrale à l'école primaire et motivation scolaire des élèves* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique du Valais).

8. Annexes

8.1 Premier questionnaire

Année de naissance: _____ Fille/Garçon n° _____

Questionnaire n° 1: la communication orale

	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Partielle-ment d'accord	Tout à fait d'accord
Il est important de bien savoir communiquer par oral.				
Participer en classe est essentiel pour bien apprendre.				
Lorsque je dois mener un activité orale, je me sens motivé(e).				
Bien parler à l'oral est utile en général dans la « vraie vie » personnelle et professionnelle.				

Quand est-ce qu'on m'a demandé de m'exprimer par oral en classe ? Décris la situation...

	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Partielle-ment d'accord	Tout à fait d'accord
Je sais bien transmettre ce que je pense par oral.				
Je me suis amélioré(e) dans mes capacités orales entre la 9ème et la 11ème.				
Je n'aime pas prendre la parole devant la classe.				
Je parle peu quand je suis en groupe avec mes amis.				
Je me sens à l'aise quand je parle devant la classe.				
J'hésite à prendre la parole lorsque l'enseignant m'interroge.				

J'hésite à participer en classe car j'ai peur de me tromper devant tout le monde.				
Quand le professeur m'interroge, je ne sais jamais quoi dire.				

Complète la phrase suivante :

Quand on me demande de parler devant la classe, je me sens...

	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Partielle-ment d'accord	Tout à fait d'accord
En classe, je ne peux pas m'exprimer autant que je le voudrais.				
Quand je prend la parole, certains symptômes physiques peuvent me handicaper (transpiration, maux de ventre, bégaiement etc.).				
Il est difficile de faire une communication orale qui satisfasse mes professeurs.				

Qu'est qui peut t'empêcher de prendre la parole ?

Commentaires :

8.2 Deuxième questionnaire

Année de naissance: _____ Fille/Garçon

n° _____

Questionnaire n° 2: la communication orale

	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Partielle-ment d'accord	Tout à fait d'accord
Il est important de bien savoir communiquer par oral.				
Participer en classe est essentiel pour bien apprendre.				
Lorsque je dois mener un activité orale, je me sens motivé(e).				
Bien parler à l'oral est utile en général dans la « vraie vie » personnelle et professionnelle.				

	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Partielle-ment d'accord	Tout à fait d'accord
Je sais bien transmettre ce que je pense par oral.				
J'ai amélioré mes capacités orales durant l'improvisation théâtrale.				
Je n'aime pas prendre la parole devant la classe.				
Je me sens à l'aise quand je parle devant la classe.				
J'hésite à prendre la parole lorsque l'enseignant m'interroge.				
J'hésite à participer en classe car j'ai peur de me tromper devant tout le monde.				
Quand le professeur m'interroge, je ne sais jamais quoi dire.				

	Pas du tout d'accord	Peu d'accord	Partielle-ment d'accord	Tout à fait d'accord
En classe, je ne peux pas m'exprimer autant que je le voudrais.				
Quand je prend la parole, certains symptômes physiques peuvent me handicaper (transpiration, maux de ventre, bégaiement etc.).				
Il est difficile de faire une communication orale qui satisfasse mes professeurs.				

Réponds aux questions suivantes :

1) Qu'as-tu apprécié durant les cours d'improvisation théâtrale ?

2) Qu'as-tu trouvé difficile durant les cours d'improvisation théâtrale ?

3) As-tu l'impression d'avoir fait des progrès grâce au cours d'improvisation théâtrale ? Si oui, lesquels ?

4) Qu'est-ce que l'improvisation théâtrale a changé dans la classe ?

5) Qu'as-tu remarqué de différent chez ton enseignant entre les cours d'improvisation théâtrale et les cours normaux ?

8.3 Les grilles d'évaluation

La première évaluation a eu lieu en décembre 2015. Elle comprenait deux improvisations théâtrales en duo. Ils ont pu choisir leur partenaire de jeu. Ils avaient reçu le thème de la première improvisation 4 jours avant de devoir la présenter. Ils devaient alors effectuer une improvisation d'une à 2 minutes. Ils avaient le droit de se préparer à l'avance et de faire un sketch s'ils le désiraient. Le jour de l'évaluation, après avoir joué leur première « improvisation » ils ont reçu un thème inconnu. Ils avaient 1 minute pour se préparer et ensuite nous jouer la scène demandée. Ils ont ensuite pu choisir sur quelle improvisation ils avaient envie d'être évalués et ne garder que celle qu'ils considéraient comme étant la meilleure.

Si l'évaluation s'est faite de cette manière c'est que je désirais permettre aux élèves les plus anxieux d'avoir la possibilité de se préparer. La moitié des groupes ont choisi l'improvisation préparée (tous ne l'avaient pas préparée d'ailleurs) l'autre moitié a choisi l'improvisation non préparée.

Pour les deuxième et troisième évaluations, elles ont été effectuées la même semaine. En 11^{ème}, le temps restreint ne joue pas en la faveur des enseignants et des élèves. Ces derniers devaient travailler sur un personnage qu'ils avaient inventé. Ils devaient présenter une anecdote devant l'ensemble de la classe pour une durée d'environ 1 minute. Ils avaient pu se préparer à l'avance s'ils le voulaient. La plupart a réfléchi à son anecdote et son personnage mais personne ne semblait avoir appris un texte par coeur.

Pour la dernière évaluation, je leur demandais de reprendre leur personnage. Je faisais des groupes de deux. Chacun devait garder son personnage et je donnais une situation. Ils avaient environ 30 secondes de préparation et devaient nous jouer une scène d'une à 2 minutes.

Dans les trois évaluations, le but était de permettre aux élèves d'être rassurés par une partie qu'ils pouvaient préparer, ce qui n'est pas le cas des improvisations théâtrales jouées en patinoire. Néanmoins, il était important que les élèves puissent se confronter au public sans pour autant être tétanisés par la peur. Les évaluations se sont très bien déroulées. Les notes ont été positives et les élèves ont montré un investissement important.

En ce qui concerne les critères d'évaluation, ils ne correspondent pas entièrement au plan d'étude romand concernant le français. Les cours se déroulant durant les heures d'ocom, le champ était exploratoire et nouveau. Montant ce type de projet, pour la première fois, j'étais

dans une réflexion et une expérimentation. Il est vrai que rester uniquement dans les critères proposés par le plan d'études me semblait réduire un important panel de compétences développées à l'aide de l'improvisation théâtrale. C'était donc un choix de ma part de mettre en avant d'autres aspects. Je précise cependant que tous les critères évalués ont été travaillés préalablement avec les élèves. De plus, étant moi-même improvisatrice depuis plus de 13 ans, je considérais qu'il était possible pour moi de justifier correctement sur des éléments concrets et solides mes choix en matière de points attribués aux élèves.

Rapport-Gratuit.com

8.3.1 Grille et consignes de la première évaluation

Expression orale: improvisation théâtrale

Total: /24

Consignes:

Tu vas jouer avec ton partenaire, 2 improvisations théâtrales.

La première dont le thème est donné à l'avance (4 jours avant) et dont la préparation est libre. La deuxième dont le thème est donné le jour-même avec maximum 1 minute de préparation. Les deux improvisations seront filmées. Le groupe choisira l'improvisation qu'il considère comme étant la meilleure et c'est uniquement celle-ci qui sera évaluée.

Volume	0	-	1	-	2	-	3	
Débit	0	-	1	-	2	-	3	
Diction	0	-	1	-	2	-	3	
Gestuelle	0	-	1	-	2	-	3	
Contact visuel / regard	0	-	1	-	2	-	3	
Expressivité	0	-	1	-	2	-	3	
Cohérence / rebond	0	-	1	-	2	-	3	
Originalité	0	-	1	-	2	-	3	
							Total :	/24

8.3.2 Grille et consignes de la deuxième et troisième évaluation

Partie 1

Critères	Points			
Personnage				
- voix / intonation	0	1	2	
- carrure / démarche	0	1	2	
- regard	0	1		
- caractéristiques diverses (ton, tics verbaux ou physiques, incarnation du personnage)	0	1	2	3
Anecdote				
- lien avec le personnage	0	1	2	
- rebondissement / intérêt	0	1		
- répondant (en cas de questions)	0	1		
				Total : /12

Partie 2

Critères	Points			
Personnage				
- utilisation et valorisation du personnage dans la mise en situation	0	1	2	3
Situation				
- gestion de la situation	0	1	2	
- rebondissements	0	1	2	
				Total : /7

9.4 Les exercices d'improvisation

Certains exercices d'improvisation sont décrits dans cette partie du travail. Cependant la liste n'est pas exhaustive et ne représente qu'un résumé de tout ce qui a pu être effectué. Elle permet surtout de se faire une idée de la manière dont les cours ont été construits.

9.4.1 Les exercices d'échauffement

Le « pan » est un exercice très apprécié des élèves. Il s'agit de mettre les élèves en cercle. Ils sont les uns en face des autres. Dans chacune de leur main, ils ont un pistolet invisible qui va leur servir à tirer sur leur camarade de gauche ou de droite. Ainsi, quand l'enseignant dit le nom d'un élève, celui-ci doit se baisser pour éviter les coups de feu de son camarade de droite et de son camarade de gauche. S'il ne s'est pas baissé, il est éliminé, si un de ses voisins n'a pas tiré, il est aussi éliminé. Cet exercice demande une concentration importante et une bonne réactivité. Les élèves apprécient cet exercice ludique, qui leur permet de crier « pan » au moment où ils tirent et de se lâcher. J'ai remarqué qu'ils apprécient aussi le côté compétition, très relatif néanmoins. Cet exercice est effectué au début de séance comme échauffement ou en fin comme distraction.

« Le choix » est un exercice que j'ai nommé ainsi car il oblige les élèves à se contraindre dans un choix. Il est fait pour forcer les élèves à se rendre compte que le juste et le faux n'ont pas leur place dans ces cours d'improvisation théâtrale. Il a posé de nombreuses difficultés et a amené à quelques discussions intéressantes. Ainsi, je propose deux choix aux élèves, comme par exemple « j'ai les cheveux clairs » ou « j'ai les cheveux foncés ». Les élèves doivent alors se partager en silence à droite ou à gauche de la scène selon ce qu'ils pensent de leur couleur de cheveux. Les élèves en sont venus à des discussions : « *tu n'as pas les cheveux clairs!* » et cela a pu durer bien quelques minutes. Je les laissais débattre avant d'intervenir afin de leur dire que l'important c'est le choix et non le jugement. Tu considères avoir les cheveux clairs ? Alors va à droite ! Peu importe si tes camarades pensent le contraire. Cet exercice s'est révélé très compliqué, mais particulièrement intéressant et révélateur de leur peur de faire faux et de leur difficulté à effectuer des choix « je suis plutôt coca » ou « je suis plutôt thé-froid ». Et si je ne bois que de l'eau ? Le choix n'est pas important, l'important c'est de le faire.

Le mot-lancé est un exercice typique de l'improvisation théâtrale qui met en jeu le corps et l'esprit, la concentration, la réactivité et l'écoute. Les élèves sont en cercle et se regardent. Ils

balancent le bras droit de haut en bas à la même vitesse. Un élève va dire un mot et le suivant (dans le sens des aiguilles d'une montre) va devoir associer un mot à celui qui vient d'être dit. Les élèves effectuent cet exercice au rythme de leur bras et « lancent » le mot quand le bras est en l'air. Il est parfois difficile de garder le rythme, de ne pas l'accélérer. Le mot lancé a plusieurs variantes comme par exemple de dire un premier mot en association d'idée puis un deuxième directement après, qui rime avec le mot que l'élève vient de prononcé. Cela donne quelque chose comme cela : élève 1 : « cheval, carnaval », élève 2 : « foire, boire », élève 3 : « manger, acheter » etc.

Le passage d'énergie est un exercice courant des entraînements et a différentes variantes selon les pays ou les régions. Il est d'ailleurs intéressant d'ajouter des flèches à son arc à chaque déplacement à l'extérieur, dans un autre pays pour un spectacle d'improvisation afin d'étoffer sa palette. Les élèves sont en cercle et se regardent. Avec un geste du bras, qui part du haut à droite pour descendre en bas à gauche, les élèves se « transmettent » de l'énergie en effectuant en même temps un son comme « niiiiion ». Les élèves doivent aller vite et certains obstacles peuvent faire changer de sens le mouvement d'énergie, ou alors empêcher le suivant de transmettre, ou encore obliger les élèves à effectuer des actions. Par exemple, un élève peut crier « boule de bowling » et faire mine de la lancer sous les pieds de ses camarades qui doivent alors faire semblant de l'éviter en sautant en l'air. Une fois que la boule a fait le tour des élèves, comme une sorte de ola, le passage d'énergie recommence.

9.4.2 Le jeu

De nombreux exercices ont été mis en place pour développer les éléments principaux de l'improvisation théâtrale, mais qui pouvaient aussi permettre aux élèves d'améliorer des compétences qui leur seraient utiles dans leurs communications orales en général.

Les cours ont été majoritairement axés autour de la création de personnages et l'émergence des différentes émotions. Les élèves ont dû apprendre à avoir un personnage et à le tenir sur la durée d'un ou plusieurs sketches. Nous avons travaillé sur tout ce qui pouvait « faire » un personnage, c'est-à-dire sa façon de marcher, de parler, de se mouvoir, les tics verbaux ou physiques qu'il pouvait avoir, son vocabulaire, ses émotions etc. Il fallait permettre aux élèves de développer tout un panel d'éléments les plus précis possibles pour que leurs personnages puissent avoir du corps, du concret, qu'on y croit.

Si j'ai choisi de travailler sur les personnages, c'est parce qu'à mon sens, cela permettait aux élèves de se mettre en jeu, tout en ayant la possibilité de « se cacher » derrière ce qu'ils

inventaient. A mon sens, cela est important pour les élèves qui ont le plus de difficultés à parler devant les autres. Ils incarnaient quelqu'un d'autre, et mieux ils le jouaient, plus ils étaient cachés et pouvaient se permettre des choses.

Les élèves ont donc du présenter des personnages devant les autres et inventer des histoires. Beaucoup ont pu nous faire voir leur univers, leurs passions ou leurs préférences. Ceux qui avaient un peu plus de peine à inventer, persuadés qu'ils manquaient d'imagination, ce qui était souvent faux, incarnaient des êtres qui leur ressemblaient. Mais d'autres ont interprété des chevaliers en guerre, des handicapés, des femmes enceintes, des criminels ou des artistes. Il n'y avait plus de tabou, tant que personne ne risquait de se sentir blessé. Et ce n'est pas arrivé.

Le corps et la voix

Plus concrètement, les élèves ont effectués différents exercices sur scène. D'abord, ils devaient intellectualiser le personnage, c'est-à-dire lui créer une vie, un passé, des passions, un caractère physique et psychique. La première étape était qu'ils viennent nous le présenter, sans qu'ils aient besoin de l'incarner. L'ensemble de la classe pouvait leur poser des questions. Les élèves devaient quand même avoir un certain répondant, et avoir bien réfléchi à leur personnage pour pouvoir faire cet exercice. Comme ils n'avaient pas besoin de le jouer, tous les élèves ont fait l'exercice sans être brusqué.

Une deuxième étape était de leur faire incarner des personnages petit à petit. Nous avons commencé avec des démarches, des carrures. Ils marchaient tous ensemble dans l'espace de jeu et pouvaient se regarder, se croiser, se saluer. Petit à petit nous avons rajouté des difficultés, il fallait qu'ils créent une voix, une manière de communiquer, des tics physiques etc. Ils allaient les uns vers les autres et conversaient et inventaient des petites situations.

Les émotions

En parallèle, nous avons développé une palette d'émotions à jouer car une improvisation est intéressante quand elle offre au public des émotions diverses. De plus, cela permet aux élèves d'explorer des émotions, d'y référer et de les interpréter. Par exemple, les élèves devaient tous répéter la même phrase, comme « j'aime aller à l'école tous les jours en vélo ». Je leur indiquait une émotion, comme la colère. Ils devaient répéter cette phrase tout d'abord en étant peu en colère puis de plus en plus jusqu'à avoir une énorme rage. Cet exercice était difficile pour eux. Se lâcher à l'émotion la plus forte n'était pas aisé.

D'autres exercices ont été fait dans ce sens afin que les élèves osent et développent leurs émotions et qu'ils puissent en donner à leurs différents personnages.

La trame narrative

Des exercices autour des trames narratives ont été effectués tout au long de l'année, en parallèle du corps et des émotions. En effet, une improvisation, pour qu'elle soit intéressante, doit aussi avec une histoire qui a du sens (ou qui n'en a volontairement pas). Différents exercices autour du schéma narratif sont proposés. Par exemple, les élèves sont en cercle et chacun doit dire une phrase, l'un après l'autre. Le but est de construire une histoire qui soit cohérente. Cet exercice est complexe car il demande de la concentration et de la réflexion. Un autre exercice était de leur faire raconter une histoire devant le reste de la classe, par groupe de 5. Le premier devait commencer par « il était une fois... » et compléter. Le deuxième continuait par « tous les jours... », le troisième : « mais un jour... », le quatrième : « c'est alors... » et le dernier : « c'est ainsi que... ». Ces 5 étapes marquent le schéma narratif que les élèves doivent développer ensemble, car une improvisation, à part si elle est effectuée seule, doit se construire conjointement avec ses camarades de jeu.

Remerciements

Un grand merci à M. Ticon, mon directeur de mémoire, pour son soutien et ses conseils précieux.

Merci à Mme Roxane Gagnon pour son expertise.

Merci à mes parents, Evelyne et Philippe Biermann, pour leurs encouragements indéfectibles et leurs relectures attentives.

Merci également à Yanick Miéville, pour sa connaissance linguistique, à mes collègues de la HEP et à mes colocataires pour leur appui.

L'improvisation théâtrale est une activité artistique qui se développe à travers de nombreux pays depuis quelques décennies déjà. Les joueurs d'improvisation théâtrale doivent faire preuve d'écoute, de répartie ainsi que du sens de la construction narrative. Ils développent des compétences liées au jeu et à l'interprétation.

Ce mémoire traite de la mise en place de cette discipline dans le cadre d'une classe de 11^{ème} Harmos. Pendant la quasi totalité de l'année, des élèves entre 14 et 17 ans ont suivi des cours d'improvisation théâtrale donnés par leur maîtresse de classe. Ils ont rempli deux questionnaires, un avant et un après les cours afin de pouvoir déterminer quelles avaient été les répercussions de ces cours sur la perception qu'ont les élèves de leurs communications orales. Cela a permis de mettre en lumière les craintes qu'ils ont de prendre la parole en public. Certains progrès sont apparus : une meilleure ambiance de classe, une plus grande confiance en leurs capacités orales, une diminution des craintes...

La mise en place de ce type de projet, de plus, met en jeu le statut de l'enseignant et de son autorité.

Mots clefs

improvisation théâtrale, communication, enseignement de l'oral, relation pédagogique