



HAL
open science

Du jeu au “ je ”, du théâtre aux apprentissages

Estelle Hissler

► **To cite this version:**

| Estelle Hissler. Du jeu au “ je ”, du théâtre aux apprentissages. Education. 2011. dumas-00686610

HAL Id: dumas-00686610

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00686610v1>

Submitted on 10 Apr 2012

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

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

Estelle HISSLER

*Du jeu au « je »,
du théâtre aux apprentissages*

CAPA-SH option D

Session 2011

SOMMAIRE

Introduction	1
I. Estime de soi et désir d'apprendre	3
A. Définitions	3
1. Qu'est-ce que l'estime de soi ?.....	3
a. L'amour de soi.....	3
b. La vision de soi.....	4
c. La confiance en soi.....	5
B. Estime de soi et apprentissages	6
1. Le désir d'apprendre.....	6
2. La peur d'apprendre.....	6
3. L'estime de soi et le retard de développement intellectuel.....	8
II. Ma pratique	9
A. Présentation de la classe	9
B. Les difficultés	10
C. Signes observables d'un manque d'estime de soi	11
D. Présentation des élèves observés	12
III. Le théâtre pour se mettre en « je »	15
A. Pourquoi le théâtre ?	15
1. Choix du support.....	15
2. Une source de plaisir et de motivation.....	16
B. Qu'est-ce que le théâtre ?	17
1. Une définition du théâtre.....	17
2. Le jeu dramatique.....	17
C. S'exprimer et être entendu, le théâtre et le désir d'apprendre	19
IV. Le projet	20
A. Présentation générale	20
1. Orientations et positions de l'enseignant.....	20
2. L'importance du cadre et la création d'un espace sécurisant.....	21
3. Mon attitude d'enseignante.....	22
4. Les principaux axes de travail.....	22
B. Etapes et composantes des séances, observation de quatre élèves	23
1. Contenu des séances.....	23
a. Entrée dans l'activité, échauffement.....	24

b. Exercices d'expression sans texte.....	25
c. Les exercices utilisant l'expression orale	27
d. Les jeux dramatiques	29
2. Observations faites lors d'une séance en particulier	30
3. Bilan du projet.....	31

Conclusion.....	33
------------------------	-----------

Introduction :

« *J'ai fait du théâtre, maintenant je veux apprendre à lire.* » J'ai été interpellée par ces mots, prononcés par l'une de mes anciennes élèves d'IME. Le théâtre a été déclencheur pour cette enfant-là et les activités d'expression théâtrale que nous avons pratiquées tout au long de l'année semblaient lui avoir permis de se réconcilier avec les apprentissages et de retrouver le désir d'apprendre.

Lorsque Falonne est arrivée à l'IME, elle était en rejet des activités scolaires et ne voyait aucun intérêt dans les apprentissages, étant persuadée que, de toute façon, tout cela était trop difficile pour elle. Elle ne se reconnaissait aucune compétence et se dévalorisait en permanence. Son estime de soi était défaillante et sa vision de soi très négative. Quelque chose s'était passé entre son arrivée et ce jour où elle a déclaré vouloir apprendre à lire. Elle s'était attachée au personnage principal de la pièce de théâtre que nous jouions cette année-là, avait émis elle-même le désir d'en incarner le rôle, et ni l'ampleur de la tâche, ni la quantité importante de texte à retenir ne furent un frein à sa motivation. Mais cela suffisait-il à expliquer ce changement ?

A quels besoins ont répondu les activités théâtrales que nous avons pratiquées durant toute l'année scolaire pour que Falonne décide de s'engager dans une tâche aussi difficile pour elle ? En quoi ces activités lui ont-elles permis de trouver la volonté et la confiance nécessaires pour porter ce rôle ? Pourquoi a-t-elle exprimé subitement et de manière très affirmée, son désir d'entrer dans l'écrit et la lecture ? Pourquoi a-t-elle retrouvé le désir d'apprendre ?

Ce premier questionnement est à l'origine d'une réflexion que je souhaite maintenant approfondir. Les nombreuses interrogations soulevées par l'évolution de cette élève et le rôle qu'ont pu jouer les activités d'expression dans son rapport à elle-même, à l'autre et aux apprentissages, ont amené un questionnement plus large sur le rôle de l'estime de soi dans le rapport aux apprentissages, sur l'importance du désir d'apprendre et sur la nécessité d'apporter à mes élèves, outre des remédiations cognitives, une aide conative. En effet, j'ai pu constater que la plupart des élèves que j'accueillais dans ma classe, comme Falonne, avaient des difficultés à se connaître, à se reconnaître une valeur et des compétences, et ne donnaient souvent pas de sens aux apprentissages. Il me fallait donc trouver un moyen d'aider ces enfants à améliorer leur estime de soi pour reconstruire une image positive d'eux-mêmes et retrouver le désir d'apprendre. Le lien s'est fait entre ces besoins identifiés dans ma classe en

ce début d'année, et ce que la pratique régulière des activités d'expression pouvait apporter à ces élèves. J'ai donc décidé de mettre mon année de spécialisation au profit de mes interrogations professionnelles et de faire de ce questionnement la clé de voûte de ce mémoire :

« En quoi un projet axé sur les activités théâtrales peut-il améliorer l'estime de soi, susciter le désir d'apprendre et ainsi permettre à mes élèves d'IME de donner du sens aux apprentissages ? »

Je tenterai donc, tout au long de ce mémoire, de répondre à cette problématique, tout d'abord en proposant une définition de l'estime de soi et en essayant d'analyser son rôle dans le désir d'apprendre et le rapport aux apprentissages. Puis, je présenterai ma classe et les signes observables d'un manque d'estime de soi au sein de la classe. Dans un troisième temps, je tâcherai de définir l'intérêt de la mise en place d'un projet portant sur les activités de jeu dramatique. Enfin, au regard de ces différentes réflexions, je présenterai le projet, et l'évolution de quatre de mes élèves.

D) Estime de soi et désir d'apprendre :

A) Définitions :

1) Qu'est-ce que l'estime de soi ?

Avant de présenter les activités d'expression théâtrale, de jeu dramatique et leurs éventuels apports pour mes élèves d'IME, il m'apparaît nécessaire de commencer par définir la notion d'estime de soi. Selon Germain Duclos¹, l'estime de soi est « *la conscience de sa valeur personnelle dans différents domaines. Il s'agit, en quelque sorte, d'un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face au monde.* » Si l'estime de soi reste un jugement positif face à soi-même et entraîne un sentiment de confiance en soi, elle n'est nullement une sorte d'admiration de soi puisqu'elle consiste en une conscience de ses qualités et de ses difficultés personnelles et suppose, au préalable « *une conscience et une connaissance de soi* » étant elles-mêmes construites sur la base de la notion d'amour de soi. On peut ainsi dégager trois composantes de l'estime de soi : l'amour de soi, la vision de soi et la confiance en soi.

a) L'amour de soi :

L'amour de soi consiste en la capacité à s'attribuer une valeur personnelle. Il prend racine dans la notion d'attachement et dépend, dans un premier temps, de la qualité du regard porté par les parents sur l'enfant. C'est parce que l'on s'est senti aimé ou que l'on se sent aimé, comme on est, avec ses bons et ses mauvais côtés, que l'on peut se sentir aimable et qu'il est possible de s'attribuer une valeur propre. Ainsi, l'amour de soi est indépendant de la notion de performance ou de réussite et implique, selon Christophe André et François Lelord², de s'aimer « *malgré ses défauts et ses limites, malgré les échecs et les revers, simplement parce qu'une petite voix intérieure nous dit que l'on est digne d'amour et de respect* ». Les notions d'attachement et d'amour de soi sont donc fondamentales dans la construction de l'estime de soi. Elles en constituent la base, le noyau. Germain Duclos affirme que l'amour de soi, qui se situe dans l' « être », constitue « *la dimension affective de l'estime de soi* ». Il insiste sur l'importance d'avoir une estime de soi portée sur sa valeur intrinsèque, et non pas exclusivement sur sa valeur extrinsèque, liée au jugement ou à l'approbation des autres. Ce

¹ Germain Duclos, *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Editions du CHU Sainte-Justine, Montréal, 2004, p.21

² Christophe André et François Lelord, *L'estime de soi*, Odile Jacob poches, Paris, 2008, p.16

premier sentiment d'une valeur personnelle n'est pas fixe, il peut évoluer et s'enrichir par la suite, à travers de nouvelles relations et grâce aux réactions et au *feedback* de l'entourage qui viendront confirmer à l'individu ses forces et ses qualités. Ainsi, Annie Langlois³ affirme que l'enfant cherchera des renforcements de sa valeur (construite dans un premier temps à travers le regard de la mère) « *dans toutes les marques de reconnaissances qui émaneront de la sphère sociale* » et « *en particulier dans ses enseignants* ». L'école et les enseignants jouent donc un rôle très important dans la construction de l'estime de soi des enfants.

b) La vision de soi :

Pour s'estimer et pouvoir juger de sa valeur personnelle, il faut se connaître. Dans un premier temps, la connaissance de soi dépend des personnes qui entourent l'enfant. C'est, comme l'affirme G. Duclos, par le biais de multiples expériences (corporelles, sociales et intellectuelles) et en présence des personnes qui l'entourent, que l'enfant développe des habiletés et qualités personnelles dont il va peu à peu prendre conscience. Il commence ainsi à se reconnaître des caractéristiques physiques, des besoins, des sentiments et des capacités physiques, intellectuelles et sociales. Il est important, pour ceux qui entourent l'enfant, de l'amener à en prendre conscience pour qu'il en vienne à se connaître. Or, au-delà de la connaissance de soi, c'est le regard que l'on porte sur soi qui importe. Selon C. André et F. Lelord⁴ : « *Il ne s'agit pas seulement de connaissance de soi ; l'important n'est pas la réalité des choses, mais la conviction que l'on a d'être porteur de qualités ou de défauts, de potentialités ou de limitations* ». C'est à travers un processus de distanciation par rapport à l'entourage, qu'on appelle aussi processus de séparation-individualisation, que l'enfant parvient à mieux se connaître et à construire une connaissance de soi qui sera à l'origine de son identité : en se percevant différent des autres, il pourra découvrir ce qu'il a d'unique en lui et commencer à juger de sa valeur personnelle. L'enseignant peut avoir un rôle fondamental dans ce processus car il fait partie de l'entourage de l'enfant, notamment par le regard qu'il portera sur lui.

La prise de conscience de ses propres caractéristiques et capacités est donc déterminante dans le processus de connaissance de soi et ne peut se faire qu'à partir du moment où l'enfant est capable d'une pensée critique et logique. Faire preuve d'un jugement face à soi-même suppose une certaine maturité affective et implique une dimension cognitive, ce qui est

³ Annie Langlois, *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*, La Nouvelle revue de l'AIS, n°18, 2002, sur le site <http://dcalin.fr/publications/langlois3.html>

⁴ Christophe André et François Lelord, *op. cité*, p.17

difficile pour les enfants en bas âge, leurs capacités intellectuelles n'étant pas encore suffisamment développées. Pour les enfants d'IME, qui présentent un retard de développement intellectuel, la connaissance de soi et, ainsi, la notion d'estime de soi peuvent être problématiques. Aussi longtemps que les capacités logiques et critiques de l'enfant ne sont pas développées, elles ne lui permettent pas de se connaître, de juger de sa valeur personnelle et de se construire une bonne estime de soi. Mais, à l'inverse, un enfant qui connaît de réelles difficultés scolaires par exemple, et qui aurait développé certaines capacités dans la connaissance de soi, peut montrer une tendance à la sous-estimation suite à un sentiment d'échec, dans la mesure où il a pu percevoir le regard que lui aura renvoyé son entourage (l'école par exemple) comme un regard négatif.

J'ai pu observer, dans ma classe, de réelles difficultés de la part des enfants à se connaître et à s'auto-évaluer, c'est-à-dire à se reconnaître des qualités, capacités ou compétences, aussi bien que des difficultés et il me faudra trouver les moyens de les amener à mieux se connaître et à reconstruire une vision positive d'eux-mêmes.

c) La confiance en soi :

La confiance en soi relève du domaine de l'action. Avoir confiance en soi c'est agir sans crainte excessive de l'échec et du jugement d'autrui. C'est croire en ses capacités à agir efficacement. Il y a un rapport étroit entre l'action et l'estime de soi, celle-ci se nourrissant d'expériences positives et de réussites : l'estime de soi a besoin d'actes pour se maintenir ou se développer. En effet, le sentiment de réussite apportera la confiance en soi qui, selon Philippe Mazet⁵, « permet de mobiliser chez l'enfant ses ressources qui lui feront surmonter les difficultés transitoires de l'apprentissage ». Une personne possédant une bonne estime de soi est capable d'assumer des responsabilités, de s'affirmer, de se projeter dans le futur en se fixant des objectifs et en utilisant des moyens pour les atteindre. A l'inverse, une personne présentant un manque de confiance en soi aura une tendance à se dévaloriser, manifester une peur de l'inconnu et aura des difficultés à se projeter dans l'avenir par peur de l'échec. De même, un enfant qui manque de confiance en soi montre des difficultés à s'engager dans une tâche, à prendre une décision, à s'affirmer et à persévérer, autant de signes que j'ai pu largement observer au sein de ma classe dès la rentrée et sur lesquels j'ai porté mon attention.

⁵ Philippe Mazet, *Apprendre et penser – Actes du colloque de Bobigny*, Edition Eshel, Paris, 1988, p.228

B) Estime de soi et apprentissages :

1) Le désir d'apprendre :

« *Le désir d'apprendre est en étroite corrélation avec l'estime de soi* », affirme Annie Langlois⁶, il est dépendant de la valeur que l'on s'accorde. L'enfant doit être conscient d'avoir de la valeur pour l'autre et a besoin de construire sa propre valeur pour diriger sa curiosité vers l'extérieur et donc vers le savoir. L'estime de soi est à la base du processus d'apprentissage, elle entraîne de la motivation et permet à l'élève de s'engager dans la tâche, de faire preuve de persévérance et de construire un sentiment d'efficacité et de fierté. Elle est une nécessité pour la réussite des apprentissages scolaires comme de tout nouvel apprentissage, et est étroitement liée aux expériences positives et aux réussites que l'enfant peut vivre. Germain Duclos décrit ainsi le processus d'apprentissage : l'estime de soi entraîne de la motivation, qui elle-même entraîne un engagement et de la persévérance dans l'activité, desquels découle un sentiment d'efficacité et de fierté qui vient nourrir l'estime de soi. Le désir d'apprendre et la motivation sont donc étroitement liés. Un enfant qui n'a pas suffisamment d'estime de lui-même, qui n'a pas conscience de ses ressources ni construit un sentiment de compétence, ne trouvera pas l'énergie qui le pousse à s'impliquer dans les apprentissages et ne connaîtra pas le plaisir d'apprendre : « *l'enfant ne peut pas maîtriser des activités motrices, intellectuelles et sociales s'il n'obtient pas de succès au cours de ses expériences. Il doit avoir le sentiment de sa valeur personnelle, être conscient de ses habiletés et, conséquemment, posséder une bonne estime de soi.* » affirme Germain Duclos.⁷ Nous pouvons dès lors nous poser la question suivante : en quoi consiste l'acte d'apprendre, et qu'engendre-t-il qui ne puisse ainsi se passer de ce sentiment de sa valeur personnelle ?

2) La peur d'apprendre :

Apprendre suppose une prise de risque. Pour apprendre, il faut accepter de se remettre en question. Comme le dit Michel Tozzi⁸, apprendre c'est « *assumer une déstabilisation affective et cognitive... C'est rencontrer l'erreur... C'est se transformer.* » Un enfant n'ayant pas pu construire une bonne estime de soi, n'ayant pas conscience de sa propre valeur, n'ayant pas une vision de soi objective et une connaissance de ses compétences vivra mal cette transformation, ne pourra espérer atteindre un objectif ou obtenir du succès et vivra l'erreur

⁶ Annie Langlois, *op. cité*

⁷ Germain Duclos, *op. cité*, p.168

⁸ Note de cours, Isabelle Duhalde, formatrice ASH

comme un échec. Or, apprendre, selon Serge Boimare⁹, c'est « *d'abord rencontrer des limites et des règles, c'est pouvoir se confronter avec ses insuffisances, c'est accepter d'abandonner ses certitudes... c'est accepter d'être comparé, d'être jugé, de se soumettre.* » Nous mesurons combien la situation d'apprentissage peut être source d'angoisses pour des enfants ayant une faible estime d'eux-mêmes et qui la vivent comme une atteinte personnelle qui va réveiller leurs peurs, souvent anciennes. Au-delà du manque de motivation ou de capacités, ces enfants se retrouvent « *devant une menace psychologique* » qui engendre ce que S. Boimare appelle « *la peur d'apprendre* » et dont il affirme qu'elle est « *provoquée par la remise en cause d'un équilibre personnel qui vacille devant les exigences inhérentes à la situation d'apprentissage* ». Face à cette menace contre leur organisation psychologique, certains enfants protègent leur estime d'eux-mêmes en refusant de faire, c'est-à-dire d'entrer dans la tâche, ou en refusant toute situation nouvelle et mettent parfois en place des stratégies d'évitement qui peuvent être de l'ordre de l'agressivité ou de l'inhibition par exemple (nous y reviendrons plus loin). Nous voyons combien ces peurs peuvent venir perturber les fonctions cognitives de ces élèves et combien il est important pour l'enseignant spécialisé ayant dans sa classe des élèves à faible estime de soi, de prendre en compte cette déstabilisation provoquée par la situation d'apprentissage, et les besoins qui en découlent. Il est d'ailleurs stipulé dans la circulaire du 26 février 2004¹⁰ que « *l'enseignant spécialisé chargé de l'enseignement et de l'aide pédagogique aux élèves présentant des troubles des fonctions cognitives [...] analyse les besoins éducatifs des élèves et leurs répercussions sur les apprentissages. Il connaît et prend en compte [...] les répercussions possibles, sur le plan pédagogique [...] des troubles dans les domaines physique, cognitif, affectif et relationnel.* » L'enseignant spécialisé doit prendre en compte les comportements engendrés par ces peurs et respecter les mécanismes de défense qui sont vitaux pour certains enfants, sans les heurter de front, il doit accompagner l'enfant dans l'acceptation de l'inconnu, en l'aidant à découvrir qu'elle peut être source de plaisir. Daniel Calin¹¹ affirme à ce sujet que « *les équilibres psychiques précaires de ces enfants ne tolèrent l'abandon de ces défenses que dans la mesure précise où les bénéfices psychiques que l'enfant en retire malgré tout sont remplacés par d'autres satisfactions* ». Enfin, Yves de La Monneraye¹² dit à propos de l'échec scolaire : « *Il est inutile de nourrir de force quelqu'un qui ne veut pas manger. Les mêmes causes produisant les mêmes effets, on*

⁹ Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, Paris, 2004, p.27

¹⁰ BO spécial n°4 du 26 février 2004, Annexe 1

¹¹ Daniel Calin, *Les réactions psychologiques à l'échec scolaire*, 1999, sur le site <http://dcalin.fr/textes/echec.html>

¹² Yves de La Monneraye, *La parole rééducative*, Editions Privat, 1991, p.18

voit mal en quoi la répétition de procédés qui ont montré leur inefficacité pour des élèves qui sont en échec pourrait aider ces mêmes élèves à sortir de leur échec. »

3) L' estime de soi et le retard de développement intellectuel :

Chez les enfants d'IME atteints de déficience intellectuelle, les difficultés d'apprentissages trouvent leur source dans la déficience même, qui entraîne des troubles des fonctions cognitives, mais elles peuvent également être liées à un manque d'estime de soi et à l'inexistence d'un sentiment de compétence ou d'efficacité. Il m'apparaît donc important ici de parler de ce qu'Albert Bandura¹³ appelle « *le sentiment d'efficacité personnelle* ». Il est fréquent chez les enfants présentant un retard de développement intellectuel, de constater qu'ils n'ont pas conscience, ni de leurs capacités, ni de leurs réussites passées. Selon Albert Bandura, aucun individu ne prendra d'initiatives ou ne persévéra face aux difficultés sans avoir la conviction que ses actions le mèneront vers ce qu'il attend. Un individu, pour agir, doit pouvoir penser qu'il peut changer les choses par l'action. De même, G. Duclos¹⁴ définit le sentiment d'efficacité comme « *un sentiment de valorisation personnelle qui résulte d'une juste perception des relations logiques et causales entre les attitudes adoptées, les stratégies utilisées et le succès dans l'attente d'un résultat* ». Ainsi, chez les enfants présentant une déficience intellectuelle, le sentiment d'efficacité personnelle apparaît souvent perturbé, voire inexistant, ceux-ci ayant justement des difficultés à prendre conscience qu'un résultat est l'aboutissement d'une démarche sur laquelle ils ont un pouvoir. Ces enfants s'attachent plus au résultat en lui-même sans prendre la mesure des étapes et de la démarche mises en œuvre pour atteindre ce résultat. Si ce résultat est vécu comme un échec, alors ils en retirent un sentiment de dévalorisation qui vient affecter leur estime d'eux-mêmes.

Pour construire ce sentiment de compétence, l'enfant a d'abord besoin, nous l'avons vu, des retours de l'entourage, d'un feed-back sur ses expériences positives et ses réussites, lui permettant de prendre conscience de ses capacités. Si l'enfant a connu des expériences négatives durant sa petite enfance ou dans les premières années de sa scolarité (ce qui est, à plus forte raison, le cas pour un enfant présentant un retard mental), il n'aura pas pu construire ce sentiment de compétence. Il est donc nécessaire pour les enseignants de construire avec l'élève en difficulté une relation vécue comme le dit Philippe Mazet¹⁵ « *comme*

¹³ Albert Bandura, « *J'y arriverai* » : *le sentiment d'efficacité personnelle*, Revue Sciences Humaines, n°148, avril 2004, p.42

¹⁴ Germain Duclos, *op. cité*, p.159

¹⁵ Philippe Mazet, *op. cité*, p.230

authentiquement bienveillante...qui lui permette , notamment à travers des anticipations positives, de se sentir stimulé, soutenu, accompagné, mis en confiance au cours des inéluctables difficultés engendrées par les apprentissages [...] Ce qui est important pour l'enfant, c'est qu'il se sente actif et responsable dans la réalisation de ses activités quotidiennes comme de ses apprentissages scolaires : c'est un objectif central dans l'éducation et la pédagogie que nous devons en permanence prendre en compte lorsque nous sommes parents ou enseignants ».

Il me faut donc, en tant qu'enseignante spécialisée, mettre en place un cadre de travail rassurant et une relation bienveillante. Je dois amener mes élèves à vivre des expériences positives qui les aident à prendre conscience de leurs compétences et de leurs capacités, pour leur permettre de donner du sens aux apprentissages et de retrouver ou de trouver le désir et le plaisir d'apprendre. Je fais ici le postulat que la mise en place d'un travail sur le jeu dramatique et le théâtre peut être une réponse à ces problèmes.

II) Ma pratique :

A) Présentation de la classe :

Les IME sont des établissements médico-éducatifs qui accueillent des enfants et adolescents atteints de déficience intellectuelle. L'IME « Les Verts Tilleuls » comprend une section IMP et une section IMPro. Le groupe dont j'ai la responsabilité cette année se compose de 25 jeunes (dont 11 filles et 14 garçons), âgés de 10 à 14 ans et présentant pour la plupart une déficience moyenne, voire sévère pour certains d'entre eux. Sur le plan de la personnalité, certains enfants présentent une anxiété ou une instabilité psychomotrice avec agitation, liées à des problématiques psycho-affectives. On note des problèmes d'estime de soi, d'anxiété, d'immaturité et d'inhibition chez certains jeunes. Tous les enfants présentent, de façon dysharmonique, un retard scolaire important (niveau oscillant entre la petite section de maternelle et le CE1). La plupart des élèves du groupe ont connu un parcours scolaire chaotique et arrivent à l'IME avec un sentiment d'échec qui affecte leur rapport aux apprentissages et influe sur leur comportement en classe. Certains viennent de CLIS, d'autres sont à l'IME depuis plusieurs années. Les élèves étant nombreux, ils sont répartis en trois petits groupes qui sont scolarisés une partie de la semaine et sont alternativement pris en charge dans les domaines éducatif ou thérapeutique. La répartition est faite selon les besoins

des enfants, identifiés grâce aux évaluations diagnostiques et aux observations faites au début de l'année scolaire. L'affectation à un groupe précis n'a aucun caractère figé et les enfants peuvent en changer selon leur évolution et leurs besoins. Afin d'inclure tous les élèves au projet et de cimenter le groupe, tous participeront à la pièce de théâtre de fin d'année mais le travail en amont se fera en deux groupes distincts. Ainsi, le travail proposé n'est pas exactement le même pour tous, puisqu'il prend en compte la disparité des compétences et des besoins. La réflexion menée dans ce mémoire porte essentiellement sur le travail effectué avec un groupe de 16 élèves, les quatre élèves observés en faisant partie.

B) Les difficultés :

Outre les retards dans les apprentissages, j'ai pu noter de nombreuses difficultés dans le domaine des compétences transversales, et des besoins conatifs importants. Sans dresser une liste exhaustive des difficultés rencontrées par tous ni des besoins qui en découlent, il me semble important d'analyser plus en détail les difficultés communes à l'ensemble des élèves de ma classe, au-delà de leurs compétences scolaires. Il m'apparut, après avoir pris le temps d'observer mes élèves en situation d'apprentissage, que, pour la plupart, ils manquaient d'estime d'eux-mêmes. J'ai pu noter chez certains enfants, un besoin important d'être rassurés et un manque d'autonomie qui se manifestent par le besoin d'avoir toujours l'approbation de l'adulte pour valider leur activité intellectuelle, parce que, lorsqu'ils arrivent à se reconnaître des capacités, ils leur accordent peu de confiance. J'ai pu constater également des difficultés pour certains à entrer dans les apprentissages, se manifestant par des mécanismes de défense, qui sont de l'ordre de l'inhibition ou de l'agitation. Selon Daniel Calin¹⁶, l'inhibition *« consiste à désinvestir les activités décevantes ou blessantes, ou, plus exactement, les grandes fonctions du Moi sollicitées par ces activités »*. Cette *« rétraction du Moi »*, comme l'appelle Anna Freud, peut affecter les fonctions intellectuelles mais aussi les fonctions de relation (ce qui se manifeste alors par le repli sur soi, la timidité, le mutisme) et la motricité (l'enfant apparaît alors raide, mal à l'aise dans la relation corporelle, ou alors lymphatique, apparemment sans envie). Les élèves présentant ces troubles de l'inhibition sont souvent ceux que l'on perçoit comme des enfants sages et calmes, mais qui révèlent une soumission anxieuse à l'entourage, ayant la crainte permanente de décevoir ou de blesser. L'inhibition est manifeste chez certains de mes élèves, qui se montrent toujours d'accord avec l'adulte ou même avec leurs camarades et qui participent peu ou pas du tout à l'oral. Ces enfants anxieux,

¹⁶ Daniel Calin, *op. cité*

entravés dans leurs capacités à penser, sont souvent en retrait, hésitent dans les tâches scolaires, manquent d'initiatives et craignent qu'on leur demande de prendre la parole ou de répondre à une question, par peur de l'échec et par manque de confiance en eux. D'autres par contre expriment leur rapport anxieux aux apprentissages par une grande instabilité et beaucoup d'agitation en classe, plus particulièrement devant certaines tâches, ce qui affecte leurs capacités d'attention et de concentration. Le manque d'estime de soi est donc une véritable entrave dans le rapport aux apprentissages, et dans les domaines de l'expression, de la communication (langage oral et langage du corps) et du lien (rapport à soi et à l'autre). De nombreux enfants de la classe ont de réelles difficultés à communiquer et à s'exprimer, que ce soit avec leur corps ou avec la voix. Or, comment oser s'exprimer et communiquer quand on a une mauvaise estime de soi et quand la vision que l'on a de soi est négative ? Comment oser « dire » quand on n'a pas la possibilité de « se dire » ? Pour oser s'exprimer et communiquer, encore faut-il se connaître soi-même, et être capable de confiance en soi et en l'autre. Et pour désirer apprendre, encore faut-il pouvoir en éprouver du plaisir.

C) Signes observables d'un manque d'estime de soi :

L'estime de soi est difficile à évaluer, n'étant pas mesurable ni quantifiable, d'autant plus chez des enfants ayant un retard intellectuel, qui présentent des difficultés liées à la déficience même. Après avoir observé le comportement de mes élèves avec soin lors de diverses tâches et activités, et constaté ce problème d'estime de soi, il me fallait construire un outil qui, tout en étant spécifique au milieu scolaire, me permette une évaluation plus juste et plus précise que les quelques constats que j'avais pu faire. J'ai donc choisi d'élaborer trois grilles d'observation à partir de celles que propose Germain Duclos, et qui portent sur plusieurs des composantes de l'estime de soi (cf. annexes 1, 2 et 3). Il me semblait plus judicieux de passer par cette modalité d'évaluation que par un questionnaire, qui, trop explicite, aurait peut-être engendré des stratégies de protection de la part des enfants. Je me suis attachée aux capacités qui me semblaient être les plus importantes pour mes élèves et les plus étroitement liées à leur rapport aux apprentissages. Ces choix découlent des premières observations faites dans ma classe en ce début d'année scolaire mais également au cours de mes six années d'enseignement à l'IME.

La première des composantes que j'ai choisi d'évaluer est le sentiment de confiance et de sécurité, indispensable pour oser des expériences nouvelles, vivre de bonnes relations avec les autres et se rendre disponible à l'apprentissage. N'oublions pas que la classe est un groupe et

que si l'enfant ne se sent pas en sécurité dans ce groupe et avec son enseignant, son énergie sera mobilisée pour réduire ses inquiétudes ou se prémunir contre des dangers (réels ou potentiels). La deuxième composante qui me semble primordiale à évaluer est celle de la connaissance de soi, qui se transforme peu à peu en un sentiment d'identité. Elle est nécessaire à l'autonomie et permet à l'enfant de se détacher peu à peu du regard de son entourage, et, en l'occurrence de l'approbation de l'enseignant sur son activité intellectuelle. Enfin, je m'attacherai au sentiment de compétence qui est, selon G. Duclos¹⁷ « l'intériorisation et la conservation des souvenirs de ses expériences d'efficacité et de succès personnels » dans le but d'atteindre des objectifs personnels. La plupart de mes élèves ignorent qu'ils ont un pouvoir sur leur démarche et, ainsi, sur le résultat obtenu. Ils n'ont pas conscience que ce résultat constitue la suite logique d'une démarche sur laquelle ils ont un pouvoir d'action. Or, nous l'avons vu, si le résultat obtenu est perçu par l'enfant comme un échec, alors il en retire un sentiment de dévalorisation qui va entraver le désir et le plaisir d'apprendre. Il me semblait pertinent d'évaluer ces trois composantes au mois de septembre et de le faire à plusieurs reprises durant l'année (en mars et en juin) ce qui me permettrait de constater si les choses évoluaient ou non. Il me semble cependant que l'enfant aura besoin de vivre de nombreuses expériences positives et de réussite avant que ne s'améliore son estime de soi et que les évolutions éventuelles apparaîtront plus évidentes au fil du temps, sur le long terme.

D) Présentation des élèves observés :

Je vais maintenant présenter les quatre enfants du groupe pour lesquels les difficultés liées au problème de l'estime de soi m'apparurent particulièrement évidentes.

Adeline est née en mars 1998. Elle fait partie du groupe depuis deux ans et est arrivée à l'IME en 2007 après avoir fait une année en classe de CE1. A son arrivée, elle montrait des signes de grande anxiété. Incapable de prendre la parole devant le groupe, elle tremblait, ne parvenait plus à maîtriser sa mâchoire et pleurait lorsqu'on lui posait une question. Adeline a évolué depuis son arrivée à l'établissement et accorde un peu plus de confiance aux adultes qui l'entourent ainsi qu'à ses camarades mais se montre encore très anxieuse et inhibée, particulièrement dans des situations nouvelles et de changement. Elle accepte maintenant de prendre la parole devant le groupe mais a encore besoin d'être sollicitée. Elle éprouve de réelles difficultés à exprimer un ressenti, un besoin, une opinion ou un point de vue. Elle

¹⁷ Germain Duclos, *op. cité*, p.158

prend peu d'initiatives et a encore beaucoup besoin d'être rassurée et encouragée. C'est une enfant qui s'exprime peu, qui semble être toujours d'accord avec l'adulte et qui manifeste une soumission anxieuse à l'entourage. Même en relation duelle, Adeline reste très inhibée et n'exprime jamais ce qui peut la préoccuper ou la rendre joyeuse. Elle est cependant capable de persévérance malgré les difficultés, ne refuse jamais une tâche et ne montre aucun signe ni de rejet ni de satisfaction (preuve de sa soumission à l'adulte) dans les activités. A la lecture des grilles d'évaluation, le manque de connaissance de soi apparaît particulièrement évident. Adeline est incapable de se reconnaître des habiletés particulières et de mettre en mots ses difficultés. Elle a besoin d'être plus sereine, d'apprendre à manifester du plaisir et du désir. Il faudra lui permettre de se construire un sentiment d'efficacité et de compétence.

Steven est né en septembre 1998. Il est à l'IME depuis six ans. Il est arrivé après la grande section de maternelle. C'est un enfant très agité, instable et nerveux qui a des difficultés à contenir son anxiété. Il lui est très difficile de se concentrer et il aborde chaque tâche avec une grande peur de l'échec. Il est en recherche constante de l'approbation de l'adulte et a besoin d'être rassuré et encouragé en permanence. Steven accepte la tâche, fait preuve de curiosité, d'intérêt et est capable de se montrer satisfait de son travail mais il dit lui-même être incapable de gérer son instabilité et exprime sa peur de ne pas y arriver. Face à une difficulté, il s'agite et abandonne facilement, alors qu'il est capable de concentration et de persévérance dans d'autres domaines (le dessin ou les travaux manuels par exemple). De plus, il semble porter son attention uniquement sur les résultats qu'il obtient et non sur sa démarche. Il lui est impossible de verbaliser ses actions. Il a également des difficultés à se reconnaître des capacités et a tendance à se souvenir uniquement de ses échecs ou difficultés. La situation d'apprentissage est pour lui source d'angoisse ce qui se manifeste par une grande agitation et nuit à ses capacités de concentration et de persévérance. Steven a besoin d'être en confiance, de vivre des expériences positives, dans un cadre bienveillant, pour apprendre à se stabiliser émotionnellement, et prendre conscience de sa valeur personnelle et de ses habiletés.

Aurélien est né en juin 2000. Il était en CLIS l'année passée et vient juste d'arriver à l'IME. Il a d'emblée montré une attitude défensive aussi bien envers ses camarades qu'envers les adultes auxquels il semble n'accorder aucune confiance et exprimé très rapidement sa peur et son rejet du milieu scolaire. Face à une tâche, Aurélien se protège en affirmant que celle-ci est trop facile pour lui. Ce comportement apparaît également lors des activités orales. Il se ferme lorsqu'on s'adresse à lui et ne lève pas le doigt pour demander la parole mais répond sans y avoir été invité en parlant en même temps que ses camarades. C'est un enfant très

anxieux qui craint les situations et les personnes nouvelles. Il est instable, agité, et met en place de nombreuses stratégies pour ne pas entrer dans la tâche ou la repousser le plus possible : il taille son crayon à maintes reprises, cherche constamment quelque chose dans sa trousse, demande à se moucher plusieurs fois, à nettoyer ses chaussures pour ne pas salir la classe etc... Il cherche également à enfreindre les règles, manque parfois de distance relationnelle avec l'adulte et peut se montrer provoquant, même s'il cherche régulièrement à faire plaisir. Il fait cependant preuve de curiosité, pose des questions lorsque le sujet l'intéresse mais il a d'importantes difficultés à se concentrer et n'est pas capable de persévérance. Aurélien a besoin d'être rassuré, de construire des relations de confiance avec le groupe et son enseignante. Il a également besoin de se connaître, de se reconnaître des capacités et de se stabiliser émotionnellement. Il faudra lui permettre de vivre des expériences positives à l'école pour l'aider à revenir aux apprentissages et à les aborder plus sereinement.

Philippe est né en août 1997. Il était scolarisé en CLIS avant d'arriver à l'IME à la rentrée 2009. C'est un jeune qui communique très peu, aussi bien avec ses camarades qu'avec les adultes. Il n'exprime ni sentiments, ni opinion et est très introverti. Comme Adeline, il n'exprime jamais ce qu'il ressent, ni devant le groupe, ni en relation duelle. Il fait systématiquement le travail qui lui est demandé et est capable de persévérance mais ne prend pas d'initiatives, et ne demande pas d'aide s'il est en difficulté. Il ne prend la parole que s'il y est invité et se contente d'un signe de tête s'il peut répondre par oui ou non à la question posée. Il adopte une attitude passive (surtout durant les activités orales), participe peu à la vie du groupe et peut aussi parfois se montrer agressif et désagréable. Physiquement, Philippe est crispé et manifeste beaucoup de raideur. Il lui semble très difficile de se détendre corporellement. Avant l'entrée dans une tâche, il se replie sur lui-même et semble s'affaisser comme si un poids immense venait se poser sur ses épaules. Il lui est également très difficile de se reconnaître des compétences, il se dévalorise facilement et se souvient rarement de ses réussites passées. Il semble n'éprouver aucun plaisir face aux activités et ne montre aucune fierté à la suite d'une réussite. Il a besoin d'être valorisé, de prendre conscience de ses compétences et de ses capacités, d'éprouver du plaisir et de la satisfaction à apprendre. Il faudra l'aider à mieux se connaître, à s'exprimer et à se détendre pour lui permettre d'aborder les apprentissages plus sereinement et de mettre ses compétences à profit.

Le choix de ces quatre jeunes me semblait intéressant dans la mesure où ils sont différents et où leurs comportements en classe et face aux apprentissages ne sont pas les mêmes. Néanmoins, au-delà de ces différences, ils semblent éprouver des difficultés similaires : peur

de l'échec, peur de ne pas y arriver et de décevoir, manque de connaissance d'eux-mêmes, manque de confiance en leurs capacités et, plus généralement, manque d'estime d'eux-mêmes. Il m'est donc apparu essentiel, au vu de ce constat, de travailler sur la restauration de l'estime de soi pour leur permettre de retrouver ou de trouver du désir et du plaisir à apprendre car, comme le dit Catherine Henri¹⁸ « *l'enseignement n'est pas réductible à la compréhension théorique. Il y a cette motivation, ce désir...* »

III) Le théâtre pour se mettre en « je » :

A) Pourquoi le théâtre ?

1) Choix du support :

Suite à mes observations et évaluations, il me fallait aider mes élèves à restaurer leur estime de soi, à mieux se connaître et à se reconnaître des compétences pour leur permettre de renouer avec l'apprentissage. J'avais pris conscience et constaté chez mes élèves que, comme le dit S. Boimare¹⁹, que « *certains troubles [...] sont réveillés spécifiquement par la situation d'apprentissage, et semblent bien avoir pour fonction de la pervertir ou de permettre de lui échapper* ». Je devais donc trouver un moyen de leur faire vivre des expériences positives qui ne soient pas la répétition de situations trop souvent vécues comme des échecs, en m'appuyant sur les expériences vécues les années précédentes dans ma classe et sur la lecture du B.O du 26 février 2004²⁰ : « *les enseignants spécialisés [...] mettent en œuvre, le plus tôt possible, les adaptations indispensables des situations d'apprentissages et des supports...* », sachant que « *la mise en œuvre des adaptations (supports, rythmes, ...), l'attention portée aux modes de communication (oral, gestuel, écrit), le recours si besoin à des techniques palliatives, visent à optimiser l'accès aux apprentissages scolaires* ».

Germain Duclos²¹ propose un résumé des attitudes favorisant ou non l'estime de soi des enfants. Parmi ces attitudes, certaines me semblaient pouvoir être nettement facilitées par la mise en place d'un travail sur le jeu dramatique et le théâtre. Ainsi, il préconise de favoriser les activités de communication, de partage et de projet collectif, d'aider l'enfant à tenir

¹⁸ Catherine Henri/Philippe Meirieu, *Enseigner ou comment déclencher le désir*, Le Monde de l'Éducation, juillet-août 2005, p.72

¹⁹ Serge Boimare, *op. cité*, p.7

²⁰ BO spécial n°4 du 26 février 2004, Annexe 1

²¹ Germain Duclos, *op. cité*

compte des autres, de favoriser les activités ludiques, la créativité et les initiatives. Ce postulat s'est vu confirmé par la lecture des programmes officiels de 1995²² qui disent sur le théâtre et l'expression dramatique au cycle II qu'ils doivent permettre aux élèves de développer « *leurs capacités expressives, corporelles, relationnelles, verbales, sensibles et imaginatives au sein d'un groupe.* » La pratique du théâtre n'apparaît pas explicitement dans les programmes officiels de 2008²³ mais il y est tout de même dit que « *la sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques* » et que « *ces activités s'accompagnent de l'usage d'un vocabulaire précis qui permet aux élèves d'exprimer leurs sensations, leurs émotions, leurs préférences et leurs goûts.* »

2) Une source de plaisir et de motivation :

La motivation constitue l'anticipation du plaisir ou de l'utilité d'une tâche. Comme l'affirme Michel Tozzi²⁴ elle « *ne précède pas forcément les apprentissages. Elle est stimulée par des expériences positives. Placer un enfant en situation de réussite peut changer son rapport à lui-même, aux autres, au savoir.* » Le théâtre et le jeu dramatique m'apparurent comme des médiateurs susceptibles de procurer du plaisir à mes élèves et d'encourager leurs efforts. Ils me permettraient de développer les potentialités de chacun et, par le biais d'une expérience commune, de répondre à des besoins éducatifs particuliers très divers. Je parlerai brièvement ici de la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner²⁵ qui a également guidé ma réflexion. Il distingue sept types d'intelligences principales (logique/mathématique, verbale/linguistique, visuelle/spatiale, kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle) et préconise, notamment pour des enfants en échec scolaire, de mettre en place des activités entraînant la mise en valeur d'autres intelligences que celles, verbale/linguistique et logique/mathématiques, généralement favorisées à l'école afin que les potentialités de chacun puissent émerger et être mises en valeur. Le théâtre et le jeu dramatique faisant appel à des compétences très variées (l'utilisation du corps, de la voix, l'imagination et la créativité, l'expression et le rapport à l'autre...), ils permettent de souligner les réussites de chacun dans un domaine autre que celui des apprentissages scolaires et de mettre en valeur des capacités. Comme l'affirme Serge Boimare, plus on s'acharne à sauver les élèves malgré eux, plus ils vont se braquer. Ainsi, pour des enfants étant mal à l'aise devant la situation d'apprentissage

²² Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des Ecoles, *Programmes de l'école primaire*, CNDP, Paris, 1995, p.53

²³ BO Hors-série n°3 du 19 juin 2008, p.19

²⁴ Note de cours, Isabelle Duhalde, formatrice ASH

²⁵ Howard Gardner, *Les intelligences multiples*, Editions Retz, Collection Petit Forum, Paris, 2008

parce qu'elle est source d'angoisse (comme c'est le cas pour Adeline, Aurélien, Steven et Philippe), la solution ne réside pas nécessairement dans la remédiation pédagogique mais dans le recours à des stratégies de détour. Les activités d'expression et le théâtre serviront de détour, de « *technique palliative* » pour aider mes élèves à prendre conscience de certaines de leurs forces et à pouvoir transposer des situations de réussite aux apprentissages. Ils pourront peut-être ainsi trouver d'autres stratégies que l'abandon face aux difficultés.

B) Qu'est-ce que le théâtre ?

1) Une définition du théâtre :

Je commencerai, pour tenter de définir le théâtre, par citer Peter Brook²⁶ : « *Je peux prendre n'importe quel espace vide et l'appeler une scène. Quelqu'un traverse cet espace vide pendant que quelqu'un d'autre l'observe, et c'est suffisant pour que l'acte théâtral soit amorcé.* » Ainsi, le théâtre suppose la présence d'un acteur, d'un spectateur et d'un espace. Il n'est fait aucune mention d'un texte ou d'échanges verbaux, mais Peter Brook se situe bien à l'amorce de l'acte théâtral. Il reste donc des éléments à mettre en place pour pérenniser l'acte théâtral. Outre l'espace scénique, le texte et la présence du spectateur, on voit bien que le corps est un élément fondamental dans le théâtre. Ainsi pour Antonin Artaud, il faudrait aller vers un théâtre où la place du corps est première par rapport au texte et à la psychologie des personnages. Il parle d'un langage du corps qui reste à découvrir, un langage au sens fort, qui permette le développement d'une pensée qui lui est propre. Je définirais donc le théâtre comme une mise en espace des corps, l'incarnation d'un texte dans l'ici et maintenant, et dans le regard du spectateur.

2) Le jeu dramatique :

Le jeu dramatique désigne un certain type d'activité théâtrale. C'est, selon une pratique collective basée essentiellement sur l'improvisation qui consiste « *à placer des personnages dans une situation fictive et de les faire agir* »²⁷. On voit apparaître ainsi la notion de jeu, celle dont parle le psychanalyste Winnicott. Il s'agit bel et bien pour moi de me positionner en enseignante spécialisée et non pas en thérapeute, mais il me semble difficile de faire abstraction d'une réflexion sur ce que va mobiliser le jeu dramatique chez l'enfant, qui puisse

²⁶ Peter Brook, *L'espace vide : écrits sur le théâtre*, Editions du Seuil, Paris, 1977, p.25

²⁷ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Direction des Ecoles, *L'éducation artistique à l'école*, Hachette Livre, CNDP, Paris, 1993, p.117

avoir des répercussions sur son rapport à lui-même, à l'autre et au savoir. Le jeu dramatique emprunte à la fois aux techniques du théâtre et à celles de la thérapie. Il s'apparente avec ce que Winnicott appelle « l'espace potentiel », c'est-à-dire un espace qui n'est ni « *au-dedans* », ni « *au dehors* ». Il affirme que lorsque l'enfant joue, il entre dans une aire intermédiaire, où la réalité intervient non plus comme une contrainte mais se voit remodelée en fonction de ses besoins internes. Jouer est donc un phénomène transitionnel. Winnicott²⁸ ajoute que « *pour contrôler ce qui est dehors, on doit faire des choses, et non simplement penser ou désirer [...]. Jouer, c'est faire.* » Cet espace potentiel du jeu (et, ici, du jeu dramatique) constitue une possibilité de communication avec soi-même et avec les autres. Il correspond à un chevauchement des espaces potentiels de chacun. Le prolongement de cet espace potentiel se fait d'ailleurs chez l'adulte, à travers des expériences culturelles. On voit bien combien le jeu est important en ce qu'il permet à l'enfant d'acquérir des habiletés corporelles et intellectuelles. Il l'aide à analyser le monde, à surmonter ses difficultés, à murir ses problèmes affectifs et à devenir sociable. Le jeu lui permet également d'éprouver des émotions, d'inventorier ses multiples possibilités et facilite ses rapports inconscients avec la société dans laquelle il devra s'insérer. Plus largement, le jeu vient contribuer à la construction de l'estime de soi. De plus, selon G. Duclos, les bases des attitudes préalables aux apprentissages scolaires se développent surtout par le jeu.

Avec le jeu dramatique, nous sommes bien dans le « faire » : avec le réel, avec l'imaginaire, avec ce que l'on est capable de réaliser, avec les autres. Le jeu dramatique introduit des situations de groupe différentes de celles du groupe-classe. Il aide également l'enfant, par des processus d'identification et par l'accès au symbolique, aux remaniements psychiques nécessaires pour surmonter ses difficultés. Pour l'enfant, le jeu est une activité sérieuse, par laquelle il s'expérimente et se construit et qui engage toutes les ressources de sa personnalité. Le jeu dramatique permettra ainsi à mes élèves d'explorer leurs ressources, dans un cadre sécurisant (nous y reviendrons) et sans craindre l'erreur : dans le jeu, on ne se trompe pas, mais on peut cependant améliorer ses capacités. Comme le disent M. Barboni, M. Gache et M.A. Ronin²⁹ : « *l'objet artistique est le plaisir : le plaisir de faire, de montrer, de ressentir, de comprendre... Il n'y a pas d'échec, il y a différentes façons de cheminer. Il peut y avoir envie de progresser, de faire mieux.* » C'est exactement ce même état d'esprit dont l'enfant a besoin en classe, face aux apprentissages. Faire cette expérience du plaisir et du

²⁸ D.W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, Collection Folio Essais, 2009, p.89

²⁹ M. Barboni, M. Gache, M.-A. Ronin, *Reconstruire le désir d'apprendre par les pratiques artistiques*, ESF Editeur, Issy -les-Moulineaux, 2003, p.72

désir par le biais d'activités d'expression, de théâtre et de jeu dramatique lui permettra peut-être de les transposer à des situations d'apprentissage. Catherine Henri³⁰ insiste d'ailleurs sur la place de l'imaginaire et du symbolique dans le désir de l'élève : « *Le désir de l'élève, est un désir d'histoire – c'est-à-dire un désir d'imaginaire – et un désir de sens – c'est-à-dire de symbolique. Et tant qu'on n'a pas attrapé ces deux désirs-là – l'un ou l'autre ou les deux -, je crois qu'on n'a rien attrapé du tout.* » Grâce aux activités théâtrales et de jeu dramatique, l'enfant pourra peut-être, sous le regard de l'autre, changer son regard sur lui-même.

C) S'exprimer et être entendu, le théâtre et le désir d'apprendre :

Annie Langlois³¹ soutient « *que le désir d'apprendre est en correspondance avec la capacité qu'a l'enfant de s'exprimer et d'être entendu dans ses besoins, ses plaisirs, mais aussi ses manques et ses souffrances* ». Selon elle, la parole expressive précède la construction de la parole référentielle. Elle préconise ainsi pour des enfants qui connaîtraient un manque d'estime de soi et auraient perdu le désir d'apprendre, la mise en place d'activités d'expression où ils se donnent à voir. Le jeu dramatique et le théâtre deviennent alors des outils pédagogiques privilégiés pour des enfants n'ayant pas construit une valeur d'eux-mêmes positive. Pour Annie Langlois, la difficulté de rentrer dans les apprentissages ne se situe pas uniquement du côté du cognitif, mais aussi du côté de l'affectif. Un enfant qui n'aurait pas pu exprimer ses désirs, ses dérangements ou ses souffrances et dont la parole est interdite ou amputée, ne pourra accéder à la sublimation (c'est-à-dire au déplacement de la libido vers les objets sociaux), donc aux savoirs. Il va trouver d'autres moyens pour se dire et, entre-autres, comme c'est le cas pour les quatre élèves que j'ai présentés, l'inhibition, la fuite ou l'agitation. Or, le théâtre, va proposer à des enfants vulnérables de « *se dire* », de se constituer une identité par le biais de l'improvisation et du jeu. Selon Martine Meirieu³², « *l'improvisation est le lieu de la découverte, de la liberté, elle nous permet de mettre en actions nos questionnements sur nous-mêmes et sur le monde. Il s'agit de laisser éclore notre imaginaire.* » Le jeu dramatique et les exercices d'exploration, en laissant libre cours à l'imaginaire, donnent à des enfants en situation de vulnérabilité la possibilité de se constituer une identité en inventant. Au théâtre, « *tout est parole* », le corps autant que la voix, ce qui permet à l'enfant de « *se dire comme les autres* », de créer à l'intérieur d'un cadre sécurisant, de se valoriser et de se mettre en « je ». Il se réapproprie les émotions sans être submergé par

³⁰ Catherine Henri/Philippe Meirieu, *op. cité*, p.72

³¹ Annie Langlois, *op. cité*

³² Martine Meirieu, *Se (re)connaître par le théâtre*, Chronique Sociale, Lyon, 2010, p.15

elles, en les mettant à distance. Le jeu et la création offriront donc aux enfants ayant une mauvaise estime d'eux-mêmes un moyen de sortir d'un processus négatif. Sans rien imposer.

Enfin, j'ajouterais que le théâtre constitue une expérience commune, partagée. Michel Develay³³ souligne d'ailleurs l'importance du vivre et de l'apprendre ensemble dans le rapport au savoir : « *le sens provient aussi d'un investissement affectif partagé dans une situation* ». La pratique du théâtre suppose une réconciliation avec les autres, vécus et perçus dans leur complémentarité et permet ainsi d'établir un climat positif qui rayonnera au-delà de l'activité, au sein de la classe. L'enfant en difficulté prend conscience, dans l'espace scénique, de son implication dans le groupe, de sa nécessaire appartenance à un collectif dans lequel il a sa place. La pratique du théâtre pourra lui offrir de se découvrir un potentiel créatif, des capacités qu'il ne se soupçonnait pas et lui permettra de se voir positivement dans le regard de l'autre. En se donnant à voir, l'enfant pourra recevoir des marques de reconnaissances sociales positives. Il pourra s'envisager autrement, améliorer sa vision de soi et, ainsi, aborder plus sereinement les savoirs et les apprentissages.

IV) Le projet :

A) Présentation générale :

1) Orientations et positions de l'enseignant:

Ma démarche d'enseignante spécialisée consiste à trouver des solutions et des dispositifs pédagogiques pour répondre à des besoins éducatifs particuliers identifiés chez mes élèves, tout en ayant cependant conscience des tenants et des aboutissants, sur le plan psychologique et du développement personnel, de la pratique d'activités théâtrales. Il ne s'agit en aucun cas de proposer par le théâtre un endroit pour se défouler ou exprimer un éventuel mal-être mais de donner à mes élèves les moyens d'accéder à une expression véritable, fondée sur le langage (de la voix et du corps) et la culture commune. Cette distinction guidera ma pratique.

Ce projet est une médiation, un support pour la motivation, un vecteur de l'estime de soi et aussi un moyen de mobiliser l'ensemble de la classe et d'offrir à chacun la possibilité d'y

³³ Michel Develay, *Permettre aux élèves de donner du sens à l'école*, in *Enseigner : une prise de risques*, Fenêtres sur cours, n°114, novembre 1996, p.78

trouver sa place. Il favorise l'interdisciplinarité puisqu'il permet de viser plusieurs catégories d'objectifs : des objectifs liés aux apprentissages fondamentaux (le langage essentiellement), à l'enseignement esthétique et artistique, à l'ouverture culturelle et à la personne. Il fait appel aux piliers 1 (la maîtrise de la langue française), 5 (la culture humaniste), 6 (les compétences sociales) et 7 (l'autonomie et l'initiative) du socle commun.

2) L'importance du cadre et la création d'un espace sécurisant :

Pratiquer le théâtre, s'exprimer devant l'autre n'est pas chose facile. Pour des enfants n'ayant pas pour habitude de « se dire », et ayant une estime d'eux-mêmes défaillante, comme c'est le cas pour mes élèves, la situation est d'autant plus difficile. Il est donc nécessaire pour moi de créer un cadre bienveillant et rassurant, afin de faciliter la prise de risques et d'amener les enfants à oser faire des expériences nouvelles. Les séances se déroulent de manière régulière, tous les mercredis matin, dans la salle de psychomotricité de l'établissement (non utilisée en l'absence de psychomotricien), la régularité dans l'espace et le temps étant rassurante pour les enfants. Cette salle n'étant attenante à aucune autre, elle permettra au groupe de s'exprimer en toute liberté, sans craindre de déranger ou d'être écouté. Elle est associée pour les enfants à ce moment particulier dans la semaine, où ils vont jouer et s'exprimer.

Pour Martine Meirieu, la notion d'espace sécurisant en théâtre revêt plusieurs aspects. C'est un lieu physique, concret, en-dehors de la classe, mais aussi un endroit où on peut avoir une deuxième chance. Selon la médiation ou la consigne, selon les jours, tel ou tel se montre plus ou moins à l'aise. Il est important pour l'enfant de savoir qu'à la séance suivante, on peut recommencer. Cet espace doit être un lieu agréable où règne un climat de calme et de confiance et mon rôle est de veiller à ce que les séances se déroulent toujours dans l'écoute et le respect de chacun.

3) Mon attitude d'enseignante :

Mon attitude lors des activités est toujours bienveillante. Je suis encourageante et positive mais aussi constructive. Comme le dit Albert Bandura³⁴ « *les encouragements sans les*

³⁴ Albert Bandura, *op. cité*, p.44

conseils pour rendre plus compétent ne donnent pas beaucoup de résultat. » Même dans le cas d'improvisations où la liberté d'expression est totale, je veille à aider les enfants dans l'amélioration de leurs propositions.

Je dois également prendre conscience que le regard que portent les enfants sur moi va changer par le biais de ces activités. Ils vont me découvrir sous un autre angle. En leur montrant comment j'aurais joué telle scène ou en participant à certaines activités, je prends le même risque que je leur demande : me montrer. Je précise ici que les ateliers se font en collaboration avec l'éducatrice du groupe. Le fait de partager l'atelier avec un autre adulte permet un regard plus critique et plus aiguisé sur ce qui est fait, d'autant plus que nos points de vue n'ont pas les mêmes finalités. Il a été décidé d'un commun accord, que ce soit moi qui dirige et fixe les objectifs de l'atelier, qui est avant tout pédagogique.

Enfin, je garde à l'esprit tout au long de ce projet que, le théâtre, c'est apprendre à essayer, que le travail théâtral est fait de détours, de hasards et d'imprévus. Il n'est pas question de vouloir tout prévoir, tout maîtriser, cela serait en opposition radicale avec les fondements de ma démarche qui consiste à libérer la parole de mes élèves et à développer leurs capacités créatives et d'expression pour les amener à se découvrir de nouvelles potentialités. Au théâtre, il s'agit certes d'inventer et non pas d'imiter la réalité mais il est important pour les enfants de savoir qu'ils ont le droit d'imiter le jeu ou les propositions d'un autre et que cette imitation n'est pas perçue comme un refus de travailler. L'enfant peut copier s'il n'a pas d'idées, s'il a peur de puiser dans son imaginaire. Son jeu n'est d'ailleurs jamais totalement identique puisqu'il le joue avec son propre corps. Je garde toujours à l'esprit que ces choix ont leur raison et ne force jamais la participation de l'enfant. De même, s'il s'isole, écoute, ressent, voit les autres, il garde tout de même un certain contact avec le groupe.

4) Les principaux axes de travail :

L'année est divisée en deux temps : de septembre à janvier puis de février à juin. Le premier temps était consacré à des activités d'exploration et de jeu dramatique. Puis, la période de février à juin, tout en comportant toujours des activités d'exploration et de jeu dramatique, est consacrée plus spécifiquement à la mise en scène de la pièce de théâtre qui sera présentée en fin d'année scolaire. Ce spectacle, qui intégrera le travail mené dans les deux groupes sur les activités d'expression en général (musique, expression corporelle et théâtrale, danse, acrogym), n'est en aucun cas l'élément déterminant de l'activité mais une représentation qui constitue l'aboutissement naturel d'un travail qui aura exigé des enfants un

investissement important, et qui aura mobilisé beaucoup d'enthousiasme. Ce travail étant mené chaque année dans le groupe, il en constitue maintenant un incontournable, fait l'identité du groupe et est réclamé par les enfants eux-mêmes.

B) Étapes et composantes des séances, observation de quatre élèves :

1) Contenu des séances :

Même si bon nombre de mes élèves avaient déjà pratiqué le théâtre l'année passée, une phase d'exploration restait nécessaire pour tous dans la mesure où certains venaient juste d'arriver (comme Aurélien par exemple) et où la composition du groupe était différente de celle de l'année dernière. Cette première approche, centrée sur l'exploration et le jeu, avait pour objectif de mettre les élèves en confiance, d'installer un espace sécurisant, et de permettre à chacun, libéré des contraintes didactiques, d'avoir le choix de s'exprimer ou non. Ce travail a permis au groupe de se constituer et m'a permis d'observer les comportements de mes élèves et d'évaluer leurs capacités. J'ai pu ainsi repérer leurs difficultés ou non à s'exposer et à s'exprimer, à accepter et affronter le regard de l'autre (et, pour les anciens, mesurer leur évolution).

Je voudrais, avant de décrire les séances plus en détail, parler ici du temps d'échange qui a précédé la toute première séance. J'ai demandé aux enfants ce qu'était, pour eux, le théâtre. La majorité des élèves ayant déjà pratiqué l'activité, les réponses furent celles-ci : « *c'est quand on parle devant des gens, quand on joue à être quelqu'un d'autre. C'est faire une pièce de théâtre avec des personnages, faire rire ou dire des choses qui font du bien.* » Aurélien, qui venait d'arriver à l'établissement, était anxieux et vivait mal toute situation nouvelle, s'est montré très mal à l'aise en entrant dans la salle. Il s'est assis un peu à l'écart du groupe et m'a signalé qu'il n'aimait pas le théâtre. Je lui ai alors demandé ce qu'était le théâtre pour lui, et sa réponse fut celle-ci : « *Moi j'ai déjà fait du théâtre à l'école où j'étais avant. Le théâtre c'est faire le corbeau et le renard et je n'ai pas aimé.* » Aurélien exprimait là une sensation douloureuse d'échec et il avait très peur de la voir se reproduire. J'ai pris le parti de lui dire qu'il avait le droit de ne pas aimer cette activité et de l'exprimer, mais que ce n'était peut-être pas seulement « *faire le corbeau et le renard* », et que je lui proposais de découvrir une autre façon de faire du théâtre. J'attendais maintenant de voir s'il accepterait de participer à cette première séance.

a) Entrée dans l'activité, échauffement :

Chaque séance a débuté par un temps d'échauffement qui permettait à chacun de « *mettre de côté* » ce qui s'était passé juste avant et d'entrer dans un espace particulier. L'atelier se déroule pendant un temps de classe mais dans un lieu à part, où l'on oublie un peu tout le reste, où le corps et la tête se rendent disponibles à autre chose. C'est, comme le disent M. Barboni, M. Gache et M.A. Ronin³⁵, « *un espace différent dans lequel il importe que chacun trouve la possibilité de « respirer » à son rythme, c'est-à-dire d'être et de faire (de s'exprimer) selon ses désirs, ses besoins, ses possibilités* ». Ce temps d'échauffement commence encore systématiquement par une activité où le corps se rend disponible : on réveille toutes les parties de son corps en les massant soi-même, on s'étire, on baille si on le souhaite. Puis, dans un deuxième temps et pour que chacun puisse s'approprier l'espace, je demande aux enfants de prendre tout l'espace et de marcher, sur une musique qui varie à chaque séance.

Au théâtre, la fonction du regard est importante. Il m'a donc semblé important d'évaluer également chez mes élèves, la capacité à affronter le regard de l'autre. Prendre conscience de certains comportements de fuite pouvait me permettre de vérifier mes hypothèses concernant l'estime de soi et ainsi d'amener les enfants à accepter le regard de l'autre. Je leur ai demandé de se déplacer dans la salle, puis, au signal, de chercher quelqu'un du regard et de rester ainsi, quelques instants, dans le regard de l'autre. L'exercice a été décliné dans diverses possibilités lors des séances afin de varier les situations. J'ai demandé ensuite aux enfants de se regarder en souriant, de se dire bonjour, de s'approcher de l'autre pour le regarder. Les objectifs visés étaient les suivants : s'approprier l'espace, accepter la présence de l'autre dans cet espace, apprendre à regarder et à être regardé, ajuster ses conduites émotionnelles. Ces exercices ont été, comme je m'y attendais, difficiles pour certains de mes élèves, et tout particulièrement pour les quatre élèves que j'ai présentés plus avant. Steven acceptait de regarder l'autre dans les yeux mais il était pris d'un rire incontrôlable pendant la situation. Adeline acceptait quant à elle de soutenir le regard mais se montrait plus ou moins à l'aise en fonction de la personne avec laquelle elle faisait l'exercice. Philippe a eu beaucoup de difficultés à échanger un regard appuyé, et ne parvenait qu'à jeter des coups d'œil furtifs. Et enfin, au cours des premières séances, il a été totalement impossible pour Aurélien de regarder quelqu'un. Sa démarche pendant ces exercices était très maladroite, il était complètement replié sur lui-même. Il

³⁵ M. Barboni, M. Gache, M.-A. Ronin, *op. cité*, p.24

effectuait l'exercice les mains dans les poches et sa capuche sur la tête. Le plus important pour moi, en ce début d'année, était avant tout de lui faire accepter l'activité. Même s'il manifestait une attitude complètement fermée corporellement, il participait à sa manière et acceptait de « faire » avec le groupe. J'ai d'ailleurs rapidement pu constater une évolution au fil des séances. Il a fallu trois séances à Philippe et Adeline pour se détendre. Steven a très vite été capable d'accepter d'être regardé et de se concentrer sur le regard de l'autre. Aurélien s'est beaucoup détendu et son attitude corporelle a changé dès la troisième séance. Il est maintenant capable de fixer quelqu'un du regard. Je n'ai eu nul besoin de préciser, lors des premières séances que ces activités étaient à prendre au sérieux. Les choses se sont passées dans un réel respect mutuel et le groupe a pris ces activités très au sérieux. Ceux qui pouvaient se montrer distraits se sont naturellement ralliés à l'attitude générale du groupe. Il est évident que ce sont là les résultats d'un travail déjà mené les années précédentes et que le sérieux avec lequel les enfants qui ont une pratique de ces activités les abordent a beaucoup d'influence sur le groupe.

Bien entendu, il s'agit, à chaque séance, de moduler ou d'inventer un contenu différent (et cela est valable pour chaque phase de la séance), pour éviter les écueils de la répétition qui risquerait de lasser le groupe et n'est pas favorable aux progrès de chacun. Mais le cadre reste toujours le même, créant ainsi un espace sécurisant et repéré où l'enfant se rassure et trouve sa place. Il peut ainsi créer, laisser libre cours à son imaginaire à l'intérieur d'un cadre et, comme le dit Martine Meirieu³⁶, « *paradoxalement, c'est l'institutionnalisation de ce cadre qui lui permet d'inventer. Le théâtre n'est pas le lieu du « tout permis » [...] mais, bien au contraire, il permet l'émergence de la rencontre et du partage* ».

b) Exercices d'expression sans texte :

Ces exercices sont centrés sur le thème des émotions, sentiments et états. Mon objectif à travers la pratique du théâtre, est de permettre à chacun de « *se dire* » et non pas de faire dire la même chose à tous. Ce travail n'est nullement destiné à uniformiser ou à normaliser l'expression d'émotions. Au contraire, il m'a paru nécessaire de laisser chacun libre de montrer comment il percevait les émotions ou sentiments proposés, comment il pouvait les représenter et à quoi ils étaient associés pour lui, ce qui, d'ailleurs, a donné lieu à des échanges et discussions très intéressants. En effet, le travail effectué dans le cadre de l'atelier théâtre est mené en parallèle avec une lecture d'albums axée le plus possible sur l'implicite du

³⁶ Martine Meirieu, *op. cité*, p.19

texte, sur le ressenti et le caractère des personnages. J'ai souhaité, dans un premier temps, ne pas demander aux enfants de mimer ou de jouer des scènes tirées des albums lus en classe pour que les activités d'expression soient d'abord un lieu et un espace bien distincts et réservés, mais je me suis aperçue qu'ils réinvestissaient spontanément en classe ce qui se passait dans le cadre de l'atelier théâtre. Et, à l'inverse, que le travail effectué en classe venait nourrir les propositions dans les activités d'expression, mais de manière non affirmée. Je commençais à avoir des réponses à mon questionnement.

Ces exercices centrés sur l'expression des émotions étaient, dans un premier temps, axés sur l'utilisation du corps. Pour ne pas bloquer les enfants en les faisant passer individuellement et les mettre dans une situation particulièrement difficile, le travail a débuté par une exploration collective. Tous se déplaçaient sur l'espace scénique comme lors de l'activité précédente. Au signal, les enfants entraient dans un pays que je nommais par une émotion, un sentiment ou un état. Nous avons commencé par les pays de la joie, de la tristesse, de la colère puis, au fil des séances, et en parallèle toujours à la lecture d'albums et un travail sur les personnages, le vocabulaire s'est affiné et enrichi pour arriver à des concepts comme la solidarité, l'ennui, le courage, le repos, l'impatience, l'hésitation, la réflexion, la solitude, la timidité... L'activité s'étant déroulée de manière collective, elle a permis à chacun de faire avec ses moyens, ou de ne pas faire et de se nourrir des propositions des autres pour les faire siennes. L'évolution de l'ensemble du groupe a vraiment été très visible à travers cet exercice. Même les plus inhibés, comme Philippe par exemple, sont parvenus à s'exprimer n'ayant pas été intimidés par le regard d'un public. L'objectif de ces activités d'exploration était bien celui-ci: pouvoir expérimenter, oser des choses nouvelles avec son corps. J'ai pu constater beaucoup d'évolutions dans le cadre de cet exercice. Steven s'est montré très agité lors des premières séances, mais il s'est peu à peu détendu et parvenait à se concentrer de plus en plus et ainsi, à affiner ses propositions. Il utilisait de plus en plus son corps et de manière harmonieuse. Ses gestes sont devenus souples et amples, il est parvenu, pendant ces activités à une détente corporelle. Philippe et Adeline étaient tous deux mal à l'aise lors des premières séances. Philippe ne montrait au départ aucune émotion et marchait sans que l'on puisse observer le moindre changement. Il n'utilisait pas du tout son corps, dans lequel il semblait très mal à l'aise. Puis, j'ai pu le voir réagir aux propositions qu'il pouvait observer autour de lui. Il s'était, dans un premier temps, tout en restant dans le groupe, positionné en spectateur. Une fois rassuré, il a commencé à oser quelques propositions, d'abord avec le visage uniquement puis, peu à peu, en utilisant son corps. Adeline quant à elle

restait très timide dans ses propositions au début. Elle affichait un sourire figé malgré les changements d'émotions proposées. Puis quelques nuances ont commencé à apparaître, son visage affichait un peu plus de sérieux et de gravité. Aurélien, comme pour l'activité précédente, a commencé à aborder celle-ci les mains dans les poches, le corps complètement fermé et la tête baissée. Puis, peu à peu, son regard croisait celui de ses camarades. Il a commencé, comme Philippe à s'amuser des propositions des autres et à accepter de mimer certaines émotions.

Cette activité est pratiquée régulièrement et permet aux enfants de continuer leurs explorations et d'enrichir leurs propositions dans d'autres exercices. J'ai également mis en place plusieurs activités sans les mots et sur le même thème, cette fois devant un public, chacun étant tour à tour spectateur et acteur durant les séances (cf. annexe 4). Les enfants pouvaient ainsi réinvestir leurs explorations pour les donner à voir. Au fil des séances, certains se sont montrés sous un jour nouveau. Philippe s'ouvrait de plus en plus corporellement, Aurélien commençait à se détendre et acceptait maintenant le regard d'un public sur lui, Steven se montrait de plus en plus calme pendant les activités, sachant patienter sans agitation, et Adeline commençait à montrer un autre visage. Les activités avec spectateurs sont très porteuses car elles permettent aux enfants de découvrir leurs camarades sous un autre jour. Certains sont surpris par les capacités expressives des uns et des autres et cet étonnement est porteur. De même, pour ceux qui sont sur la scène, il est valorisant et étonnant de découvrir que l'on peut attirer un regard nouveau sur soi, que l'on peut faire réagir le spectateur et susciter une réaction émotionnelle chez-lui. Cet exercice a entraîné beaucoup de réactions et donné beaucoup d'énergie au groupe. Après le passage de chaque groupe nous faisons un bilan et une analyse des propositions de chacun afin de les faire évoluer lors des séances suivantes.

c) Exercices utilisant l'expression orale :

Les premiers exercices utilisant l'expression orale ont été effectués en groupe et après quelques séances basées uniquement sur un travail à partir du corps. Les enfants formaient un grand cercle tous ensemble. Je leur ai proposé d'imaginer qu'ils étaient autour d'un lac et qu'ils pouvaient y jeter tout ce qu'ils souhaitaient. Steven est intervenu immédiatement pour nous dire « *qu'en vrai on ne peut pas jeter tout ce qu'on veut dans un lac parce qu'on pollue* ». Après l'avoir félicité pour la pertinence de son intervention j'ai expliqué à tous qu'ici nous imaginions et que tout était possible. Après que chacun se soit exprimé à tour de

rôle, j'ai proposé aux enfants de parler quand ils en avaient envie, sans contrôle des prises de parole, ce qui rendait l'exercice d'autant plus intéressant puisqu'il se déroulait dans l'écoute et le respect les plus complets. Comme je m'y attendais, les premières propositions se situaient uniquement dans le domaine matériel. Les capacités d'abstraction de mes élèves étant limitées, il leur était bien sûr difficile d'imaginer pouvoir jeter des choses qui ne se voyaient pas dans un lac. Il leur fallait déjà imaginer qu'ils étaient autour d'un lac. Après avoir laissé chacun s'exprimer, j'ai relancé l'activité en m'intégrant au groupe et disant : « *Je jette ma mauvaise humeur dans le lac.* » ce qui a entraîné de nombreuses propositions. Steven a jeté son comportement dans le lac, Adeline sa colère et Philippe ses secrets. Aurélien, qui n'avait pas pris la parole jusque-là, a jeté son sac d'école puis toute l'école dans le lac. Les enfants avaient le choix. Je ne leur ai rien imposé, je n'ai fait que suggérer, mais ils ont, pour la plupart, abandonné l'idée de jeter des objets pour jeter des choses abstraites, et, de plus, des choses qui semblaient les encombrer. Ils ont fait ici d'eux-mêmes, le choix de dire, de « *se dire* » dont parle Martine Meirieu³⁷. Aurélien, au moment de sa prise de parole, m'a regardée pour savoir comment j'allais réagir après l'avoir entendu jeter l'école et son sac d'école. Ne voyant aucune réaction négative de ma part, il a alors continué l'activité en se montrant beaucoup plus détendu. A travers cette activité, très riche, je voulais permettre aux enfants, en leur donnant un inducteur (il fallait respecter la structure de phrase, ce qui a posé problème à certains) de libérer leur parole. Ils pouvaient intervenir quand ils le souhaitaient, choisir leurs mots et la portée de ce qu'ils disaient. Ils venaient d'expérimenter une situation où on leur donnait la possibilité de changer leur rapport aux mots et au langage. Steven a d'ailleurs conclu la séance en disant : « *Moi j'ai aimé, ça m'a fait du bien de dire des mots* ». De même, Aurélien est venu vers moi pour me parler spontanément, et pour la première fois depuis son arrivée à l'établissement. Voici ce qu'il m'a dit : « *Je suis content d'être dans cette école. J'aime bien ici.* » Cette activité a été un véritable déclencheur puisque depuis que nous l'avons pratiquée, Aurélien entre dans la salle avec le sourire, est complètement détendu lors des activités, et se découvre des potentialités qu'il ne se soupçonnait pas. Steven m'a répété à plusieurs reprises qu'il aimait « *dire des mots* », Philippe se détend de plus en plus et s'adresse maintenant à moi de manière un peu plus spontanée, Adeline, qui ne s'exprime jamais spontanément d'ordinaire, a mobilisé souvent la parole lors de cette activité. La plupart des enfants du groupe ont demandé à refaire l'exercice lors des séances suivantes et les propositions devenaient de plus en plus riches (cf. annexe 5). Il a donc été repris par la suite

³⁷ Martine Meirieu, *op. cité*, p.16

mais également sous d'autres formes. Les enfants, par groupes de quatre, alignés face au public, avançaient d'un pas pour prendre la parole et commençaient leur phrase en disant « *Dans ma tête, il y a...* », « *Dans mon cœur, il y a...* », puis, pour commencer à faire le lien avec *Le pays de rien*³⁸ que nous allons mettre en scène pour la fin de l'année, « *Dans mes rêves, il y a...* » (cf. annexe 5). Là encore, les propositions étaient très riches et pleines de poésie. Les enfants commençaient à trouver beau ce qu'ils disaient, à ressentir le pouvoir des mots et leur pouvoir sur les mots...

d) Jeux dramatiques :

Le jeu dramatique étant une improvisation qui vise à placer des personnages dans une situation fictive, j'ai proposé aux enfants d'imaginer qu'ils étaient dans un musée, et qu'ils découvraient une sculpture (nous avons déjà expliqué ces termes). Ils devaient mettre en scène la situation, avec la consigne que certains se connaissaient ou venaient au musée ensemble, observer la sculpture en détail, la décrire, imaginer ce qu'elle ressentait et pourquoi. L'enfant qui prenait le rôle de la sculpture avait pour consigne d'exprimer corporellement l'émotion de son choix. L'exercice s'est avéré difficile pour certains dans la mesure où il fallait émettre des hypothèses sur le ressenti d'un autre, et ici, en l'occurrence, d'un autre non vivant. Cependant, encore une fois, certains ont pris le parti de se dire. Philippe, dont le papa était à ce moment-là très malade, devant la sculpture triste, a ainsi émis l'hypothèse qu'elle était seule parce qu'elle avait perdu quelqu'un qu'elle aimait. Aurélien, qui a une estime de lui-même particulièrement dégradée, a imaginé que cette même sculpture était triste parce que personne ne l'aimait et qu'elle se sentait seule. Adeline a, quant à elle réinvesti la lecture de l'album en cours à ce moment et projeté, dans cette sculpture, le ressenti de l'un des personnages dont nous avons parlé en classe.

L'autre activité de jeu dramatique dont je parlerai ici est en lien direct avec la pièce *Le pays de rien*. Cet exercice s'est déroulé au mois de janvier et m'a permis de constater les progrès de chacun. A ce moment, les enfants sont tous détendus, la plupart commencent à être capables d'exprimer corporellement une émotion et de s'exprimer oralement devant le groupe. Le texte a été lu aux enfants en début d'année mais il n'a pas été travaillé pour le moment, il le sera jusqu'au mois de juin. J'ai isolé plusieurs moments de la pièce pour en faire des situations de jeux dramatiques. Les enfants ne connaissant pas les dialogues, ils pouvaient ainsi improviser totalement les scènes. L'une des propositions consistait à jouer le rôle

³⁸ Nathalie Papin, *Le pays de rien*, L'Ecole des Loisirs, Collection Théâtre, Paris, 2002

d'enfants portant leurs rêves dans des sacs et cherchant un endroit sûr pour les déposer. Les propositions furent très riches en ce qui concernait cette scène. Les prestations de Steven et de Philippe furent particulièrement intéressantes. Ils semblaient être vraiment touchés par ce moment de la pièce et ont suggéré de prendre un soin tout particulier des rêves : de leur parler, de les rassurer, de leur dire de se tenir tranquilles. On est bien ici dans le cadre du jeu et les enfants font bien tous la différence entre le réel et l'imaginaire. Ils jouent maintenant avec les émotions, les mots et les images, comme on entre en poésie.

2) Observations faites lors d'une séance en particulier :

Je voudrais parler ici de la séance du mercredi 26 janvier (cf. annexe 6). Cette séance a été particulièrement riche et le bilan fait par les enfants très intéressant. Il s'agissait un peu pour moi d'une séance charnière puisqu'elle nous amenait vers la seconde phase de travail de l'année qui est la mise en scène de la pièce *Le pays de rien*, que nous allons nous approprier et à laquelle nous intégrerons des chansons, de l'expression corporelle et de la danse. Lors de cette séance, j'ai proposé aux enfants de faire ce qui pour moi est un peu « *un grand saut* » puisque je leur ai proposé de passer un par un devant les spectateurs, et d'improviser quelque chose, corporellement, par le langage, ou les deux, sans thème et sans inducteur, à partir de rien d'autre que ce que chacun avait envie de faire ou de dire. Chacun a souhaité s'exprimer et aucun enfant ne s'est trouvé bloqué par la situation. Tout le monde sans exception a utilisé à la fois le corps et la voix. Mais ce qui m'a surtout beaucoup interpellée lors de cette activité était de constater à quel point certains enfants parvenaient maintenant à rechercher la réaction du public, à essayer de provoquer quelque chose, émotionnellement, chez l'autre. Philippe, d'habitude si complexé, s'est senti pousser des ailes et nous a dit, lors de cette improvisation « *J'ai rêvé que j'étais un prince charmant et que j'avais toutes les filles* ». Aurélien, encore totalement fermé à toute communication et à l'activité quelques séances auparavant, a constaté qu'il pouvait faire rire ses camarades et être perçu sous un jour nouveau. Il est arrivé sur la scène, un sourire aux lèvres : « *Il était une fois un monsieur, qui ne se déplaçait qu'en sautant* ». Il a créé ensuite un moment d'attente puis est sorti de scène en sautant ce qui a créé l'hilarité générale. Steven, toujours dans le registre de l'émotion, nous a dit ceci : « *J'ai rêvé que ma petite sœur, plus tard, pensera à moi... et que moi aussi je penserai à elle* ». Lui, d'habitude si agité, marque même un temps d'arrêt au milieu de sa phrase et semble jouer avec le silence pour créer de l'émotion. Adeline a réinvesti le thème de la pièce que nous allons mettre en scène : « *J'ai rêvé d'un pays de rien, où on ne pouvait rien faire... C'était*

ennuyeux ! » Elle, d'ordinaire si inhibée, incapable lors des premières séances de montrer autre chose qu'un sourire figé, mimait ici l'ennui.

Enfin, je parlerai du bilan que nous avons fait lors de cette même séance. J'ai demandé aux enfants s'ils avaient l'impression, en faisant du théâtre, de travailler. La plupart ont répondu que pour eux, les séances de théâtre étaient « *du travail* ». Lorsque je les ai questionnés sur ce qu'ils avaient l'impression de travailler pendant ces séances, ils ont su faire la liste de la plupart des objectifs que j'avais visés au travers de mes séances : « *Quand on fait du théâtre, on travaille la mémoire, la concentration, on apprend à parler, à bien parler, à parler devant des gens, on doit écouter les autres, imaginer.* » Je leur ai ensuite demandé à quoi tout cela allait leur servir : « *ça nous sert à mieux travailler en classe, ça nous fait du bien de dire des mots, ça nous sert dans notre vie* ». Je les questionne ensuite sur ce qui, à leurs yeux, est important dans la vie. Après une série de réponses dans le domaine matériel (avoir une maison, un travail, une voiture...), des notions plus générales ont émergé : se marier, avoir des enfants, le bonheur, la vie, la joie, rire, aider les autres. Je leur ai, pour finir, demandé qui encore il était important d'aider... la réponse de Philippe fut : « *nous-mêmes* ».

3) Bilan du projet :

Dans un premier temps je dirais que ce projet a incontestablement permis au groupe de se constituer de manière positive, ce qui rayonne nettement en classe. Grâce aux activités de théâtre, chacun a trouvé sa place, a appris à connaître l'autre et à échanger des choses dans un cadre rassurant. Les enfants travaillent dans une ambiance positive, avec une volonté d'entraide et de coopération quelle que soit l'activité concernée, ce qui est extrêmement porteur pour tous. Une évolution s'est clairement opérée au fil du temps et parallèlement à ce qui se vivait lors des séances.

D'une manière générale, le projet a également permis à la plupart des enfants d'évoluer positivement dans leurs capacités à s'exprimer, dans leur rapport à l'autre et à eux-mêmes. Les comportements observés lors des séances en témoignent. Certains ont pris de l'assurance et se sont découverts sous un autre jour, avec des capacités et des potentialités qu'ils ne se connaissaient pas. Philippe est maintenant plus ouvert et participe largement lors des activités orales en classe. Il est capable d'analyse lorsque nous réfléchissons au vécu, au ressenti et au caractère des personnages. Il fait d'ailleurs preuve de beaucoup de finesse dans ces activités de compréhension. De plus, il demande maintenant de l'aide si quelque chose n'est pas compris, commence à se reconnaître des capacités et manifeste de la fierté après une réussite.

Aurélien a beaucoup changé à partir du jour où il a pu exprimer, par le biais du théâtre et en toute confiance, son rejet de l'école. Il a commencé, à partir de ce moment, à m'accorder sa confiance. D'autres changements ont d'ailleurs suivi. Aurélien dit maintenant être content de venir à l'école et de retrouver le groupe. Il manifeste encore de l'anxiété face aux apprentissages mais accepte mieux le travail et s'engage plus rapidement dans la tâche. Il ne se ferme plus lorsqu'on lui pose une question et lève le doigt pour demander la parole. Il a cependant encore des difficultés à se concentrer et n'est toujours pas capable de persévérance. Adeline reste timide et réservée. Elle n'exprime pas spontanément ce qu'elle ressent mais elle prend plus d'initiatives dans le travail. De plus, elle a maintenant un statut particulier dans la classe puisqu'elle a fait beaucoup de progrès et a un niveau de lecture qui lui permet d'assumer des tutorats dans ce domaine. Statut qu'elle accepte tout-à-fait et qui met en valeur ses compétences. Adeline aime de plus en plus les mots, la lecture et emprunte très souvent des livres dans la classe. Enfin, Steven est toujours anxieux, et a encore beaucoup de difficultés à gérer son anxiété en classe, mais il est capable de dire ce qu'il a réussi à faire, sollicite beaucoup moins mon attention, parvient maintenant à mieux se concentrer et commence à être capable de persévérance. Il dit aimer les mots, les histoires et a une analyse de plus en plus intéressante des personnages rencontrés dans les textes, sans être lecteur pour le moment.

Les évolutions de ces quatre enfants sont certes évidentes, et des signes d'un sentiment de compétence, d'une meilleure connaissance de soi et d'une meilleure confiance en soi comme en l'autre, apparaissent maintenant à travers certaines activités notamment. Néanmoins, on le voit, des manifestations d'un manque d'estime de soi restent visibles et il me paraît impossible de savoir, à l'heure où j'écris ces dernières lignes, quelle sera la portée réelle de ce projet pour ces enfants. Il est trop tôt pour en mesurer tous les effets.

Conclusion :

Je terminerai cet exposé en citant Peter Brook : « *Le théâtre, ... une manière de faire sortir de chacun ce qui, sans cette occasion, resterait caché.* » J'ai essayé de montrer à travers ce travail que le théâtre pouvait permettre à des élèves en difficulté, ayant un sentiment d'échec et une mauvaise estime d'eux-mêmes, d'apprendre à « *se dire* » et à se mettre en « *je* ». J'ai pu voir tout au long des séances, mes élèves se révéler sous un jour nouveau, découvrir qu'ils pouvaient dire des choses, de vraies choses. J'ai pu moi aussi, grâce à eux, à ce qu'ils vivaient et à ce qu'ils en retiraient, me questionner, sans cesse. En cela, je peux maintenant affirmer que le théâtre est une activité porteuse, sur le plan des apprentissages, et, aussi, sur le plan humain. Quelques interrogations subsistent néanmoins. En effet, même si ce projet a permis aux enfants d'envisager autrement leur rapport à eux-mêmes, à l'autre et aux apprentissages, il ne m'est pas possible d'affirmer aujourd'hui que la portée de ce travail pourra dépasser le cadre de ma classe. Les progrès que j'ai pu mesurer sont valables au sein du groupe en particulier, dans la mesure où les enfants ont vécu cette expérience ensemble et avec moi. Sauront-ils se souvenir de toutes leurs réussites et des potentialités que cette expérience leur aura permis de découvrir, et les transférer à un autre contexte, au sein d'un autre groupe et en présence d'autres adultes ?

Je conclurai ce travail en reprenant ici la pensée de Steven, exprimée lors d'un bilan de séance : « *Moi j'ai aimé, ça m'a fait du bien de dire des mots* ». Cette phrase d'élève soulève une question qui m'apparaît essentielle : celle du rapport au langage. A travers ces mots, Steven nous démontre que la pratique d'activités théâtrales peut également constituer, pour des enfants ayant des difficultés dans le domaine de la langue, un moyen d'envisager le langage comme source de plaisir. Il semble avoir découvert que les mots pouvaient avoir une portée affective et une dimension expressive. N'oublions pas que nos élèves sont aussi des enfants, sujets porteurs de désir et qu'il est important de leur offrir les moyens de s'exprimer et d'être entendus.

Ainsi, ce projet m'a permis de mesurer combien il est fondamental pour moi, en tant qu'enseignante spécialisée, de comprendre comment chacun des enfants de ma classe fonctionne et au-delà, qui il est. Combien aussi il est nécessaire d'ouvrir pour ces enfants des possibles, de les prendre en compte dans ce qu'ils sont, entièrement et humainement, pour leur permettre de se « re-connaître » et de s'envisager comme élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages lus :

Germain Duclos, *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Editions du CHU Sainte-Justine, Montréal, 2004

Christophe André et François Lelord, *L'estime de soi*, Odile Jacob poche, Paris, 2008

Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Dunod, Paris, 2004

Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, Direction des Ecoles, *L'éducation artistique à l'école*, Hachette Livre, CNDP, Paris, 1993

M. Barboni, M. Gache, M.-A. Ronin, *Reconstruire le désir d'apprendre par les pratiques artistiques*, ESF Editeur, Issy -les-Moulineaux, 2003

Martine Meirieu, *Se (re)connaître par le théâtre*, Chronique Sociale, Lyon, 2010

Nathalie Papin, *Le pays de rien*, L'Ecole des Loisirs, Collection Théâtre, Paris

Ouvrages consultés :

Yves de La Monneraye, *La parole rééducatrice*, Editions Privat, 1991

Ministère de l'Education Nationale, Direction des Ecoles, *Programmes de l'école primaire*, CNDP, Paris, 1995

Howard Gardner, *Les intelligences multiples*, Editions Retz, Collection Petit Forum, Paris, 2008

Peter Brook, *L'espace vide : écrits sur le théâtre*, Editions du Seuil, Paris, 1977

D.W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Gallimard, Collection Folio Essais, 2009

Articles lus :

Philippe Mazet, *Apprendre et penser – Actes du colloque de Bobigny*, Edition Eshel, Paris, 1988

Albert Bandura, « *J'y arriverai* » : *le sentiment d'efficacité personnelle*, Revue Sciences Humaines, n°148, avril 2004

Catherine Henri/Philippe Meirieu, *Enseigner ou comment déclencher le désir*, Le Monde de l'Education, juillet-août 2005

Michel Develay, *Permettre aux élèves de donner du sens à l'école*, in *Enseigner : une prise de risques*, Fenêtres sur cours, n°114, novembre 1996

Circulaires :

BO spécial n°4 du 26 février 2004

BO Hors-série n°3 du 19 juin 2008

Sites internet :

Annie Langlois, *Les activités d'expression, restauration de l'estime de soi et désir d'apprendre*, sur le site <http://dcalin.fr/publications/langlois3.html>, texte initialement publié dans La Nouvelle revue de l'AIS, n°18, 2002

Daniel Calin, *Les réactions psychologiques à l'échec scolaire*, 1999, sur le site <http://dcalin.fr/textes/echec.html>

ANNEXES

Annexe 1

Grille d'observation du sentiment de sécurité
et de confiance chez l'élève.

Elaborée à partir de l'ouvrage « *L'estime de soi, un
passeport pour la vie* », de Germain Duclos

Annexe 1

SIGNES OBSERVABLES D'UN SENTIMENT DE SECURITE ET DE CONFIANCE CHEZ L'ELEVE

Prénom : Adeline

	septembre		mars		juin	
	oui	non	oui	non	oui	non
. L'élève est confiant face aux adultes qu'il connaît		X	X			
. Il est capable de se détendre physiquement		X	X			
. Il est capable d'accepter les contacts physiques	X		X			
. Il est capable de tolérer des délais	X		X			
. Il est capable de réagir positivement à une nouveauté		X		X		
. Il est optimiste face à l'avenir		X	X			
. Il est capable de comprendre et d'accepter le sens des règles	X		X			
. Il est capable de répondre positivement aux règles	X		X			

Annexe 1

SIGNES OBSERVABLES D'UN SENTIMENT DE SECURITE ET DE CONFIANCE CHEZ L'ELEVE

Prénom : Aurélien

	septembre		mars		juin	
	oui	non	oui	non	oui	non
. L'élève est confiant face aux adultes qu'il connaît		X	X			
. Il est capable de se détendre physiquement		X	X			
. Il est capable d'accepter les contacts physiques		X	X			
. Il est capable de tolérer des délais		X		X		
. Il est capable de réagir positivement à une nouveauté		X		X		
. Il est optimiste face à l'avenir		X		X		
. Il est capable de comprendre et d'accepter le sens des règles		X	X			
. Il est capable de répondre positivement aux règles		X	X			

Annexe 1

SIGNES OBSERVABLES D'UN SENTIMENT DE SECURITE ET DE CONFIANCE CHEZ L'ELEVE

Prénom : Philippe

	septembre		mars		juin	
	oui	non	oui	non	oui	non
. L'élève est confiant face aux adultes qu'il connaît		X	X			
. Il est capable de se détendre physiquement		X		X		
. Il est capable d'accepter les contacts physiques		X	X			
. Il est capable de tolérer des délais	X		X			
. Il est capable de réagir positivement à une nouveauté		X	X			
. Il est optimiste face à l'avenir		X	X			
. Il est capable de comprendre et d'accepter le sens des règles	X		X			
. Il est capable de répondre positivement aux règles	X		X			

Annexe 1

SIGNES OBSERVABLES D'UN SENTIMENT DE SECURITE ET DE CONFIANCE CHEZ L'ELEVE

Prénom : Steven

	septembre		mars		juin	
	oui	non	oui	non	oui	non
. L'élève est confiant face aux adultes qu'il connait	X		X			
. Il est capable de se détendre physiquement		X	X			
. Il est capable d'accepter les contacts physiques	X		X			
. Il est capable de tolérer des délais		X		X		
. Il est capable de réagir positivement à une nouveauté		X	X			
. Il est optimiste face à l'avenir		X		X		
. Il est capable de comprendre et d'accepter le sens des règles	X		X			
. Il est capable de répondre positivement aux règles		X		X		

Annexe 2

Grille d'observation du sentiment de
connaissance de soi chez l'élève.

Elaborée à partir de l'ouvrage « *L'estime de soi, un
passeport pour la vie* », de Germain Duclos

Annexe 2

SIGNES OBSERVABLES D'UNE BONNE CONNAISSANCE DE SOI

Prénom : Adeline

	septembre		mars		juin	
	oui	non	oui	non	oui	non
. L'élève est capable de reconnaître en lui une habileté physique ou une difficulté de cet ordre		X		X		
. Il est capable de reconnaître en lui une habileté intellectuelle ou une difficulté de cet ordre		X	X			
. Il est capable de reconnaître en lui une habileté relationnelle ou une difficulté de cet ordre		X		X		
. Il est capable de reconnaître en lui une habileté créatrice ou une difficulté de cet ordre		X		X		
. Il est capable de déterminer ce qui le différencie des autres		X		X		
. Il est capable de s'affirmer		X	X			
. Il est capable de déterminer les gestes ou les paroles pour lesquelles les autres l'apprécient		X		X		
. Il est capable de faire des choix		X	X			
. Il est capable d'exprimer ses goûts et ses idées		X	X			
. Il est capable d'exprimer ses sentiments		X	X			
. Il est capable d'exprimer ses besoins		X	X			

Annexe 2

SIGNES OBSERVABLES D'UNE BONNE CONNAISSANCE DE SOI

Prénom : Aurélien

	septembre		mars		juin	
	oui	non	oui	non	oui	non
. L'élève est capable de reconnaître en lui une habileté physique ou une difficulté de cet ordre		X	X			
. Il est capable de reconnaître en lui une habileté intellectuelle ou une difficulté de cet ordre		X	X			
. Il est capable de reconnaître en lui une habileté relationnelle ou une difficulté de cet ordre		X		X		
. Il est capable de reconnaître en lui une habileté créatrice ou une difficulté de cet ordre		X	X			
. Il est capable de déterminer ce qui le différencie des autres		X		X		
. Il est capable de s'affirmer		X	X			
. Il est capable de déterminer les gestes ou les paroles pour lesquelles les autres l'apprécient		X		X		
. Il est capable de faire des choix	X		X			
. Il est capable d'exprimer ses goûts et ses idées	X		X			
. Il est capable d'exprimer ses sentiments		X	X			
. Il est capable d'exprimer ses besoins		X	X			

Annexe 2

SIGNES OBSERVABLES D'UNE BONNE CONNAISSANCE DE SOI

Prénom : Philippe

	septembre		mars		juin	
	oui	non	oui	non	oui	non
. L'élève est capable de reconnaître en lui une habileté physique ou une difficulté de cet ordre		×	×			
. Il est capable de reconnaître en lui une habileté intellectuelle ou une difficulté de cet ordre		×	×			
. Il est capable de reconnaître en lui une habileté relationnelle ou une difficulté de cet ordre		×		×		
. Il est capable de reconnaître en lui une habileté créatrice ou une difficulté de cet ordre		×		×		
. Il est capable de déterminer ce qui le différencie des autres		×		×		
. Il est capable de s'affirmer		×	×			
. Il est capable de déterminer les gestes ou les paroles pour lesquelles les autres l'apprécient		×		×		
. Il est capable de faire des choix	×		×			
. Il est capable d'exprimer ses goûts et ses idées		×	×			
. Il est capable d'exprimer ses sentiments		×	×			
. Il est capable d'exprimer ses besoins		×	×			

Annexe 2

SIGNES OBSERVABLES D'UNE BONNE CONNAISSANCE DE SOI

Prénom : Steven

	septembre		mars		juin	
	oui	non	oui	non	oui	non
. L'élève est capable de reconnaître en lui une habileté physique ou une difficulté de cet ordre		X		X		
. Il est capable de reconnaître en lui une habileté intellectuelle ou une difficulté de cet ordre	X		X			
. Il est capable de reconnaître en lui une habileté relationnelle ou une difficulté de cet ordre		X	X			
. Il est capable de reconnaître en lui une habileté créatrice ou une difficulté de cet ordre		X	X			
. Il est capable de déterminer ce qui le différencie des autres		X		X		
. Il est capable de s'affirmer		X	X			
. Il est capable de déterminer les gestes ou les paroles pour lesquelles les autres l'apprécient		X		X		
. Il est capable de faire des choix		X	X			
. Il est capable d'exprimer ses goûts et ses idées		X	X			
. Il est capable d'exprimer ses sentiments	X		X			
. Il est capable d'exprimer ses besoins		X		X		

Annexe 3

Grille d'observation du sentiment de
compétence chez l'élève.

Elaborée à partir de l'ouvrage « *L'estime de soi, un
passeport pour la vie* », de Germain Duclos

Annexe 3

SIGNES OBSERVABLES D'UN SENTIMENT DE COMPETENCE CHEZ L'ELEVE

Prénom : Adeline

	septembre		mars		juin	
	oui	non	oui	non	oui	non
. L'élève se souvient-il de ses réussites passées ?		X		X		
. Anticipe t-il du plaisir face à une activité ?		X	X			
. Perçoit-il l'utilité des activités ou des apprentissages qui lui sont proposés ?	X		X			
. Manifeste t-il de la fierté à la suite d'une réussite ?		X		X		
. Manifeste t-il le goût d'apprendre ?		X	X			
. Manifeste t-il de la curiosité intellectuelle ?		X		X		
. Est-il capable de faire des choix de stratégies ou de moyens ?		X	X			
. Est-il capable de persévérance malgré les difficultés ?	X		X			
. Manifeste t-il de la créativité ?		X		X		
. Est-il capable d'initiatives et de risques calculés ?		X	X			
. Est-il capable de réinvestir et de généraliser ses habiletés et connaissances ?		X		X		
. Est-il capable de reconnaître et d'accepter ses erreurs ?	X		X			
. Est-il détendu durant les activités d'apprentissage ?		X	X			

Annexe 3

SIGNES OBSERVABLES D'UN SENTIMENT DE COMPETENCE CHEZ L'ELEVE

Prénom : Aurélien

	septembre		mars		juin	
	oui	non	oui	non	oui	non
. L'élève se souvient-il de ses réussites passées ?		X		X		
. Anticipe t-il du plaisir face à une activité ?		X		X		
. Perçoit-il l'utilité des activités ou des apprentissages qui lui sont proposés ?		X	X			
. Manifeste t-il de la fierté à la suite d'une réussite ?		X	X			
. Manifeste t-il le goût d'apprendre ?		X	X			
. Manifeste t-il de la curiosité intellectuelle ?	X		X			
. Est-il capable de faire des choix de stratégies ou de moyens ?		X		X		
. Est-il capable de persévérance malgré les difficultés ?		X		X		
. Manifeste t-il de la créativité ?		X		X		
. Est-il capable d'initiatives et de risques calculés ?		X	X			
. Est-il capable de réinvestir et de généraliser ses habiletés et connaissances ?		X		X		
. Est-il capable de reconnaître et d'accepter ses erreurs ?		X	X			
. Est-il détendu durant les activités d'apprentissage ?		X		X		

Annexe 3

SIGNES OBSERVABLES D'UN SENTIMENT DE COMPETENCE CHEZ L'ELEVE

Prénom : Philippe

	septembre		mars		juin	
	oui	non	oui	non	oui	non
. L'élève se souvient-il de ses réussites passées ?		X	X			
. Anticipe t-il du plaisir face à une activité ?		X	X			
. Perçoit-il l'utilité des activités ou des apprentissages qui lui sont proposés ?		X		X		
. Manifeste t-il de la fierté à la suite d'une réussite ?		X	X			
. Manifeste t-il le goût d'apprendre ?		X		X		
. Manifeste t-il de la curiosité intellectuelle ?		X		X		
. Est-il capable de faire des choix de stratégies ou de moyens ?		X		X		
. Est-il capable de persévérance malgré les difficultés ?	X		X			
. Manifeste t-il de la créativité ?		X		X		
. Est-il capable d'initiatives et de risques calculés ?	X		X			
. Est-il capable de réinvestir et de généraliser ses habiletés et connaissances ?		X		X		
. Est-il capable de reconnaître et d'accepter ses erreurs ?	X		X			
. Est-il détendu durant les activités d'apprentissage ?		X	X			

Annexe 3

SIGNES OBSERVABLES D'UN SENTIMENT DE COMPETENCE CHEZ L'ELEVE

Prénom : Steven

	septembre		mars		juin	
	oui	non	oui	non	oui	non
. L'élève se souvient-il de ses réussites passées ?		X	X			
. Anticipe t-il du plaisir face à une activité ?		X	X			
. Perçoit-il l'utilité des activités ou des apprentissages qui lui sont proposés ?		X		X		
. Manifeste t-il de la fierté à la suite d'une réussite ?	X		X			
. Manifeste t-il le goût d'apprendre ?	X		X			
. Manifeste t-il de la curiosité intellectuelle ?	X		X			
. Est-il capable de faire des choix de stratégies ou de moyens ?		X		X		
. Est-il capable de persévérance malgré les difficultés ?		X		X		
. Manifeste t-il de la créativité ?		X	X			
. Est-il capable d'initiatives et de risques calculés ?		X		X		
. Est-il capable de réinvestir et de généraliser ses habiletés et connaissances ?		X		X		
. Est-il capable de reconnaître et d'accepter ses erreurs ?		X	X			
. Est-il détendu durant les activités d'apprentissage ?		X		X		

Annexe 4

Présentation de deux séances utilisant
l'expression sans texte

Niveau : groupes A et B	Effectif : groupe de 16	Durée : 30 min et 15 min	
Discipline : Expression théâtrale.			
<p>Objectifs : - Apprendre à communiquer par le regard, le corps et la voix, sans les mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer l'expressivité - Améliorer l'estime de soi <p>Objectifs spécifiques à certains élèves : <i>Aurélien et Steven : rester concentré sur l'activité, apprendre à canaliser l'énergie</i> <i>Philippe : accepter d'utiliser son corps sous le regard d'un public</i> <i>Adeline : oser exprimer différentes émotions, se montrer différemment</i></p>			
<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accepter de regarder l'autre et d'être regardé - Exprimer un sentiment, une émotion corporellement - Utiliser la voix sans parler, explorer différentes possibilités vocales - Identifier, connaître et exprimer plusieurs émotions, sentiments, états 			
<p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quatre chaises - Quelques éléments en mousse type parcours psychomoteur pour varier les hauteurs et positions dans l'exercice des tableaux vivants 			
<p>Déroulement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercice des chaises magiques : quatre chaises sont disposées sur scène, face au public. Chacune de ces chaises est dotée d'un pouvoir magique : chaque fois que quelqu'un s'assoit sur l'une d'elles, cela déclenche un sentiment, une émotion : <ul style="list-style-type: none"> ~ sur la première chaise, l'acteur est pris d'un sentiment de tristesse ~ sur la deuxième chaise, l'acteur exprime la colère ~ sur la troisième chaise, l'acteur est effrayé par tout ce qui l'entoure et manifeste un sentiment de peur ~ sur la quatrième chaise, l'acteur ressent un sentiment de grande joie <p>Un enfant entre sur la scène, s'assoit tour à tour sur les quatre chaises, joue les sentiments associés et repart. Entre chaque chaise, insister sur l'importance de une attitude neutre ou qui contraste avec le sentiment qui vient d'être joué.</p> <p><i>Pour que l'exercice soit intéressant, il faudra veiller à l'expressivité des participants. Le bilan des propositions servira à insister sur la place du corps dans l'expression des émotions.</i></p>		<p>Phase :</p> <p>Ind.</p>	<p>Durée :</p> <p>30 min</p>

<p>- Exercice des tableaux vivants : basé sur le principe des statues. Les enfants viennent un à un se placer sur scène pour composer un tableau vivant. Annoncer avant l'installation du premier, l'émotion ou le sentiment attendu. Un élève vient sur scène et choisit une position forte et expressive, un deuxième vient se placer en complément et de même pour le troisième et le quatrième.</p> <p><i>Insister sur l'importance de former un ensemble, ou chaque statue est en relation avec les autres.</i></p> <p><i>Attention : les premiers participants doivent prendre des postures simples et stables car ils doivent rester en image fixe jusqu'à la fin du tableau.</i></p> <p>Faire un bilan après chaque tableau pour analyser les propositions et les faire évoluer.</p>	<p>Groupes de 4</p>	<p>15 min</p>
---	-------------------------	---------------

Annexe 5

Productions orales des élèves : improvisations à partir de phrases inductrices

Dans le lac, je jette...

Dans le lac, j'ai trouvé...

Dans ma tête, il y a...

Dans mon cœur, il y a...

Dans mes rêves, il y a...

Dans le lac, je jette ma faiblesse
 mon esprit
 ma colère
 l'école
 mon sac d'école
 mon lit
 ma peur
 la méchanceté
 mes malheurs
 mes cauchemars
 ma malédiction
 ma maladie
 ma violence
 mon cerveau
 mes reins
 mes secrets
 ma voix
 mon cœur

je ne jette rien

je jette la pluie
 la neige
 ma jalousie
 mon timide
 mon oxygène

je trempe mes pieds

je jette mon amour
 mes rêves
 le vent
 les orages
 ma tendresse
 ma vie

 le monde

Dans le lac, j'ai trouvé ma solitude
 le silence
 le calme
 de l'amour
 de l'espace

j'ai retrouvé mon sourire
 ma gentillesse
 de l'espoir
 la vie

Dans ma tête il y a...

des secrets

des pensées

la colère

de l'esprit

mon cerveau

ma mémoire

de l'amour

des amours

Adeline

une maison

de l'argent

de la musique

Paf Paf Paf le loup

des carottes

ma chambre

des cauchemars

des fantômes

des souvenirs

des enfants

des rêves

mes rêves d'enfant

Dans mon cœur, il y a...

mon chat

une maison

mes frères

ma petite sœur

mes copains

mes cousins

Adeline

mes proches

mes rêves d'enfant

des battements

de la joie

de l'amour

Dans mon cœur, il y a...

la vie

Dans mes rêves, il y a...

mamie

mon frère

ma sœur

ma cousine

ma famille

Georgette

mes amies

ma copine

des garçons

des gens

aider les gens

aider les personnes âgées

Dans mes rêves, il y a aussi...

des légendes

la vérité

et... du bonheur...

Annexe 6

Séance du 26 janvier 2011

Fiche de préparation, observations, productions des
élèves

Niveau : groupes A et B	Effectif : groupe de 16	Durée : 1h50
Discipline : Activités d'expression, jeu dramatique.		
<p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à communiquer par le regard, le corps et la voix - Développer l'expressivité - Développer l'imagination - Enrichir le vocabulaire - Se faire entendre et comprendre - Améliorer l'estime de soi : connaissance de soi et confiance en soi <p>Objectifs spécifiques à certains élèves :</p> <p><i>Aurélien : acquérir une détente corporelle, rentrer dans la tâche, accepter de s'exprimer, accepter de prendre du plaisir, prendre confiance en soi, en l'autre</i></p> <p><i>Emilie, Georgette et Florentin : maîtriser la voix, soigner l'articulation pour se faire comprendre</i></p> <p><i>Steven : canaliser son énergie, mettre en valeur ses capacités expressives</i></p> <p><i>Adeline : affiner les propositions, aller plus loin dans l'expression corporelle et orale</i></p> <p><i>Philippe et Christophe : prendre confiance en soi, oser montrer une émotion (encourager, valoriser les efforts dans ce sens)</i></p> <p><i>Geoffrey : accepter les contraintes du groupe, rester dans le propos</i></p> <p><i>Nicolas : organiser ses propositions, sa pensée, prendre son temps, parler doucement et suffisamment fort pour se faire entendre</i></p> <p><i>Elodie : respecter la consigne, s'engager personnellement et émotionnellement</i></p>		
<p>Compétences :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Occuper collectivement un lieu, investir le lieu de travail - Evoluer avec les autres, accepter leur présence - Respecter la parole des autres - Participer à un échange en respectant les règles de communication - Accepter de regarder l'autre et d'être regardé - Prendre la parole devant un groupe - Respecter une structure de phrase - S'exprimer par le corps et la voix - Identifier, connaître et exprimer plusieurs émotions, sentiments, états - Faire appel à l'imagination 		
<p>Matériel :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Musique – Allegria, Le cirque du soleil - Livre « Le Pays de Rien » 		

Déroulement :	Phase :	Durée :
<ul style="list-style-type: none"> - Investir l'espace : Marcher dans la salle, investir tout l'espace, sans se bousculer et sans suivre quelqu'un. 	Coll.	20 min
<ul style="list-style-type: none"> - Cohésion du groupe : Se déplacer, s'arrêter, chercher quelqu'un du regard 	Coll. / par	
<ul style="list-style-type: none"> - Travail de l'expressivité, savoir mimer, évoquer par une attitude, suggérer, exprimer une émotion : Se déplacer, au signal, s'arrêter, fermer les yeux, puis entrer dans le pays cité : pays de la peur, de la colère, de la timidité, des rêves, de la solitude, de la joie, où l'on est rempli d'amour, où l'on a trop mangé, des rires, de la danse, de la tristesse, de la fatigue, de l'impatience, où on pense, où on hésite, où on a une démarche bizarre, de la bonne humeur, de l'amitié, de la solidarité, du repos <i>Observer les propositions, encourager. Les émotions et le vocabulaire utilisés ici ont déjà été travaillés lors de séances précédentes et lors de la lecture d'albums par le biais d'un travail sur les caractères et le ressenti des personnages.</i> 	Coll. / ind.	
<ul style="list-style-type: none"> - Emission d'hypothèses, analyse des causes éventuelles d'une émotion L'un des membres du groupe fera la statue, en exprimant une émotion, les autres découvrent la statue, l'observe et réagissent en essayant d'imaginer quelles sont les causes de l'émotion exprimée 	Groupes de 4	15 min
<ul style="list-style-type: none"> - Concentration : « Le courant passe » : en cercle, se donner la main et presser la main du voisin qui fait ensuite de-même... le courant passe ainsi et fait le tour du cercle. 	Coll.	10 min
<ul style="list-style-type: none"> - Improvisation orale : Au signal, dire un mot 	Coll./ind	
<ul style="list-style-type: none"> - Improviser et s'exprimer en respectant une structure de phrase, en respectant la parole d'autrui (ne pas parler tous en même temps) : Rester en cercle. Imaginer qu'au milieu se trouve un lac et que l'on pourra y jeter ce que l'on souhaite. « Vous êtes autour d'un lac, et vous allez pouvoir jeter ce que vous souhaitez dans le lac. Vous commencerez votre phrase en disant : dans le lac, je jette... » 		15 min

<ul style="list-style-type: none"> - Idem, mais, « Dans le lac, j'ai trouvé... » <i>Mettre Fabien et Elodie à l'aise en valorisant leurs prises de parole, les rassurer par le regard.</i> - Improviser, s'exprimer devant un public, raconter quelque chose avec le corps et/ou les mots : Petite improvisation : un par un, s'avancer sur la scène, et raconter quelque chose (aider en précisant qu'il est possible de réutiliser des choses qui ont été faites durant la séance) - Accepter de jouer le rôle d'un personnage : Rappel des personnages et du contexte de la pièce « Le Pays de Rien ». <p>Jouer la toute première scène de la pièce (après relecture). Laisser 2 minutes de préparation puis présentation devant le groupe.</p> <p><i>Un roi, en colère, devant sa fille au visage fermé.</i> Le roi : D'où vient ce cri ? La fille du roi : Il m'a échappé. Le roi : Rattrape-le et mets-le en cage. <i>Elle le rattrape et le met en cage.</i></p> <p>Présentation devant le groupe.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Improvisation individuelle à partir de la pièce : jouer le rôle de l'un des enfants qui portent leurs rêves dans un sac et cherchent à les poser quelque part. <p>Présentation devant le groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bilan : rappel des différentes phases et exercices de la séance. « Avez-vous l'impression de travailler ou non ? Pourquoi ? A quoi vous sert le théâtre ? » 	<p>Par 2</p> <p>Ind.</p> <p>Coll.</p>	<p>15 min</p> <p>15 min</p> <p>10 min</p> <p>10 min</p>
---	---------------------------------------	---

Prolongements :

- formaliser par écrit les propositions orales
- travailler le vocabulaire et la production d'écrits à partir des photos prises lors de la séance
- travail à partir du poème d'Eluard « Il y a des mots... » : trouver des mots qui font du bien, des mots innocents, et des mots graves, travailler sur la portée affective des mots
- travail sur le poème « J'aurai une grande boîte... »
- affiner les propositions corporellement et oralement

Observations :

Aurélien : se détend, sourit, posture du corps plus ouverte, accepte de regarder quelqu'un dans les yeux, d'être regardé. Participe avec le sourire et s'investit dans l'activité.

Steven : calme, gestes doux, fluides, amples, réagit émotionnellement. Au moment du bilan, dit que cela lui a « fait du bien de dire des choses ».

Philippe : souriant, détendu corporellement, expressions du visage nuancées, commence à exprimer corporellement des émotions

Adeline : très concentrée, de plus en plus juste et précise dans l'expression des émotions

Propositions faites lors de l'improvisation individuelle :

Florentin : J'étais au pays du sommeil.

Georgette : C'est l'histoire d'une pantoufle qui parle... qui parle... qui parle...

Adeline : J'ai rêvé d'un pays de rien, où on ne pouvait rien faire, c'était ennuyeux.

Christophe : J'ai rêvé que j'habitais dans une très grande maison.

Emilie : (en chantant et en explorant sa voix) : C'est le pays des chants.

Elodie : Je suis au pays des grimaces (en faisant des grimaces)

Aurélien : Il était une fois un monsieur, qui se déplaçait toujours en sautant (en mimant)

Nicolas : Je suis au pays des démarches bizarres (illustré corporellement)

Philippe : J'ai rêvé que j'étais un prince charmant et que j'avais toutes les filles.

Steven : J'ai rêvé que ma petite sœur, plus tard, pensera à moi et que moi aussi je penserai à elle.

Allison : J'ai rêvé que j'étais une reine (démarche et attitude corporelle adaptées)

Fabien : Je suis au pays où on rigole (en riant)

Geoffrey : J'ai rêvé que je jouais à la DS

Kévin : J'étais au pays où on danse

Sandy : Il était une fois une fée qui dormait. Elle s'est réveillée et elle a vu une araignée. (la scène est illustrée par un cri)

Sullyvan : J'ai rêvé que j'avais peur

Propositions du groupe pour le rôle des enfants qui transportent leurs rêves dans un sac :

Parler aux rêves, leur dire de se tenir tranquille, les rassurer, leur donner de l'eau pour les rafraîchir.

Poser délicatement le sac, le confier à quelqu'un en lui disant d'en prendre bien soin.