

JAUSSERAND Coline

CAPA-SH Option D

UN PROJET THÉÂTRE EN CLIS

Langage oral et coopération

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
I. Présentation de la classe, du projet et des choix pédagogiques.....	2
1) En quoi le projet est-il adapté à la CLIS de l'école Fagon ?.....	2
a. Le langage oral : approche communicationnelle, interaction et intégration.....	2
b. Portraits des élèves observés et description de quelques interactions type.....	4
c. La pédagogie du projet au service des apprentissages.....	9
2) Le choix du théâtre comme support des apprentissages en langage.....	11
a. Pratique théâtrale plutôt que jeu dramatique.....	11
b. Une situation de communication particulière : la double énonciation.....	12
c. Les représentations devant un public.....	13
3) Le choix du support textuel.....	13
a. Rencontre des élèves avec l'album.....	13
b. Caractéristiques de l'oeuvre.....	14
c. Limites du choix de l'album pour le projet-théâtre.....	15
II. Mise en œuvre, mise en jeu et analyse.....	15
1) L'expérience de la mise en scène et en corps.....	16
a. L'espace scénique dans l'école comme espace symbolique de transformation.....	16
b. Le jeu comme interprétation, comme création de sens.....	19
c. L'expérience de la scène comme expérience de la décentration.....	21
2) Oralisation du texte et formats d'interactions.....	23
a. Premières mises en mots : récitation et lecture dialoguée.....	23
b. De l'album au texte théâtral.....	26
c. Le plaisir de la mise en mots dans la répétition.....	26
3) Évaluation du projet à mi-parcours.....	29
a. L'essor du langage et de la coopération.....	29
b. En résumé, pour chacun des élèves observés.....	31
c. Limites et suite du projet.....	32
CONCLUSION.....	32
BIBLIOGRAPHIE.....	33
ANNEXES.....	35

INTRODUCTION

La CLIS de l'école Fagon, dont j'occupe le poste depuis septembre 2011, accueille actuellement onze enfants âgés de 7 à 12 ans présentant un handicap mental ou psychique. Ces élèves viennent de différents horizons : autre école publique, maternelle ou élémentaire, en milieu ordinaire ou en CLIS, jardin d'enfants privé, ou encore hôpital de jour. La classe présente la particularité d'avoir vu partir 50% de son effectif à la fin de l'année scolaire 2010-2011. Cinq élèves, dont quatre fréquentent à l'école à temps partiel, étaient déjà inscrits dans la CLIS l'année précédente, et six sont arrivés cette année. Il n'y avait donc, pour ainsi dire, pas de groupe classe constitué en début d'année. Par ailleurs, les situations de handicap vécues par les élèves sont hétérogènes, comme c'est souvent le cas en CLIS. Pour certains, les interactions sociales et la communication ou le comportement sont profondément affectés. Pour d'autres, ce sont essentiellement les capacités cognitives qui sont atteintes, ce qui se révèle donc principalement en milieu scolaire et se répercute sur leurs capacités langagières. La problématique du langage était donc commune à tous les élèves. Il m'a paru d'autant plus important de m'y attacher qu'en début d'année, ils étaient le plus souvent dans l'incapacité de communiquer entre eux autrement que par la violence verbale ou physique. La possibilité de mettre en œuvre des situations de communication porteuses d'apprentissages en langage oral s'en trouvait donc considérablement réduite. En outre, ce contexte avait pour conséquence première de nuire au cadre de travail et à l'entrée dans les apprentissages.

La proposition d'un projet théâtral dont l'aboutissement serait des représentations devant un public d'élèves et de parents a émergé de ce constat et de la lecture d'un album de littérature de jeunesse, suscitant immédiatement l'adhésion et la motivation des élèves. Je me suis donc lancée dans ce projet avec l'idée que, pour parvenir au résultat souhaité, les élèves allaient devoir apprendre à communiquer entre eux et à coopérer. Il leur faudrait alors se doter de moyens langagiers nouveaux, et fournir des efforts pour communiquer entre pairs. Par ailleurs, ils devraient s'investir dans les situations langagières et communicationnelles propres à l'interprétation théâtrale et à la mise en scène. Il me faudrait cependant tenir compte des besoins particuliers de chacun, et faire en sorte que les activités proposées soient toujours situées dans sa *Zone Proximale de Développement*¹. J'ai privilégié l'adaptation d'un album afin de faire vivre des situations de paroles

1 La Zone Proximale de Développement, ou ZPD, est un concept développé par le psychologue russe Lev Vygotski, qu'il définit comme "la disparité entre l'âge mental, ou niveau présent de développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration". (L. VYGOTSKI, *Pensée et langage*, La dispute, Paris, 1997, p. 351). C'est dans cette zone que doit se situer la difficulté de la tâche proposée pour qu'il y ait apprentissage.

et d'interactions qui seraient impossibles sans le support extérieur pour des élèves dont la parole est entravée. Chacun sera amené, dans le cadre d'un jeu scénique, à prendre sa place, à s'intégrer, dans un échange pré-existant de paroles et d'actes.

La médiation par un projet théâtral, impliquant coopération ainsi que mise en mots et en corps d'un texte pré-existant, permet-elle de favoriser pour chacun des élèves les apprentissages relevant du langage et de la communication ? En d'autres termes, à partir de l'interprétation en interaction d'un même texte issu de la culture, chacun des élèves pourra-t-il réaliser des acquisitions dans les dimensions du langage qui sont encore pour lui peu ou pas élaborées ?

Je commencerai par préciser mes choix pédagogiques, fondés sur les besoins particuliers des élèves et du groupe classe dont l'identification a présidé à l'élaboration du projet. J'analyserai ensuite, par le prisme de la mise en œuvre du projet jusqu'à avril 2012, les effets observés de ce dernier sur les élèves du point de vue des acquisitions individuelles et collectives en langage oral.

I. Présentation de la classe, du projet et des choix pédagogiques

1) En quoi le projet est-il adapté à la CLIS de l'école Fagon ?

a. Le langage oral : approche communicationnelle, interaction et intégration

Notre propos est de traiter du langage et de la communication. Il importe en premier lieu de préciser ce que nous entendons par ces termes, non dans l'absolu (la recherche n'a pas fini d'aborder ces notions, de les expliciter et de les approfondir) mais relativement à nos élèves et à leurs besoins particuliers. Je me situe au niveau de ce que les programmes de 2008 nomment le langage oral (le *dire*). La conception du langage telle que nous le travaillons cette année, c'est la capacité et le besoin humain de signifier à autrui mais aussi à soi-même, que ce soit par le verbal ou par le non verbal. Le langage met donc en jeu les mots, la parole, tout autant que le corps : les mimiques, les postures, la gestuelle mais aussi la voix. Dans ce cadre, la communication est l'intention de signifier à l'autre, de co-constituer un dialogue en interaction. Dans mon acception des termes *langage* et *communication*, j'intègre donc la maîtrise de la langue en tant qu'institution extérieure aux

individus, ici la langue française qu'on retrouve en pilier 2 dans le Socle Commun de Connaissances et de Compétences, mais aussi la parole, c'est-à-dire de "*l'usage toujours particulier qu'un sujet fait de sa langue*", d'après Christèle Barléon et Corinne Gentilhomme ². Plus profondément, cela m'amènera à considérer comment mes élèves se situent en tant que sujets dans les interactions de langage.

Selon Vygotski, le langage est d'abord un outil social et culturel, extérieur et pré-existant à l'individu, que celui-ci peut s'approprier grâce aux interactions sociales dans lesquelles il est plongé (on se situe au niveau interpsychique). Or, l'appropriation de cet outil, que l'auteur place parmi les fonctions mentales supérieures, va modifier l'individu lui-même en le (ré)organisant psychiquement (niveau intrapsychique): "*l'histoire du développement des fonctions mentales supérieures apparaît ainsi comme l'histoire du processus de transformation des outils du comportement social en outils de l'organisation psychologique individuelle*" ³. En venant réorganiser le monde interne, le langage, qui devient langage intérieur, permet à l'individu, de réguler ses propres conduites, ses propres états affectifs, ses propres mouvements intérieurs. Il participe pleinement à la construction de celui-ci en tant que sujet non seulement pensant mais aussi éprouvant et agissant : c'est donc une fin en soi en terme d'apprentissage. Dialectiquement, le langage est un formidable moyen d'accès au monde social et aux outils de la culture : dans ce processus, les concepts scientifiques, le monde de l'écrit, les symboles, les notions abstraites pour ne citer que ceux là, viendront à leur tour transformer l'individu.

En ce qui concerne plus spécifiquement mes élèves, la problématique traitée ici dépasse celle de la maîtrise du langage articulé en tant que tel. Il s'agit, pour chacun d'entre eux, de constater que quelque part, dans ce processus dynamique décrit par Vygotski, se sont produits des dysfonctionnements, des empêchements, liés à leur situation de handicap, que celle-ci relève de troubles des fonctions cognitives, de troubles affectifs ou psychiques, ou encore d'un retard mental. Ces troubles sont venus interférer, perturber l'appropriation des fonctions sociales et intérieures du langage. Il me faut donc travailler le langage en tant qu'objet d'apprentissage à part entière, tout autant que comme moyen d'accès à la pensée et à de nouvelles acquisitions. Cette problématique touche chacun des élèves différemment, mais touche chacun d'entre eux.

2 C. BARLÉON, C. GENTILHOMME, *Démarches et outils pour le langage oral : construire et progresser*, CRDP d'Alsace, 2008, p. 13

3 L. Vygotski, cité par le pédagogue et ancien ministre yougoslave de l'Éducation et de la Culture Ivan Ivic, dans son article paru dans *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol XXIV, UNESCO : Bureau international d'éducation, Paris, 2000

b. Portraits des élèves observés et description de quelques interactions type

Pour les besoins du mémoire, j'ai choisi de porter plus particulièrement mon attention sur un panel de cinq élèves, sélectionnés car représentant chacun différemment ces dysfonctionnements dans l'acquisition du langage, ou plutôt dans l'interaction dynamique langage/pensée. *Les prénoms ont été modifiés.*

Baakari : c'est un garçon âgé de 10 ans scolarisé les années précédentes en milieu ordinaire. C'est au terme de son deuxième CE1 que sont intervenues la reconnaissance de handicap et la notification d'affectation en CLIS 1 pour la rentrée 2011. Au cours de son deuxième CE1, il a appris à lire en séances d'orthophonie. Baakari s'exprime par la médiation d'un langage structuré, il communique avec les autres. Cependant, il présente des troubles cognitifs qui se répercutent dans ses capacités langagières, notamment au niveau de l'abstraction, de l'accès à l'imaginaire, de sa capacité à s'emparer d'outils linguistiques nouveaux (lexique, syntaxe), et de ses capacités à évoquer par le langage.

Par ailleurs, son estime de lui-même est fortement meurtrie par une scolarité en milieu ordinaire marquée par l'échec, tout autant que par son affectation en CLIS. Il présente une angoisse liée à l'échec et une peur de l'erreur qui le poussent à l'évitement par le corps. Deux réactions sont observables : soit un refus catégorique de s'engager dans l'activité, qui s'accompagne d'une attitude conflictuelle tant dans la gestuelle que dans les propos ("*je ne veux pas le faire, c'est nul ton truc !*"), soit une hypotonie assortie de mutisme. Baakari croise ses bras et y enfouit sa tête, ou bien ses yeux se dirigent vers le plafond, son regard se vide, son corps s'affaisse, et cet état peut durer plusieurs minutes. La gamme d'objets communicationnels et relationnels dont il dispose n'est pas suffisamment étendue pour lui permettre de mettre ses émotions à une distance suffisante, afin qu'elles ne viennent pas parasiter voire empêcher sa pensée et ses apprentissages. Jusqu'à octobre 2011, il n'acceptera que les tâches scolaires qu'il sait déjà réaliser seul, ou pour le dire autrement, qui se situent en deçà de sa ZPD. Son niveau global se situe entre le CP et le CE1.

Zora : Zora est une petite fille âgée de 7 ans. Durant deux ans, elle a fréquenté un jardin d'enfants mais n'avait jamais été scolarisée jusqu'à cette année. Elle a donc découvert à la rentrée 2011 l'école en même temps que la CLIS. Zora est une enfant qui communique beaucoup par la parole mais qui n'a pas de langage intelligible, ou presque. Elle pousse de petits ou grands cris, fait des gestes avec ses mains qu'elle accompagne d'expressions du visage, et ce à tout moment : cela ne se produit pas seulement en réponse à un interlocuteur, mais pendant toute parole qui lui est ou non

adressée. Il s'agit pour autant d'une tentative de communication dans la mesure où ces manifestations sont dirigées vers un ou des interlocuteur(s) et non lancées dans le vide. En effet, son regard cherche celui à qui elle s'adresse, et elle soutient le regard de son interlocuteur.

Elle est capable d'utiliser quelques mots à bon escient au regard de la situation de communication : "*bonjour*" et "*au revoir*", "*pardon*", "*merci*", "*non*", "*Zora*", "*stop*", "*fini*"... Ce lexique est passé de deux mots ("*non*" en français et en arabe) intelligibles à la rentrée, à une vingtaine repérables au mois de mars, ce qu'on peut supposer avoir des liens avec sa récente prise en charge scolaire et thérapeutique (elle fréquente l'hôpital de jour depuis la rentrée). Elle présente des difficultés instrumentales qui entravent sa capacité à prononcer et associer les phonèmes. Zora comprend par ailleurs toutes les demandes simples et concrètes qu'on lui adresse, car elle est capable d'y répondre par l'action ou le comportement avec pertinence. Les systèmes sémiotiques et symboliques auxquels elle avait accès en début d'année étaient très restreints : l'image dessinée ne faisait pas sens, pas plus que la distinction entre les couleurs, encore moins les lettres ou autres symboles graphiques (type smiley ou picto). Son niveau général relevait en septembre 2011 du pré-scolaire – début de petite section de maternelle.

Fabrice : C'est un élève âgé de 12 ans qui effectue sa dernière année dans la CLIS. Il est capable de s'exprimer par le biais d'un langage verbal structuré. Il est par ailleurs lecteur. Il présente deux difficultés majeures : tout d'abord, une inhibition de la fonction personnelle du langage c'est-à-dire de la capacité à traduire ses états affectifs par le langage, à l'utiliser comme expression de soi.

Fabrice répond "*oui*" systématiquement à la question "*tu as compris?*" même si ce n'est pas le cas ; il ne fait jamais part de sa fatigue, d'un mécontentement ni d'aucun besoin particulier ; il ne signale pas si on l'a oublié (par exemple dans la distribution d'un papier ou autre), ou si un camarade le gêne.

Cette difficulté est associée à une absence quasi-totale d'ancrage du langage verbal dans le langage non verbal. Son visage ne présente à l'autre qu'une seule expression : les yeux plissés jusqu'à la quasi fermeture, et surtout un sourire constant qui dévoile toutes ses dents. En fait, il ne semble pas capable de produire une autre expression que ce sourire, bien que celui-ci s'estompe quand Fabrice n'est plus ou ne se sent plus en interaction, par exemple quand il travaille seul à l'écrit. On peut émettre l'hypothèse que ce sourire disparaît quand Fabrice est tout seul, mais je n'ai pas eu l'occasion de réaliser cette observation. Dans les apprentissages, ces difficultés impliquent que Fabrice ne s'autorise pas à reformuler ce qu'il a compris, à dire ce qu'il a appris, et tout le travail

autour de la métacognition s'en trouve freiné. De plus, il présente des troubles au niveau de l'élocution : une prosodie monocorde, un débit haché, et un défaut de prononciation de certains phonèmes. Pour autant, ces difficultés n'entravent pas la compréhension d'un interlocuteur attentif.

Olivier : Olivier est un garçon de 11 ans qui effectue sa cinquième année dans la CLIS. Il a accès au langage articulé mais se trouve dans une immense difficulté à donner du sens et de la cohérence aux énoncés extérieurs. Il est donc considérablement entravé dans sa capacité à concevoir des énoncés de manière autonome, qui lui soient propres. Il peut apprendre par cœur des procédures, des suites de mots, des réponses toutes faites à des situations données, mais n'est pas en capacité de les mobiliser pour répondre à un problème inédit. Chez lui, la parole automatique – c'est-à-dire la "*production de langage déclenchée par une situation concrète*"⁴ – est préservée, alors que la parole volontaire, à savoir la "*production de langage liée à un processus de pensée*"⁵, est fortement perturbée.

A titre d'exemple, il a retenu devoir répondre à une question (qu'il identifie comme telle grâce à l'intonation uniquement, nous l'avons vérifié) par "*oui*" ou par "*non*" ; en cas de question ouverte ou à choix multiples, après avoir essayé ces deux réponses connues et face à la répétition de la question par son interlocuteur, il finit par dire : "*je ne sais pas*", troisième et dernier énoncé dont il dispose pour formuler une réponse.

De la même manière, il est capable de lire à haute voix un énoncé écrit, mais en aucun cas de lui donner du sens à partir du moment où l'on dépasse un niveau syntaxique sujet – verbe – complément direct, et un niveau sémantique avec thèmes concrets, connus, rencontrés à de multiples reprises et donc déjà traduits en actes ou en objets du réel. Il en va de même à l'oral.

- *Le chat mange la souris* > accès au sens, évaluable par exemple par la capacité à dessiner la scène
- *Le chat se promène dans la forêt. Il rencontre la souris* > pas d'accès au sens, du fait de l'incapacité à gérer les anaphores (l'aspect conceptuel des pronoms personnels de la troisième personne n'est pas élaboré, ou très peu), à accéder à la cohérence et la cohésion textuelle, et donc à gérer la mémorisation des informations qui vont dépasser son empan mnésique, puisqu'il n'y a pas de regroupement des unités mots en unités de sens plus importantes ; les termes *rencontrer*, *se promener dans*, ne sont pas suffisamment élaborés en concepts pour qu'Olivier puisse les mobiliser comme indices

4 L. DANON-BOILEAU, *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant*, PUF, Paris, 2004, p. 77-78

5 *Id.*

de sens. Au contraire, ils vont contribuer à le perdre, à tel point qu'à l'oral, il va décrocher de l'écoute.

Pour ce qui est des relations avec ses pairs, il a appris à saluer en serrant la main et en accompagnant le geste de l'énoncé "*Salut, ça va?*", ce qu'il fait systématiquement en arrivant à l'école⁶. Certains élèves, parmi les nouveaux (dont font partie Baakari et Karim), sont très gênés par ce salut automatique qui les dérange par son étrangeté. Ils le refusent donc le plus souvent, et ce malgré la médiation des adultes. D'autres, qui sont dans des problématiques similaires à celles d'Olivier, ou a des niveaux d'expression proches, comme Fabrice, passent beaucoup de temps avec lui.

J'ai observé Fabrice et Olivier dans la cour : ils se donnent la main, se sourient, nomment des objets ou des enfants tout en les montrant du doigt, se mettent à courir. Le plus frappant dans leurs échanges verbaux est leur aspect répétitif. Fabrice interroge Olivier sur son sujet de prédilection, les dinosaures.

- Le brachiosaure, tu l'aimes bien?
- Je ne sais pas. (rires)
- Et le tyrannosaure?
- Je ne sais pas. (rires)
- Et le brachiosaure, tu le connais?

Et ainsi de suite. J'ai écouté le même type d'échange durant une dizaine de minutes à la fin du mois de mars, cette fois-ci à propos des requins (nouveau sujet de prédilection de Fabrice).

Karim : Karim est un garçon âgé de 8 ans qui, après quatre années d'école maternelle en milieu ordinaire accompagné à temps plein par une EVS, est entré en CLIS en septembre 2011. Cet élève maîtrise un lexique étendu, dans différents registres de langue. Ses compétences langagières sont élevées. Il joue avec les mots et possède une très bonne mémoire auditive, pouvant réciter sans erreur des textes après plusieurs écoutes seulement. Il sait exprimer des demandes et des émotions, sa position de locuteur émetteur est bien établie. En revanche, ses difficultés se situent au niveau de la communication, des capacités d'échange avec autrui. Il ne manifeste aucune empathie, souvent ne semble pas tenir compte de ce qu'on lui dit et dans ce cas ses réponses sont des réponses à lui-même et non à l'autre. Tout se passe comme si ce qui lui était dit n'avait pas valeur d'altérité, n'était donc pas traité dans l'optique d'une réponse qui soit en relation avec le message initial, et ce à moins que son interlocuteur soit suffisamment impressionnant (quelqu'un de grand, quelqu'un avec une voix

⁶ Il s'agit là d'un exemple tout-à-fait représentatif de la parole automatique.

forte et grave par exemple, ou quelqu'un qui va agir physiquement sur lui) pour le contenir.

Karim se situe globalement dans un rapport à l'autre vécu comme hostile, menaçant. La manière dont il entre en relation avec ses pairs s'inscrit dans ce schéma : le concept d'*identification projective*⁷ me semble bien décrire son mode de relation aux autres. Il gêne tout autant ses pairs qu'il se sent gêné par eux : par exemple, il leur tire très fréquemment la langue dans une attitude provocatrice ; par ailleurs, il les accuse de faire de même à son encontre dès qu'ils se lèchent les lèvres. Ces accusations n'ont pas seulement pour but de perturber le cadre de la classe : la plupart du temps, Karim est réellement persuadé de l'intention négative des autres à son égard (qui n'est d'ailleurs pas toujours imaginée) à son égard. Cela le conduit le plus souvent à la colère, et parfois à un profond abattement qui s'exprime par des pleurs et des propos auto-dévalorisants. Ce n'est pas un hasard, me semble-t-il, que les élèves avec lesquels Karim est dans les relations les plus conflictuelles soient Fabrice et Zora, c'est-à-dire ceux qui, de par leurs troubles spécifiques, ne sont justement pas en capacité de faire rempart par le langage et la communication à ces interprétations ou conduites abusives.

Les sourires de Zora et Fabrice, en particulier, sont perçus comme moqueurs. En regroupement, dans le rang, en récréation, Karim s'en prend à eux, verbalement ou physiquement (il lui arrive de taper, bien qu'il ne mette jamais de force dans ses coups) et opposant à toute intervention pour l'arrêter :

- Mais t'as vu, il/elle se moque de moi ! Voilà, regarde, il/elle sourit, il/elle est contente, là !

Cette interprétation de leur sourire lui est la plupart du temps insupportable.

Ces interactions du type persécuteur/persécuté sont typiques du mode de relation de Karim avec tous les élèves de la classe, qu'il y ait ou non langage. Ses identifications projectives se dirigent également contre l'enseignante, dans le cadre des apprentissages.

Karim entend la félicitation exprimée par moi à un camarade comme une dévalorisation à son égard, dont il exprime immédiatement le reproche :

- Tu m'as dit que c'était nul mon travail !

Suivi généralement de propos tels que :

- De toutes façons tu me veux du mal, tu veux pas mon bien.

Puis :

⁷ Cette notion a été introduite par la psychanalyste britannique Mélanie Klein. Elle réunit les termes d'*identification* (se reconnaître, comme dans un miroir) et de *projection* (faire endosser ses sentiments refoulés à un élément extérieur).

- Moi je fais pas ce que tu veux.

Ou, à mon adresse :

- N'importe quoi celle-là ! Pour qui elle se prend? Non mais qu'est-ce que vous avez dans la tête?

Ce mode de relation vient parasiter les moments de classe, les capacités d'attention et de concentration ; l'entrée dans les apprentissages et la relation au travail scolaire en sont de fait extrêmement perturbées, sans parler de la capacité à tirer profit de ce qui relève du socio-cognitif.

c. La pédagogie du projet au service des apprentissages

Comme on l'a dit, la CLIS Fagon en 2011-2012 est caractérisée par une hétérogénéité de parcours (scolaires, thérapeutiques), de niveaux scolaires, de troubles ayant des répercussions sur les comportements et les capacités langagières et sociales. En début d'année, à l'observation des interactions entre élèves et à l'élaboration des Projets Pédagogiques Individualisés, j'ai constaté une nécessité à organiser un groupe classe, à poser un cadre propice aux apprentissages. J'ai postulé, à la suite de Jérôme Bruner, que si "*le langage est un prolongement de l'action en coopération, prolongement spécialisée, et conventionalisé*"⁸, alors il serait intéressant de développer cette nécessaire coopération entre pairs autour d'un projet théâtre, c'est-à-dire un projet dont l'objet même est une situation d'interactions de langage dans un contexte relevant de conventions sociales et culturelles fortes.

Pour poser le cadre théorique de la pédagogie du projet, je m'appuierai sur une définition proposée par l'auteur Michel HUBER selon lequel le projet, dans ce type de pédagogie, c'est "*toute action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant, qui en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences nouvelles à travers la résolution des problèmes rencontrés*"⁹. J'évoquerai plus loin l'importance fondamentale des représentations auprès d'un public prévues pour la fin de l'année. Elles sont bien l'objet socialisant qu'évoque Michel Huber, et j'espère qu'elles transformeront le milieu en améliorant encore l'inclusion de la CLIS dans l'école, auprès des élèves des classes ordinaires comme de leurs enseignants. Quant à l'évolution de l'identité des individus, c'est bien elle qui est visée en premier lieu par les apprentissages que chacun va être amené à réaliser.

⁸ J. BRUNER, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris, 1983, p. 211

⁹ M. HUBER, *Apprendre en projet, la pédagogie du projet-élèves*, Chronique Sociale, Lyon, 1999, p. 43

La coopération comme "amplificateur" de communication

Un des problèmes auxquels j'ai été confrontée en début d'année était que les élèves, de par la constitution nouvelle du groupe et les écarts en terme de situation de handicap, ne se reconnaissaient pas entre eux comme pairs. Cela entraînait pour chacun, de manière très nette, une réduction des interlocuteurs potentiels dans la journée d'école. En effet, les élèves les plus avancés du point de vue du langage et de la communication refusaient la relation avec ceux pour qui ces fonctions sont les plus visiblement atteintes. Or, c'est bien en parlant qu'on apprend à parler ; Vygotski et Bruner se sont attachés à montrer l'importance de l'interaction de tutelle. Ils ont expliqué comment l'interlocuteur plus avancé accorde son discours à l'interlocuteur présentant un degré d'expertise moindre, avec l'effet de permettre à celui-ci de découvrir et d'acquérir progressivement les fonctions et les structures de la langue.

Pour ce qui est des élèves possédant un degré plus grand de maîtrise, cette situation était d'autant plus regrettable que l'effort d'adaptation de son niveau de langue pour un tiers est en soi porteur d'apprentissages. En effet, adapter son langage à l'autre, c'est mobiliser et chercher à élargir toute la gamme des moyens langagiers à sa disposition, qu'ils soient syntaxiques, sémantiques, paralinguistiques (la prosodie, l'articulation, l'intonation), corporels (gestes, mimiques). Cela nécessite de construire une théorie de l'esprit de l'autre, de ses croyances, de ses savoirs, qui soit opérante. Il faut donc s'assurer de l'état de la compréhension du tutoré, avant et après adaptation : poser des questions ou attendre une réponse (donnée par le langage ou par l'action) qui soit pertinente au regard du message initial.

Le langage pour évoquer et anticiper

La temporalité annuelle du projet est un support d'apprentissages, puisqu'elle favorise le langage d'évocation en requérant des élèves qu'ils se projettent dans un espace temps absent et souvent lointain. En cette année d'alternance entre deux enseignants, elle permet de construire une continuité dans le temps malgré la discontinuité de la réalisation. Cette dernière implique la résolution de nombreux problèmes. Ainsi, ceux posés par la mise en scène entraîneront des discussions, des mises en commun et des sélections d'idées émises par les élèves, dans un espace et un temps mis à distance. De nombreux moments de classe sont consacrés à évoquer collectivement le projet : feed back sur les étapes précédentes (celles réalisées la veille, la semaine précédente ou même de la période précédente) mais aussi anticipation des étapes à suivre.

Tout au long de l'année, Baakari nous présente ses "plans" pour le projet théâtre. Ainsi, dans la classe : "*Maîtresse, j'ai un plan ! Pour le narrateur, on lui met un T-shirt avec un N comme narrateur, et puis tu vois, il vient là, et quand il parle il marche devant, là, tu vois, là je peux te montrer maîtresse? J'arrive pas à dire.*"

Ici, la description de l'action imaginée d'une personne absente dans un espace absent lui pose des problèmes qu'il n'arrive pas à dépasser. Je l'autorise à nous montrer l'action du personnage telle qu'il l'imagine. Il parviendra par la suite à expliquer que le personnage devra "*passer devant les spectateurs*" et "*à l'avant de la scène*". Le fait même d'avoir tenté de dire avant de montrer, puis d'avoir reformulé en mobilisant un lexique connu après avoir montré, est un progrès notable pour cet élève chez qui les capacités en terme de production des énoncés en langage d'évocation sont limitées.

2) Le choix du théâtre comme support des apprentissages en langage

a. Pratique théâtrale plutôt que jeu dramatique

La démarche choisie a consisté à adapter l'album de littérature de jeunesse C'est moi le plus fort, de Mario Ramos ¹⁰ en pièce de théâtre. Cette démarche est à l'opposé de celle qu'on appelle expression ou jeu dramatique, qui consiste plutôt à partir des élèves et de leurs propositions expressives, langagières et corporelles, pour les mettre en forme. Au contraire, j'ai fait le choix, en partant des besoins des élèves, d'une parole pré-existante, extérieure et par là-même, me semble-t-il, structurante, dont ils pouvaient s'emparer pour finalement s'exprimer eux-mêmes et acquérir des compétences en langage oral. Il s'agit d'entrer dans la communication par la médiation d'une pièce de théâtre qui vient organiser les échanges, de s'emparer des "*mots des autres*", de la parole d'autrui, avant de dire, peut-être, "*les mots de soi*" ¹¹.

En effet, c'est justement l'expression de soi sans autre support que soi-même, sans soutien de l'altérité et de l'extériorité c'est-à-dire du social, qui poserait problème aux élèves, et ce justement parce que l'intégration de la dialectique langage/pensée n'a pas pu, dans leur cas, pleinement se réaliser. Or, on sait à quel point la contrainte est étayante quand il s'agit de production d'écrit notamment, pour permettre une expression de soi ou de l'imaginaire. Pourquoi alors en irait-il autrement pour l'expression orale ? Et quoi de plus cadrant qu'un texte à interpréter, qui par ailleurs, nous le verrons plus loin, laisse tout à fait la place à l'expression de soi et de l'imaginaire ?

10 M. RAMOS, *C'est moi le plus fort*, L'école des loisirs, Paris, 2001

11 Je reprends ici à mon compte la formule de Mikhaïl Bakhtine, philosophe russe et théoricien de la littérature, précurseur de la sociolinguistique.

J'ai également souhaité, en regard du public considéré, éviter le risque de dériver vers un projet relevant de l'art thérapie, dont la finalité serait d'aider les enfants, par le biais des jeux d'expression, à faire émerger leurs angoisses, leurs désirs, et leurs émotions à leur conscience. Ceci est bien sûr très intéressant mais ne relève pas de mon métier ni de mes compétences professionnelles. Mon propos, en tant qu'enseignante spécialisée, est bien de travailler des compétences langagières et communicationnelles en tant qu'objet d'enseignement scolaire, même si l'on peut évidemment penser que celles-ci participeront pleinement de l'expression des élèves en tant que sujets, et ce au delà de la dimension scolaire. La médiation d'un objet culturel est donc centrale dans la conception du projet.

b. Une situation de communication particulière : la double énonciation

L'acte théâtral est une production langagière dans une situation particulière de communication et d'énonciation. Comme le décrit Christian Montelle dans son ouvrage La parole contre l'échec scolaire, "*il faut intégrer le caractère fictionnel de l'énonciation théâtrale*" ¹² : il y a une communication de fiction entre les personnages joués par les acteurs mais cette communication est en réalité destinée au public. Ceci implique un rapport particulier à l'espace, qui se réalise en grande partie par la voix (la voix qui doit porter jusqu'aux spectateurs les plus éloignés) et par l'orientation du corps (en direction du public). Pour ce qui est de notre pièce, seul le narrateur, que nous avons conservé en tant que personnage/rôle car il est bien repéré par les élèves et parce qu'en supprimer la parole appauvrirait considérablement le texte, s'adresse directement aux spectateurs. Autre implication fondamentale, le sens du message adressé au public n'est pas porté par chacun des acteurs distinctement mais par leur interaction dialogale. Cependant, bien que fictionnelle, la communication entre les acteurs, existe : ils doivent s'écouter, se regarder, pour interpréter correctement leur rôle. C'est encore un autre rapport à l'espace et au temps, dans l'alternance de la parole, qu'il faut travailler avec les élèves. La situation de communication propre au théâtre est donc complexe, riche et porteuse de nombreux apprentissages.

Le langage au théâtre s'inscrit corporellement dans un *faire semblant*. La parole et le corps sont deux vecteurs intrinsèquement liés pour que la communication (avec le public à qui l'on raconte l'histoire, entre les personnages à qui l'on prête sa voix et son corps) puisse se réaliser. On se situe dans une mise en cohérence de l'état affectif joué, de la parole, et du corps. Ainsi, le jeu d'acteur implique une mise à distance des émotions : l'acteur les interprète, se les approprie, en construit des images mentales, mais ne les ressent que dans une mise à distance qui est justement celle du jeu, de

12 C. MONTELLE, *La parole contre l'échec scolaire*, L'Harmattan, Paris, 2005, p. 115

ce *faire semblant*. Elles n'impliquent pas la personne-même de l'acteur mais bien le personnage interprété. Je porte une attention particulière à la construction de cette mise à distance par les élèves pour parer au risque éventuel d'identification entre personne et personnage.

c. Les représentations devant un public

Cette perspective est pour les élèves une source de réelle motivation au long du projet. Elle lui donne un aboutissement dont la majorité des élèves possèdent déjà des représentations mentales. Elle donne aussi une temporalité dirigée vers la fin de l'année, ce dont nous avons précédemment évoqué l'effet bénéfique en terme de langage d'évocation. Le nombre de personnages est supérieur à celui des élèves dans la classe, donc chacun aura à tenir un ou plusieurs rôles : pour mener à bien le projet, on a réellement besoin de chacun, d'abord en terme d'effectif, puis, et c'est ce qu'on souhaite amener les élèves à découvrir, en terme de compétences. La représentation devant un public ne sera une réussite que si chacun réussit dans son rôle, donc chacun implique le groupe, et le groupe implique chacun, on est bien dans une perspective de coopération. C'est l'occasion de développer le tutorat qui prend pour les élèves une autre dimension : il s'agit de faire réussir l'autre pour faire réussir le groupe donc indirectement pour se faire réussir soi-même au sein du groupe. De cette manière, les échanges verbaux et les interactions (notamment de tutelle) sont accrus entre les élèves.

3) Le choix du support textuel

a. Rencontre des élèves avec l'album

L'album C'est moi le plus fort a été découvert en tout début d'année et très apprécié par les élèves qui s'en sont emparés immédiatement, allant jusqu'à proposer eux-mêmes des idées d'activités autour des illustrations. Son thème entre probablement en résonance avec les problématiques liées à l'égo et à l'estime de soi particulièrement accentuées pour notre public, du fait de leur situation de handicap et/ou de leur vécu scolaire. En effet, le loup, personnage auquel le lecteur est amené à s'identifier, se considère comme *le plus fort* durant tout l'album, construit en répétition. Il est conforté dans cette idée par les personnages ¹³ qu'il rencontre successivement, jusqu'à ce qu'un dernier personnage, qui ne ressemble à rien ("*une sorte de petit crapaud* " ¹⁴) lui affirme le contraire. À la dernière page de l'album, le loup prend un coup magistral à l'égo devant la

13 Ces personnages sont pour la plupart issus des contes traditionnels

14 Les citations sont tirées de l'album

gigantesque maman du "petit crapaud" qui s'avère être ... un petit dragon. Le lecteur, instantanément, renverse son identification : celle-ci se reporte vers ce petit dragon si bien protégé, et de qui le futur porte la promesse de force et de grandeur. Dans le même temps, il ne peut échapper à la leçon de morale donnée au loup, du fait de son identification première à ce personnage rassurant car en apparence invincible – il s'agit bien du terrifiant loup des contes mais rendu accessible à l'identification par son absence explicite d'appétit et l'enjeu annoncé de sa quête, qui est de savoir "*ce qu'on pense de lui*". La force est donc relative, et de cette morale les enfants s'emparent immédiatement, ne serait-ce que par les rires provoqués par la chute.

Le lecteur découvre que le sentiment d'omnipotence, qui est pourtant une des grandes aspirations enfantines (et pas uniquement enfantine) n'est pas forcément un gage d'invincibilité, que l'égo de celui qui se pense le plus fort et qui est reconnu comme tel sera d'autant plus lourdement atteint que toute force est relative aux autres et au contexte. Cette découverte est rendue acceptable par une seconde : celui auquel on n'accorde aucun crédit, qui n'a l'air de rien, qui est une "*chose*", peut posséder une estime de soi légitime, justifiée par ses propres potentialités. Cela lui permet, malgré sa faiblesse présente ou apparente, d'être dans une relation apaisée aux autres. En effet, si le petit dragon n'a pas peur du loup, il n'est pas non plus dans une attitude de vengeance ou de rivalité, mais lui montre simplement la relativité de leurs puissances respectives, qui ne résident pas dans un absolu rassurant mais trompeur, mais bien dans leur potentiel, dans leur devenir.

Les problématiques traitées, telles que je peux les analyser, me semblent rencontrer celles qui se jouent intimement pour les élèves. Ce n'est donc pas un hasard qu'ils aient à ce point adhéré à l'album et au projet construit autour de cet album. Cela constitue évidemment un atout majeur dont je n'aurais su me passer, même s'il est vrai que les élèves n'ont pas tous accès de la même manière à la compréhension de l'histoire. Il n'en demeure pas moins que les questions soulevées par l'album et les éléments de réponse qu'il y apporte ont fait écho aux problématiques qui se jouaient au niveau du groupe ¹⁵.

b. Caractéristiques de l'oeuvre

Il s'agit d'un support riche culturellement du fait de son intertextualité : nous avons travaillé autour des contes évoqués, et donc autour de la connaissance des personnages, ce qui entre dans la

15 Ainsi, "*pour enrichir la vie de l'enfant, [une histoire] doit, en un seul et même temps, se mettre en accord avec tous les aspects de sa personnalité sans amoindrir, au contraire en la reconnaissant pleinement, la gravité de la situation de l'enfant et en lui donnant par la même occasion confiance en lui et en son avenir.*" B. Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées*, éditions Robert Laffont, 1976, p. 15

préparation au jeu d'acteur. Par ailleurs, une des caractéristiques de l'album est l'humour qu'il contient, et ce à plusieurs niveaux. Le comique de situation de la dernière page est celui qui est perçu immédiatement par les élèves (elle provoque inévitablement les rires, et ce à chaque lecture). Le comique des répliques, renforcé par l'interprétation de l'enseignante en lecture magistrale ("Hého, les zinzins du boulot !") est également perçu par les élèves qui maîtrisent un certain niveau de langage. Le second degré résidant dans le ridicule du loup, dans le choix des personnages rencontrés ainsi que dans les illustrations doit en revanche faire l'objet d'un travail approfondi. Le travail mené en lecture d'images servira la création des décors et des costumes.

c. Limites du choix de l'album pour le projet-théâtre

Elles résident dans la brièveté du texte qui aura des répercussions sur la durée des représentations. Une autre limite est celle du public auquel il s'adresse (cycle 1 voire 2) qui rend les représentations auprès des élèves de cycle 3 difficiles à envisager. Cependant, il me semble que jouer devant un public d'enfants plus jeunes qu'eux (les classes de l'école maternelle de secteur pour la première représentation) sera moins éprouvant émotionnellement pour les élèves que s'il avait fallu jouer devant les *grands* de l'école. De plus, ce seront les élèves de la CLIS qui assureront à cette occasion l'accueil des futurs CP dans l'école. Se voir confier ce rôle de *grands*, d'experts, et d'acteurs à part entière de la vie de l'école sera je l'espère porteur au niveau de l'inclusion de la CLIS et de ses élèves dans l'école, en les valorisant aux yeux des autres comme à leurs propres yeux.

II. Mise en œuvre, mise en jeu et analyse

Dans cette partie, je présenterai le projet tel qu'il s'est réalisé, les dispositifs mis en place ¹⁶, les effets observés, et ce dans un ordre non-chronologique, puisque ces dispositifs se sont chevauchés au cours des semaines, dans une co-construction plutôt que dans une succession d'étapes. J'essayerai de montrer comment chacun des élèves observés s'est à sa manière et à son niveau, emparé (ou non) de ces dispositifs, en réalisant des progrès, des acquisitions dans le domaine du langage et de la communication.

16 Cf annexe 2

1) L'expérience de la mise en scène et en corps

a. L'espace scénique dans l'école comme espace symbolique de transformation

Mon objectif était de construire des représentations communes de ce qu'est le théâtre. J'ai donc longuement hésité à emmener la classe voir une pièce de théâtre. Ma crainte était qu'une telle sortie pouvait avoir comme effet de fixer des représentations finalement très éloignées du résultat du projet (nous ne disposons pas de salle spécifique, ni de coulisses ou de scène sur-élevée) et donc amener les élèves à penser que ce que nous faisons à l'école n'était pas vraiment du théâtre, n'avait pas de valeur. En mars, le jour de la rentrée, une élève (qui ne fait pas partie du panel), m'a apporté un élément de réponse. Voici la retranscription de l'échange ayant eu lieu au coin regroupement, lors du *Quoi de neuf ?*.

<p>- Maîtresse, pour le projet théâtre, c'est mort !</p> <p>- Pardon?</p> <p>- Bah oui, c'est fichu !</p> <p>- Comment ça? Mais pourquoi donc?</p> <p>- Ben oui, là c'est trop tard, y aura plus de place pour nous dans les théâtres, pour qu'on joue la pièce...</p>

Suite à cet échange, j'ai pris le parti de prévoir une sortie au théâtre uniquement après l'aboutissement de notre projet, ce qui permettra de comparer une production scolaire, amateur, et pourtant digne de valeur, à une production professionnelle. La question des représentations mentales n'était pour autant pas résolue. J'ai décidé de m'en tenir à l'essentiel : le théâtre, c'est d'abord des acteurs qui évoluent dans un espace scénique qui est celui de la fiction, de l'imaginaire, du jeu, et du langage, ainsi que des spectateurs positionnés à l'extérieur de l'espace scénique (dans l'espace de la réalité), mais orientés vers lui, et qui sont les récepteurs du jeu.

Il me fallait alors mettre en place un dispositif qui permettrait de construire cette représentation pourtant relativement abstraite. Tout d'abord, une mise en commun et une institutionnalisation du lexique s'imposait. Dans le renforcement d'une des cours de l'école est tracé au sol, en ligne blanche, un carré d'environ cinq mètres sur cinq. J'ai demandé aux élèves comment nous pourrions nous en servir pour "*faire du théâtre*" : les termes *scène*, *acteurs*, *spectateurs*, *public*, ont émergés et ont pu être immédiatement situés dans leur rapport à l'espace, avec le corps même des élèves qui se déplaçaient pour montrer. Baakari a même accompagné Olivier faire le tour de notre scène. Nous nous sommes entraînés à nous asseoir à l'extérieur de la scène et représenter ainsi le public.

De ces définitions a émergé un dispositif que j'ai institué comme un rituel d'entrée dans l'activité théâtrale. Les élèves s'assoient dans le public. Je commence par montrer l'exemple, avant que ce soit leur tour de se mettre en scène. Je me place à gauche de l'espace scénique, à plusieurs mètres. Je me dirige alors vers la ligne blanche qui symbolise la limite de la scène, et dès que je la franchis, je me transforme en personnage, par exemple en loup très en colère. Je traverse ainsi l'espace scénique, en faisant démonstration de cette colère mise en scène. Dès que la ligne figurant la sortie de scène est franchie, je redeviens la maîtresse. Par cette activité, je souhaite faire comprendre aux élèves que sur scène, d'autres règles prévalent, mais que ces règles sont limitées à l'espace scénique. Ici, c'est le langage qui porte l'activité : quand je montre l'exemple, ce langage est celui de mon propre corps, tout autant que ma parole qui vient expliciter le langage corporel : "*je suis la maîtresse, je marche vers la scène et ... attention ... je suis le loup ! Je suis en colère ! Haa ! et me re voilà, je suis la maîtresse, je retourne dans le public*".

C'est ensuite au tour des élèves, les uns après les autres, de se prêter à l'activité. Le principal étayage est la dimension performative ¹⁷ de la parole de la maîtresse. "*Attention, tu es Baakari, tu marches tranquillement, et... maintenant tu es le loup, tu es très en colère, montres nous* ¹⁸ *comme tu es en colère, et... revoilà Baakari, tu peux aller t'asseoir tranquillement Baakari*". J'accompagne physiquement certains élèves qui ne peuvent réaliser seuls la tâche, soit parce que sa démonstration ne suffit pas pour enclencher la compréhension de l'action attendue (c'est le cas d'Olivier, et plus encore de Zora), soit que leur inhibition se décuple jusqu'à devenir paralysante s'il sont ainsi l'objet de tous les regards (c'est le cas de Fabrice). À son tour, chacun des élèves, lorsqu'il va se rasseoir dans le public, attribue au suivant le personnage en qui ou en quoi il va devoir se transformer. Sa parole, à ce moment, devient elle aussi performative. Il s'agit d'un acte illocutoire ; les élèves font l'expérience par le jeu de l'effet en acte du langage sur autrui.

L'un des élèves qui a semblé le plus prendre plaisir à ce rituel est Fabrice. C'est durant ces activités de transformation que Fabrice est parvenu, pour la première fois, à modifier l'expression de son visage et à approcher quelque peu l'émotion à exprimer (colère, peur...) ce qui lui était jusque là quasiment impossible (et ce quelque soit l'émotion – mis à part la joie – parmi celles qu'il est capable de représenter par le dessin, de reconnaître chez les autres ou d'associer à des situations).

17 Il s'agit du fait, mis en évidence par l'approche pragmatique développée notamment par J. L. Austin et J. Searle, que le langage est un moyen d'agir sur le monde et sur les autres. C'est la théorie des actes de langage.

18 Au travers de ce rituel, et particulièrement par la formule "*montre nous*" elle-même ritualisée, est introduite l'orientation du corps vers le spectateur alors même que la direction empreintée est latérale au public. Ici, on retrouve les implications spatiales de la double énonciation propre au théâtre.

C'est également lui qui a fait preuve d'initiative et d'originalité quand il s'est agi de dire au suivant en quoi il devait se transformer : il est le seul à avoir pensé au dragon, quand tous les autres élèves ont demandé des loups ou des lapins c'est-à-dire les seuls personnages du livre travaillés les jours précédents. On peut noter la proximité thématique entre dragon et dinosaures, sujet de prédilection de Fabrice.

On le voit, lui qui n'exprime jamais rien de lui-même, se trouve en situation d'introduire une subjectivité, à savoir quelque chose qui lui plaît, qui lui est propre, grâce au cadre institué. C'est par la médiation du corps d'un autre, et par l'usage performatif du langage qu'il peut devenir acteur non plus seulement dans l'espace scénique, mais dans l'espace social. En d'autres termes, c'est le cadre de la scène qui lui fait entrevoir la possibilité d'une subjectivité, au sens d'une inscription en tant que sujet sur la scène du monde.

Fin mars, lors d'une sortie, j'ai grondé Fabrice car il jouait avec Olivier dans le rang. La demi-heure suivante, lui qui ne m'a jamais appelée autrement que "*maîtresse*" m'appelle "*Coline*" en insistant sur le prénom en début et fin de question (toujours en souriant). Je lui fais alors part de mon interprétation : je pense qu'il me fait ainsi savoir qu'il n'est pas content d'avoir été grondé. Je lui rappelle donc les règles de sécurité lors d'un déplacement dans la rue. Il m'appelle encore deux fois par mon prénom, puis reviens à l'appellation "*Maîtresse*". C'est la première fois que Fabrice communiquait, à sa façon, un mécontentement dans le cadre scolaire, ici par rapport aux règles de vie.

Dès la deuxième séance, les élèves, dont Baakari ou Fabrice, avaient pris le réflexe de contourner le carré au lieu de le traverser pour rejoindre un point donné, ou de le rappeler à ceux qui ne le faisaient pas, comme Karim et Zora.

A trois séances d'intervalle, voici deux énoncés adressés par Baakari à Karim parce qu'il traverse la scène pour rejoindre le point de départ de l'activité au lieu de la contourner.
(Séance 1) - Oh ! Mais vas-y, tu fais n'importe quoi, là!
(Séance 4) - Tu te rappelles, ici c'est la scène, c'est pour les acteurs, c'est pour les personnages, tu sais, c'est pour le loup.

Dans le deuxième énoncé, on voit l'effort pour réinvestir le lexique et l'adapter (du plus abstrait au plus concret) à un interlocuteur estimé moins compétent puisqu'il ne traduit pas en actes ce qui a été dit et travaillé à propos de la scène. Dans ce cas précis, il se trouve les difficultés de Karim à respecter l'espace scénique relèvent plus de l'acceptation des limites qui cadrent son action que du

langage ; cela n'enlève rien à l'effort fourni par Baakari et montre les effets bénéfiques de la coopération. Celui-ci est en effet passé par le biais du langage de l'agressivité à l'explication, de la violence à la connaissance, en d'autres termes de l'asocial au social. C'est sa prise de conscience de la nécessité à coopérer pour faire aboutir le projet qui l'amène à modifier son langage et par là même sa prise en compte de l'autre en tant que sujet. L'essentiel, dans ce dispositif, c'est bien le langage, celui du corps et celui des paroles, qui vient doter un espace défini d'une dimension symbolique, ouvrant des possibilités nouvelles de communication et de significations, grâce au jeu théâtral.

b. Le jeu comme interprétation, comme création de sens

Les émotions, en lien avec le langage corporel, ont fait l'objet d'un travail à part entière entre janvier et mars : travail en lecture-compréhension sur celles ressenties par les personnages de l'album, et en arts visuels sur leur expression par le visage (photographies des élèves mimant des émotions, puzzles de visages exprimant différentes émotions, représentation par la peinture). Ces activités ont été accompagnées et étayées par des mises en mots ainsi que des listages pour décrire ce qui fait qu'on reconnaît telle ou telle émotion ; ainsi, le nez plissé, les sourcils froncés qui descendent vers les yeux, la bouche tordue qui montre les dents, les plis sur le front, évoquent la colère.

Dans un second temps, nous avons utilisé l'espace scénique pour mimer l'histoire de l'album, c'est-à-dire les différentes scènes de rencontre et les émotions qu'elles suscitent chez les personnages. Ici encore, l'étayage verbal de la maîtresse est un appui pour faire exister symboliquement la trame de l'histoire mais également le lieu (la forêt) dans lequel celle-ci se déroule. Pour étayer l'évolution des élèves sur scène, j'utilise de nouveau la fonction performative du langage : *"le loup se promène dans la forêt, il marche, il regarde des arbres; le petit lapin se promène lui aussi. Il regarde autour de lui, il saute par dessus une racine... Soudain, il voit le loup ! Il a très peur... Le loup le voit lui aussi, et s'approche..."* etc. Ces énoncés sont adressés directement aux élèves-acteurs, et pour autant ils permettent de conserver l'attention et la compréhension du public, lors de ces débuts souvent laborieux et peu signifiants. Dès la deuxième séance, certains élèves, dont Baakari, Fabrice, ou Karim, ajoutent d'eux-mêmes du texte à leur mime, en reprenant approximativement les paroles du personnage interprété. Le langage oral comme une parole qui s'inscrit corporellement pour faire sens est en train d'émerger progressivement. Nous nous sommes également entraînés, indépendamment de l'histoire, à jouer des émotions.

Olivier prend plaisir à ces séances. Il joue la peur, la colère, ou la joie de manière très expressive et tout à fait reconnaissable. Dans un premier temps, la consigne donne explicitement l'émotion à mimer. Ensuite, il s'agit de réagir comme si... (par exemple : "*tu fais comme si tu voyais un monstre !*") sans indication de l'émotion à mimer. Là encore, pour la plupart des situations données, Olivier produit des mimiques et des postures adaptées au format stéréotypé demandé, avec parfois des interjections ou des mots ("*cool*", "*oh non!*", etc).

Ici, la signification est appréhendée par le langage corporel non verbal, et paralinguistique. Le détour par le jeu corporel et l'interaction formalisée avec autrui permet l'appropriation du sens. Il y a déjà là les prémisses d'un glissement de la parole automatique vers la parole volontaire. En effet, jusque là, je n'avais observé l'utilisation de l'expression "*cool !*" par Olivier qu'en réponse à des énoncés du type "*Bravo*", "*Je te félicite*" ou bien "*Je te le donne*", "*C'est pour toi*" (qu'il s'agisse d'un cadeau ou d'une feuille d'exercices).

Afin de travailler l'ancrage corporel du discours, j'ai mis en place le dispositif suivant : en cercle sur la scène, nous déclamions, les uns après les autres ou tous ensemble, sur tous les tons et avec toutes les émotions possibles, une phrase clé de l'album, à savoir "*Dis-moi, qui est le plus fort?*". Il s'agissait de faire vivre aux élèves l'unité qui existe entre corps, voix et signifiante. En effet, intonation, mimique, et dans une moindre mesure posture corporelle, sont intrinsèquement liées, à tel point qu'il n'est pas certain que l'exercice qui consisterait à prononcer un énoncé avec une intonation donnée tandis que le visage en exprimerait une autre (par exemple, prendre l'intonation de la colère en gardant une expression faciale souriante) soit réalisable. Indépendamment du contenu verbal du message, corps et intonation créent, de manière indissociable, du sens.

Là encore, cette activité s'est révélée extrêmement profitable pour Fabrice. En effet, voix et visage ne pouvaient exprimer avec succès que la joie aux débuts de l'exercice. Pour les autres émotions, Fabrice, qui saccade beaucoup ses énoncés, n'entrait pas dans l'interprétation : son visage ne changeait pas d'expression, et l'intensité de sa voix était très faible. Progressivement, au fur et à mesure qu'il prenait confiance et plaisir à ce jeu, c'est l'intensité de la voix qui a varié, forte pour exprimer la colère, plus faible pour des émotions comme la tristesse ou la peur. Dans le même temps, son visage allait soit vers une certaine crispation (colère) soit vers une certaine neutralité (tristesse). Grâce à ces nuances subtiles, j'ai pu constater un début d'accordage entre corps et voix, et des progrès quant à l'investissement dans la fonction expressive du langage.

En revanche, Zora a été plutôt déstabilisée par ces manifestations dont elle n'a pas compris le

sens. Cette séance a été, pour des raisons d'emploi du temps, la première qu'elle a effectuée en mars.

Cet après-midi là, elle est arrivée à l'école dans un état d'excitation important, occupant bien plus l'espace sonore que d'habitude. La mise en œuvre de la séance (chaque personne dans le cercle reçoit l'énoncé de son voisin de droite, puis se tourne vers son voisin de gauche pour lui communiquer, le tout sur une intonation donnée) a décuplé son excitation, probablement parce que, malgré nos explications, cette activité ne correspondait pas à ce qu'elle attend de l'école : elle quitte le cercle à plusieurs reprises, crie, ne respecte aucunement les tours de parole, n'entre pas dans l'imitation corporelle, et ce même quand nous baissons le niveau sonore jusqu'au chuchotement.

En l'occurrence, ce dispositif, consistant à manipuler un énoncé dans un contexte artificiel de communication, n'a pas convenu à Zora. D'une part, il véhiculait en lui-même une charge certaine d'excitation (due aux variations autour des intonations, du volume sonore, des gestuelles et mimiques, et à la circulation de cet énoncé répété mais décontextualisé) qui pour Zora s'est traduit en sur-excitation. De plus, avec le recul, il me paraît évident qu'elle ne pouvait absolument pas comprendre qu'il s'agissait d'un jeu sur le langage ; la part du *faire semblant* lui est sans doute restée inaccessible, ce qui a probablement décuplé encore son excitation. Ainsi, cet exercice lui montrait finalement l'inverse de ce vers quoi je voulais l'emmener, à savoir l'expérience de situations de communication cadrantes permettant de poser son écoute et son attention, de l'inscrire comme interlocutrice dans l'échange et non plus uniquement comme locutrice. Ce dispositif aurait donc nécessité une adaptation pour qu'il puisse lui être profitable. Peut-être aurais-je pu lui attribuer un autre rôle dans le cercle, comme donner le signal du *top départ* et de l'arrêt de l'exercice. L'action d'émettre un signe pour contrôler le commencement ou l'arrêt de la parole aurait peut-être permis de lui rendre accessible la dimension ludique de cette manipulation d'un même énoncé décontextualisé.

c. L'expérience de la scène comme expérience de la décentration

Selon Josie Bernicot et Alain Bert-Eboul ¹⁹ dans leur présentation des théories de l'esprit, "*pour comprendre autrui ou se faire comprendre par autrui on doit pouvoir lui attribuer des intentions ou faire des hypothèses sur ses intentions*", c'est-à-dire que chacun doit avoir une théorie de l'esprit de l'autre. Il en découle que plus les capacités de décentration sont faibles, moins la théorie de l'esprit de l'autre pourra être élaborée comme différente de soi. La pathologie, quelle qu'elle soit et pour des raisons d'ordres différents, peut entraver la capacité à concevoir une théorie pertinente de l'esprit de l'autre. Dans le cas de Karim, la difficulté découle de sa tendance à prêter aux autres ses propres

19 J. BERNICOT, A. BERT-BOUL, *L'acquisition du langage par l'enfant*, Press Editions, Paris, 2009, p. 122

intentions, dans une certaine confusion de l'autre et de lui-même. Cela a pour effet d'instaurer des interactions sur le mode du conflit qui donnent l'impression de tourner en boucle, et dont il est incapable de sortir seul, pas plus que ses camarades.

Dès les premières séances, les prestations sur scène de Karim, sa capacité à jouer les émotions, suscitent les rires et les acclamations du public. Or ces rires lui sont insupportables car interprétés comme moqueurs et malveillants. L'aspect valorisant de ces rires qui viennent témoigner de ses compétences lui est inaccessible, malgré les félicitations, et malgré le retour sur l'une des finalités de l'album, qui est bien "*de faire rire et pas de faire pleurer*".

Très vite, le fait que, dans l'interaction le sens se co-construit pour dépasser les propos de l'un ou de l'autre est mis en évidence par la présence de ce public, qui vient faire tiers dans l'échange entre les personnages.

Quand Karim, qui a de grandes facilités pour mimer, joue le loup très en colère mais que l'élève en face de lui ne montre pas de peur et ne le regarde pas, les élèves spectateurs sont d'accord pour constater qu'on ne reconnaît plus l'histoire, qu'on ne la comprend plus. En fait, le message reçu par le public n'a plus de sens.

Ici déjà, on voit que la présence du public apporte un élément de décentration, capacité fondamentale pour ce qui est des capacités conversationnelles. Les commentaires que j'essaie de susciter chez les spectateurs sont toujours liés à l'interaction, à la scène dans son ensemble : "*Est-ce qu'on comprend l'histoire ? Est-ce qu'on la reconnaît ? Pourquoi ?*" Ils portent principalement sur les éléments du langage, d'abord uniquement corporels pour les mimes, puis également verbaux et paraverbaux dans les dispositifs suivants. Voici la retranscription d'un moment de classe qui s'est déroulé fin mars, après que Karim se soit très régulièrement prêté au jeu du regard extérieur du public, qui apporte un retour non sur l'un ou l'autre des interlocuteurs mais sur la globalité de l'interaction à laquelle il a assisté.

Dylan me rend son travail en disant : "Tiens, ma feuille."
Karim, qui travaillait à plusieurs mètres de là, se lève brusquement et se dirige vers Dylan, hors de lui, le poing levé, en le menaçant verbalement de le frapper. Je m'interpose et lui demande des explications. Voici ce qu'il avait entendu, à son adresse : "Tiens, ta gueule".
L'identification projective est ici tellement marquée, et Karim est dans un tel état, que je

décide de consacrer sur le champ le temps nécessaire à un *feed back*, au lieu de reporter le règlement du conflit à un temps ultérieur.

Durant les cinq premières minutes, il n'y a de dialogue que l'alternance de la parole, car quoi que je dise, il m'est répondu "*Mais lui, il m'a dit... et moi je vais lui...*" etc. Les cinq minutes suivantes sont consacrées à relever les similitudes entre les mots prononcés et les mots entendus, à montrer que le regard de Dylan était dirigé vers moi, à qui il s'adressait, et non vers Karim, ainsi qu'à expliquer que dire que quelqu'un se trompe n'est pas dire que ce quelqu'un ment. Enfin, soudainement, le regard de Karim s'éclaire ; il dit : "*ah oui, d'accord*", et se remet calmement au travail.

C'est la première fois que Karim a été à ce point capable d'entendre un autre point de vue que le sien, de considérer les éléments objectifs et extérieurs pour revoir son interprétation du message reçu. Cet échange est un réinvestissement de la procédure utilisée en atelier théâtre pour commenter le jeu des acteurs. Jusque là, dans des situations similaires, je n'avais pas réussi à dépasser avec lui la première phase. Depuis, il a effectué de réels progrès dans sa capacité à se décentrer, et à reconstruire le sens d'un échange avec l'aide de adulte à partir des informations comme le regard, les mots prononcés ou le contexte d'énonciation. Je vois ici une illustration de la théorie Vygotskienne : l'acquisition du langage est un outil de régulation de ses propres conduites, de ses propres perceptions du monde et des interactions dans lesquelles on est pris.

2) Oralisation du texte et formats d'interactions

a. Premières mises en mots : récitation et lecture dialoguée

Qui dit adaptation d'un texte en pièce de théâtre dit oralisation du texte. Pour moi, il s'agissait d'y faire participer tous les élèves, qu'ils soient lecteurs ou non, *parleurs* ou non. De plus, qui dit théâtre dit mémorisation : mon choix, en janvier 2012, a donc été de travailler des extraits de l'album en récitation. Comme pour toutes nos poésies, la mémorisation de l'extrait était étayée par des images et des gestes associés à certains mots ou expressions du texte. Chaque élève s'inscrit dans l'exercice en fonction de ses capacités et de ses besoins.

- Baakari est valorisé par le fait de pouvoir se passer de l'étayage proposé, ce qui l'amène à dépasser sa peur de l'erreur pour se lancer dans l'activité. Pour lui, c'est plutôt l'intonation dans ce qu'elle apporte à la construction du sens qui favorisera la

mémorisation et la restitution. Très vite, il apporte du corporel (mimiques, postures) mais pas nécessairement en lien avec les gestes qui ont été décidés comme étayage à la mémorisation.

- Fabrice, lui, a besoin des images plus que des mimes, étant on l'a vu dans un rapport inhibé au corps .
- Pour Olivier, chaque image évoque un geste qui permet de mobiliser le mot-clé et finalement l'ensemble de l'énoncé s'il n'est pas trop long. Là apparaît déjà l'importance du recours à l'entrée kinesthésique pour accéder au sens et à la signification.
- Dans le cas de Zora, il s'agit de s'entraîner à prononcer, après l'enseignante, un mot du texte associé à une image, mot qui peut être décomposé en syllabes.
- Quand à Karim, il lui suffit d'entendre deux à trois fois le texte pour qu'il soit mis en mémoire et restitué sans erreur, alors même qu'il n'a pas paru écouter pendant le travail.

Ces observations, effectuées à chaque récitation depuis le début de l'année scolaire, ont été autant d'indications sur la manière dont je pourrais, par la suite, favoriser l'accès des élèves à l'oralisation et à la mémorisation du texte théâtral, ainsi que sur les champs de progression qui leurs seraient potentiellement ouverts par le projet.

Au bout de trois séances, tous n'étaient pas parvenus à apprendre l'ensemble de l'extrait proposé. Je leur ai alors soumis l'idée de partager le travail en se répartissant le texte. Baakari, immédiatement, se propose pour "*faire le loup*", et très vite émerge des propositions un dispositif nouveau : la lecture/récitation dialoguée du texte. Nous en attribuons donc les différentes parties aux personnages qui les prononcent dans l'histoire : le loup, les sept nains, et le narrateur (cette notion avait déjà été travaillée avec le groupe des lecteurs, à l'exception d'Olivier). Zora a particulièrement tiré profit de cette séance.

Elle est placée dans un groupe de personnages (les sept nains) qui doit parler en chœur. La scène sera répétée quatre fois, pour faire essayer les différents personnages aux élèves en fonction de leurs capacités. À chaque fois, Zora (qui reste dans le groupe des nains) n'émet aucun son, sauf pendant la réplique de son groupe. Ce qu'elle prononce n'est pas une parole intelligible, mais c'est tout de même une parole qui s'inscrit dans une alternance que justement elle n'arrivait pas jusque là à saisir et à respecter. D'ailleurs, d'autres élèves ont fait la remarque de cette réussite.

De par la situation de communication en elle-même (le narrateur debout sur un banc, le loup faisant face aux sept nains, clairement identifiés comme groupe car placés en file indienne ; les mêmes paroles prononcées plusieurs fois dans le même ordre ; l'aspect choral de la réplique des nains), Zora a pu, à ce moment, saisir quelque chose de la

communication et s'y inscrire ²⁰. C'est à peu près à de cette période que je situe ses progrès par rapport à l'occupation de l'espace sonore et à l'écoute.

Olivier, d'une façon différente, a pu s'emparer de ce dispositif pour expérimenter des compétences nouvelles.

Après deux passages où il a joué un des sept nains, lui qui ne prend jamais d'initiative dans la classe (il ne refuse rien, mais ne se porte jamais volontaire non plus) lève la main pour le rôle du narrateur (notion non construite chez lui). Je lui surligne les passages qu'il doit lire, afin qu'il sache quand prendre la parole.

Cet étayage visuel permettra à Olivier de s'inscrire dans le dialogue même s'il n'en comprend pas forcément le contenu dans sa cohérence d'ensemble, et ce à la grande surprise de certains élèves dont Baakari, à qui il paraissait impensable qu'Olivier puisse s'inscrire dans ce type d'échanges (ce dont il avait ouvertement fait part au moment où j'avais donné à Olivier le rôle du narrateur). Cet événement aura ainsi contribué à instaurer quelque chose d'une *parité* entre Olivier et les autres. Ces derniers ont progressivement, commencé à accepter ses salutations et à lui rendre au cours de cette période. Il aura fallu attendre encore plusieurs mois, vers mars environ, pour qu'Olivier (et Fabrice au demeurant) soient conviés à leurs jeux dans la cour de récréation.

Un apport considérable de cette évolution qui s'inscrit dans les piliers 1 et 6 du Socle ²¹, est qu'il y a eu depuis janvier une amélioration quantitative et qualitative des interactions langagières pour Olivier, puis pour Fabrice, ainsi qu'une augmentation du nombre de leurs interlocuteurs réguliers.

Baakari enfin, a fait le constat du confort apporté par la récitation par rapport à la lecture pour jouer son personnage, notamment quand il a interprété le loup, et qu'il s'est trouvé bien embêté pour à la fois lire son texte et lever les bras en l'air pour montrer la fierté. Finalement, c'est en lâchant son exemplaire qu'il a eu le plus de facilité à restituer la réplique du loup sans erreur, et en l'interprétant par l'intonation, les mimiques, et les postures. On retrouve ici l'unité entre voix, corps, et sens.

Lors de ces lectures/récitations, il a été mis en évidence du fait de leur omission systématique, que certains énoncés présents dans le texte initial n'avaient plus de raison d'être, voire étaient superflus, dans le cadre d'une interprétation théâtrale. Il s'agissait de tous les inserts courts, comme

20 Les effets de cette séance sont très différents de celle précédemment décrite ; Zora s'est montrée très calme et très attentive. Cet écart peut, peut-être, s'expliquer par le fait que cette séance-là s'est déroulée dans la classe et non dans la cour, et qu'elle consistait à reproduire un échange extrêmement cadré, et reconnaissable par Zora du point de vue de la situation.

21 La *maîtrise de la langue française* et les *compétences sociales et civiques*

"demande le loup", qui n'apporte aucune information supplémentaire à celles données par la situation même. En fait, si on lui prête son corps et sa voix, la demande du loup devient un acte de langage, et la précision du narrateur non seulement vient faire doublon, mais en plus gêne la compréhension puisqu'elle interfère dans l'échange direct question/réponse.

b. De l'album au texte théâtral

La réécriture du texte a donc été rendue nécessaire par la suppression des énoncés inutiles. Nous avons tout d'abord listé les personnages. Ensuite, j'ai effectué le découpage du texte en répliques. Les élèves ont alors associé à chacune l'illustration du personnage correspondant. Ce travail a abouti à l'élaboration d'un objet commun, qui sert de référentiel accessible à chacun pour s'inscrire dans le projet, comme une sorte de livret où les didascalies donnant le nom des personnages seraient remplacées par des illustrations de ceux-ci. Chaque page du livret correspond à une double-page de l'album et à une scène de la pièce. Ces dernières sont distinguées du point de vue de la mise en scène par les entrées et les sorties des personnages, et du point de vue du livret par l'illustration de l'album qui y renvoie ²². Ce sont autant de repères pour que les élèves puissent s'approprier le déroulement de la pièce et son organisation textuelle. Ce livret, dont chaque élève possède son exemplaire, sert à fixer l'alternance de la parole (qui dit quoi, à quel moment), donne une dimension matérielle à l'immatériel (l'oral), et institue le format dans lequel s'inscrit la situation de communication.

Lors de ces séances, le travail est adapté pour Zora. Celle-ci se montre capable de trier des loups (en photo, en dessin, dont celui de l'album dans plusieurs illustrations). C'est un mot qu'elle peut prononcer. Elle est également capable de trier entre les personnages de l'album et d'autres personnages.

Il semble que la fréquentation régulière d'un même album (par l'écoute et l'observation des illustrations) depuis le début de l'année scolaire ait participé d'une évolution vers l'accès au mot comme représentant d'une catégorie comprenant en elle-même une diversité de représentations (illustrations, photographies, ...).

c. Le plaisir de la mise en mots dans la répétition

Notre hypothèse, c'est que l'oralisation d'un texte pré-existant, fixé par l'écrit, assure pour les élèves la prise en charge d'un certain nombre d'aspects de la communication ; pour le dire

22 Cf annexe 1

autrement, l'interprétation d'un texte pré-existant allège la charge des élèves pour gérer la situation de communication dans laquelle ils vont s'inscrire. Ce dispositif leur permettra de vivre des expériences nouvelles d'interactions langagières riches, complexes, et polysémiques, et ce à un niveau inaccessible pour eux dans les échanges spontanés.

Les dispositifs cités précédemment ont conduit aux premières répétitions par groupes dans la cour, pour que chacun puisse s'essayer à mettre en corps et en voix les mots des différents personnages. Pour chaque séance, d'une durée de 30 minutes environ, les élèves étaient répartis en deux groupes hétérogènes du point de vue des compétences langagières. Chaque groupe choisissait une page du livret (c'est-à-dire une scène comprenant trois à quatre répliques, dont deux au maximum par personnage) et se répartissait les rôles. Puis, sous la conduite de l'enseignante ou de l'Auxiliaire de Vie Scolaire, les élèves répétaient leur(s) réplique(s), individuellement, en chœur quand plusieurs personnages disent la même chose en même temps (c'est le cas des sept nains ou des trois petits cochons) et collectivement, dans un mouvement essai collectif – travail individuel – essai collectif. L'autonomie des élèves lecteurs dans l'apprentissage de leur réplique est assurée par le livret, qui permet aux élèves non lecteurs de savoir quand (après quel personnage) ils doivent parler. Quand chacun connaît suffisamment sa réplique et le moment où la placer pour se passer du livret, la dimension répétitive peut vraiment fonctionner. J'ai pu observer les élèves incorporer progressivement leur réplique, la jouer et non plus simplement la réciter, mais également appréhender et interpréter la dynamique même de l'échange : par exemple, continuer de jouer la peur quand parle le loup et pas seulement pendant sa propre réplique. Au terme de la séance, chaque groupe montre, sur scène, le résultat de son travail à l'autre ²³.

Il est possible d'analyser ce dispositif et ses effets en reprenant la notion de format d'interaction élaborée par Jérôme Bruner ²⁴ à partir des théories de Vygotski. Par *format*, il entend les échanges ritualisés sous forme de routines qui se déroulent entre l'adulte et le jeune enfant qui apprend à parler. C'est à l'intérieur de ces *patterns* répétés et réguliers que ce dernier, grâce à l'accordage de l'adulte à son niveau de maîtrise, progresse dans son acquisition du langage, vers une autonomisation de ses conduites langagières et communicationnelles. Ici, on peut dire que c'est le texte en lui-même qui vient réguler et étayer le format qu'est la répétition sur scène. Il régule les

23 Pour ces premières séances, j'ai choisi de neutraliser la difficulté liée aux déplacements, qui surchargeait les élèves. Les élèves ne jouaient donc pas les entrées et les sorties (qui se déroulent sans texte ou pendant l'intervention du narrateur) mais seulement l'échange verbal durant lequel les personnages n'ont pas besoin de se déplacer pour donner du sens à la scène. Je réintroduirai les déplacements en mai 2012 quand la distribution des rôles aura été fixée (pour cela, il fallait dans un premier temps que chacun se soit essayé aux différents rôles) et qu'on entrera dans la phase de mise en scène à proprement dit.

24 *op. cit.*

échanges en prenant en charge les aspects dialogiques, sémantiques, syntaxiques et phonologiques. Même dans le cas de difficultés instrumentales, par exemple dans la production de phonèmes, le fait que le texte pré-existe permet l'entraînement avant l'échange. Ce qui est laissé à la charge de l'élève, c'est la mise en corps et l'accès au sens (de sa propre réplique et de l'ensemble du dialogue) pour lui-même et pour le public.

Dans les activités de classe concernant l'attribution des " *paroles* " (les répliques) aux personnages, Olivier se montre incapable de réaliser la tâche, même avec l'étayage visuel des illustrations de l'album, avec celui, langagier, de la lecture expressive de l'adulte, et avec la démonstration par la réalisation de la consigne par les pairs. Il ne peut pas non plus répondre aux questions de compréhension concernant l'album ou une partie de l'album, ni après lecture individuelle, ni après écoute.

Cependant, après avoir mimé, lu à haute voix, joué, il semble que quelque chose des relations entre les personnages, de leurs intentions ait été non seulement compris mais approprié : Olivier a pu en donner une expression sous une autre forme que celle donnée d'emblée par le texte.

Voici reproduit ci-dessous l'échange entre le loup et le lapin :

LE LOUP : Bonjour, Belles Oreilles, dis-moi, qui est le plus fort?

LE LAPIN : Le plus fort, c'est vous, Maître loup. Incontestablement et sans aucun doute, c'est absolument certain.

Quand il s'est agi de répéter la scène, Olivier, oubliant de lire son texte, et jouant le rôle du lapin, réplique à l'élève qui joue le loup : "*oh non, j'ai peur !*". Et une autre fois, jouant le loup, il ajoute une réplique après celle du lapin : "*Cool !*".

Par la répétition et le passage par le corps, Olivier a eu accès à un sens bien supérieur à celui auquel ses compétences lui auraient habituellement permis d'accéder. On observe alors une sorte de *désautomatisation* de sa parole, dans la mesure où le contexte d'énonciation de formules automatisées telles que "*Cool !*" est inhabituel, inédit. En revanche, pour Zora, la séance à laquelle elle a participé a produit sensiblement les mêmes effets que celle effectuée en cercle dans la cour (voir II, 1, b), alors même qu'elle paraissait se rapprocher plus de la lecture/récitation, ayant relativement bien fonctionné (voir II, 2, a).

On peut relever des différences, que je n'avais pas vues à ce moment là comme des obstacles, et qui pourtant ont sans doute provoqué l'inadhésion de Zora au dispositif. Contrairement à la séance de janvier, celle-ci se déroule dans la cour, donc dans un cadre que Zora, très sensible aux fonctions des différents espaces, a associé au jeu. La situation de communication est bien plus décontextualisée et éclatée qu'en janvier, du

fait l'alternance entre répétitions collectives et entraînement individuel ou en sous-groupe. Peut-être aurait-il fallu décomposer l'activité en une succession d'activités spécifiques, ayant chacune son unité de temps, de lieu, et d'intervenant, de manière à ce que chacune se situe dans la ZPD de Zora. J'aurais pu commencer par lui faire donner le signal du départ pour les premières répétitions collectives, encore hésitantes et donc peu cadrantes. Puis, lui faire répéter seule, en un pour un, un mot de sa réplique, avant d'introduire la choralité avec les autres élèves jouant les nains, et en dernier lieu la répétition en groupe complet. Je tenterai d'adapter les répétitions futures dans ce sens.

Karim, quant à lui, s'est emparé de ce même format d'interaction d'une façon bien différente, fonction de ses propres besoins et marges de progression.

Lors des premières séances, je m'appuie sur sa mémoire auditive car il n'est pas lecteur. Quand on le fait répéter individuellement, il apprend sa réplique au bout de deux voire trois énonciations par l'adulte, ce qui est bien sûr valorisé. De même, il simule les émotions parfaitement. Mais dès lors qu'il s'agit de jouer la scène, il lui est impossible par exemple de dire au loup "*le plus fort c'est vous*". En situation de jeu avec les autres, il change systématiquement les paroles ("*tu me fais pas peur*", "*c'est moi le plus fort*"...).

Au fur et à mesure des séances, il a, à plusieurs reprises, été capable de jouer le rôle du lapin sans changer sa réplique ni dévier de l'émotion à jouer (la peur). Certaines fois, il a attendu que la scène soit terminée pour lancer un libérateur "*Non, c'est pas vrai, c'est moi le plus fort, c'est pas toi !*" Par ailleurs, je ne pense pas qu'il soit un hasard que le personnage de prédilection de Karim soit le petit dragon, personnage moqué par le loup mais qui se révèle être le véritable *plus fort* de l'histoire (cf I, 3, a).

3) Évaluation du projet à mi-parcours

a. L'essor du langage et de la coopération

Au cours du mois de mars, c'est-à-dire pendant la période où le projet théâtral a principalement été mis en œuvre, le langage a pris toute sa place et son importance dans le fonctionnement de la classe. C'est à ce moment que les instances de régulation et de coopération instaurées en début d'année et issues de la pédagogie institutionnelle, telles que le conseil de classe et les ceintures de comportement, ont commencé à jouer pleinement leur rôle. Ainsi, pour la première fois de l'année, les élèves se sont emparé du conseil de classe non plus simplement pour dénoncer des

comportements ou féliciter un copain, mais bien pour améliorer les relations, pour résoudre des conflits, et ce par l'intermédiaire du langage. Par exemple, le conseil a reçu des propositions telles que "il faut laisser grandir Karim ", ou bien "il faut chuchoter pour aider Zora pour qu'elle crie pas dans la classe ", ou encore "qu'on continue à faire des progrès toute la classe quand la maîtresse elle sera partie à l'IUFM ". Vis-à-vis de Karim et de ses relations difficiles avec les autres, qui perturbent énormément la classe et les récréations, une position commune a été trouvée et adoptée par l'ensemble des élèves. Celle-ci se résume en deux énoncés clés, très vite ritualisés : " ne pas se laisser faire " et " ne pas entrer dans les histoires ". L'application de ses principes, que nous avons explicités et dont nous avons trouvé collectivement des illustrations, a permis une diminution notable de ces conflits auparavant interminables.

D'une manière générale, la violence verbale et physique ainsi que les attitudes conflictuelles ont très nettement diminué, que ce soit entre les élèves ou à l'encontre des adultes, parce que les recours langagiers proposés, comme demander pardon, ou dire à l'autre ce qui ne va pas au lieu de s'énerver, leur sont devenus plus accessibles. En fait, un certain nombre d'énoncés ritualisés ont pris leur sens et une dimension performative durant cette période, que ce soit collectivement ou individuellement.

Pour obtenir la ceinture orange, l'un des critères est : "Je fais ce qu'on me demande sans rechigner même si je n'en ai pas envie ". Le verbe *rechigner* a été expliqué et illustré. À l'usage, j'ai assez vite utilisé le terme "*rechigneur* " à l'adresse des élèves qui perturbent la classe en refusant le travail, comme c'est bien souvent le cas de Baakari. Or, au mois de mars, celui-ci, désirant ardemment la ceinture orange et ayant identifié que le critère en question était le seul qui l'en séparait, s'est emparé de la formule *rechigneur* pour réguler son propre comportement. Ainsi, quand je proposais un travail, sa première réaction, quasi instinctive, était : "oh non ! Je veux pas faire ça, c'est trop dur !" suivie immédiatement de "Ah oui, c'est vrai, je suis pas un *rechigneur* ", puis : "Maîtresse, tu peux m'aider ? ". Il va sans dire que Baakari a obtenu la ceinture orange.

L'attention portée au langage du corps est devenu un moyen pour certains élèves de mieux contrôler leurs attitudes, et de prendre conscience des messages qu'ils envoyaient à l'autre peut-être malgré eux. Ainsi, quand je faisais remarquer en novembre à Baakari que son attitude corporelle – épaules en avant, poings crispés – pouvait être perçue comme de l'insolence voire de l'agressivité par l'adulte, cela n'avait aucun écho. En mars, au contraire, ce type de réflexion entraînait une détente du corps, et un retour à la parole permettant de trouver une solution au problème rencontré par l'élève et de revenir rapidement aux apprentissages.

Cet essor du langage et des attitudes de coopération a correspondu dans le temps à un apaisement général du climat de la classe. Ce cadre a été évidemment propice au travail scolaire et aux apprentissages, qui n'étaient plus parasités par les conflits. Les places de chacun, en tant que sujet apprenant au sein d'un collectif hétérogène ont été renégociées. Je n'affirme pas ici que ce constat est directement et uniquement dû au projet théâtre, cependant les deux me paraissent fortement corrélés. Ainsi, il me semble que c'est parce que le projet théâtre centrait l'attention de tous sur le langage et la communication qu'ils ont pu être à ce point investis, y compris sans doute par la maîtresse elle-même.

b. En résumé, pour chacun des élèves observés

Mon hypothèse de travail était que, dans le cadre d'un projet commun, chaque élève pourrait s'emparer, selon sa ZPD et ses besoins particuliers, des situations de communication organisées par la mise en scène d'un texte pré-existant. Je ne pouvais donc pas anticiper avec précision les objectifs que les élèves allaient ou non atteindre. En revanche, j'ai pu définir pour chacun des espaces de progression, au regard desquels j'évalue les effets du projet.

Tableau récapitulatif des observations concernant les effets du projet pour chaque élève du panel

Élèves	Espaces de progression : dimensions déficitaires du langage dans lesquelles se situent les progrès et les expériences nouvelles
Baakari	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité à réguler son comportement par le langage, outil de dépassement des angoisses et d'action sur les autres - Passage, dans un processus de coopération, du registre de l'ordre à celui du conseil, de l'agressivité à la signification par la mise en mot du problème rencontré. - Emploi plus élaboré du langage d'évocation, notamment comme outil de résolution de problème et d'anticipation
Zora	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation du lexique - Passage d'une utilisation du lexique essentiellement liée au contexte à l'utilisation des mots pour désigner des catégories du monde - Apparition d'une possibilité d'inscription dans l'alternance de la parole <p><i>Les dispositifs devront cependant faire l'objet d'une adaptation pertinente pour que le projet puisse lui être davantage bénéfique.</i></p>
Fabrice	<ul style="list-style-type: none"> - Expérience de la fonction personnelle du langage ainsi que de sa dimension performative - Mise en cohérence du langage corporel, non-verbal ou para-verbal, avec le langage articulé
Olivier	<ul style="list-style-type: none"> - Glissement observé de la parole automatique à la parole spontanée, volontaire - Le passage par le corps et la répétition permettent un accès au sens et à la cohérence de l'échange
Karim	<ul style="list-style-type: none"> - Évolution positive des capacités de décentration grâce au langage, outil de pensée et de compréhension du monde et des autres - Compréhension des fonctions du langage dans les interactions : regard, langage du corps, co-construction du sens

c. Limites et suite du projet

La principale limite de ce projet concerne à mon sens les moyens d'évaluation de ses effets. Cela tient en partie à la nature même de l'objet d'apprentissage, le langage oral, qui est complexe, multidimensionnel, immatériel et éphémère, qui implique des processus dynamiques dans une dialectique avec la pensée de l'individu, et qui trouve des résonances profondes avec les troubles des élèves. Que ce soit au niveau collectif ou individuel, on en est donc réduit à interpréter des éléments souvent très ténus, et à faire l'hypothèse de relations de cause à effet directes ou indirectes entre une pluralité d'observations. C'est en tout cas la façon dont j'ai procédé pour rédiger ce mémoire. Les autres apprentissages menés dans la classe, que ce soit dans le domaine de la langue ou dans celui des mathématiques par exemple, sont davantage systématisés, faisant l'objet de contrats d'objectifs et de progressions déterminées pour chaque élève ou groupe d'élèves.

Le projet, dont les représentations devant un public constituent l'aboutissement, sera finalisé aux mois de mai et juin. De nombreux problèmes portant sur la mise en scène ainsi que la conception des décors et costumes seront à résoudre, ce qui permettra de travailler le langage en situation et le langage d'évocation. Je souhaite favoriser plus encore les interactions de tutelles et la coopération : une fois déterminée la distribution des rôles, les répétitions se feront plus souvent en petits groupes, par scène, et en autonomie (permise par le livret). J'envisage notamment de constituer des binômes ou trinômes pour que les élèves se fassent répéter les répliques et les scènes.

CONCLUSION

Selon Vygotski, c'est par les interactions sociales avec les adultes, porteuses de tous les messages de la culture, que les enfants vont accéder à ses différents systèmes sémiotiques. Ceux-ci auront à la fois un rôle de communication et une fonction individuelle, à savoir le langage intérieur et le développement de la pensée. Pour ce qui est des élèves dont j'ai la responsabilité, chacun à sa manière est dans un rapport déficitaire à ces fonctions du langage. Quelque chose dans l'accès aux systèmes sémiotiques ne s'est pas réalisé selon la "norme" du développement. Plutôt que de partir de leur niveau de langage actuel, j'ai donc pris le parti de mettre les élèves en interaction avec un objet textuel porteur de sens et de culture. J'ai tenté avec plus ou moins de succès d'en favoriser l'accès pour chacun d'eux afin qu'il puisse s'en emparer selon sa ZPD. Pour reprendre le terme de Bruner, la

pièce de théâtre ou plutôt la ritualisation des échanges de paroles qu'elle propose, a fait office de *format d'interaction* adapté aux élèves. En effet, ceux-ci ne sont plus des nouveaux nés et malgré leurs troubles, ils possèdent tous un grand nombre d'acquisitions relevant du langage. Ici, c'est le texte qui est étayant. Par cette approche fondée sur une médiation culturelle, j'espère contribuer, modestement, à l'évolution de mes élèves vers une meilleure intégration du langage et de la pensée, en leur permettant de vivre des situations de communication dont ils n'auraient pas pu spontanément faire l'expérience.

Il me reste à questionner la possibilité d'un transfert de leurs acquisitions, de leurs découvertes en dehors de la scène. Il me semble que le projet théâtre a permis dans une certaine mesure d'enclencher un cercle vertueux entre coopération et apprentissage des moyens langagiers pour échanger avec autrui. Ainsi, au fur et à mesure de l'avancement du projet, les interactions spontanées entre pairs et avec les adultes se sont modifiées. Elles ont gagné en quantité et en qualité (de la violence à la médiation par le langage) dans le cadre même de la mise en œuvre du projet et plus largement peut-être dans les autres moments de la vie collective à l'école. De cette corrélation temporelle, il me paraît dangereux de conclure à des effets collectifs directs et systématiques du projet, à moins d'en risquer une interprétation naïve voire abusive. Je me permets toutefois de supposer que le fait que l'objet même du projet soit le langage n'est pas étranger aux progrès réalisés par les élèves quant à son appropriation comme moyen opérant pour entrer en relation, pour agir sur autrui et sur soi-même, pour penser et apprendre.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages lus

- BARLÉON C., GENTILHOMME C., *Démarches et outils pour le langage oral : construire et progresser*, CRDP d'Alsace, 2008
- BERNICOT J., BERT-BOUL A., *L'acquisition du langage par l'enfant*, Press Editions, Paris, 2009
- BETTELHEIM B., *Psychanalyse des contes de fées*, éditions Robert Laffont, 1976
- DANON-BOILEAU L., *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant*, PUF, *Que sais-je?*, Paris, 2004
- DOLZ J., SCHNEUWLY B., *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*, ESF Éditeur, Paris 1998
- KARMILOFF K., KARMILOFF-SMITH A., *Comment les enfants entrent dans le langage*, Retz, Paris, 2003
- MEIRIEU M., *Se (re)connaître par le théâtre ; école, éducation spécialisée, formation*, Chronique Sociale, Lyon, 2002
- ZUCCHET F., *Oser le théâtre à l'école*, CRDP de l'académie de Grenoble, 2000

Ouvrages consultés

- BRUNER J., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris, 1983
- CLOT Y. (sous la dir.), *Avec Vygotski*, La Dispute, Paris, 1999
- FRANÇOIS F., *Interprétation et dialogisme chez les enfants et quelques autres : recueil d'articles 1988-1995*, Éd. de l'ENS, Lyon, 2005
- FRANÇOIS F., *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*, NATHAN Pédagogie, 1993
- HUBER M., *Apprendre en projet, la pédagogie du projet-élèves*, Chronique Sociale, Lyon, 1999
- MONTELLE C., *La parole contre l'échec scolaire*, L'Harmattan, Paris, 2005
- VYGOTSKI L., *Pensée et langage*, La dispute, Paris, 1997

Article

- IVIC I., *Lev S. Vygotsky*, in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol XXIV, UNESCO : Bureau international d'éducation, Paris, 2000

ANNEXES

Annexe 1 : reproduction à l'échelle 1/2 des 13 pages du livret de la pièce de théâtre C'est moi le plus fort

Ce livret a été réalisé en mars 2012 par les élèves de la CLIS Fagon à partir du texte et des illustrations de l'album ; chaque élève en possède un exemplaire.

Annexe 2 : reproduction des fiches séquences se rapportant au projet théâtre en mars 2012

Les prénoms ont été masqués. Les parties grisées ont été ajoutées en cours de mise en œuvre, selon les besoins identifiés et en fonction du déroulement des séances précédentes. Certaines séances initialement prévues n'apparaissent plus car elles n'ont pas été réalisées, se révélant peu pertinentes à l'épreuve du terrain.

Annexe 3 : extraits du projet de classe de la CLIS Fagon se rapportant au projet théâtre

Le projet de classe a été rédigé entre octobre et novembre 2011. Le projet théâtre y figure comme moyen d'action dans chaque domaine présenté, et c'est ce qui fait l'objet des extraits présentés. Entre la rédaction du projet de classe et celle de ce mémoire, mon niveau d'élaboration du projet théâtre a beaucoup évolué, ayant été éclairé par la pratique de la classe, par des lectures, par la formation, et bien sûr, par l'entreprise même de rédaction de ce travail réflexif.