

Les pratiques théâtrales

comme outil à la présence corporelle et orale

Formation secondaire – Filière B



Denis Podalydès et Julien Frison dans « Tartuffe » (Jan Versweyvel)

Travail de recherche de Tan Tai Berset

Sous la direction de Roger Grünblatt

Bienne, le 28 mai 2025

REMERCIEMENTS

À mon directeur de travail, le prof. Roger Grünblatt, pour sa disponibilité, son aide, sa bienveillance et son expertise dans l'approche actionnelle.

À mes collègues enseignants pour les pauses téléphone.

À ma collègue et mentor Marina Da Silva Ferreira, qui m'a suivi et guidé avec justesse.

Et à mes élèves, qui ont nourri cette recherche avec curiosité, engagement et authenticité.

RÉSUMÉ

Le présent travail¹ entend explorer les méthodes théâtrales pour faciliter l'insertion des élèves dans un environnement professionnel par les compétences communicatives. Le jeu de rôles, l'improvisation, le corps en mouvement ou encore les représentations scéniques peuvent grandement permettre d'améliorer la perception des élèves sur leur expression orale et physique, ainsi que leurs compétences communicatives. Il s'agira ainsi, dans le présent travail, de voir comment la pratique théâtrale augmente la confiance en soi ou encore réduit l'anxiété liée à l'expression orale, au moyen d'exercices oraux et physiques tirés du monde du spectacle.

Mon travail s'adresse donc principalement à des élèves de 11H (niveau 1), qui se trouvent en fin de parcours scolaire (et éducatif), en orientation vers un apprentissage (avec entretiens et présentation de projet). L'utilisation du théâtre et ses exercices comme outil didactique permettrait de favoriser un transfert de la compétence orale : de l'exercice à la (dure) réalité professionnelle.

MOTS-CLEFS

Théâtre, expression, corps, stress, compétence, outil, professionnel

TABLE DES MATIÈRES

1	Introduction	4
2	Problématique	5
3	Le théâtre comme outil pédagogique	5
3.1	Expressions orale et corporelle	6
4	Méthodologie	7
4.1	Démarche	8
5	Récolte et analyse des résultats	11
5.1	Récolte des résultats	11
5.2	Analyse des résultats	17
5.2.1	Les élèves 6, 11 et 12	18
5.3	Observations et limites	19
6	Conclusion	20
7	Références	21

¹ Par souci de lisibilité, le masculin est utilisé dans ce travail, mais il inclut toutes les identités de genre sans distinction.

1. INTRODUCTION

La pratique théâtrale chez l'élève favorise-t-elle l'expression orale et corporelle en vue de la réalité professionnelle ? Que cela soit à l'école ou dans la vie quotidienne, l'expression orale pose souvent des défis sérieux pour beaucoup de personnes encore, adolescents comme adultes. Je remarque cette anxiété à l'école déjà, où les élèves peinent à mener des exposés oraux, s'exprimer devant un auditoire, de manière fluide et confiante. J'observe lors de mes leçons qu'il y a un manque inquiétant de moyens pédagogiques agréables et réguliers pour favoriser et faciliter la prise de parole. Qu'il me soit permis de dire qu'il ne s'agit pas tant de la matière en elle-même – beaucoup d'exercices sont conçus pour des activités orales – mais d'outils pédagogiques (et physiques) de base, à savoir le souffle, le regard de l'autre à soi et son propre regard, la voix, le choix des mots, et enfin la confiance en soi. Dans une moindre mesure, l'élève connaît sa matière, ses forces et ses faiblesses, mais une pratique peu portée sur ces éléments basiques risque d'empêcher l'élève d'exploiter, au maximum, ses capacités. Autrement dit, c'est le travail en amont qui est décisif. Ainsi, comment donner envie à l'élève de tenir un discours devant un recruteur de manière sereine et ludique ? Quelles activités proposer pour exploiter au mieux les capacités intrinsèques ? Peut-on apprendre la base de l'expression orale sans négliger et oublier la matière à apprendre ? Si oui, comment joindre la matière à la manière, le fond à la forme ?

Ainsi, l'expression orale est une compétence clef dans la communication quotidienne, à l'école comme au travail, qu'importe la langue. C'est une capacité essentielle, nécessaire et même redoutable dans les milieux où l'expression orale peut influencer des opportunités professionnelles, les relations personnelles ou administratives, ainsi que les perspectives de carrière.

Seulement, tenir un discours devant un auditoire, aussi grand soit-il, constitue un véritable défi. L'anxiété provoquée par la prise de parole peut influencer de manière négative les pensées, la construction des idées, la fluidité de la parole et la concentration. L'anxiété se transforme donc en peur, voire en phobie. Si ceci reste un cas particulier et extrême, il est important de l'éviter et prévenir un stade trop avancé : mieux vaut prévenir que guérir !

2. PROBLÉMATIQUE

Il n'est pas toujours aisé de rallier des partisans au théâtre à l'école, la faute aux nombreux clichés sur les pratiques, les acteurs du domaine ou encore sur son utilité dans le monde professionnel. Dans ce contexte et comme dit plus haut, il devient essentiel de préparer les élèves dans leur manière de se présenter et de communiquer. Cette exigence est particulièrement marquée chez les élèves qui s'orientent vers un apprentissage, c'est-à-dire vers une formation professionnalisante, dès la fin de la scolarité obligatoire. Ils devront, dans un avenir très proche, affronter un ensemble d'interactions sociales et professionnelles exigeantes : des entretiens d'embauche aux stages, en passant par la présentation de projets ou des séances avec des responsables RH, voire, surtout, des clients. Le langage y est normé, les postures observées : il ne s'agit plus simplement de parler, mais d'être, de convaincre. Pour ces jeunes en transition vers le fameux *monde du travail*, la capacité à s'exprimer clairement, à gérer leur corps dans l'espace, et à établir une présence affirmée peut influencer leur insertion, leur crédibilité et, à terme, leur réussite dans un environnement professionnel. Dès lors, il est légitime de se demander *dans quelle mesure les pratiques théâtrales peuvent servir de levier pédagogique pour développer chez ces élèves une aisance corporelle et orale adaptée aux exigences du monde professionnel*. Je tire ainsi de cette problématique deux postulats :

- La pratique théâtrale favorise la conscience (ou présence) corporelle, en aidant les élèves à mieux habiter leur corps, gérer leur posture et leur gestuelle devant des professionnels ;
- La pratique théâtrale stimule la confiance en soi, en confrontant les élèves à des situations risquées de prise de parole (privée ou publique).

3. LE THÉÂTRE COMME OUTIL PÉDAGOGIQUE

L'utilisation du théâtre comme outil didactique à l'école devrait, selon moi, constituer une base d'apprentissage solide et obligatoire. La pratique théâtrale répondrait à ces défis et permettrait aux élèves de percevoir leurs vraies capacités et compétences, sans être jugés, ni affectés par le regard de l'autre, dans un environnement créatif, ludique, loin de l'anxiété et de la peur.

Mais la pratique théâtrale en classe de langue reste paradoxale selon Schmidt : d'une part, il « existe un lien de parenté fort entre le jeu théâtral et l'apprentissage d'une langue étrangère. Or il n'occupe qu'une place réduite dans la méthodologie active du 'dire' et du 'faire' à l'école élémentaire » (Schmidt 2006). D'autre part, le théâtre est souvent relégué à un rôle secondaire,

utilisé et pratiqué plus pour ses fonctions de stimulation que pour son potentiel à amener les élèves à s'engager de manière sérieuse et significative dans leur apprentissage. Bien que Schmidt s'intéresse à l'apprentissage d'une langue seconde, son approche reste pleinement pertinente pour la langue première. En effet, même dans la langue du quotidien, « dire » reste un acte performatif, selon Austin, qui mérite d'être travaillé, mis en scène et valorisé dans le cadre pédagogique.

Afin d'aborder cette problématique, il convient donc de s'appuyer sur des modèles théoriques tels que ceux proposés par Austin et sa « force performative » (Schmidt 2006 : 97), notion qui englobe les fonctions du théâtre dans un environnement éducatif. La pratique théâtrale permet non seulement de pratiquer la langue comme acte de communication mais aussi d'explorer d'autres domaines comme la grammaire, le vocabulaire et autres dimensions plus culturelles, tout cela à travers le jeu et la performance. Autrement dit, dire, c'est faire (Palvis 1996 : 97, cité par Schmidt 2006 : 97). Des auteurs tels que Baldwin et Wagner ont déjà mené des études précieuses sur l'intégration du théâtre dans les parcours éducatifs, en donnant la possibilité de comprendre comment ces pratiques peuvent élargir les compétences de l'élève et activer son engagement.

Ainsi est-il nécessaire d'examiner comment la pratique théâtrale peut être efficacement intégrée dans les programmes d'études, à tous les niveaux possibles, afin de répondre aux besoins et attentes diversifiés des élèves, dans un environnement saturé d'obstacles institutionnels (programmes, horaires) et sociaux (jugement, regard de l'autre).

3.1 EXPRESSIONS ORALE ET CORPORELLE

Les expressions orale et corporelle sont des compétences fondamentales. Longtemps reléguées au second plan de l'enseignement (au profit de l'écrit), ces compétences connaissent aujourd'hui un retour en force en tant que levier essentiel de formation personnelle, dans des enseignements actionnels. En effet, le Plan d'Études Romand (PER) les intègre d'ailleurs dans les capacités transversales, en particulier la communication (écrite et orale), en ceci qu'elle implique de s'exprimer clairement et de manière efficace.

Comme le rappelle Cyril Delhay dans son excellent article (Delhay 2019), « dans la formation de l'honnête homme depuis le XVIIIe siècle, il y a deux 'jambes' : l'écrit et l'oral », mais l'oral, longtemps négligé par les politiques éducatives, « est le grand absent du triptyque républicain : lire, écrire, compter ». Pourtant, il ne s'agit pas d'un don inné, que l'on reçoit par quelque miracle, mais bien d'une compétence qui s'enseigne : « les techniques oratoires s'apprennent

[...] et reposent sur le corps ». L'apprentissage de la prise de parole s'inscrit ainsi dans une dynamique physique, car, comme le rappelle Delhay, « parler en public devant un auditoire s'apprend comme on apprend à nager » : il faut entraîner la respiration, la posture, l'ancrage au sol et la gestion du stress. Delhay insiste sur la nécessité de réintégrer cette dimension dans l'éducation dès le plus jeune âge et dans toutes les disciplines. Or, les besoins d'aujourd'hui vont bien au-delà de cette constatation. L'école forme désormais des élèves orateurs et adaptables capables de convaincre. Cela implique donc une pédagogie qui n'est plus seulement informative, mais formatrice de compétences transversales. C'est là que l'écart entre la réalité exprimée par Delhay et les exigences actuelles apparaît : la parole n'est pas encore pleinement intégrée comme objet d'apprentissage, alors qu'elle devrait être considérée comme un pilier fondamentale à la formation citoyenne.

4 MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à la question de recherche du présent travail, il sera pertinent d'approcher l'étude par deux pôles : l'approche qualitative et quantitative. Cela garantira une analyse complète et nuancée des résultats. Ce choix méthodologique repose sur les principes des méthodes mixtes, qui visent à combiner les forces des approches qualitatives et quantitatives pour mieux comprendre des phénomènes particuliers (Johnson et al., 2007). En intégrant ces deux paradigmes, le travail que j'entreprends ici cherche à capter à la fois les dimensions mesurables et subjectives des effets de l'utilisation du théâtre dans l'apprentissage des compétences orales.

L'approche quantitative permet de mesurer des aspects spécifiques et objectifs, tels que l'évolution des compétences des élèves et leur(s) performance(s) à l'aide de l'échelle de Likert. Pour cela, j'utiliserai des questionnaires fermés, qui me permettront de collecter des données structurées et exploitables dans une analyse statistique approfondie. Ces données m'aideront à évaluer précisément les progrès des élèves dans un cadre quantifiable.

En parallèle, je m'appuierai sur l'approche qualitative pour explorer les dimensions plus subjectives et interprétatives de l'apprentissage. L'idée est de mener des entretiens et de réaliser des observations en classe. Cela permettra de mieux comprendre les perceptions des élèves sur l'utilisation du théâtre comme outil pédagogique.

En combinant ces deux approches, je vise une analyse holistique : autrement dit, je considère l'apprenant dans sa globalité. Cette double intégration, comme l'expliquent Anadón (2019) et

Burke & Onwuegbuzie (2004), apportera, je l'espère, une compréhension plus riche et nuancée de mon sujet de recherche.

L'avantage à relever est la récolte des données mesurables et objectives d'une part, et les données subjectives d'une autre. En croisant ces méthodes, j'explore tout le potentiel d'une telle recherche, tout en mettant l'élève-apprenant au centre de la réflexion. Le questionnaire (fermé et ouvert) sera l'outil majeur de récolte, honnête et riche (Poisson 1983).

Je ne vois, pour l'instant, que deux limites. La première est d'ordre organisationnel. La mise en œuvre d'une telle approche – mixte – nécessite une planification rigoureuse et précise, dans un temps limité. La deuxième est le biais du chercheur (Larivée et al., 2019) : le risque d'une telle recherche est de privilégier une approche au détriment de l'autre selon mes préférences ou compétences, ce qui pourrait fortement affecter la neutralité de l'analyse.

4.1 DÉMARCHE

Avant toute chose, j'ai décidé de travailler avec ma propre classe de 11H par souci d'authenticité et d'impact pédagogique. L'expérimentation n'a donc pas été étendue à d'autres classes du collège. En effet, il m'a semblé essentiel de, d'une part, préserver l'intégrité des programmes de mes collègues et, d'autre part, de (surtout) garantir une relation de confiance entre ma classe et moi (enseignant-animateur). Le travail théâtral et scénique implique une forte mise à nu émotionnelle et physique. La recherche ne peut donc être réellement révélatrice que dans un cadre de sécurité et de familiarité. À mon sens, travailler avec des élèves que je ne connais pas ou peu aurait risqué de biaiser les résultats. J'ai donc décidé de mener cette recherche dans un cadre « intime ».

Ainsi, comme susmentionné, la démarche adoptée dans le présent travail s'inscrit dans une volonté d'explorer l'impact des pratiques théâtrales sur des élèves d'une classe de 11H en situation préprofessionnelle. Composée de 15 élèves, cette classe se distingue par son caractère plutôt « preneur » et sa réceptivité, bien qu'elle n'adhère pas toujours aux formats scolaires et traditionnels – ils s'ennuient très vite. Mais il faut avouer que cette classe constitue un terrain favorable à l'introduction et à la réalisation d'exercices ludiques et variés, conçus pour développer lesdites compétences orales et physiques dans toute situation de communication future. Les séances sont ainsi portées sur plusieurs points, évoqués par Schmidt (2006) qui insiste sur l'importance de travailler aussi bien le corps que la voix :

- **La voix** : il s'agit de travailler la projection et la résonance pour assumer une présence vocale. Comme le souligne Schmidt (2006 : 96), « jouer dans une langue étrangère fait prendre conscience de la matérialité de la langue, de la chair des mots et exige, de surcroît, un gros effort de diction si l'on veut être compris. »
- **L'articulation** : pour être compris, il faut articuler clairement. Schmidt (2006 : 98) rappelle que le comédien « doit faire entendre le ton juste de la partition, ce qui implique un travail exigeant sur l'expression orale. »
- **Le souffle** : maîtriser sa respiration, c'est gérer son rythme et son débit, voire son stress. Schmidt (2006 : 96), en citant Peter Brook, affirme que « ce qui bloque le plus de monde aujourd'hui, c'est la parole. Il ne faut donc pas commencer avec la parole [...] mais avec le corps. Le corps libre est un premier pas. »

La posture : être debout, être « là », ça se travaille. Schmidt (2006 : 102) cite à nouveau Brook : « on ne peut absolument pas étudier un rôle assis – la compréhension commence au moment où le corps entre en action. »

Afin de travailler ces points, plusieurs exercices sont mis en œuvre. Ce choix découle de ma propre expérience scénique.

- **Le jeu d'improvisation** : les élèves jouent des petites scènes par groupe. Cet exercice développe la réactivité, la spontanéité et la capacité à s'adapter à l'inattendu dans des situations non anticipées.
- **L'exercice des regards** : les élèves, un par un, font face à la classe dans un silence assourdissant. Cet exercice renforce la connexion à l'autre, le maintien de l'attention ainsi que la présence scénique, en obligeant à assumer le contact visuel sans « fuir ».
- **L'exercice de la bulle** : les élèves se font face et se rapprochent le plus possible l'un de l'autre. Cet exercice permet de prendre conscience de son espace intime sans piétiner sur celui des autres.
- **L'exercice des statues** : les élèves, par groupe, se manipulent physiquement et créent des *statues* vivantes. Cet exercice entend engager le corps et explorer la gestuelle.
- **Les virelangues** : les élèves prononcent des phrases compliquées phonétiquement. Cet exercice travaille la diction et l'articulation.

- **L'atterrissage** : les élèves s'ancrent au sol, ferment les yeux et respirent. Cet exercice aide à retrouver l'équilibre avant et après une phase active. C'est un moment clef pour fixer les acquis, se (re)trouver et prendre conscience de soi.

L'intervention se déroule donc sur un temps limité, imposé par la structure du programme scolaire mais aussi par ma volonté d'initier le travail au deuxième semestre, période durant laquelle les élèves prennent progressivement conscience des enjeux concrets liés à « l'après-école » : les entretiens d'embauche, les divers stages (parfois réalisés déjà depuis la 10H). En somme, l'intégration de l'élève dans un environnement professionnel. Ce contexte favorise donc une meilleure disposition à s'impliquer dans lesdits exercices. Afin de rendre compte au mieux de cette entreprise, je prévois de distribuer en fin d'expérimentation un questionnaire mixte, dont la nature a déjà été mentionnée plus haut (*supra* 5) : une partie quantitative pour mesurer des effets précis (tels que le degré de confiance, la clarté, l'anxiété, le stress, etc.) et une partie qualitative pour recueillir les ressentis et les représentations des élèves vis-à-vis des ateliers scéniques. Je précise que certaines questions sont distribuées avant *et* après les ateliers pour que l'élève (et l'enseignant-animateur) puissent comparer les ressentis immédiatement. La base du questionnaire se construit comme suit (**en gras, les parties qualitatives**) :

<u>Informations générales</u>	<u>Après les exercices</u>
1. Âge, genre 2. Expérience scénique, stages, entretiens a. Oui (ressentis ?) b. Non (appréhensions ?) 3. Timidité générale (1-5)	1. Confiance lors de prise de paroles (1-5) 2. Améliorations ? 3. Aspects/ateliers plaisants/non plaisants a. Lesquels et pourquoi ? 4. Y a-t-il eu un entretien <i>après</i> les ateliers ? a. Ressentis 5. Autres ateliers à approfondir ? a. En vue d'un (autre) entretien ou pour soi-même ? 6. Facteurs d'amélioration de la confiance ?
<u>Avant les exercices</u> 1. Confiance lors de prise de paroles (1-5) 2. Principaux blocages (autres ?)	

Je précise que les parties *Informations générales* et *Avant les exercices* sont distribuées quelques semaines avant la partie *Après les exercices*. En effet, certains élèves ont un entretien pour une place d'apprentissage et de stage pendant les vacances de printemps. Cela me semble

plus judicieux de laisser « mijoter » les exercices et d’avoir leur ressenti après leur(s) entretien(s) printanier(s).

5 RÉCOLTE ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Les résultats (et donc réponses au questionnaire) de la recherche sont insérés dans un tableau pour plus de visibilité. J’ai décidé de garder l’orthographe des élèves pour plus de transparence et dans le respect de leur intégrité.

Aussi la structure de ce chapitre se compose-t-elle, dans un premier temps, de la récolte des résultats *pré-* et *post-*ateliers puis, dans un deuxième temps, de l’analyse de ceux-ci pour éviter les aller-retours dans le document.

5.1 RÉCOLTE DES RÉSULTATS

Informations générales et Avant les exercices

(eA = en attente d’entretien / Ent. = entretien(s) / H = homme / F = femme)

(Timidité : 1 = peu / 5 très), (confiance : 1 = peu / 5 très)

Élève 1	Âge / genre		Timidité (1-5)	Confiance (1-5)
	15 H		3/5	2/5
Expérience(s)	Ent.	<i>Se qui a marché = de bien sentendre avec les patrons. Un petit peu stressé mais alaise. Pas marché = a des moment j’avais la pression et je prenais plus de temps à répondre.</i>		
Blocage(s)	<i>Voix faible</i>			
Élève 2	Âge / genre		Timidité (1-5)	Confiance (1-5)
	17 H		3/5	4/5
Expérience(s)	Ent.	<i>Pas marché, par ce que il y avais des question je ne savais pas quoi dire.</i>		
Blocage(s)	-			
Élève 3	Âge / genre		Timidité (1-5)	Confiance (1-5)
	15 F		3/5	4/5
Expérience(s)	eA	-		
Blocage(s)	-			

Élève 4	Âge / genre		Timidité (1-5)	Confiance (1-5)
	16 H		2/5	4/5
Expérience(s)	Ent.	<i>Sur 2 entretien sa na pas marcher parce que j'étais stresser et je parlais pas comme il faut. Et sur le dernier j'ai bien parler et jetais pas stressé</i>		
Blocage(s)	<i>Je sais pas quoi faire de mes mains.</i>			
Élève 5	Âge / genre		Timidité (1-5)	Confiance (1-5)
	15 H		2/5	3/5
Expérience(s)	eA	-		
Blocage(s)	<i>Parler devant un chef dentreprise.</i>			
Élève 6	Âge / genre		Timidité (1-5)	Confiance (1-5)
	16 H		1/5	4/5
Expérience(s)	eA	-		
Blocage(s)	<i>Stresser parce que ca sera mon premier entretien et je sais pas à quoi je m'attend et excité car j'ai envie de cet entretien.</i>			
Élève 7	Âge / genre		Timidité (1-5)	Confiance (1-5)
	15 F		5/5	2/5
Expérience(s)	Ent.	<i>Elle a aimer que j'étais allaise puis ma evaluer, juste j'aurait pue parler un peu plus de moi.</i>		
Blocage(s)	<i>Parler plus de moi.</i>			
Élève 8	Âge / genre		Timidité (1-5)	Confiance (1-5)
	15 F		4/5	1/5
Expérience(s)	eA	<i>J'ai énormement d'appréhensions et je suis très anxieuse. Parce-que l'avenir me fais peur, la nouveauté, la peur de l'échec, de décevoir.</i>		
Blocage(s)	-			
Élève 9	Âge / genre		Timidité (1-5)	Confiance (1-5)
	16 F		3/5	2/5
Expérience(s)	eA	<i>L'anné prochaine je ne suis presque pas en Suisse. Mais peut-etre pendant les vacances, je sais pas si sa sera un vrai entretien. Mais si j'en aurais un je serais stressée parce que je serais stressée de faire ou dire quelque chose de mal.</i>		
Blocage(s)	<i>J'aime pas me montrer.</i>			

Élève 10	Âge / genre		Timidité (1-5)	Confiance (1-5)
	15 H		5/5	1/5
Expérience(s)	eA	-		
Blocage(s)	-			
Élève 11	Âge / genre		Timidité (1-5)	Confiance (1-5)
	15 F		2/5	4/5
Expérience(s)	eA	-		
Blocage(s)	<i>Je suis stressé par peur de pas être prises.</i>			
Élève 12	Âge / genre		Timidité (1-5)	Confiance (1-5)
	16 H		3/5	3/5
Expérience(s)	eA	-		
Blocage(s)	<i>Stressé et peur parce que j'ai peur d'avoir une réponse négative.</i>			
Élève 13	Âge / genre		Timidité (1-5)	Confiance (1-5)
	15 H		3/5	2/5
Expérience(s)	eA	-		
Blocage(s)	<i>Stressé car je sais pas ce qui m'attend.</i>			

Précisions sur la nature de certains résultats :

- Les élèves 3 et 10 ont des difficultés sociales et comportementales au sein de l'établissement. Ils se sont essayés aux exercices avec peine et retenue.
- Les élèves 14 et 15 ne figurent pas sur le tableau car ils sont allophones.
- Certains élèves eA (6, 10 et 12) ont des entretiens pendant les vacances de printemps.

Après les exercices (et après les éventuels entretiens)

1.	Sur une échelle de 1 à 5, <u>après les ateliers</u> , comment évalues-tu ta confiance lors d'une prise de parole (devant un auditoire) ? (1 = pas du tout confiant / 5 = très confiant)
Élève 1	3
Élève 2	3
Élève 3	3
Élève 4	3
Élève 5	3
Élève 6	5
Élève 7	3
Élève 8	3
Élève 9	3
Élève 10	2
Élève 11	2
Élève 12	5
Élève 13	2

2.	Quelles améliorations as-tu constatées chez toi depuis le début des ateliers ? (Posture, voix, souffle, stress, adaptation, etc.)
Élève 1	Pas grand-chose juste un peu plus de confiance quand je parle devant la classe
Élève 2	J'ai réussi à régler mon stress grâce à ça et à parler devant les gens
Élève 3	Le stress et la posture
Élève 4	J'ai moins de stress et plus de confiance en moi
Élève 5	Mieux parler, je me tiens mieux (posture)
Élève 6	J'ai constaté que j'arrive à mieux gérer mon stress
Élève 7	Pas grand chose
Élève 8	Moins de bégaiement et mieux parler et plus de confiance
Élève 9	Posture voix stress
Élève 10	Posture, voix, contrôler mon stress
Élève 11	Adaptation
Élève 12	Stress
Élève 13	La voix

3.	Quels aspects ou exercices as-tu trouvés plaisants ? Pourquoi ? (Jeu d'improvisation, des regards, de la bulle personnelle, des statues, des virelangues, de l'atterrissage, etc.)	
Élève 1	Les jeux d'improvisation parce que ça aide à être moins gêner en publique	
Élève 2	L'exercice de la statue et celui que j'ai du faire avec *** devant toute la classe	
Élève 3	L'improvisation et les statues	
Élève 4	L'exercice d'improvisation a plusieurs, ça m'aider à être un peu plus à l'aise	
Élève 5	Statue et regard	
Élève 6	Jeu d'improvisation : car ça m'aide à améliorer mon stress	
Élève 7	Les regards et l'imitation du dealer	
Élève 8	Improvisation	
Élève 9	Des regards	
Élève 10	Des regards. Ça m'entraîne contre les regards	
Élève 11	L'exercice des garçons était bien, mais l'exercice de *** donc l'improvisation elle est bien ça m'aider à avoir confiance et a changé des choses en moi	
Élève 12	Jeu d'improvisation	
Élève 13	Aucun, je me sentais gêné par moi-même	

4.	As-tu eu un entretien avec un recruteur <u>après les ateliers</u> ?	
	a.	Si oui, comment était-ce ?
	b.	Si non, as-tu (encore) des appréhensions ? Pourquoi ?
Élève 1	Non	En vrai non pas trop
Élève 2	Non	Non, j'ai pas peur mais je stresse un peu
Élève 3	Non	Peur
Élève 4	Non	J'en est déjà eu un avant les ateliers
Élève 5	Non	-
Élève 6	Oui	L'entretien c'est bien passé il c'est passé par téléphone et je trouve que j'ai une bonne intonation et que je posait bien mes mots et je n'était pas stressé
Élève 7	Non	-
Élève 8	Non	Bah à mon travail je vais pas stresser
Élève 9	Non	Non je n'ai pas peur
Élève 10	Non	De stress avant l'entretien, mais pas pendant l'entretien. Je ne sais pas, pourquoi
Élève 11	Oui	Ça s'est bien passé, mais j'étais super stressé. Mais j'ai réussi à parler mais j'ai bloqué un peu
Élève 12	Oui	C'était bien, j'ai beugé à cause du stress au début mais après j'étais tranquille. J'avais un langage pro en parlant
Élève 13	Non	J'ai peur de savoir si j'ai une place ou pas

5.	Quel(s) autre(s) atelier(s) voudrais-tu approfondir... a. ... en vue d'un (autre) entretien ? b. ... pour toi-même ?	
Élève 1	B	Les improvisations pour être plus à l'aise devant des gens
Élève 2	A	Pour entraîner ma voix
Élève 3	A	Entretenir ma voix
Élève 4	A / B	Déjà signer / je ne sais pas
Élève 5	B	Mieux approfondire
Élève 6	-	Je ne veux rien approfondir je me sens bien
Élève 7	B	-
Élève 8	B	La lecture a vois haute
Élève 9	B	-
Élève 10	-	Posture et stress (je)
Élève 11	-	Plus d'atelier sur le stress
Élève 12	-	-
Élève 13	-	Aucune idée

6.	Pour toi, quels sont les facteurs qui permettent d'améliorer la confiance en soi ? (les ateliers, l'enseignant, la langue, les projets futurs, etc.)
Élève 1	Les projet futurs, penser à moi et la langue
Élève 2	Les projets futurs
Élève 3	Les ateliers
Élève 4	Les atelier (parler devant la classe)
Élève 5	Plus parler
Élève 6	Pour moi c'est les ateliers car ça travaille tout le stresse, la langue, la posture et tout ça permet de mieux ce contrôler soit même et de ce concentrer sur les regards des autres
Élève 7	Les ateliers
Élève 8	Parler devant la classe
Élève 9	Les ateliers
Élève 10	La langue
Élève 11	Les enseignant
Élève 12	Les ateliers, le travaille en classe aussi et aussi la langue genre faut parler plus pro en classe
Élève 13	Être avec quelqu'un que tu connais

Précisions sur la nature de certains résultats :

- Les *** désignent le nom d'un élève, rendu anonyme.

5.2 ANALYSE DES RÉSULTATS

Les résultats de la deuxième salve de questions, à l'issue des ateliers, mettent en évidence un impact globalement positif de la pratique théâtrale sur les treize élèves de 11H, bien que ce soit modéré, à juste raison, chez certains.

La tendance générale, on l'a dit, est à la progression, notamment en ce qui concerne la confiance en soi, la gestion du stress et l'aisance orale et corporelle. Avant les ateliers, une majorité des élèves se situaient entre 1 et 3 sur l'échelle de confiance (1 = peu confiant), indiquant une posture fragile, hésitante et bancal face à quelque prise de parole. Après les ateliers, la plupart des élèves rapportent une certaine hausse de leur confiance, avec une moyenne globale tendant vers 3, et quelques (rares) cas atteignant 5. Seuls deux élèves restent à une confiance très basse. Ces résultats confirment l'intérêt, peu ou prou, d'une pédagogie théâtrale comme levier de développement personnel et professionnel chez les élèves en transition vers le monde du travail.

Ensuite, les retours mettent en avant plusieurs axes d'amélioration communs, tels que : la diminution (ou gestion) du stress (mentionnée par au moins sept élèves), l'amélioration de la posture (cinq élèves), la meilleure gestion de la voix, du souffle et de l'articulation (quatre élèves), ainsi qu'une plus grande aisance devant un auditoire. Il y a ainsi, comme rapporté dans mon hypothèse de départ, un réel transfert de compétences orales et physiques, chez les élèves réceptifs aux pratiques théâtrales.

Les élèves ont donc eu l'occasion de s'adonner à de nombreux ateliers, ou jeux et exercices scéniques. Nombre d'élèves soulignent une meilleure conscience d'eux-mêmes et un recul par rapport à leurs blocages initiaux. De manière générale, les ateliers d'improvisation, les exercices de regards et des *statues* ressortent comme les plus appréciés, en ceci qu'ils offrent un cadre ludique (et non jugeant) pour expérimenter la prise de parole et leur (seule) présence.

Tous les élèves n'ont en revanche pas réagi de la même manière aux ateliers. Certains, déjà en confiance, ont consolidé leurs acquis. D'autres ont connu un recul temporaire de leur confiance, sûrement dû à une prise de conscience plus aiguë et précise de leurs difficultés. Enfin, un petit nombre semble rester en retrait, exprimant des résistances, voire un certain malaise face

au public. Bien que la pratique théâtrale ne soit pas un remède miracle, il reste cependant un puissant vecteur d'énergie, en ce qu'il met en lumière les forces et les faiblesses de chacun.

Enfin, concernant les souhaits d'approfondissement, nombre d'élèves souhaitent refaire certains ateliers, notamment ceux liés au stress et à la voix. Les jeux scéniques semblent contribuer à une volonté, chez les élèves, de s'améliorer en vue de situations réelles (et donc stressantes). Notons également que, d'après les résultats, ce n'est pas tant la pose de voix qui pose problème chez l'élève : c'est le stress qui déclenche un mécanisme de défense en rendant la voix plus aiguë et plus « aspirée ».

5.2.1 LES ÉLÈVES 6, 11 ET 12

Les résultats le montrent : l'étude révèle des trajectoires diverses mais globalement encourageantes dans l'évolution de la confiance en soi et de la gestion de soi. Certains élèves se sont montrés particulièrement réceptifs aux ateliers et en ont tiré un bénéfice net. C'est le cas des élèves **6**, **11** et **12**. Ceux-ci ont en effet une particularité : tous les trois ont eu un entretien post-ateliers (à savoir autour et pendant les vacances de printemps). Ce paragraphe tire ainsi le bilan des élèves qui ont *concrétisé* la présente entreprise.

L'élève **6**, qui partait déjà avec un bon niveau de confiance (**4**) et très peu de timidité (**1**), atteint un niveau de confiance maximal (**5**) et affirme avoir significativement amélioré la gestion de son stress avant son entretien téléphonique. Celui-ci s'est d'ailleurs très bien déroulé, renforçant ainsi l'idée d'un transfert réussi des compétences acquises et travaillées à une situation concrète.

À l'inverse, l'élève **11**, bien que confiante avant l'étude (**4**), indique une baisse de confiance après les ateliers (**2**), tout en affirmant les avoir appréciés pour leurs effets bénéfiques sur son stress. Cette notation peut traduire, peut-être, une prise de conscience (trop) critique de ses propres difficultés, comme un stress persistant que lesdits ateliers ne peuvent, pour le moment, pas enlever car – et c'est une réalité – l'entretien avec un recruteur et des exercices en classe sont deux mondes différents. Cependant, son intérêt pour davantage d'ateliers sur la gestion du stress montre un engagement (pro)actif dans sa progression, du moment que l'enseignant lui corresponde.

Enfin, l'élève **12**, illustre un parcours particulièrement marquant : parti d'un niveau moyen de confiance (**3**), il gagne en assurance (**5**) grâce à un travail ciblé sur le stress et la prise de parole. Il souligne lui-même l'importance des ateliers et du « langage pro » (autrement dit le

langage adapté), confirmant un certain développement transversal de compétences tantôt expressives, tantôt sociétales. Le jeu d'improvisation a, selon lui, eu des effets bénéfiques sur l'adaptation en milieu professionnel.

5.3 OBSERVATIONS ET LIMITES

Sans réelles surprises, les exemples ci-dessus illustrent que l'approche par le théâtre, lorsqu'elle est menée dans un cadre sécurisant, bienveillant et constructif permet une évolution différenciée mais réelle des compétences orales et corporelles. Elle soutient aussi bien les profils affirmés (élève 6) que ceux plus vulnérables (élève 11), en leur offrant des outils concrets et transférables vers le monde professionnel. Loin d'être un simple divertissement, une récréation entre deux cours anodins, le jeu scénique mis en place ces dernières semaines se révèle ici comme un dispositif de formation à part entière, capable d'outiller l'élève dans une posture confiante et de le guider vers une réalité plus exigeante et plus sauvage.

Malgré les apports significatifs apportés, plusieurs limites font écho à mes premières retenues, mentionnées plus haut (*supra* 4.) :

- La première est d'ordre organisationnel et temporel: je me suis heurté à un calendrier scolaire contraint (bien que le programme de 11H niveau 1 soit relativement souple) et à des séances parfois écourtées – ou manquées – en raison de l'absence de certains élèves ;
- le nombre limité d'élèves ayant effectivement passé un entretien post-ateliers restreint la portée des conclusions sur les acquis ;
- pas tous les élèves ont pu s'engager pleinement dans l'expérimentation. Les profils sont variés, certains élèves allophones ou en manque de discipline contribue à la nécessité d'adapter les exercices (qui dit remontrances, dit temps perdu !) ;
- s'ajoute à cela le fameux biais du chercheur. Connaissant moi-même ma classe, et en étant moi-même partie prenante de l'étude, il a parfois été difficile de maintenir une complète neutralité dans le processus. Beaucoup de fierté et d'appréhensions se mélangeaient à mesure que les exercices avançaient. Cela dit, cette proximité a aussi permis d'établir un cadre de confiance propice à la mise en jeu de l'élève.

6 CONCLUSION

La présente étude a permis de démontrer comment les pratiques théâtrales peuvent jouer un rôle décisif dans le développement des compétences orales et corporelles des élèves bientôt « lâchés » dans le monde professionnel. C'est grâce à une approche mêlant exigence, créativité et bienveillance que les élèves se sont prêtés au jeu scénique. Même après quelques semaines seulement – quelques cours, en fait – se sont révélées des améliorations notables en termes de posture, de souffle, de voix, de gestion du stress et surtout de la confiance en soi.

À travers les différentes activités scéniques, les élèves ne se sont pas seulement entraînés à « bien parler » : ils ont *agi* avec la langue, leur langue, dans un contexte simulé mais chargé de sens. Ils se sont engagés dans des tâches authentiques et mobilisé des compétences langagières, cognitives et sociales en lien avec un objectif concret, telle que définie dans le CECR et reprise par Onillon et Grünblatt (2022) : « [a]u centre de cette approche se trouvent l'actrice et l'acteur social qui, en mobilisant ses compétences générales et sa compétence à communiquer langagièrement, accomplit différentes tâches dans des contextes variés (par exemple lire et répondre à un courriel dans le cadre professionnel) ».

Ainsi la pratique théâtrale ne se contente-t-elle pas seulement de divertir, elle transforme l'élève en acteur de sa propre parole. Et si le théâtre, vieux comme le monde, ne s'inscrivait-il pas dans les finalités d'un enseignement moderne ? Et puis, soyons honnêtes : si Molière avait eu un entretien pour une place d'apprentissage, sans doute aurait-il redressé son dos et pris une petite respiration avant de dire solennellement que « [t]ous les discours n'avancent point les choses ; il faut faire et non pas dire »².

² Molière, *Don Juan ou le Festin de Pierre*. Acte II, scène 4.

7 RÉFÉRENCES

Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105-123.
<https://doi.org/10.7202/1059650ar>

Burke Johnson, R., Onwuegbuzie, J. A., & Turner, L. A. (2007). Towards a Definition of Mixed Methods Research. In: *Journal of Mixed Methods Research*. 1(2), 112-130.
<https://doi.org/10.1177/1558689806298224>

Larivée, S., Sénéchal, C., St-Onge, Z. & Sauvé, M.-R. (2019). Le biais de confirmation en recherche. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 245–263. <https://doi.org/10.7202/1060013ar>

Onillon, S. & Grünblatt, R.: Approche actionnelle et interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères: implémentation en classe et impact sur les apprentissages - In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 44 (2022) 2, S. 180-194 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-253885.
<https://doi.org/10.25656/01:25388>

Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369–378.
<https://doi.org/10.7202/900420ar>

Réseau Canopé. (2019, juin). *L'apprentissage de l'oral : un enjeu de société* [Entretien avec C. Delhay].
<https://www.reseau-canope.fr/nouveaux-programmes/magazine/oral/lapprentissage-de-loral-un-enjeu-de-societe.html>

Schmidt, P. Le théâtre comme art d'apprentissage de la langue étrangère. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°38, 2006. Les langues à l'école, sous la direction de Françoise Delpy. pp. 93-109.
<https://doi.org/10.3406/spira.2006.1272>

Franceinfo. (2022, 1 juin). « *Tartuffe ou l'hypocrite* » : la version initiale et interdite jouée par la troupe de la Comédie-Française en ouverture des Nuits de Fourvière de Lyon.
https://www.francetvinfo.fr/culture/spectacles/theatre/tartuffe-ou-l-hypocrite-la-version-initiale-et-interdite-jouee-par-la-troupe-de-la-comedie-francaise-en-ouverture-des-nuits-de-fourviere-de-lyon_5175919.html (Photo en page de garde)