



# **Mise en scène et en jeu du théâtre pour préadolescents : Développement d'une méthode d'animation théâtrale permettant d'évaluer (inter)activement des contenus éducatifs**

**Mémoire**

**Danielle De Garie**

**Maîtrise en littérature et arts de la scène et de l'écran - avec mémoire  
Maître ès arts (M.A.)**

Québec, Canada

© Danielle De Garie, 2020

# **Mise en scène et en jeu du théâtre pour préadolescents**

Développement d'une méthode d'animation théâtrale permettant  
d'évaluer (inter)activement des contenus éducatifs

**Mémoire de recherche création**

**Danielle DeGarie**

*Sous la direction de :*

Liviu Dospinescu

**Département de Littérature, théâtre et cinéma**

Université Laval  
Automne 2020

## Résumé

Au fil des ans j'ai constaté qu'il y a peu de théâtre destiné aux pré-adolescents : il s'adresse soit au public enfant, soit au public adolescent. Pourtant, la préadolescence constitue un tournant majeur dans la vie d'un jeune, car c'est à cet âge, entre autres, que se développe la pensée formelle, qui permet de résoudre des situations problématiques, d'imaginer des possibilités.

Le fait qu'on ne s'adresse pas spécifiquement à cette clientèle soulève un certain nombre de questions sur l'adaptation à leur réalité et à leurs besoins des contenus qui leur sont présentés, ainsi que leurs effets ou impacts potentiels, dans l'optique d'un théâtre social. Est-ce qu'il y a des contenus qui sont plus adaptés à cette période de transition et comment pourrais-je les présenter rapidement et les évaluer efficacement?

Ce mémoire de recherche-crédation vient donc éclairer, dans un premier temps, les particularités du public ciblé et l'offre de services qui lui est faite, puis décrit une méthode d'animation théâtrale qui permet d'évaluer des contenus auprès de groupes scolaires de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année, l'adaptation d'une pièce de théâtre en fonction d'objectifs didactiques, pour finalement exposer les résultats de l'expérimentation, procéder à leur analyse et en tirer des conclusions.

## **Abstract**

Over the years I have noticed that there is little theatre for pre-teens: it is intended for either a child or an adolescent audience. However, pre-adolescence is a major turning point in a young person's life, because it is at this age, among other things, that formal thinking develops, which makes it possible to solve problematic situations, to imagine options.

The fact that we are not specifically addressing this clientele raises several questions about the adaptation to their reality and to their needs of the contents that are presented to them, as well as their potential effects or impacts, in the context of a social theatre. Is there content that is more appropriate to this transition period and how could we present it quickly and evaluate it effectively?

This research-creation brief will shed light on the particularities of the target audience and the services offered to it; describe a method of theatrical animation that makes it possible to evaluate content among grade 5 and 6 school groups; explain the adaptation of a play according to didactic objectives and, finally, present the results of the experiment, carry out their analysis and draw conclusions.

# Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des figures, tableaux, illustrations.....	ix
Lexique.....	xii
Remerciements.....	xiii
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Mise en contexte.....	3
1.1 Prétexte : le texte.....	3
1.2 L'intimidation à l'école.....	4
Chapitre 2 : État des lieux.....	9
2.1 Le théâtre pour enfants au Québec.....	9
2.2 Le public cible.....	12
2.3 Particularités.....	12
2.3.1 Comportement.....	12
2.3.2 <i>Tweens</i> .....	14
2.3.3 Maturité économique.....	15
Chapitre 3 : Orientation et objectifs.....	16
3.1 Avantages de l'éducation culturelle.....	16
3.2 Témoignages sur les effets.....	17
3.3 Méthode d'encadrement.....	18
3.4 La pièce mise à l'épreuve.....	21
3.4.1 La forme et le genre.....	22
3.4.2 Réflexion ayant orienté mes décisions.....	26
3.5 La stratégie discursive.....	27

Chapitre 4 : Définition de la méthode.....	32
4.1 Résumé de l'expérimentation envisagée .....	32
4.2 Avantages présumés.....	33
4.3 Préparation et présentation de l'exercice aux participants .....	35
4.3.1 Neutralité et impartialité .....	35
4.3.2 L'espace requis .....	36
4.4 Préparation du matériel .....	36
4.4.1 Travail sur le texte .....	36
4.4.2 Travail sur les questionnaires .....	40
4.4.3 Les émotions .....	42
4.4.5 Les notes manuscrites.....	44
4.5 Éthique .....	46
Chapitre 5 : Résultats et prospective .....	47
5.1 Compte-rendu de l'expérience de lecture à l'école des Berges.....	47
5.1.1 Procédures générales.....	47
5.1.2 Le groupe .....	48
5.1.3 La gestion du temps .....	50
5.1.4 Le lieu.....	50
5.1.5 Lisibilité des réponses .....	51
5.2 Les questionnaires remplis .....	51
5.2.1 Le questionnaire .....	52
5.2.2 Les réponses par regroupements de rôle et d'âge.....	53
5.2.3 Observations sur le titre.....	54
5.2.4 Émoticônes.....	56
5.2.5 Non-réponses à la question sur les émotions .....	57
5.3 Émotions ressenties .....	58
5.4 La notation des résultats.....	61

Chapitre 6 : Les sujets et les problèmes soulevés .....	63
6.1 Notions intégrées.....	63
6.2 Situation scène par scène .....	64
6.2.1 La situation et les relations .....	65
6.2.2 Les actions et les moyens utilisés.....	67
6.2.3 La balance du pouvoir .....	69
6.2.4 Pouvoir versus valeurs .....	71
Chapitre 7 : Les réponses aux questions.....	75
7.1 Le sujet.....	75
7.2 Le problème .....	79
7.3 Les observations .....	87
7.3.1 Observations sur l'action .....	90
7.3.2 Observations sur le rythme.....	101
7.4 Prédications des jeunes sur le déroulement .....	104
Chapitre 8 : Synthèse de la méthode.....	108
8.1 Considérations sur les questionnaires .....	109
8.2 Considérations sur l'analyse des données.....	111
8.3 Recommandations pour les activités avec les groupes.....	112
8.4 Considérations sur les textes proposés .....	113
Conclusion .....	115
Bibliographie.....	119
Annexe A : Portrait de l'offre spectatorielle .....	124
Annexe B : Autorisations .....	125
Demande de collaboration.....	125
Consentement parental .....	127
Lettre d'entente institutionnelle .....	129
Script de la présentation.....	131
Formulaire d'assentiment des participants.....	132

Directives sur la prise de notes.....	134
Annexe C : Questionnaire initial.....	135
Annexe D : Questionnaire final .....	137
Annexe E : Directives pour compléter le questionnaire.....	139
Annexe F : Laboratoire visualisations poétiques.....	140
Annexe G : Possibilités de mise en plateau.....	142
Annexe H : La situation scène par scène.....	145
La situation et les relations .....	145
Les actions et les moyens utilisés .....	146
La balance du pouvoir .....	147
Pouvoir versus valeurs .....	148
Annexe I : Version Mégalo.....	149
Présentation des personnages .....	150
Parties du navire .....	151
PREMIÈRE PARTIE : SCÈNES 1 À 6 .....	151
Scène 1 : A l’abordage : le bateau se remplit.....	152
♪ Chanson d’abordage .....	152
Scène 2 : Introduction.....	154
Scène 3 : Intimidation .....	156
Scène 4 : Le capitaine a encore grossi.....	160
♫ Chanson du Capitaine qui grossit, première partie.....	160
Scène 5 : Repas.....	162
Scène 6 : Cabot N’EST PAS SI IDIOT.....	165
♪ Champion d’la pêche au sot.....	165
DEUXIÈME PARTIE : SCÈNES 7 À 12 .....	167
Scène 7 : Ne sortez pas dehors la nuit! .....	167
Scène 8 : Les pirates privés d’étoiles .....	171

♪ Chanson sur les pirates privés d'étoiles .....	171
Scène 9: Thouban et Cabot à la cale : que faire? .....	173
Scène 10 : Le capitaine compte ses sous.....	176
♪ Chacun pour moi (chanson du capitaine Mégalo).....	176
Scène 11 : Fin du jour .....	178
Scène 12 : Carte du ciel .....	179
TROISIÈME PARTIE : SCÈNES 13 À 18 .....	181
Scène 13 : Réchauffement du matin et nouveau pillage .....	181
♪ Chanson du capitaine qui grossit, deuxième partie.....	181
Scène 14 : Il n'y a plus de place! .....	184
Scène 15 : Cassiopée se donne courage .....	187
Scène 16 : Le capitaine grossit toujours ! .....	189
♪ Chanson du capitaine qui grossit.....	189
Scène 17: Lecture passionnante .....	191
Scène 18 : Un procès !.....	192
QUATRIÈME PARTIE : SCÈNES 19 À 24.....	195
Scène 19 : Interrogatoire .....	195
Scène 20 : Au trou !.....	196
Scène 21 : Chant d'espoir .....	199
♪ Chanson Laisse ton âme chanter .....	200
Scène 22 : Thouban prend le commandement .....	202
Scène 23 : Le choix de Mégalo .....	204
Scène 24 : Le cœur rempli d'espoir .....	207
Chanson ♪ Demandons ce qu'il y a de mieux.....	207

## Liste des figures, tableaux, illustrations

Figure 1 : Répartition des clientèles.....	10
Figure 2 : Moment charnière.....	12
Figure 3 : La pyramide de croissance.....	19
Figure 4 : La base .....	20
Figure 5 : La situation de départ se trouve modifiée .....	24
Figure 6 : Scène 1, À l'abordage: le bateau se remplit.....	38
Figure 7 : Scène 1, À l'abordage .....	38
Figure 8 : La chanson d'abordage .....	39
Figure 9 : Émoticônes du questionnaire 1.....	42
Figure 10: Structure du bateau .....	48
Figure 11 : Rôles à distribuer (moins de texte) .....	49
Figure 12 : Rôles à distribuer (plus de texte) .....	49
Figure 13 : La salle de classe .....	50
Figure 14 : Questions au haut du questionnaire .....	53
Figure 15 : Caractéristiques des lect-acteurs.....	53
Figure 16 : Caractéristiques des spectateurs de 10 et 11 ans .....	54
Figure 17 : Caractéristiques des spectateurs de 12 et 13 ans .....	54
Figure 18 : Sujet de la pièce.....	55
Figure 19 : Émoticônes 2.....	56
Figure 20 : Acétate présentant le mode de détermination des émotions.....	58
Figure 21 : Allure générale des émotions ressenties .....	59
Figure 22 : Acétate sur le sujet, le problème et les observations .....	61
Figure 23 : La division des scènes en sections.....	62
Figure 24 : Exemples de réponses fournies aux élèves.....	75
Figure 25 : Visuel du rythme des scènes.....	103
Figure 26 : Question ouverte après les scènes 1 à 6 .....	104
Figure 27 : Questions ouvertes à la fin de la section 2.....	104
Figure 28 : Réponses aux questions ouvertes à la fin de la section 2.....	105
Figure 29 : Réponses à la première question ouverte suivant la section 3.....	106
Figure 30 : Réponses à la troisième question ouverte de la section 3 .....	107

Tableau 1 : Non-réponses pour chacun des participants dans le sous-groupe .....	57
Tableau 2 : Non-réponses par scène pour l'ensemble des participants .....	57
Tableau 3 : Nombre de réponses par émotion, rôle et âge .....	60
Tableau 4 : Section 1, scènes 1 à 3.....	65
Tableau 5 : Section 1, scènes 4 à 6.....	66
Tableau 6 : Section 2, scènes 7 à 9.....	67
Tableau 7 : Section 2, scènes 10 à 12.....	68
Tableau 8 : Section 3, scènes 13 à 15.....	69
Tableau 9 : Section 3, scènes 16 à 18.....	70
Tableau 10 : Section 4, scènes 19 à 21.....	71
Tableau 11 : Section 4, scènes 19 à 21.....	73
Tableau 12 : Section 1, scènes 1 à 6.....	76
Tableau 13 : Section 2, scènes 7 à 9.....	77
Tableau 14 : Section 2, scènes 10 à 12.....	78
Tableau 15 : Section 3, scènes 13 à 16.....	79
Tableau 16 : Section 1, scènes 1 et 2.....	80
Tableau 17 : Section, scène 3 .....	80
Tableau 18 : Section 1, scène 4 .....	81
Tableau 19 : Section 1, scène 5 .....	82
Tableau 20 : Section 1, scène 6 .....	82
Tableau 21 : Section 2, scène 7 .....	83
Tableau 22 : Section 2, scènes 8 et 9.....	83
Tableau 23 : Section 2, scène 10 .....	84
Tableau 24 : Section 2, scènes 11 et 12.....	85
Tableau 25 : Section 3, scènes 13 à 16.....	86
Tableau 26 : Section 1, scène 1 .....	88
Tableau 27: Section 1, scènes 2 et 3.....	89
Tableau 28 : Section 1, Observations, scènes 1 à 3.....	91
Tableau 29 : Section 1, observations, scène 4 .....	93
Tableau 30 : Section 1, observations, scènes 5 et 6.....	94
Tableau 31 : Section 2, observations, scène 7 .....	95
Tableau 32 : Section 2, observations, scènes 8 et 9.....	96
Tableau 33 : Section 2, observations, scènes 10 à 12.....	98
Tableau 34 : Section 3, observations, scènes 13 à 16.....	99

Tableau 35 : Section 1, observations rythme, scènes 1 à 6 .....	101
Tableau 36 : Section 2, observations rythme, scènes 7 à 12 .....	102
Tableau 37 : Section 3, observations rythme, scènes 13 et 14 .....	102
Tableau 38 : Observations sur le rythme .....	103

# Lexique

Les termes mentionnés ici sont des idiomes de mon cru. Je ne les ai vus mentionnés ou utilisés nulle part ailleurs en théâtre ou en littérature. Ces termes viennent préciser les principaux éléments qui définissent la méthode d'animation proposée, pour qui s'intéresse aux approches didactiques du théâtre pour la jeunesse. Ils détaillent différentes fonctions ou effets du théâtre qui leur est adressé, de sa mise en forme et de la participation active des jeunes dans le processus.

## **Théâtre ludidactif :**

Le terme ludidactif que je propose est un dérivé des mots ludique, didactique<sup>1</sup> et actif. Il s'agit d'une forme de théâtre qui pourra être lu, dit, joué, dansé et/ ou chanté par le public auquel il s'adresse plutôt que mis en scène.

## **Version zéro :**

Plutôt que de tenter de valider les réactions du public à posteriori ou à partir de leurs réactions lors d'un spectacle, la méthode à l'essai propose le cheminement inverse, ce que j'appelle une version zéro amenant un public ciblé à lire la pièce, sans mise en scène ni scénographie, et à commenter par écrit le message reçu (d'ordre cognitif ou affectif) avant qu'il ne soit transformé, modifié ou codé par une interprétation venant y ajouter des couches de sens et, de ce fait, venant en orienter la lecture.

## **Lect-acteur :**

Dans mon projet, le lect-acteur est un lecteur disposé à lire une pièce projetée sur un écran, dans les places, en interagissant avec d'autres lecteurs de son âge ou de sa condition.

---

<sup>1</sup> Cf. « Est didactique tout théâtre qui vise à instruire son public, en l'invitant à réfléchir à un problème, à comprendre une situation ou à adopter une certaine attitude morale ou politique », Patrice Pavis, Dictionnaire du théâtre, Paris, Armand Collin, 1996, p. 372.

## Remerciements

Merci à mon directeur de maîtrise, Liviu Dospinescu, tellement méticuleux, qui a chatouillé mes neurones perfectionnistes jusqu'à leur épuisement...

Merci à ma fille Arielle, la cause de ma reprise de parcours aux études supérieures, et qui m'a devancée en faisant une accélération inattendue entre la maîtrise et le doctorat... Heureusement, ses enfants sont encore trop jeunes pour me faire la même chose! Quoique...

Merci aux maîtrisards et aux thésards sympathiques que j'ai pu rencontrer, aux profs qui ont pu m'apprendre des choses, et au temps que je me suis donné pour prendre le temps de jouer et de lire.

Et enfin un merci tout spécial à Olivier Martin, directeur des initiatives de développement communautaire du YMCA St-Roch, qui m'a donné l'opportunité de travailler avec les jeunes du camp de jour au cours des trois dernières années, et au directeur de l'École des Berges, Kino Métivier, qui a toujours été tellement ouvert à nos projets.

# Introduction

Mon questionnement trouve sa source dans mon parcours professionnel, à savoir ma pratique du théâtre pour enfants, notamment au niveau du jeune théâtre où j'ai été particulièrement active entre 1978 et 1984, puis de mon travail avec des pré-adolescents, de 1996 à ce jour, de mon expérience d'écriture ou de co-écriture de pièces pour la jeunesse et finalement de mes recherches, écrits et implication dans le développement d'individus indépendants et autonomes<sup>2</sup>.

Mon travail auprès des jeunes de différents groupes d'âge au cours des quarante dernières années m'a amenée à identifier certaines constantes. D'abord, les années de transition marquant le passage du cours primaire au cours secondaire<sup>3</sup> sont déterminantes dans la compréhension qu'ont les jeunes du monde qui les entoure et de la place qu'ils peuvent ou pourront y prendre. Ensuite, ils y passent du connu à l'inconnu, du monde des petits à celui des grands, de la petite à la grande école. Leur sentiment d'appartenance, déjà fragile, leur image de soi, mal assumée, seront forgés, influencés, par les différentes rencontres à venir. Le rôle des modèles, des valeurs et de l'influence, notamment celle des pairs, sont déterminants à cet âge et c'est spécifiquement pour cette raison que j'ai concentré l'essentiel de mes interventions professionnelles et sociales des dernières années sur ces éléments et que j'ai ciblé les pré-adolescents dans mon projet.

J'ai choisi d'utiliser une pièce de théâtre « tous publics » que j'avais créée en 2003 comme outil de sensibilisation à l'intimidation, pour tenter de comprendre de qui intéresse et rejoint les pré-adolescents d'aujourd'hui qui y sont exposés. Pour ce faire, j'ai répertorié différents outils qui pouvaient me permettre d'y arriver, pour finalement développer une méthode dont l'efficacité restait à être éprouvée.

J'espère pouvoir confirmer mon intuition qu'un théâtre « ludidactif<sup>4</sup> », un théâtre ludique qui pourrait être lu, dit, joué, voire même dansé et chanté par le public auquel il s'adresse plutôt que mis en scène, présenterait les avantages d'un théâtre didactique tout en donnant, grâce à la collecte de données en cours de lecture, un portrait très clair du

---

<sup>2</sup> Danielle DeGarie, *La gestion du temps*, St-Hubert, Un monde différent, 1998, 176 pages. Voir également Danielle DeGarie, *Les Stratégies du fonceur : persévérez dans l'action et surmontez les difficultés*, St-Hubert, Un monde différent, 2002, 206 p.

<sup>3</sup> Les jeunes de 11 à 13 ans.

<sup>4</sup> Décrit au lexique, p. xi.

niveau de connaissance qu'ont les pré-adolescents des éléments abordés, et ouvrant l'écriture et la mise en scène sur des solutions aux situations problématiques que présente la pièce. Il permettrait aux jeunes de bénéficier des bienfaits du théâtre dont : le jeu ; la collaboration ; l'écoute ; l'entraide et la distance face à une situation problématique par le biais d'un personnage qu'ils endossent, sans les difficultés relevées par les praticiens faisant du théâtre avec des adolescents<sup>5</sup>, notamment : la mémorisation du texte, le stress de présenter la pièce, la longueur des répétitions, le manque de vue d'ensemble ainsi que les frais de montage et promotion.

Plutôt que de tenter de valider les réactions du public à posteriori ou à partir de leurs réactions lors d'un spectacle, la méthode à l'essai propose le cheminement inverse, ce que j'appelle une version zéro amenant un public ciblé à lire la pièce, sans mise en scène ni scénographie, et à commenter le message reçu (d'ordre cognitif ou affectif) avant qu'il ne soit transformé, modifié ou codé par une interprétation venant y ajouter des couches de sens et, de ce fait, venant en orienter la lecture. Ce questionnaire devrait permettre d'évaluer du mieux possible ce qu'ils savent des éléments d'information mentionnés<sup>6</sup> ; ce qu'ils voient dans les situations présentées<sup>7</sup> ; leur aptitude à identifier les problématiques et à les nommer, les reconnaître et les regrouper ; leur capacité d'exprimer un point de vue et, finalement, de mesurer leur réaction aux contenus présentés.

J'énoncerai dans les pages qui suivent les recherches, réflexions et découvertes qui m'ont permis de rédiger ce mémoire, détaillant le processus de développement de la méthode d'animation ciblant les jeunes du troisième cycle du cours primaire au Québec. Après avoir décrit le contexte de cette recherche-crédation et précisé les objectifs de l'outil en développement, je définirai la méthode proposée, exposerai les résultats de l'expérimentation menée et tirerai les conclusions qui s'imposent.

---

<sup>5</sup> Hélène Beauchamp, *Le théâtre adolescent : une pratique artistique d'affirmation*, Montréal, Éditions Logiques, 1998, 268 p.

<sup>6</sup> Notions de capital, force du nombre, solutions magiques, injustice, manipulation, domination, vol, intimidation, violence, indifférence, sentiment d'impuissance, répartition de la richesse, ignorance, peur, esclavage, attitude, victimisation, acceptation, besoins de base, style de communications, normes sociales.

<sup>7</sup> Dans *Stop! C'est magique* Augusto Boal observe « la distance énorme qu'il y a entre " regarder " et " voir ". Nous sommes habitués à utiliser nos yeux pour " regarder ", tout et toujours, mais... nous " voyons " en général très peu de choses... » (1980 : 26).

# Chapitre 1 : Mise en contexte

La pièce proposée comme outil de réflexion a été développée en tenant compte du contexte culturel et social prévalant au moment de sa création. Je décris ici les particularités de cette œuvre dramatique et la place en contexte en citant, notamment, des documents de référence valides au moment où ils ont été diffusés, mais dont les conclusions méritent aujourd'hui d'être nuancées.

## 1.1 Prétexte : le texte

La pièce de théâtre qui sert de canevas à cette étude a été écrite en 2003<sup>8</sup> et produite en 2007 au théâtre de Marieville par l'auteure de ce mémoire. Destinée à un public familial, elle visait à sensibiliser les jeunes et leurs parents aux effets de l'intimidation, de la domination et du laisser-faire et à se poser des questions essentielles sur l'injustice, le contrôle et l'impuissance. Elle entendait, en 14 scènes et 6 chansons, favoriser le développement de l'indépendance et l'autonomie chez les jeunes en les invitant à choisir leurs amis et à maîtriser leurs impulsions. L'écriture dramatique y était soutenue de recherches sur les problématiques exposées et un cahier pédagogique a été rendu disponible.

Intitulée *Mégalo et le Destrier des Mers*<sup>9</sup>, cette œuvre de fiction expose de manière humoristique plusieurs aspects de relations problématiques entre un capitaine de bateau et ses matelots. Les personnages présentent une gamme étendue de réactions en situation de conflit et exposent des problématiques sociales toujours très actuelles.

Un capitaine de navire mégalomane domine, contrôle et intimide les membres de son équipage. Personne n'ose se rebeller contre le tyrannique capitaine Mégalo, qui détient le pouvoir suprême. Arrogant, ce tyran porte de nombreux traits de personnalité de dictateurs et est prêt à tout pour s'enrichir davantage, allant jusqu'à décimer ses hommes. Il reste un espoir cependant : le jeune Thouban, qui s'élève contre l'ignorance dans laquelle

---

<sup>8</sup> © Danielle DeGarie, *Mégalo et le Destrier des Mers*, Archives nationales du Canada, 2003.

<sup>9</sup> En Annexe I, Version étudiants primaire 5-6<sup>ème</sup> Québec 2018.

on les maintient et observe d'un œil lucide les effets de la contrainte et de la peur, auxquels il réussit à se soustraire.

Le titre présente deux figures emblématiques : Mégalo, et son indissociable Destrier des Mers, suggérant d'une part la mégalomanie du premier et le caractère indestructible du second. Toute la pièce s'articule autour de ces particularités, et présente de incongruités : comment quatre pirates peuvent-ils à eux seuls aborder et saborder un navire ? Comment une seule personne, aux ambitions démesurées, peut-elle avoir autant de pouvoir ? Pourquoi ne pas résister ou se rebeller ? Gardés prisonniers et exploités, les larbins modèlent leurs actions sur celles de Mégalo, jusqu'à ce qu'un événement extérieur vienne changer la balance du pouvoir.

En tant qu'auteure et pour l'avoir déjà mis en scène la pièce, j'ai pu, commodément, retravailler le texte pour formater un cadre d'expérimentation qui demande peu de temps et de ressources et permette de valider les contenus pour différents groupes d'âge et différents milieux. Ce travail de réécriture et les motivations sous-tendant ces choix seront détaillés au chapitre 4.4 et suivants, illustrés par des exemples et des extraits du texte et des chansons.

## **1.2 L'intimidation à l'école**

Il est important de spécifier ici que l'intimidation à l'école au Québec n'est en aucun cas ou phénomène isolé ou récent. Je citerai dans ce chapitre quelques sources qui viennent souligner son importance, l'intérêt qu'on y porte, et les moyens utilisés pour y réagir. Certains extraits laissent présager des conséquences dramatiques, par accumulation d'effets.

J'ai mentionné de nombreuses références gouvernementales qui font se recouper différentes recherches, pour proposer la mise en œuvre de plans d'action, de mesures et d'interventions, soulignant l'importance de cette préoccupation tant au Québec qu'au Canada. N'étant pas en mesure d'effectuer des évaluations d'impact de ces initiatives et d'en croiser les résultats, je me contente de les citer.

Dans son livre intitulé *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités*<sup>10</sup>, le professeur Dan Olweus, un spécialiste réputé et cité dans de nombreuses publications, nous trace un tableau sommaire de l'historicité des études sur le sujet :

Même si le "problème agresseur/victime" est assez bien connu, ce n'est que relativement récemment, au début des années 70, qu'il a commencé à faire l'objet d'études systématiques. Pendant un certain nombre d'années, ces initiatives ont été largement limitées à la Scandinavie. Cependant, au cours des années 80 et au début des années 90, les violences entre élèves ont attiré l'attention d'autres pays comme le Japon, l'Angleterre, les Pays-Bas, le Canada, les États-Unis et l'Australie.

De nombreuses études ont permis des recoupements d'information sur les motivations des agresseurs, les effets sur leurs victimes et les mesures les plus efficaces pour lutter contre l'intimidation. Des recherches plus récentes recommandent plus de prudence avant de parler de modèles type d'intimidateurs ou de victimes. Parmi les biais d'interprétation décrits dans la méthode de traitement clinique du Dr. David Burns<sup>11</sup>, que j'ai utilisée à profit dans de nombreuses interventions, la généralisation à outrance, les conclusions hâtives, et les étiquetages peuvent causer des erreurs de prévision. Mon propos vise à circonscrire l'importance du problème.

Il faut être conscient, comme le résume cet extrait du récent (2015) plan d'action contre l'intimidation du gouvernement du Québec, que ses conséquences sont loin d'être anodines :

[...] les personnes qui vivent de l'intimidation peuvent ressentir de la peur, de l'insécurité, de l'angoisse et développer une faible estime de soi, de l'anxiété ou des symptômes de dépression [et que chez] les jeunes qui subissent des gestes d'intimidation, on rapporte notamment des conséquences sur la réussite scolaire (problèmes d'apprentissage, de concentration, absentéisme, décrochage), des relations sociales problématiques et un risque de délinquance accru<sup>12</sup>.

À l'époque où j'ai rédigé la première version de *Mégalo*, en 2003, les commissions scolaires déployaient des efforts soutenus pour former les membres de leur personnel pour intervenir dans les cas d'intimidation. Les enseignants suivaient des cours visant à les outiller pour intervenir auprès des enfants, les élèves suivaient des ateliers leur faisant jouer des rôles spécifiques, les amenant à identifier leur ressenti et à exprimer leurs limites et

---

<sup>10</sup> Dan Olweus, *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*, Paris, ESF éditeur, 1999, p. 17.

<sup>11</sup> David D. Burns, *Être bien dans sa peau*, Les Éditions Héritage Inc., Montréal, 1994.

<sup>12</sup> Ensemble contre l'intimidation : une responsabilité partagée. Plan d'Action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation, *Gouvernement du Québec*, 2015. 64 pages, p. 17, [en ligne]. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/intimidation/plan-action-concerte/Pages/plan-action-concerte-int.aspx#facteurs> [Texte consulté le 14 mars 2019].

finalement, les directions d'école devaient établir des règles et politiques encadrant la problématique. Depuis le 12 juin 2012, il existe au Québec une loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école<sup>13</sup>. Différentes mesures y figurent, allant de la prévention à la répression, notamment aux articles 96.27 concernant les mesures de suspension et d'expulsion de l'école ou de la commission scolaire, et 214.1, relatif à l'intervention policière. Encore une fois, la surveillance et le contrôle font partie des outils proposés pour changer des comportements.

D'une formation donnée par deux conseillers pédagogiques de la Commission scolaire de Montréal, j'ai retenu une information qui s'est avérée pertinente dans le choix de mon public cible : « selon les études sur le sujet, les comportements structurés d'intimidation débutent généralement autour de la troisième année du primaire [et] des épisodes peuvent toutefois apparaître dès la prématernelle<sup>14</sup> ».

Les études sur les caractéristiques des agresseurs types nous fournissent des éléments d'information qui peuvent servir d'indices tant aux intervenants ayant à les identifier, qu'aux auteurs de théâtre en quête de véracité. Le groupe d'experts ayant concouru à la rédaction du plan d'action pour prévenir et lutter contre l'intimidation (Gouvernement du Québec, 2015) estime que « Les personnes qui intimident tendent notamment à avoir peu d'empathie, une pauvre estime d'elles-mêmes et de faibles habiletés sociales. Dans certaines situations, le fait d'intimider peut être encouragé par l'environnement social en procurant des avantages à l'auteur<sup>15</sup> » écrivent-ils. Dans ma pratique, j'ai pu constater que le fait de standardiser en les modélisant les comportements des intervenants, des élèves et des parents face à l'agression physique ou à l'intimidation ne fonctionnait pas en dehors des limites de l'école. L'expression pacifique des différends valorisée dans le cadre scolaire n'était pas un acquis dans un environnement où il n'y avait pas de surveillance ou de renforcement.

---

<sup>13</sup> Ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec, « Projet de loi n° 56 : Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école » dans *Dossiers thématiques* [en ligne]. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/projet-de-loi/> [Texte consulté le 4 novembre 2016].

<sup>14</sup> Daniel Martin et Raymond Tozzi, « L'intimidation et ses préventions: Quoi en dire? Quoi en faire? », *Commission scolaire de Montréal*, 2003. [en ligne] [https://images.slideplayer.fr/5/1645163/slides/slide\\_2.jpg](https://images.slideplayer.fr/5/1645163/slides/slide_2.jpg) [Texte consulté le 13 mars 2019].

<sup>15</sup> Ensemble contre l'intimidation : une responsabilité partagée. Plan d'Action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation, *Gouvernement du Québec, op. cit.*, p. 18.

L'adoption du plan d'action mentionné plus haut, destiné à inclure l'ensemble de la communauté, « concrétise l'engagement du Gouvernement du Québec à lutter contre l'intimidation à tous les âges et dans tous les milieux, y compris dans le cyberespace [...] ».

En l'occurrence, bien que plusieurs déterminants sociaux dépassent largement le cadre de ce plan d'action, la prise en compte de la dynamique de socialisation dans laquelle se produisent les situations d'intimidation dans les différents milieux peut permettre de mieux comprendre les facteurs qui motivent de tels gestes et d'ajuster l'intervention en conséquence<sup>16</sup>.

On croit savoir qu'il y a un lien étroit entre intimidation, délinquance et criminalité et que la prévention, comme le démontre le texte qui suit, n'est pas qu'une responsabilité scolaire :

[Des] études montrent que le risque de commettre des crimes à l'âge adulte est plus élevé chez les enfants qui pratiquent l'intimidation que chez ceux qui n'y ont pas recours (Olweus et coll., 1999). [...] Les enfants pratiquant l'intimidation peuvent devenir des adolescents qui harcèlent sexuellement, qui s'engagent dans des comportements délinquants, s'associent à des gangs ou sont violents envers leurs partenaires. À l'âge adulte, ils vont harceler leurs collègues de travail ou commettre des abus envers leur conjoint, leurs enfants ou envers des aînés. Prévenir l'intimidation signifie donc contribuer à réduire la probabilité d'activités criminelles plus tard dans la vie<sup>17</sup>.

Les recherches ne mènent pas toutes aux mêmes conclusions, et il y a lieu de nuancer. Des études plus récentes recommandent plus de prudence avant de parler de modèles type d'intimidateurs ou de victimes. Comme on peut le lire dans le fascicule du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement, visant à offrir aux parents d'enfants fréquentant les écoles primaires, des informations « fiables et pertinentes pour mieux comprendre le phénomène de l'intimidation », on peut lire que « Les enfants qui intimident d'autres ne sont pas nécessairement des « brutes », comme on l'a souvent laissé entendre, ni des enfants chez qui on a repéré des troubles du comportement. Bref, ceux qui en arrivent à agresser leurs pairs peuvent avoir des profils et des motifs très différents<sup>18</sup> ».

---

<sup>16</sup> *Ibid.*, p 19.

<sup>17</sup> « Prévenir l'intimidation : la nature et la fréquence de l'intimidation au Canada », *Sécurité publique Canada*, 2008, [en ligne]. <https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/blng-prvntn/blng-prvntn-fra.pdf> [Texte consulté le 14 mars 2019].

<sup>18</sup> Julie Boissonneault et Claire Beaumont, « L'intimidation à l'école primaire : un guide pour soutenir les actions des parents », dans *Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC)*, Québec : La Collection de la Chaire, 2018, [en ligne]. [https://cjqdc.org/uploads/documents/fascicules\\_intimidation/CQJDC\\_fascicule\\_intimidation\\_primaire.pdf](https://cjqdc.org/uploads/documents/fascicules_intimidation/CQJDC_fascicule_intimidation_primaire.pdf), p.11 [Texte consulté le 4 septembre 2020].

La pièce proposée comme outil de réflexion a donc été développée en tenant compte du contexte culturel et social prévalant au moment de sa création. Dans le chapitre qui suit, je présenterai en premier lieu un panorama des considérants qui conditionnent la méthode de travail proposée, notamment le développement du théâtre pour enfants au Québec, ses publics et les thèmes qui y sont abordés, la place du théâtre à l'école et les caractéristiques du public ciblé, soit les pré-adolescents.

## Chapitre 2 : État des lieux

Je traiterai ici de l'offre spectatorielle pour le jeune public du Québec, du choix des pré-adolescents comme mon public cible, des modifications du comportement qui les caractérise (habillement, communications) et du marketing qui les vise.

### 2.1 Le théâtre pour enfants au Québec

Les années 70 ont marqué le paysage théâtral québécois dans toutes les formes de théâtre, mais spécialement en théâtre pour la jeunesse, en adaptation continue, dans une communauté culturelle en mutation. Dans une intervention sur l'état des lieux pour le théâtre jeunes publics francophones en 2013, le président et directeur général de la Maison théâtre, diffuseur de spectacles, s'exprimait ainsi :

En l'espace de 40 ans, le théâtre pour enfants est devenu graduellement le théâtre pour jeunes publics ; puis le « pour » a disparu dans l'expression théâtre jeunes publics ou théâtre jeune public, et enfin, subrepticement, est apparue l'expression théâtre tout public. Nous ne sommes pas loin du théâtre pour tous, si tant est que cette expression a réellement un sens. Quand nous parlons de grand public, voulons-nous dire qu'il est petit<sup>19</sup> ?

Depuis 1970, donc, nombreuses troupes ont vu le jour, transformant la dramaturgie jeunesse, s'engageant envers les jeunes avec un théâtre d'émancipation, souvent développé collectivement. « Dans la seule année 1973, trois compagnies spécialisées voient le jour (le Théâtre de carton, le Théâtre de l'Œil, présentant des marionnettes, et, la plus en vue, le Théâtre de la marmaille de Montréal). Au moins cinq autres naissent au cours des trois années suivantes<sup>20</sup> ». Sur le site de la Maison Théâtre, diffuseur de spectacles pour le jeune public, on retrouve des données historiques sur la pratique du théâtre pour enfants au Québec, et notamment, sur la façon de créer les pièces à cette époque : « En théâtre pour enfants, on prend résolument le parti de la création de textes, pour lesquels on consulte volontiers les publics visés. Le Centre (d'essai) des auteurs

---

<sup>19</sup> Alain Grégoire, « Quelques éléments d'histoire du théâtre pour jeunes publics au Québec », *Regards croisés sur les états des lieux et revendications en Europe et au Canada francophone*, p. 5, [en ligne]. [https://www.maisontheatre.com/wp-content/uploads/2014/02/Interventions\\_Paris\\_QC\\_XII2013.pdf](https://www.maisontheatre.com/wp-content/uploads/2014/02/Interventions_Paris_QC_XII2013.pdf) [Texte consulté le 12 juin 2018].

<sup>20</sup> Leonard E. Doucette, « Théâtre d'expression française », *L'encyclopédie canadienne*, 2007, [en ligne]. [www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/theatre-dexpression-francaise#](http://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/theatre-dexpression-francaise#) [Texte consulté le 18 mars 2019].

dramatiques (CEAD) met sur pied des ateliers avec les auteurs, et le milieu crée un festival annuel dès 1974 : le Festival québécois de théâtre pour enfants.<sup>21</sup> »

Les pièces créées à partir de ce moment par les compagnies de jeune théâtre présentent « un répertoire riche, qui n'est plus une version édulcorée du théâtre pour adultes, mais qui se base plutôt sur les valeurs et les expériences des enfants, c'est-à-dire sur un univers enfantin, exempt de cette condescendance qui, trop souvent, imprégnait les premières pièces pour enfants. À partir de 1984, les praticiens et les défenseurs de ce théâtre ont leur propre organisme : la Maison québécoise du théâtre pour l'enfance et la jeunesse<sup>22</sup> ».

Le théâtre jeune public au Québec est donc devenu un genre en soi, passant « de refus en résistance, et d'appropriation en création<sup>23</sup> ». Ses multiples transformations et mutations touchent autant les textes que les contenus et leur mise en espace, ainsi que leurs cibles, car : « Au fil des ans, les compagnies ont choisi de définir très précisément les groupes d'âge les plus susceptibles d'apprécier leurs créations théâtrales. Elles rejoignent donc un public dont l'âge varie de la petite enfance à la fin de l'adolescence<sup>24</sup> ».

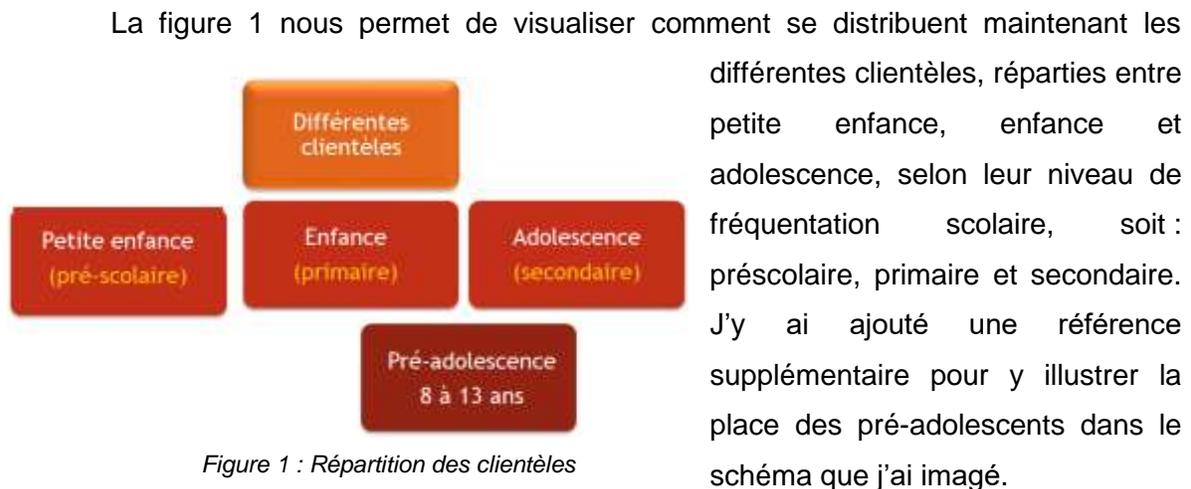


Figure 1 : Répartition des clientèles

Les formes et les contenus sont donc développés en fonction de l'âge des enfants, allant de l'exploration d'émotion, de mots et d'espaces à l'amitié, l'amour et la justice. De

<sup>21</sup> Alain Grégoire, *Quelques éléments d'histoire du théâtre pour jeunes publics au Québec*, op. cit., p. 1.

<sup>22</sup> Leonard E. Doucette, « Théâtre d'expression française », *L'encyclopédie canadienne*, op. cit.

<sup>23</sup> Hélène Beauchamp, « La dramaturgie jeunesse. De refus en résistance et d'appropriation en création : l'invention d'un genre », dans *Le théâtre québécois 1975-1995*, Fides.

<sup>24</sup> *Théâtres Unis Enfance Jeunesse*, Membres, [en ligne.] [www.tuej.org/index.php/2011-11-24-23-03-39/theatre-jeune-public-quebecois](http://www.tuej.org/index.php/2011-11-24-23-03-39/theatre-jeune-public-quebecois).

plus, les artisans de ce théâtre complètent leur démarche de création par « des activités d'animation et d'éducation théâtrale (qui) s'ajoutent aux spectacles pour développer le sens critique des jeunes et leur permettre de mieux apprécier les œuvres qui leur sont proposées<sup>25</sup> ». Cette façon de faire leur permet également de valider la perception des différents publics, mais il importe de souligner ici que ces activités exigent du temps et des ressources, et sont offertes à des publics réduits ayant les moyens de se les offrir.

En consultant, comme je l'ai fait, les programmations de différents diffuseurs de théâtre pour la jeunesse entre 2017 et 2019, on peut constater que les spectacles sont répertoriés selon les niveaux scolaires. Au Québec, l'enseignement au primaire est réparti sur trois cycles de deux ans, et si l'enfant débute la première année à 6 ans, il devrait normalement passer au niveau secondaire à 12 ans, mais certains élèves peuvent avoir besoin d'une année de rattrapage, terminant le troisième cycle à 12 ans.

L'offre spectatorielle pour les jeunes est la plupart du temps offerte à plusieurs cycles du niveau primaire, incluant les jeunes de 12 ans. Une rapide compilation effectuée en 2017 sur le site de la Maison Théâtre<sup>26</sup>, diffuseur montréalais spécialisé en théâtre pour l'enfance et la jeunesse, a permis de d'observer que les jeunes de 10 à 12 ans étaient de tous les publics. Les spectacles offerts indifféremment aux jeunes entre 6 et 12 ans ouvraient des espaces de réflexion avec des pièces portant sur les différences physiques, l'iniquité, l'imaginaire. On cherchait à émouvoir, à faire réfléchir et à faire rire les jeunes des 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycles (8-12 ans), avec des thèmes tels le plaisir de jouer et l'arrière du théâtre. Les pièces offertes à la clientèle de 10 à 17 ans (dernier cycle du primaire et tout le secondaire), c'est par le fabuleux et l'interdisciplinaire qu'on traitait de communion avec la nature, d'espoir et de transformation individuelle. Pour la saison 2018-2019, les diffuseurs<sup>27</sup> traitaient de la différence pour les groupes de jeunes de 6 à 12 ans (Mère Troll, Edgar Paillettes), d'émigration pour les 8 à 12 ans (Conte du soleil, Trilogie d'une émigration), de la peur pour les 9-14 ans (Petite sorcière) de la place des femmes pour les 9-14 ans (Je suis William) de la transformation et la cyberintimidation pour les 12 ans et plus (Nocturne... en plein sous l'astre de midi et Noyade). On abordait ces thèmes sous forme de contes,

---

<sup>25</sup> Description du Théâtre jeunesse Les Gros Becs, *Conseil de la Culture* [en ligne]. <http://www.culture-quebec.qc.ca/theatre-jeunesse-les-gros-becs/> [Site consulté en 2018].

<sup>26</sup> Pour savoir ce qu'est la Maison Théâtre : <https://www.maisontheatre.com/>.

<sup>27</sup> La Maison Théâtre à Montréal, l'Arrière-scène à Beloeil (Montérégie) et les Gros Becs à Québec.

d'expérience immersive ou de comédie musicale. Le tableau intitulé *Offre spectatorielle 2018-2019*<sup>28</sup> permet de visualiser la répartition de l'offre pour les clientèles scolaires.

## 2.2 Le public cible

Au cœur de la question se pose évidemment l'âge de notre public cible, avec les caractéristiques qui lui sont propres. J'ai ciblé les pré-adolescents du troisième cycle du cours primaire et, éventuellement, du premier cycle du cours secondaire, soit des jeunes dont l'âge peut varier entre 10 et 13 ans. Il s'agit d'un moment charnière dans leur croissance et dans le développement de leurs habiletés sociales, au contact de pairs<sup>29</sup>. Ils sont à un moment de transition de l'enfance à l'adolescence, en passage du cours primaire au secondaire. Comme on le verra dans le segment qui suit, ce ne sont plus des enfants, mais pas encore des adolescents.

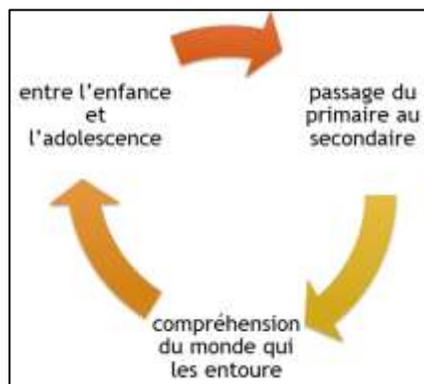


Figure 2 : Moment charnière

## 2.3 Particularités

L'adolescence est une période de transition importante où les jeunes sont particulièrement influençables. Ils constituent un public cible de choix pour les agences de marketing. Leur maturité économique et sociale se met en place progressivement.

### 2.3.1 Comportement

Selon l'organisation mondiale de la santé « l'adolescence est la période de croissance et de développement humain qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte, entre les âges de 10 et 19 ans [...], l'apparition de la puberté marquant le passage de l'enfance à l'adolescence<sup>30</sup>. » Dans le cadre de ses recherches exhaustives sur l'adolescence, la professeure Maria da Conceição Taborda-Simões<sup>31</sup> revoit la description de l'adolescence, définie tantôt comme période de transition vers l'âge adulte, tantôt comme période de crise,

<sup>28</sup> Voir Annexe A.

<sup>29</sup> Voir plus d'explications, section 3.4, page 21.

<sup>30</sup> Organisation mondiale de la santé, *Santé de la mère, du nouveau-né, de l'enfant et de l'adolescent*, [en ligne]. [https://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/](https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/fr/) [Site consulté le 18 mars 2019].

<sup>31</sup> Professeure à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Coimbra, Portugal.

pour « choisir une perspective [...] qui privilégie l'étude de cette étape de la vie dans le champ de la psychologie du développement<sup>32</sup> ». Elle y fait état des nombreuses transformations, tant au niveau physique qu'aux plans cognitif, moral et socio-affectif, qu'à celui de l'image de soi : « transformations qui finissent par mener à une autonomie croissante au niveau de la pensée, [...] des affects et des relations avec autrui<sup>33</sup>. »

Dans leur livre portant sur *le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*, Caroline Bouchard et Nathalie Fréchette<sup>34</sup> nous brossent un portrait exhaustif des jeunes (6-9 ans) et des pré-adolescents (9-12 ans) tout au long de leurs parcours au niveau primaire, tant sous les angles théoriques que pratiques. J'y ferai référence à plusieurs reprises dans les pages qui suivent, notamment à cause de leur pertinence dans le contexte québécois et de leur à-propos dans le cadre de ma recherche. En s'appuyant sur différents auteurs, elles précisent, notamment, le fait que la préadolescence est une période de transition entre l'enfance et l'adolescence, marquée par l'arrivée plus ou moins rapide de la puberté, apparaissant vers l'âge de 8 à 10 ans chez les filles et de 10 à 11 ans chez les garçons, quatre années pouvant s'écouler jusqu'à l'acquisition de la fertilité<sup>35</sup>.

Dans une entrevue réalisée en 2012, Philippe Jeammet, professeur en psychiatrie, affirme que : « [la] préadolescence résulte d'une image, cela ne vient pas d'une réalité biologique. C'est un comportement de type adolescence (dans l'habillement, les paroles) [...] surtout favorisé par les nouveaux moyens de communication (les spots publicitaires, la musique...) que l'on peut aussi attribuer au marketing, qui a souhaité donner une place dans la société à ces enfants<sup>36</sup> ». Bien que les études plus récentes éclairent plus largement et, à mon avis, plus adéquatement la réalité de cette période, la question de l'importance de l'image que Jeammet mentionne donne à voir toute la perméabilité des pré-adolescents aux influences auxquelles ils sont soumis. Je le cite principalement pour introduire mon propos

---

<sup>32</sup> Maria da Conceição Taborda-Simões. « L'adolescence : une transition, une crise ou un changement? », *Bulletin de psychologie*, vol. numéro 479, no. 5, 2005, p 538. [en ligne]. <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2005-5-page-521.htm> [Site consulté le 18 mars 2019].

<sup>33</sup> *Ibid.*, p 528.

<sup>34</sup> Caroline Bouchard et Nathalie Fréchette, *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*, Québec: Les Presses de l'Université du Québec, 2010, [en ligne]. <https://www-deslibris-ca.acces.bibl.ulaval.ca/ID/438564> [Site consulté le 23 mars 2019].

<sup>35</sup> Caroline Bouchard et Nathalie Fréchette, *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*, *op cit.*, p. 320.

<sup>36</sup> *Journal des femmes*, préadolescence : quel âge [en ligne]. <http://www.journaldesfemmes.com/maman/ado/pre-ados-de-plus-en-plus-tot/quel-age.shtml> 14 oct. 2017 438564 [Site consulté le 10 novembre 2017].

suisant, qui détermine la place du jeune en tant que consommateur, et de là, en rouage d'un système de consommation dont il n'est peut-être même pas conscient.

### 2.3.2 Tweens

En anglais, on les appelle les pre-teens, ou les Tweens, un néologisme de bon aloi en l'occurrence, puisqu'il réfère également à un terme marketing qui désigne les préadolescents âgés de 9 à 14 ans. « Le marketing américain a baptisé *Tween* cette cible doublement lucrative, encore sensible aux produits enfantins (jeux), et attirée par les centres d'intérêt adolescents (iPod, téléphone portable, réseaux sociaux...). Ce mot-valise (formé de la préposition « between » –entre– [sic] et du nom « teenager » -adolescent-[sic] se traduit en français par le terme d'*adonnaissant*<sup>37</sup> », nous explique la psychologue clinicienne Nathalie Anton. Même s'ils ne sont pas encore autonomes financièrement, selon Maïthé Levasseur, « [ils] représentent un marché fabuleux en raison de leur pouvoir d'achat surprenant et surtout de leur influence sur les décisions familiales sur tous les plans<sup>38</sup> ».

Un article paru en 2008 sur le site Marketing Sherpa, un Institut de recherche américain spécialisé en marketing, le confirme : on y indiquait qu'aux États-Unis, les 20 millions de tweens dénombrés dépensaient chacun près de 1442 \$ de leur argent personnel annuellement, pour un total estimé de 28.4 billions de dollars et que leur pouvoir d'achat combiné avec l'argent que leur consacraient leurs parents était, à l'époque, de 260 billions de dollars<sup>39</sup>.

En tentant de préciser les effets d'une pièce de théâtre, quelle que soit sa forme, chez un public de pré-adolescents, il nous faut considérer que même s'ils peuvent avoir une influence sur le choix d'une sortie culturelle, ils ne sont vraisemblablement pas ceux qui prendront la décision en bout de ligne. L'offre devra donc rejoindre les préoccupations des décideurs, qu'il s'agisse des parents ou des membres des équipes professorales, en souhaitant qu'ils considèrent l'importance économique de leurs décisions en matière d'investissement en formation et en biens culturels et de son incidence sur le

---

<sup>37</sup> Nathalie Anton, *Les préadolescents*, [en ligne]. <https://accompagnement scolaire.wordpress.com/2011/09/19/ /preadolescence/> [Site consulté le 20 mars 2019].

<sup>38</sup> Maïthé Levasseur, « Connaissez-vous les tweens? Vous devriez... », dans *Réseau veille tourisme*, [en ligne]. <http://veilletourisme.ca/2007/02/09/connaissez-vous-les-tweens-vous-devriez/> [Site consulté le 30 novembre 2016].

<sup>39</sup> *Marketing to tweens*, 2008, [en ligne]. <https://www.marketingsherpa.com/article/how-to/data-spending-habits-dos-donts> [Site consulté le 24 mars 2019].

développement des jeunes. Une recherche réalisée pour Culture Montréal<sup>40</sup> en 2012 démontre que :

Le milieu familial joue un rôle d'une importance capitale dans la participation culturelle des jeunes de toutes les tranches d'âge, particulièrement en ce qui a trait à la transmission des goûts.[...] En général, les participants provenant d'un milieu familial au sein duquel la culture et les arts sont très importants présentent un intérêt marqué concernant ces pratiques, soit en entreprenant une activité déjà réalisée par un autre membre de la famille, soit en s'engageant dans une nouvelle voie artistique.

### **2.3.3 Maturité économique**

L'importance du marketing direct ou indirect sur les jeunes m'a orientée vers la lecture d'ouvrages sur les enfants consommateurs et d'un document fort intéressant<sup>41</sup> dont j'ai retenu les principes suivants : la maturité économique franchit différents stades entre l'enfance et l'adolescence, passant du geste d'échanger de l'argent, sans notion de valeur, pour progresser vers la compréhension des notions de profit, et finalement des systèmes bancaires et des intérêts, dépendant de leur exposition ou de leur participation à des activités économiques.

De ces recherches on pourrait induire que la maturité sociale, la compréhension des rapports de force, des phénomènes d'amitié et d'inimitié et de la résolution des problèmes relationnels franchirait également des étapes de compréhension progressives, dépendant de l'exposition ou de la participation des pré-adolescents à des activités leur permettant d'acquérir cette maturité. Encore une fois, l'ouvrage de Caroline Bouchard et Nathalie Fréchette (2010), documente cette inférence, au chapitre 8 traitant de la pensée formelle, qui « soutiendra le jeune dans la résolution de ses conflits interpersonnels, [...] la capacité d'imaginer toutes les possibilités pour résoudre une situation problématique se [mettant] progressivement en place entre 9 et 12 ans<sup>42</sup> ». La méthode d'animation que je cherche à valider suit cette piste. Nous verrons au chapitre suivant comment elle s'est développée autour d'un processus didactique d'encadrement du passage à l'action.

---

<sup>40</sup> Poirier Christian, Dir., *La participation culturelle des jeunes à Montréal*, INRS, Montréal, 2012, p. 62.

<sup>41</sup> Barrie Gunter et Adrian De Furnham, *Children as consumers: A psychological analysis of young people's market*, London & New York, Taylor and Francis, 2008, [en ligne]. <https://ebookcentral-proquest-com.acces.bibl.ulaval.ca/lib/ulaval/detail.action?docID=178267> [Site consulté le 30 mars 2017].

<sup>42</sup> Caroline Bouchard et Nathalie Fréchette, *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*, op. cit., p. 366.

## Chapitre 3 : Orientation et objectifs

Je donnerai dans les pages qui suivent des témoignages sur les effets positifs de l'éducation culturelle chez les jeunes, brosserai les grandes lignes d'une méthode d'encadrement du passage à l'action que j'ai développée, traiterai de l'influence déterminante des pairs dans leur cheminement et des effets souhaités de la méthode en développement.

### 3.1 Avantages de l'éducation culturelle

J'ai abordé jusqu'à maintenant la question du théâtre pour la jeunesse et établi quelques particularités de ce public. Au fil des années, j'ai écrit ou co-écrit des pièces de théâtre pour des publics d'âges différents : 3-5 ans, 6-13 ans et 12-14 ans. Dans le cadre des « ateliers du fonceur » que j'ai développés en 1996, j'ai travaillé avec des groupes de jeunes de secondaire 1 et 2, donc, des jeunes de 11 ou 12 ans. Sur une période de 12 semaines, nous écrivions, montions et présentions devant leurs parents et amis une pièce inspirée d'un tout petit livre intitulé *Le fonceur*<sup>43</sup>, où le personnage principal persévère malgré les difficultés. Ces ateliers se sont tenus dans deux écoles différentes, en milieu rural, il y a plus de 20 ans. L'époque est importante, car les données recueillies ne se sont toujours pas démenties. J'y reviendrai sous peu (3.2), avec un verbatim de témoignages des participants, recueillis à la suite de cette expérience.

Dans une allocution récente (2015), Isabelle Cauchy soulignait les bienfaits et avantages de l'éducation culturelle. Celle-ci a, disait-elle, un effet « sur la confiance en soi, le développement de la créativité, de l'imagination, du sens critique, du sens de la responsabilité, des moyens d'expression, de la capacité à communiquer, à prendre des risques, et à essayer de nouvelles approches, et la découverte de nouvelles habiletés et passions<sup>44</sup> ».

---

<sup>43</sup> Peter B. Kyne, *Le fonceur*, Éditions Un monde différent, Brossard, 1996, 91 p.

<sup>44</sup> Isabelle Cauchy, « Allocution d'ouverture, Forum sur la citoyenneté culturelle des jeunes de l'Estrie », *États généraux des arts et de la culture de l'Estrie*, septembre 2015, p. 3 [en ligne] [http://eg.cultureestrie.ca/wpcontent/uploads/2015/10/CCE\\_EG\\_/ForumCitoyenneCulturelleJeunes\\_IsabelleCauchy.pdf](http://eg.cultureestrie.ca/wpcontent/uploads/2015/10/CCE_EG_/ForumCitoyenneCulturelleJeunes_IsabelleCauchy.pdf) [Site consulté le 27 octobre 2017].

Un article de Lucie Barriault, publié par le Réseau d'information pour la réussite éducative, faisant état de recherches récentes du *National Endowment for the Arts' Office of Research & Analysis*, exprime la corrélation entre l'aptitude à réguler les émotions et les activités quotidiennes de musique et de danse. « D'autres études (Nicolopoulou et coll. 2009 ; Schellenberg, 2004) [y mentionne-t-elle en 2016] ont montré des effets positifs sur le plan des habiletés sociales associés à la participation à un programme d'études basé sur le théâtre. Les études se penchant sur les effets de ce type de programme sont toutefois peu nombreuses à ce jour<sup>45</sup> ».

Sur ce point spécifique, je peux témoigner des effets positifs de la participation à un tel programme. Le contexte des ateliers du fonceur, mentionnés plus haut, était particulier, car le projet visait deux clientèles, soit des élèves doués et d'autres en difficulté d'apprentissage, voire en situation de décrochage. Il ne s'agissait pas d'un cours de théâtre, quoique diverses techniques y aient été enseignées, pas plus qu'il ne s'agissait de monter une pièce quelconque avec un groupe. Il s'agissait bien plutôt de faire vivre aux jeunes impliqués une expérience qui les oblige à faire preuve de courage, de débrouillardise, de bonne volonté, de persévérance et de détermination, suivant le texte du livre qui servait d'inspiration à leur création.

### **3.2 Témoignages sur les effets**

Après l'expérience, l'image de soi des jeunes ayant participé avec intérêt aux ateliers est nettement meilleure. Ils savent contrôler leurs impulsions, leur mémoire et leur crainte d'affronter un public. Nombre d'entre eux sont sortis vainqueurs de doubles défis : jouer un personnage, prendre un accent étranger, surmonter un fou rire, compenser pour un blanc de mémoire, parler plus fort, remplacer quelqu'un à pied levé. Mais outre ces effets, également recueillis auprès de jeune faisant du théâtre scolaire, les avantages ont eu un impact personnel chez les participants, comment en témoignent ces traces, conservées dans mes dossiers :

Ce que j'ai appris au théâtre c'est d'écouter les autres, apprendre à travailler en équipe dans le CALME [...] Vraiment [...] s'il y avait un autre atelier de théâtre je courrais donner mon inscription. (Max)

---

<sup>45</sup> Lucie Barriault, *Les multiples bénéfices des arts chez les enfants*, [en ligne], <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/01/arts-enfants/> [Site consulté le 29 octobre 2017].

Avec cet atelier j'ai développé mon sens des responsabilités et de débrouillardise. J'ai développé une autre grande qualité : maintenant je suis capable de m'exprimer sans trop rougir. (Manue)

J'ai à affronter plusieurs épreuves présentement et grâce à l'atelier de théâtre je crois que je vais être capable de passer à travers. (Mimi)

Moi de mon côté j'ai réussi à vaincre mon « trac » Je suis aussi un peu moins gênée Je suis contente de cette expérience. (Geneviève)

Ma principale difficulté a été de parler fort et j'ai réussi à la surmonter car tu m'as aidé et m'as donné des trucs. Je ne me sens plus le même qu'au début. Je suis moins gêné devant un public. (Bruno)

Après ces semaines, j'ai appris à connaître différentes personnes qui, tout comme moi, avaient leurs problèmes. C'est ça qui m'a aidé le plus. Cet atelier a été un gros plus dans ma vie. (Eve)

Je m'ennuie de l'atelier. J'ai découvert qu'au théâtre, il faut avoir l'esprit d'équipe. (Sue)

Ça m'a appris de ne jamais abandonner ce que j'entreprends dans mes projets d'avenir. (Sara)

### 3.3 Méthode d'encadrement

Des observations que j'ai tirées de mes expériences est née une méthode d'encadrement du passage à l'action, développée et documentée avec *Les Stratégies du Foncéur*<sup>46</sup>, publiée en 2002. Les sujets élaborés ont pour objectif de faciliter le développement des talents, l'accroissement des connaissances, l'atteinte d'objectifs signifiants et la transmission des connaissances acquises. Les 15 éléments de la « pyramide de croissance du foncéur » (figure 3) sont répartis sur cinq niveaux d'intervention, cinq paliers de nature différente, touchant tous au développement personnel.

J'y détaille les constituants d'une base solide, à laquelle se superposeront des outils, qui sont des instruments du passage à l'action, puis les éléments de motivation et de

---

<sup>46</sup> Danielle DeGaris, *Les Stratégies du foncéur : persévérez dans l'action et surmontez les difficultés*, Un monde différent, St-Hubert, 2002, 206 p.

renforcement, que viendront chapeauter l'encadrement du passage à l'action et l'enseignement.

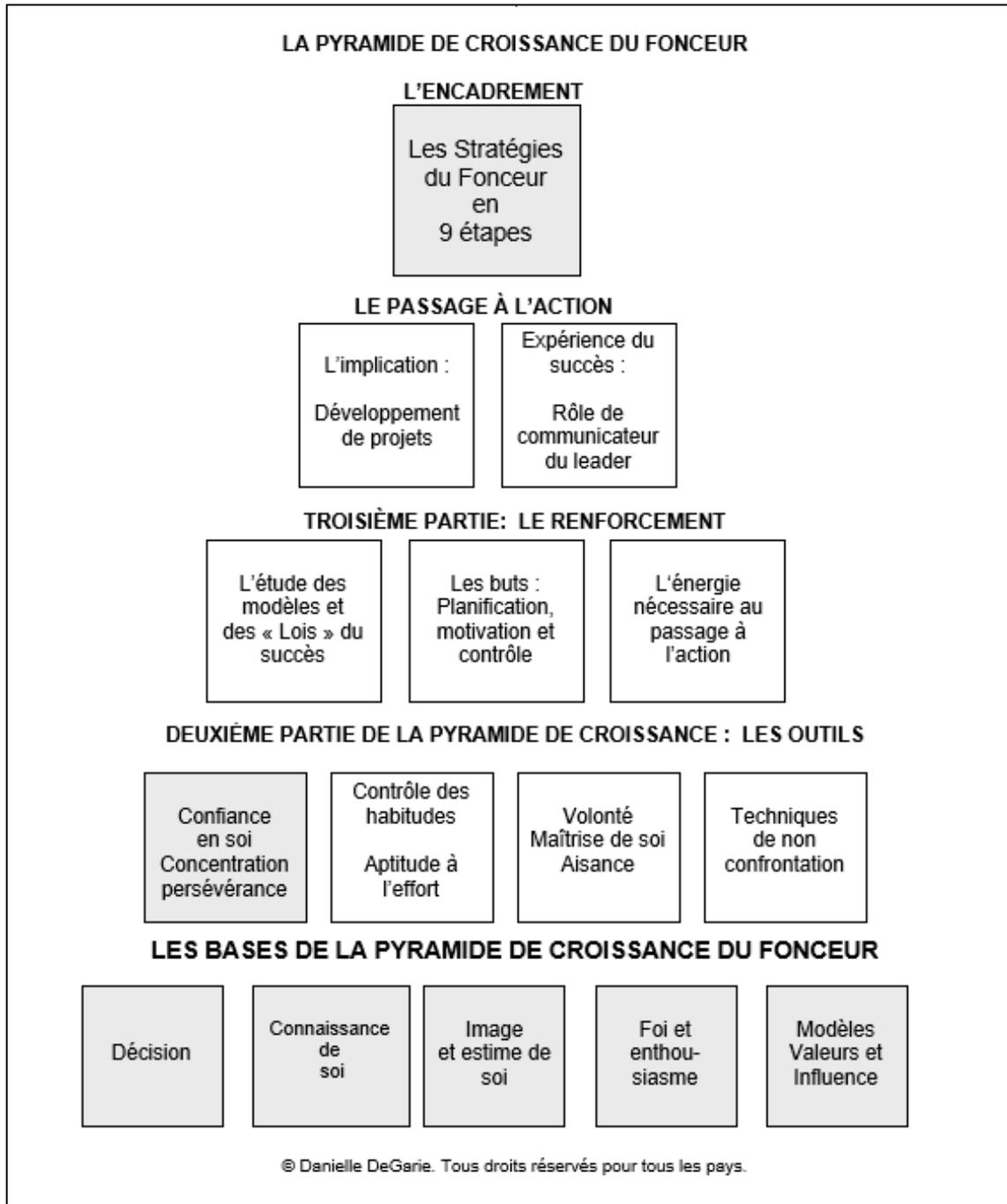


Figure 3 : La pyramide de croissance

Ma préoccupation dans le développement d'individus indépendants et autonomes ne date donc pas d'hier. L'importance de donner des bases solides à nos jeunes ne s'est jamais démentie, mais elle ne concerne pas seulement leur parcours académique.

Des 15 cases de *La pyramide de croissance du Foncéur*, j'ai identifié, tel que mentionné en introduction, un point spécifique de la base (figure 4) sur lequel je peux travailler et qui est particulièrement critique au moment de la préadolescence : le rôle primordial des modèles, des valeurs et de l'influence.

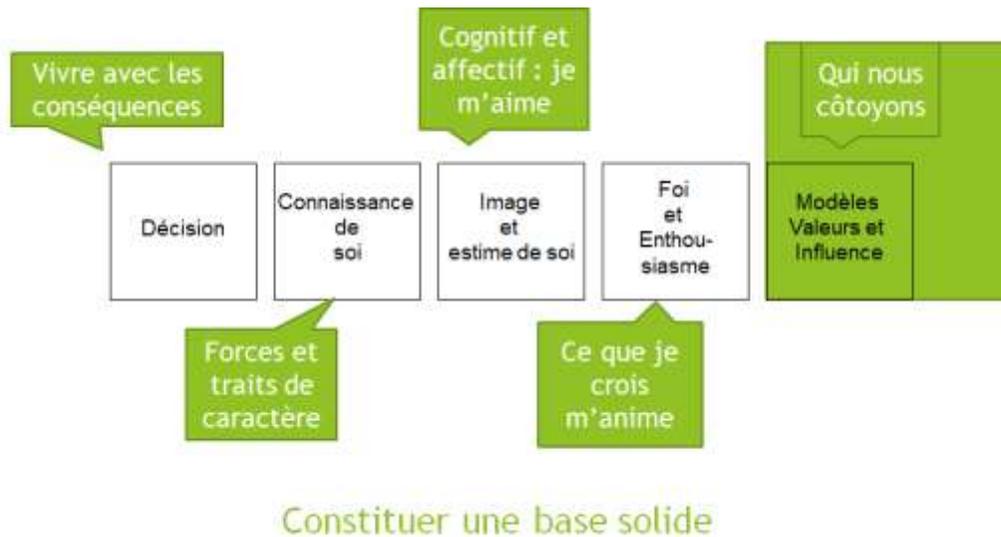


Figure 4 : La base

Les raisons pour lesquelles on poursuit des études, qu'on persévère dans une pratique, qu'on fasse des recherches ou qu'on entreprenne une démarche de création, sont ou devraient être personnelles. Considérant mon analyse, si je veux avoir une influence sur des jeunes d'âge scolaire, je dois identifier à quel endroit je peux faire valoir cette influence, et de quelle manière. À l'âge critique qu'est la préadolescence, c'est sur la conscience des influences<sup>47</sup> que j'ai choisi d'orienter ma pratique. Le choix des thèmes sur lesquels repose mon écriture se fait en fonction de ce constat.

---

<sup>47</sup> Danielle DeGarie, *Les Stratégies du foncéur* [...], *ibid.*, p. 69-75.

### 3.4 La pièce mise à l'épreuve

Par suite de la parution du livre, ma fille m'a commandé une comédie musicale pour la troupe qu'elle venait de fonder et c'est ainsi qu'est née *Mégalo et le Destrier des Mers*. Dans la veine de ce qui précède, cette pièce a été conçue de manière à sensibiliser, à toucher et à faire réagir les spectateurs face aux éléments d'intimidation et d'agression vécus par les belligérants dans un milieu clos. Ici, toute la pièce se passe sur un bateau de pirates, où deux factions s'opposent : les bons et les méchants... Et si tout n'était que question d'influence ?

La lecture du chapitre 7 du *développement global de l'enfant*<sup>48</sup> confirme l'influence déterminante des pairs sur le comportement des préadolescents. Leurs rapports leur permettent de développer leurs habiletés sociales, d'explorer différents rôles sociaux, en se comparant aux autres et en se validant. Ils vont se tenir d'abord avec ceux qui font les mêmes activités, ont des qualités similaires, avec qui ils sont familiers et qui ont des comportements analogues. « Ainsi, les jeunes qui utilisent les comportements d'agression [...] pourront rechercher d'autres jeunes recourant au même type de comportement [de même que ceux] qui présentent des habiletés sociales auront tendance à se regrouper entre eux<sup>49</sup>. »

Tel que mentionné au chapitre 1.2, au moment où la pièce a été produite (2007), l'intimidation à l'école était préoccupante et, malgré de multiples interventions, des campagnes publicitaires et des récompenses<sup>50</sup>, la situation perdure, aggravée de cyberintimidation. Les résultats d'une étude réalisée (2014) par l'équipe de la chercheuse Claire Beaumont, titulaire de la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence à l'école de l'Université Laval révèlent que « même si les incidents sont bel et bien présents sur les bancs d'école, plus de 80 % des enseignants et du personnel de soutien n'ont aucune formation de base pour faire face à la violence<sup>51</sup>. » En 2018, un article du Journal de

---

<sup>48</sup> Caroline Bouchard et Nathalie Fréchette, *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*, op. cit., p. 354-358.

<sup>49</sup> Ibid., p. 258.

<sup>50</sup> Prix du gouvernement du Québec « Ensemble contre l'intimidation », depuis 2015, pour récompenser les actions visant à prévenir et à contrer l'intimidation.; Campagne publicitaire : Contre l'intimidation, agissons; *Programme de soutien financier à des projets visant à prévenir et à contrer l'intimidation* [en ligne]. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/intimidation/prix/Pages/index.aspx> / [Site consulté le 29 octobre 2017].

<sup>51</sup> Daphné Dion-Viens, La violence à l'école fait des ravages dès le primaire, *Le Soleil*, 24 avril 2014, [en ligne].

<https://www.lesoleil.com/actualite/education/la-violence-a-lecole-fait-des-ravages-des-le-primaire-eab21af3dbc7cce69a1de533c3c60d04> / [Site consulté le 29 octobre 2017].

Québec livrait que, selon la plus récente enquête nationale sur la violence dans les écoles québécoises, la violence envers les élèves était généralement en baisse dans les écoles du Québec, avec, toutefois, une hausse des conflits ethniques et des insultes par texto au primaire. Cependant, « la proportion d'enseignants [ayant] reçu de la formation pour prévenir et gérer la violence à l'école [avait] par ailleurs diminué depuis quatre ans, étant passée de 28% à 2013 à 20% en 2017<sup>52</sup> ».

Compte-tenu de ma décision de sélectionner un public de pré-adolescents selon leur niveau scolaire, le thème de la pièce étant toujours pertinent, l'expérience et les connaissances acquises m'ont amenée à réévaluer le type de présentation ou de représentation éventuelle, ainsi que l'âge du public. Comme l'écrivait si bien Hélène Beauchamp : « il est particulièrement ardu de mesurer l'adéquation entre un projet, l'approche choisie et la réception que les jeunes en auront<sup>53</sup> ». Mon projet de recherche m'amènera donc à revoir le texte de *Mégalo* en fonction du contexte actuel, de même qu'à en réviser la structure<sup>54</sup>, pour les besoins de l'exercice.

### 3.4.1 La forme et le genre

En premier lieu, j'ai cherché à identifier, avec les critères d'aujourd'hui, la forme de présentation théâtrale qui serait la plus à même de contribuer au processus d'émancipation des spectateurs de 9 à 12 ans. J'ai annoncé en début de chapitre (section 3.4) que la pièce *Mégalo et le Destrier des mers* est une comédie musicale. En caractérisant ainsi le genre, je viendrais conditionner les attentes des récepteurs du message de la manière que Pavis décrit dans la citation qui suit, ce que je souhaite éviter :

Le genre — et pour le lecteur/ spectateur, le choix de lire le texte selon les règles de tel ou tel genre — donne immédiatement une indication sur la réalité représentée, fournit une grille de lecture, passe un contrat entre le texte et son lecteur. En détectant le genre du texte, le lecteur a présent à l'esprit un certain nombre d'attentes, de figures obligées qui codifient et simplifient le réel, permettent à l'auteur de ne pas récapituler les règles du jeu et du genre supposées connues de tous, l'autorisent à satisfaire, mais aussi à dépasser ces attentes, en démarquant son texte du modèle canonique<sup>55</sup>.

---

<sup>52</sup>Daphné Dion-Viens, « Violence en baisse dans les écoles du Québec », *Le journal de Québec*, [en ligne]. <https://www.journaldequebec.com/2018/04/26/violence-en-baisse-dans-les-ecoles-du-quebec> [Site consulté le 28 mars 2019].

<sup>53</sup> Hélène Beauchamp, *La dramatique jeunesse*. *Op. cit.*, p. 143.

<sup>54</sup> Voir Travail sur le texte (4.4.1) et Sujet et problème (5.3.7).

<sup>55</sup> Patrice Pavis, *Dictionnaire du théâtre*, *op. cit.*, p. 148.

Selon Pavis, « une forme théâtrale n'existe pas en soi, elle n'a de sens que dans un projet scénique global, c'est-à-dire lorsqu'elle s'associe à un contenu transmis et à transmettre<sup>56</sup> ». Voilà une formulation qui est intéressante, car si, pour le metteur en scène, la comédie musicale, avec son bagage de textes, de danses, de chansons, d'humour et de plaisir est une forme spectaculaire séduisante pour les pré-adolescents, mon objectif, comme auteur, est bien plutôt de susciter une prise de conscience en vue d'un changement, dans une quête d'espoir, de paix et de justice. Je pourrais choisir à l'écriture de privilégier une forme plutôt qu'une autre, en choisir plus d'une ou aucune : importe-t-il vraiment au jeune spectateur qu'un théâtre soit classé comme politique, social, didactique, documentaire ou épique ou qu'il reconnaisse les « règles du jeu et du genre supposées connues de tous » ?

Il me semble que seule la mesure des effets et la description que feront les spectateurs de la pièce pourrait, dépendant du contexte, répondre à cette question. Car, bien que le public auquel je m'adresse puisse sembler homogène, puisqu'il regroupe des individus à un moment précis de leur cheminement scolaire, les interprétations qui seront faites d'une lecture ou d'un spectacle sont conditionnées par un grand nombre de variables, non liées ici à la connaissance des conventions théâtrales, mais bien plutôt au développement de chacun.

Mon expérience de travail en maison de jeunes m'a permis d'observer que l'interprétation d'une situation que fera un pré-adolescent par rapport à un autre jeune du même âge et du même milieu différera en fonction de ses expériences antérieures (son exposition à la situation présentée), de son degré d'introspection (comment je me sens là-dedans), de sa conscience d'un manque (je ne sais pas quoi faire), de ses connaissances (théoriques), voire, de la négation d'une réalité (ce problème ou cette situation n'existe pas). Je me réfère souvent au tableau qui suit, tiré de mon livre *Les stratégies du Fonceur*<sup>57</sup>, pour illustrer et faire comprendre rapidement les étapes préalables au changement :

---

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 144.

<sup>57</sup> Danielle DeGarie, *Les Stratégies du fonceur*, op. cit., p. 33 : illustration X devient Y.

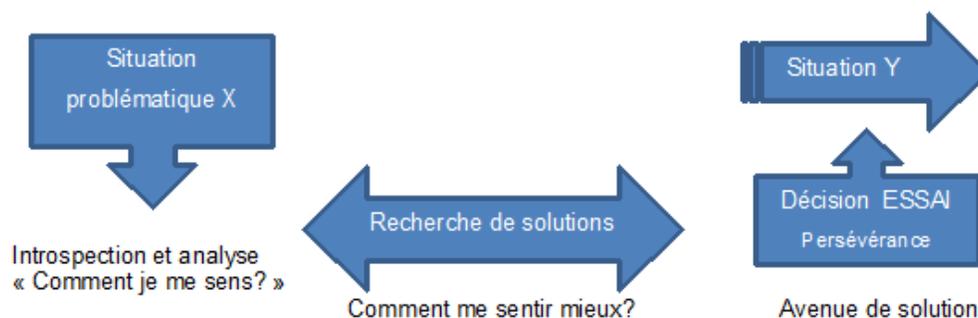


Figure 5 : La situation de départ se trouve modifiée

Trois éventualités sont toujours présentes face à une situation problématique : nous pouvons nier, et le problème demeure intact, grossit, ou disparaît de lui-même ; nous pouvons appliquer une solution temporaire qui nous permet de le masquer, de l'oublier pour un temps, ou de reporter la décision à plus tard ; ou nous pouvons évaluer le malaise en fonction de l'état dans lequel nous nous trouvons, comparativement à l'état souhaité, et envisager différentes possibilités qui permettront de modifier la situation de départ.<sup>58</sup>

Ce n'est donc pas tant le genre qui influera sur la réception du spectateur, mais son exposition à des contenus éducatifs touchant son affect<sup>59</sup>. Sur ce sujet, l'article de Robert Brien, professeur retraité du Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'université Laval, dans son article intitulé *Apport des sciences cognitives à la technologie éducative*<sup>60</sup>, vient étayer ma démarche. Il y souligne, entre autres, les étapes pour celui qui veut changer une situation dans le contexte des sciences cognitives : « a) se représenter les situations existante et désirée, b) qu'il puisse concevoir un plan pour effectuer le changement, et c) qu'il puisse exécuter ce plan. » Selon lui, ce type d'apprentissage, la « restructuration », est celui qui caractérise l'école et, il ajoute :

Ce sera par des exercices fréquents suivis de la rétroaction appropriée ou d'autres méthodes propres à l'activation de la compétence, que le concepteur et l'animateur d'activités de formation donneront l'occasion à l'apprenant de pratiquer la compétence<sup>61</sup>.

<sup>58</sup> *Ibid.*, p. 32.

<sup>59</sup> L'affect est défini, dans le DSM-5 (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux), comme un ensemble de comportements observables qui expriment un état émotionnel. À la différence de l'humeur qui se rapporte à un « climat » émotionnel global et durable, l'affect se rapporte à des modifications et à des fluctuations de l'état émotionnel. [en ligne]. <http://www.psychomedia.qc.ca/lexique/definition/affect> [Site consulté le 30 mars 2019].

<sup>60</sup> Robert Brien, « Apport des sciences cognitives à la technologie éducative », *Revue Éducatotechnologiques*, vol1 No1 (2), février 1993, [en ligne]. <https://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/scco.html> [Site consulté le 6 septembre 2019].

<sup>61</sup> *Ibid.*, p. 4.3, support au rodage.

Si je veux donner la chance au public ciblé de s'exprimer, de donner son point de vue, de critiquer et de se laisser rejoindre, bref, de participer dans la mesure de ses moyens, je fais appel à son intelligence, le considérant en mesure de le faire sans plus de contraintes. Il s'agit donc plutôt, s'il faut l'étiqueter, d'un « théâtre de la capacité », comme le décrit Olivier Neveux<sup>62</sup>, en ce qu'il « explore les pouvoirs de tout homme quand il se juge égal à tous les autres et juge tous les autres égaux à lui<sup>63</sup> ».

Dans son ouvrage sur les enjeux du théâtre politique, que je viens de citer, il croise différentes études sociologiques, philosophiques, esthétiques et anthropologiques sur les spectateurs. Il avance que dans ce « théâtre », ce qui est politique, « c'est la conception qu'il a de son spectateur<sup>64</sup> ». Voilà pourquoi, concevant l'adolescence comme une période de développement entre l'enfance et l'âge adulte, je ne peux vraisemblablement pas, selon ce que je retiens de ses propos, parler de théâtre politique puisque, sous différents aspects, il n'est pas « héritier des avant-gardes provocatrices, déstabilisatrices, dans une époque qui [...] n'est plus la même<sup>65</sup> », pas plus qu'il ne vise la mobilisation des spectateurs, héritier de l'époque de son émergence (fin XIX<sup>e</sup> et tout le XX<sup>ème</sup> siècle) « qui entretient des rapports modifiés par un siècle d'échecs, de cauchemars et de défaites<sup>66</sup> ».

Si je veux rejoindre et toucher un jeune spectateur, je dois me poser la question de la mise en scène de la pièce à l'étude, et de la ou des manières les plus efficaces pour faire passer son contenu, tout comme je pourrais, à l'inverse, ne pas m'en préoccuper et choisir de laisser mon interlocuteur libre de l'interpréter en fonction de ses antécédents personnels sans aucune forme de traitement. Je peux donc choisir de conditionner mon contenu en fonction de mes *a priori* sur mon public potentiel, comme envisager une toute autre approche. J'essaierai d'expliquer du mieux possible dans le texte qui suit les pistes de réflexion qui m'ont amenée à proposer la méthode d'animation théâtrale que je décrirai plus loin.

---

<sup>62</sup> Olivier Neveux, *Politiques du spectateur. Les enjeux du théâtre politique aujourd'hui*, éditions la Découverte, Paris, 2013, p. 7.

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 243.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 8.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 232.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 233.

### 3.4.2 Réflexion ayant orienté mes décisions

Au début de ma démarche, j'entendais mettre en scène la pièce *Mégalo et le Destrier de Mers* en appliquant systématiquement des outils que j'avais identifiés chez Bertolt Brecht et Augusto Boal pour leurs effets déterminants dans le changement de la relation avec le spectateur, pour en mesurer les effets sur un public contemporain et, potentiellement, identifier les variables pouvant modifier concrètement la réaction du public afin de transformer le théâtre engagé en un théâtre engageant.

L'introduction des notions de *fabel* et de *gestus* systématisées par Brecht pourrait en effet, dans le cadre d'un théâtre pour pré-adolescents, simplifier la lecture, un titre ou une phrase renfermant le *gestus* essentiel de la scène, soit une « expression claire et stylisée de la conduite sociale des humains les uns envers les autres<sup>67</sup> ».

Chez Boal, un protagoniste (l'opprimé, la victime), présente une situation d'erreur politique ou sociale, une attitude erronée, exprimée et répétée, un « rituel<sup>68</sup> » où à chaque fois l'opresseur gagne, c'est au public de présenter des alternatives. Cette option, stimulante, renverse le rapport habituel scène-salle et donne au spectateur une possibilité de s'exprimer.

J'ai retenu partiellement ces éléments potentiels et ai relu la pièce en évaluant de multiples possibilités de mise en scène ou de mise en plateau : la représentation frontale sur deux niveaux ; la division des espaces, en opposant pauvreté-bonté et richesse-méchanceté ; la caractérisation des personnages par l'ajout de *gestus* ; la modification de la perception du spectateur selon l'endroit où il est assis (en haut ou en bas, sur une chaise ou sur un ballot) ; la mobilité ou l'immobilité du navire, sa solidité ou précarité, ses espaces ouverts ou fermés ; et, enfin, l'ajout d'espaces de projection et de stimulation sonore (voir illustrations en annexe G<sup>69</sup>).

J'ai mené quelques expériences préalables avec des collègues du Département de littérature, théâtre et cinéma afin d'identifier les ressources humaines et techniques disponibles à l'Université Laval, ainsi que la participation et les réactions au contenu présenté. Lors du colloque *Vers une poétique du media*, tenu en mars 2017 au Laboratoire

---

67 Martin Esslin, *Bertolt Brecht*, Paris, Union générale d'éditions, 1971, p. 200.

68 Boal, *Stop*, p. 86.

69 Annexe G: Possibilités de mise en plateau.

des nouvelles technologies de l'image, du son et de la scène (LANTISS) de l'Université Laval, j'ai proposé un laboratoire intitulé : *Visualisations poétiques*. Je voulais évaluer « comment l'imaginaire d'artistes-participants de différents horizons fonctionne, alors qu'ils seront amenés à exprimer leur conception, particulière et unique, de textes sans contexte qui leur auront été lus lors d'une visualisation dirigée. Ce laboratoire devait se dérouler en quatre parties : écoute, visualisation, notation et projection ». La description de ce laboratoire figure en annexe<sup>70</sup>.

Faute de participants en nombre suffisant, les 3 membres du conseil d'administration du RASE (Regroupement des Arts de la Scène et de l'Écran) présents et un professeur ont accepté de lire le texte de la pièce *Mégalo et le Destrier de Mers*. Ils se sont bien amusés, mais j'ai pu identifier à ce moment le problème de mobilisation des étudiants à la maîtrise et au doctorat. La question de trouver des comédiens non rémunérés pour présenter la pièce devant public se posait avec acuité.

La dimension technique présentait également un défi majeur. En début de parcours, je ne connaissais ni les étudiants, ni les professeurs, ni les ressources. Comme metteur en scène, j'ai envisagé plusieurs possibilités, mentionnées plus haut, mais où je n'aurais pu gérer seule tous ces aspects. Ces expériences m'ont décidée à réduire mes velléités de mise en scène, pour formater un cadre d'expérimentation qui demande peu de temps et de ressources. Les multiples possibilités de mise en scène que j'ai mentionnées plus haut pourraient être laissées à l'imagination des pré-adolescents. J'ai donc entrepris d'adapter le texte pour en faciliter la compréhension à la lecture seulement. C'est par lui que devront passer gestus et rituels.

### **3.5 La stratégie discursive**

La méthode d'animation vise à mettre à l'épreuve le texte afin qu'il provoque des émotions et, éventuellement, des critiques de la situation présentée. Pour le bien de l'exercice, un certain nombre d'éléments, dont l'espace, les objets et le jeu devront être choisis en fonction de leur potentiel de compréhension et des hypothèses de départ. Dans *Mégalo et le Destrier des Mers*, la rencontre des personnages nous permet une lecture des

---

<sup>70</sup> Voir Annexe F : Laboratoire Visualisations poétiques.

différences de classe qui les oppose, cristallisant des caractéristiques sociales qui concourent au maintien des systèmes représentés, rappelant les « gestus » travaillés par Brecht ou les « rituels » démasqués par Boal. On voit, d'un bout à l'autre de la pièce, différents types de pouvoir et d'actions, allant de l'agression armée à l'esquive.

On classera spontanément Mégalo et ses pirates qui abusent du pouvoir pour s'enrichir du côté des méchants, alors que du côté des victimes, des bons, on regroupera Thouban et Cabot, puis Cassiopée. D'un côté on tue sans poser de questions<sup>71</sup>, de l'autre, on s'y refuse. Pourtant, les pirates vivent à fond de cale et sont les premiers dont le capitaine se débarrasse, alors que Thouban et Cabot sont protégés. Il y a ici une ouverture à ce que la situation bascule, et à ce que les pirates se retrouvent du côté des bons puisqu'eux aussi sont pauvres, exploités et réduits au silence. Au-delà des conflits amenés par le texte, nous pourrions identifier dans les vêtements, le travail, le salaire, les repas et l'espace dont ils bénéficient sur scène autant d'illustrations de ce que la domination impose.

La description des personnages permet d'extrapoler des éléments d'information qui, en étant soulignés ou ajoutés au texte, pourraient enrichir la compréhension des différentes situations présentées. Par exemple, on pourrait ne décrire Mégalo que par ses caractéristiques de tyran. Mais, sachant que chaque individu peut lire ou interpréter des situations bien différemment, dépendant de son évolution, de ses connaissances et de ses expériences, nous pouvons imaginer que certains se souviendront du personnage de Mégalo comme étant un tyran, alors que d'autres le verront comme un exploiteur ou un fou furieux.

Pour donner une idée de la démarche que j'ai suivie, je donnerai dans le texte qui suit la description initiale des personnages à l'écriture de la pièce, suivie, de façon succincte, des sujets pouvant y être reliés, qu'il s'agisse de notions sur les institutions démocratiques, les types de pouvoir ou les champs de spécialisation étudiant ces phénomènes. Un lecteur qui serait familier avec ces notions serait en mesure de les identifier et de les nommer comme telles.

---

<sup>71</sup> Ce qui ne va pas sans rappeler les expériences de Milgram (1961), quand, en obéissant à une personne en position d'autorité, un individu se déresponsabilise. Les psychodrigues, *La soumission à l'autorité : l'expérience de Milgram*, [en ligne]. <https://les-psychodrigues.com/experience-de-milgram-soumission-a-lautorite/> [Site consulté le 1<sup>er</sup> novembre 2018].

Les personnages principaux à la création étaient Mégalo, Thouban, Cabot, La Proue et Cassiopée. Cinq figurants, danseurs et chanteurs, tenaient des rôles de pirates et pouvaient (après leur élimination) combler la distribution en jouant Cassiopée et Neptune.

Donc, « Mégalo, le méchant capitaine, veut toujours avoir le dernier mot et se vante à son perroquet de grossir de plus en plus. Mégalomane, il avait comme ambition, en début de carrière, de posséder la plus grande flotte de bateaux corsaires au monde. Devenu méfiant, il chercha plutôt à avoir le plus grand nombre de pirates à bord d'un seul navire. L'âge n'arrangeant rien, il se débarrassa progressivement de ses matelots pour amasser de plus en plus de butin ». À la lecture, on devra comprendre que ce sont les armes qu'il utilise et la peur qu'il inspire qui lui confèrent le pouvoir suprême. Pour lui, la vie humaine n'a pas de valeur et seul compte son enrichissement personnel. Les sujets pouvant être reliés à ce personnage sont les suivants : le capitalisme, les dictatures, l'histoire, l'économie de marché, et la psychiatrie.

Pour ce qui est de Thouban, notre jeune premier, c'est « encore à l'âge d'être moussaillon [qu'il s'est] fait injustement accuser de vol. Ses parents, soucieux de bien l'élever, l'avaient surveillé de près. Graine de pirate, disaient-ils. Méchant garçon, garnement. Ta paresse te fait devenir menteur et voleur. Avoue que tu as volé le panier du voisin ! À force de se faire répéter son méfait (fictif), il finit pas croire ses parent et s'engage comme un matelot sur un vaisseau pirate ». Embauché comme cuistot, il est devenu indispensable au capitaine. Il est l'ami et protecteur de Cabot, le conseille, lui vient en aide et manœuvre habilement pour rester en vie et ne pas devenir un pirate. Sa stratégie est de se faire enfermer à fond de cale pour étudier. Il a pour rôle de contrer la manipulation de Mégalo. Les sujets pouvant être reliés à ce personnage sont les suivants : éducation, analyse critique, relations humaines et anthropologie.

Quant à Cabot, mentionné plus tôt, il est « le simplet de service. Pas méchant pour un sou, il désamorce les situations tendues par un comique de situation burlesque. Il peut être acrobate. Quand il s'ennuie, il joue avec sa vadrouille. Quand il va à l'abordage, il passe la vadrouille... ». Cette victime ne doit sa survie qu'au lien de famille qui le lie au Capitaine Mégalo : il est son neveu. Il est celui autour duquel se discutent les notions d'intimidation, de résistance et de fuite. La question qui se pose est la suivante : est-il vraiment aussi idiot ? Les sujets pouvant être reliés à ce personnage sont les suivants : marginalisation, intimidation, victimisation, techniques de travail social et psychologie.

La Proue est devenue La Vigie. En effet, dans la version initiale, la Vigie était un cheval de mer, l'équivalent du "capricorne marin", mi-homme mi-cheval marin, réputé pour tirer le chariot de Neptune. Ce dernier l'avait enchanté pour protéger le navire. Lors de la réécriture<sup>72</sup>, la Vigie a pris le sens métaphorique de la figure de proue, désignant une personne mise en avant. Elle est devenue le narrateur, qui commente les scènes et alimente la réflexion, sur le ton d'un lecteur de nouvelles. L'intervention magique de Neptune a été ainsi annihilée<sup>73</sup>. Les sujets pouvant être reliés à ce personnage sont les suivants : neutralité, information, médiatisation, sciences de la communication.

Cassiopée « entre dans la vie de Thouban lorsque le bateau à bord duquel elle voyageait est sabordé par le bateau de pirate de Mégalo ». Seul personnage féminin, cette prisonnière arrive à point nommé pour nous faire détester davantage le capitaine, au machisme évident. Elle peut tenir tête à Mégalo et se lie d'amitié avec Thouban. Les sujets pouvant être reliés à ce personnage sont les suivants : préjugés, féminisme, activisme, mondialisation.

Dans la version originale, les pirates n'avaient pas d'identité. Ils n'étaient que des « figurants danseurs et chanteurs ». La réécriture a permis de clarifier leur statut de larbins<sup>74</sup>. Pour les derniers pirates du Destrier des Mers, la démocratie, c'est la loi du plus fort. Ils obéissent en se conformant aux règles dictées par une autorité supérieure ou par mimétisme. Ils sont dominés par Mégalo, et cherchent quelqu'un à dominer de même. Leurs armes les placent en position privilégiée. Les sujets pouvant être reliés à ces personnages sont les suivants : esclavage, obéissance, relations industrielles, statu quo, criminologie.

Le personnage de faire valoir du capitaine, le perroquet Gaillard, qui était en fait une marionnette, a été retiré de la nouvelle version, de même que l'apparition et la présence sur scène de Neptune, « dieu des mers ». On nous le présentera désormais comme un personnage mythique par qui on explique l'inexplicable. Il doit amener les jeunes à se questionner sur la pensée magique, car c'est lui qui provoque le dénouement, la tempête qui vient mettre un terme au règne de Mégalo et le punit de ses méfaits, en introduisant le rôle de cerbère de Margyar (dont on n'entend que la voix). Il représente nos tribunaux

---

<sup>72</sup> Description du personnage de la Vigie, Danielle DeGariné, *Mégalo*, voir Annexe I, p. 3.

<sup>73</sup> Le rôle d'accoucheur du Joker au théâtre forum (Boal) est, entre autres, de signaler les propositions « magiques », qui règlent des situations de manière irréaliste.

<sup>74</sup> Personne servile.

modernes. Les sujets pouvant être reliés à ce personnage sont les suivants : justice, système pénal, punition, réparation, criminologie.

Comme on peut le constater, les sujets reliés sont autant de notions qui peuvent être connues ou non d'un public donné. Tel que mentionné en introduction, la méthode d'animation théâtrale développée se propose, entre autres, de mesurer le niveau de connaissance ou de maîtrise qu'ont les pré-adolescents des sujets abordés et de voir s'ils sont en mesure de faire des liens entre la fiction présentée et leurs connaissances ou leur vécu. C'est au moment de l'analyse des données recueillies pendant l'expérimentation que nous verrons ce qui en est.

## Chapitre 4 : Définition de la méthode

J'exposerai ici les particularités du dispositif pédagogique que j'ai développé, les avantages qu'il présente en milieu scolaire, les conditions de l'expérimentation et le travail de préparation qui a dû être effectué en amont.

### 4.1 Résumé de l'expérimentation envisagée

Un dispositif pédagogique conjuguant projection de texte (présentique<sup>75</sup>), participation volontaire, lecture à haute voix, déplacements et audition de chansons a été développé. Sans répétition préalable, un groupe de jeunes s'étant auto-distribué les rôles en fonction de leur intérêt et de leurs capacités à faire plus d'une chose à la fois (lire, bouger, danser, chanter...) lira le texte de la pièce de théâtre, projeté sur un ou deux écrans. Ils liront leur texte dans les places, en respectant les indications (didascalies) et en interagissant les uns avec les autres. Ils auront au préalable reçu des indications sommaires spécifiques au sujet, mais ne pouvant pas influencer leur compréhension de la pièce<sup>76</sup>.

Certains jeunes qui n'ont pas de personnage à jouer auront des rôles de soutien définis : régisseur (chargé de cliquer, soit l'équivalent de tourner les pages), narrateur (chargé de lire les didascalies), ou assistant (chargé de seconder ou de remplacer un lecteur qui en ferait la demande).

L'âge des jeunes ciblés se situe généralement entre 10 et 14 ans. Au Québec, ils fréquentent les classes de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année du cours primaire et de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année du cours secondaire. Il n'y a pas de discrimination à faire pour l'instant entre garçons et filles.

La validation de la méthode pourrait se faire dans les différents endroits qu'ils fréquentent : l'école ; le camp de jour pour les plus jeunes (10-12 ans) ; les organismes du type Maison des enfants à Québec (aide aux devoirs, animation du milieu) ; les programmes tels Alternative suspension du YMCA ; les maisons de jeunes (12-13 ans) ainsi que les

---

<sup>75</sup> Définition du Grand dictionnaire terminologique : « Les termes présentatique et présentique sont des mots-valises formés à partir des mots présentation et informatique », [en ligne]. [http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=8393800](http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8393800) [Site consulté le 8 novembre 2019].

<sup>76</sup> Voir Annexe B : Script de la présentation ; Présentation de l'activité et consignes.

centres de loisir offrant des activités théâtre. Ces endroits, du fait de leur vocation, de leurs orientations et selon leur clientèle, présentent des particularités pouvant influencer sur les résultats. Nous devons donc en tenir compte.

Considérant que le passage du cours primaire au secondaire constitue un tournant majeur dans la vie d'un jeune, les premières approches pour la mise à l'épreuve de la méthode se feront auprès de groupes de 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> année, sous forme d'ateliers en classe.

Notre objectif étant de valider ce que les pré-adolescents retiennent d'un contenu théâtral auquel ils sont exposés tout en pouvant s'exprimer secrètement, c'est grâce à un questionnaire non nominatif que nous recueillerons les informations manuscrites qui seront analysées. Chaque participant aura une feuille de notes en main, où des renseignements ne permettant pas de l'identifier devront être donnés (l'âge, le degré scolaire, le sexe, la langue parlée à la maison et l'endroit de l'exercice). Les numéros des scènes figureront déjà sur cette feuille, où il leur sera demandé de noter leurs réactions et de résumer la situation présentée pour chacune des 24 scènes de la version de la pièce adaptée pour l'exercice. Des exemples leur seront donnés. Après chaque bloc de 6 scènes, la lecture sera interrompue pour que tous (y compris les lecteurs) puissent écrire comment ils se sentaient à ce moment de la pièce et ce qui les a plus marqués.

## **4.2 Avantages présumés**

Considérant ce qui précède, il y a de nombreux avantages à faire lire la pièce par les jeunes constituant le public auquel elle s'adresse. Il est démontré que la lecture à haute voix favorise la fluidité de lecture (exactitude, rapidité et expression). Les quelques exemples qui suivent soutiennent la méthode de travail proposée.

Les résultats d'une étude auprès de 42 garçons de la quatrième année du primaire à la deuxième année du secondaire indiquent que la lecture à haute voix a un effet sur le niveau de motivation. Ainsi :

Au cours de l'expérimentation de la lecture à haute voix, on a constaté que les comportements positifs à l'égard de l'activité augmentaient (73,5 % au début, 86,3 % à la fin, ce qui représente une augmentation de 12,8 points de pourcentage). Ainsi, les

garçons réagissaient davantage à l'annonce de l'activité, se mettaient en place rapidement et étaient plus attentifs qu'auparavant pendant la lecture<sup>77</sup>.

Dans le cadre d'un projet de recherche-action<sup>78</sup> visant l'expérimentation d'interventions novatrices, plusieurs interventions pédagogiques ont été proposées pour développer la fluidité et la compréhension en lecture, soulignant davantage, si besoin était, l'intérêt de la démarche proposée. On y répertoriait les éléments suivants : la lecture orale répétée ; la lecture murmurée avec cornet de lecture ; la marche rythmique ; la lecture à l'unisson ; la lecture en duo ; la lecture assistée ; la rétroaction ; et le théâtre des lecteurs.

Selon le même document (Bessette, Dubé, Ouellet, 2019) :

Les recherches indiquent que lorsque de jeunes lecteurs éprouvent des difficultés en lecture à la fin 1<sup>ère</sup> année, ils demeurent souvent de faibles lecteurs en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> du primaire. Passé cet âge, un élève pourrait avoir une lecture fluide, mais tout de même avoir une faible compréhension. Ces différences s'expliqueraient par de faibles habiletés langagières. Il est toutefois rare que les élèves qui manquent de fluidité aient de la facilité en compréhension de lecture<sup>79</sup>.

Un autre postulat est qu'en projetant la pièce plutôt qu'en partant d'un document papier, les lecteurs plus faibles, pour qui la compréhension de texte à la lecture seule est difficile auront le double avantage de pouvoir lire le texte et de l'entendre en même temps. En effet, un dossier paru dans *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* nous indique que « le fait d'oraliser le texte permet de s'assurer qu'ils se centrent sur l'élaboration d'une représentation mentale du texte et de ses informations plutôt sur le décodage, par exemple<sup>80</sup> ».

En intégrant les didascalies, les textes des chansons et les trames sonores (voix et musique) dans le diaporama, tous peuvent non seulement suivre le texte, mais également chanter. De plus, il peut arriver que sur des mots plus difficiles, des pairs interviennent pour

---

<sup>77</sup> Marie-Christine Boyer, *La lecture et l'écriture chez les garçons... de A à Z*, Comment aider les garçons en lecture et en écriture ? Compte-rendu d'une recherche-action collaborative effectuée sur une période de cinq ans auprès de garçons de milieux défavorisés, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, p. 23, [en ligne]. <http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1944917> [Site consulté le 20 sept 2017].

<sup>78</sup> Lyne Bessette, France Dubé, Chantal Ouellet, « Programme d'activités pédagogiques pour développer la fluidité et la compréhension en lecture de la 2<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup> année du primaire », dans *ADEL, Les outils pédagogiques*, 2019 [en ligne]. [http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/fluidit%C3%A9%20et%20compr%C3%A9hension\\_2019.pdf](http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/fluidit%C3%A9%20et%20compr%C3%A9hension_2019.pdf) [Site consulté le 10 novembre 2017].

<sup>79</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>80</sup> Rebeca Aldama, Céline Chatenoud, Catherine Turcotte et Caroline Daneas, « Découvrir le potentiel en lecture des élèves avec Déficience intellectuelle légère (DIL) à l'aide d'une méthode d'évaluation dynamique et innovante », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, no 76, (4<sup>e</sup> trimestre 2016), p. 112, [en ligne]. [http://www.inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/downloads/fichiers-fiche-produits/f\\_nras76\\_Aldama\\_et\\_al.pdf](http://www.inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/downloads/fichiers-fiche-produits/f_nras76_Aldama_et_al.pdf) [Site consulté le 10 novembre 2019]

soutenir le lecteur en difficulté. Cette façon de faire est également un avantage de la proposition soumise. Tel que décrit dans le document cité plus haut :

Un lecteur modèle, adulte ou élève, accompagne un élève moins expérimenté, ou en difficulté, dans sa lecture à voix haute. Si ce lecteur s'arrête plus de 5 secondes, le lecteur modèle lui vient en aide en lisant le mot exact, l'élève répète ce mot et continue ensuite sa lecture. Si l'élève commet une méprise, le lecteur modèle attend, lui donne une chance de reprendre et lui lit le mot correctement au besoin. La lecture orale répétée jumelée à de la rétroaction est l'une des meilleures méthodes pour améliorer la fluidité en lecture, et ce, dans un contexte où un adulte peut assister un élève et corriger ses erreurs de lecture.

### **4.3 Préparation et présentation de l'exercice aux participants**

La manière de présenter l'exercice aux participants ainsi que le lieu et les conditions de l'expérimentation vont conditionner leur perception de ce qui leur est présenté. Les deux points qui suivent sont relatifs à ce sujet.

#### **4.3.1 Neutralité et impartialité**

Nous nous sommes imposée, tout au long de l'exercice, de ne pas donner d'indications autres que celles figurant au texte, pour ne pas influencer l'interprétation des participants avant leur lecture. Il va de soi que la pièce, dans la forme proposée, donnait des pistes, dont l'interprétation peut varier dépendant du lecteur.

Comme l'explique si bien Michel Simonot, auteur, metteur en scène et sociologue de la culture :

On pourrait dire que toute lecture est une mise en scène des possibilités de mise en scène d'un texte. En ce sens, elle a un objectif particulier. [...] toute lecture d'un texte est complexe, en premier lieu parce qu'elle doit, en même temps, rendre compte d'un potentiel ouvert, et, en même temps, faire percevoir les pistes identifiables, d'interprétations scéniques potentielles.<sup>81</sup>

D'entrée de jeu, nous avons cherché à valider ce que les jeunes comprenaient du titre. Il en est allé de même pour la description des personnages mis en situation, qui ne donnait aucune indication de leurs fonctions dramaturgiques. Les informations données aux jeunes ne devaient pas influencer leur lecture à priori, car nous voulions connaître leur point de vue sans idée, étude ou réflexion préalable sur le sujet. Lors de l'expérimentation, le rôle

---

<sup>81</sup> Michel Simonot, « Les lectures, symptôme d'un milieu théâtral en crise? », *Agôn, Enquêtes*, mis à jour le : 13/11/2011, [en ligne]. <http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=1859> [Site consulté le 3 novembre 2017].

du capitaine Mégalo était tenu par l'auteur mais aurait pu l'être par un comédien, tant à cause de la longueur du texte que pour des raisons éthiques, son rôle présentant un modèle d'intimidation. Le texte de la Vigie fut lu par le professeur mais aurait pu l'être par un lecteur en mesure de faire une lecture interprétative, le texte à lire étant assez considérable.

### **4.3.2 L'espace requis**

Un local de classe peut suffire, à condition de pouvoir y déplacer les bureaux et d'avoir un ou deux espaces de projection. Idéalement, deux écrans surélevés seraient opposés, de part et d'autre du côté long d'un espace de jeu rectangulaire de 12 pieds par 10 pieds.

## **4.4 Préparation du matériel**

L'élaboration de la méthode d'animation proposée découle d'un processus de réflexion et d'analyse qui a exigé un long travail sur le texte, la qualification des objectifs visés et les exigences du milieu dans lequel l'exercice était proposé. C'est l'objectif de cette section.

### **4.4.1 Travail sur le texte**

À la suite de la lecture de la pièce par quelques jeunes des âges concernés à l'été 2017, une relecture et des éléments spécifiques de réécriture ont été notés. Cet exercice comportait trois parties : une relecture du texte original de 14 scènes, un redécoupage de la pièce en 24 scènes, et une nouvelle version, présentique cette fois, pour les fins de l'atelier en classe. Ce travail s'est fait en fonction du niveau de vocabulaire, de la longueur des répliques à être lues par les jeunes, de la durée (qui sera uniformisée) et du découpage des scènes, qui ont été regroupées par blocs en fonction des thématiques et des nœuds s'y dessinant afin que les problématiques identifiées soient plus faciles à nommer : la situation et les relations, les actions et les moyens utilisés, la balance du pouvoir, et pouvoir versus valeurs. Nous en parlerons plus loin<sup>82</sup>.

---

<sup>82</sup> Voir « Sujet et problème », sections 5.4 et 6.

Pour arriver à ce que le texte soit compréhensible tout en étant simplifié, je me suis référée aux principes d'intelligibilité mentionnés par Jacques Fontanille dans son analyse de la sémiotique du discours :

[t]oute prédication, qu'elle soit limitée à la phrase ou qu'elle occupe un texte tout entier, qu'elle soit exprimée directement par un verbe ou indirectement par une série de transformations narratives, comporte un certain nombre de « places » actantielles qui forment ce que Tesnière et Fillmore appelaient la « scène » prédicative. Ce principe d'explication unique permettait par exemple d'envisager la réduction d'un vaste récit à un « récit minimal<sup>83</sup>. »

Je suis volontairement allée jusqu'à réduire le titre initial de la pièce : *Mégalo et le destrier des mers*<sup>84</sup> (qui permettait d'induire, pour qui connaît les mots, que la scène se passe sur un bateau de guerre où le personnage principal est un mégalomane) à Mégalo, ce qui revient à produire une équivalence entre un seul mot et un groupe de mots, voire même entre un seul mot et le récit complet, la pièce mise à l'épreuve. Cette simplification vers un récit minimal est devenue la base de ma méthode d'analyse, par recoupement d'informations, par prédicats, dans les passages de situation en situation, dans la formation de relations dans l'esprit des jeunes impliqués dans le processus.

Par exemple, pour faciliter la compréhension des situations par les jeunes, j'ai scindé la scène 1 originale en deux parties : la chanson devient la scène 1 et l'introduction de la Vigie devient la scène 2. Au moment de la création, la pièce était jouée par des comédiens professionnels et ils passaient à l'abordage en chantant et dansant, puis ramenaient le butin à bord, puis ramenaient le butin à bord. Enfin, la Vigie ainsi que tous les membres de l'équipage commentaient leur situation.

Ainsi, au début de la scène 1, « *À l'abordage : le bateau se remplit* », on lisait initialement : « Au début de la pièce, il y a beaucoup d'activité sur le bateau du capitaine Mégalo. On vient de procéder à l'abordage d'un nouveau navire. Les marins ramènent le butin à bord après la *Chanson d'abordage* d'ouverture : coffres, sacs, barils d'eau et barils de whisky », alors que dans la version modifiée pour l'exercice, la chanson est intégrée à la scène et introduite par l'ajout d'indications scéniques, présentées de la manière suivante dans la présentique (figure 6) :

---

<sup>83</sup> Jacques Fontanille, *Sémiotique et littérature*, Paris, Presses universitaires de France, 1999, p. 8.

<sup>84</sup> Voir la figure 18.

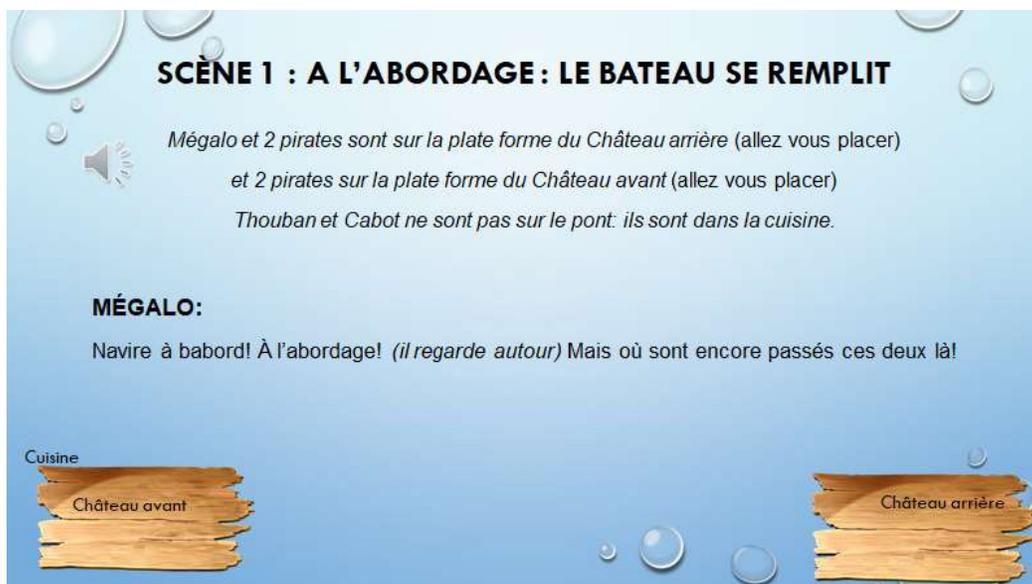


Figure 6 : Scène 1, À l'abordage: le bateau se remplit

En indiquant aux lecteurs l'emplacement des personnages, j'ai, dès le départ, départagé les bons, qui sont au Château avant (côté jardin), et les méchants, qui sont au Château arrière (côté cour)<sup>85</sup>. Comme je tenais le rôle de Mégalo, j'ai placé moi-même les jeunes aux endroits appropriés, dès la première acétate. Les jeunes ont remarqué, ou pas, que j'ai placé les deux pirates qui portent des noms, plutôt que des numéros, au Château avant, et, en isolant Thouban et Cabot à la cuisine, je les ai retirés de la scène d'abordage, leur coupant également l'accès aux armes. J'ai ajouté une réplique à Mégalo, qui vise à accentuer le contraste entre ceux qu'on appelle « les pirates » et « ces deux-là ». L'acétate 2 (figure 7) se présente ainsi:

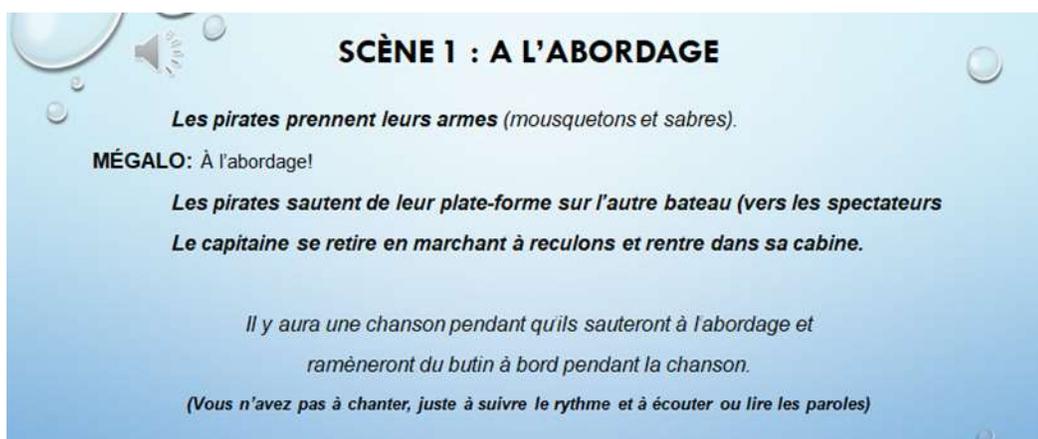


Figure 7 : Scène 1, À l'abordage

<sup>85</sup> Danielle DeGarie, *Mégalo*, voir Annexe I, p. 6.

Je fais entrer Mégalo dans sa cabine, afin de donner des indices sur sa couardise, car il ne va jamais à l'abordage. J'ai modifié : le butin pour « du butin ». Comme on n'a pas d'accessoires et que la version est abrégée, j'ai enlevé pour l'instant les détails qui figurent au texte original (*coffres, sacs, barils d'eau et barils de whisky*). Comme c'est une première lecture j'annonce (il y aura une chanson) plutôt que de donner des indications de mise en scène ou de mise en places. Les jeunes savent qu'ils doivent aller à l'abordage en sautant vers les spectateurs, donc du côté « classe », pour aller chercher du butin, ce qu'ils pourraient faire (ou non), en prenant du matériel de la bibliothèque, leurs propres effets ou d'autres. La 3<sup>ème</sup> acétate (figure 8) est la dernière de la scène 1. En voici les particularités:

**«Chanson d'abordage»**

**La première vague, c'est l'abordage**  
 Où l'équipage subit notre rage  
 C'est la tempête, c'est l'ouragan  
 Celui qui frappe, sans mettre de gants...  
 On va les laisser, avant d'les piller,  
 Assommés et désamés

**La seconde vague qui se déchaîne**  
 Ne laissera personne à la traîne  
 C'est la tourmente, le raz de marée  
 Qui va déferler et tout piétiner  
 Par-dessus bord on fera valser  
 Ceux qui voudront résister

**À l'abordage! À l'abordage!**

**La troisième vague, c'est le pillage**  
 Celui ou se déploie notre rage  
 Et on prend ce qu'on veut  
 De l'or si on le peut  
 Beaucoup, beaucoup de whisky  
 Et un peu d'eau aussi

**Vite il nous faut tout transborder**  
 Appareiller et nous sauver  
 On jette tous leurs canons,  
 La poudre on la met su'l pont  
 Plus besoin de les saborder  
 Bientôt ils vont exploser

Fin de la scène 1

L'ancre indique un changement de scène, tu peux prendre des notes maintenant si tu veux

Figure 8 : La chanson d'abordage

La trame sonore est synchronisée avec l'apparition de l'acétate, ce qui donne aux participants le signal du départ. À la fin de la chanson, l'ancre en bas de page signale la fin de la scène. On entend le son de l'océan, une trame sonore d'une durée de 30 secondes, soit le temps qu'ils auront pour prendre des notes. L'ancre et la trame sonore ont été insérées à la fin de chaque scène, établissant la convention pour la prise de notes. Les explications sur ladite prise de notes leur ont été données avec les trois acétates qui suivaient et dont le visuel est présenté aux chapitres 5.3 et 5.4.

#### 4.4.2 Travail sur les questionnaires

En écrivant la pièce mise à l'épreuve, je considérais que, pour que l'intimidation cesse, elle devait devenir évidente, facile à décoder, et ne plus demeurer cachée. Je me suis donc, dans la pièce, attardée davantage à décrire le problème qu'à proposer des solutions. Un questionnaire devait me permettre d'évaluer où se situaient les répondants dans la compréhension du problème exposé.

En 2017, dans une revue de la littérature prônant le développement des compétences psychosociales pour lutter contre le harcèlement scolaire, on fait une liste des principales manifestations de l'intimidation qui reprennent presque mot à mot les sévices continuels que fait subir Mégalo à son équipage, maltraitances qui « peuvent prendre diverses formes, telles que le harcèlement physique (coups, gifles, pincements ou tirage de cheveux, bousculades, bagarres, jets d'objet, escroquerie, etc.), le harcèlement verbal et psychologique (insultes, rumeurs, moqueries, attributions de surnom, menaces, etc.)<sup>86</sup> ». Un tel étalage de violences ne saurait passer inaperçu. Toutefois, comment le public de pré-adolescents percevrait-il ces messages? Bien qu'il n'y ait pas unanimité sur l'âge auquel les interventions recensées avaient le plus d'impact sur les élèves, Farrington et Ttofi (dans Hoareau et al., 2017) apportent la précision suivante :

Cependant, les programmes d'intervention qui visent à développer les compétences sociales, cognitives et émotionnelles des élèves nécessitent un degré de maturité cognitif suffisant pour que ces derniers puissent comprendre et réfléchir aux conséquences de leurs comportements, diminuer leur impulsivité et augmenter la probabilité de prendre des décisions rationnelles<sup>87</sup>.

En préparant le questionnaire visant à faciliter les commentaires des participants, sans égard à leur niveau de maturité, je voulais trouver des questions auxquelles il leur serait facile de répondre rapidement, tout en m'éclairant sur leur réaction, leur lecture des situations présentées et leur ressenti, et en leur donnant de l'espace pour donner leur point de vue sans que leurs pairs ne les entendent. Peut-être exprimeraient-ils des pistes de

---

<sup>86</sup> HAOREAU, Natacha, Céline Bagès et Alain Guerrien, 2017, « Développer les compétences psychosociales des élèves pour lutter contre le harcèlement scolaire: Une revue de la littérature [Developing students' psychosocial skills to combat bullying: A review of the literature] ». *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 58(4), (2017) p. 379-394, [en ligne]. <http://dx.doi.org/acces.bibl.ulaval.ca/10.1037/cap0000083> [Site consulté le 14 octobre 2020].

<sup>87</sup> Loc. cit.

solution novatrices en réponse aux questions ouvertes ou y trouverions-nous des indices supplémentaires sur leur position face aux situations présentées.

Avant même de proposer l'exercice aux jeunes du groupe d'âge ciblé, j'en ai validé les différents aspects avec des professionnels œuvrant auprès de pré-adolescents, tant en prévention qu'en développement d'initiatives communautaires au YMCA de Québec. Ils n'ont pas été choisis en fonction de leur nombre, de leur appartenance à un groupe d'âge particulier ou de leurs spécialisations, mais plutôt pour leur travail conjoint au sein de l'équipe des services à la famille et à la communauté, où une formation approfondie assure leur connaissance et leur adhésion aux politiques, procédures, protocoles et code de conduite relatifs à la protection des enfants, des jeunes et des adultes vulnérables des YMCA du Québec. Ils auraient su me dire si les propos tenus pouvaient être préjudiciables au jeune public visé.

Les membres de l'équipe du YMCA qui ont participé à l'exercice de validation ont reçu les mêmes consignes que les jeunes, se sont distribués les rôles à main levée, ont fait la lecture en suivant les indications et ont complété, eux aussi, un questionnaire non nominatif, un court intermède musical étant prévu à la fin de chaque scène et de chaque bloc de scènes pour répondre aux questions. Mon objectif était de voir si la méthode de collecte de données était adéquate, si elle me permettait de distinguer les éléments pour lesquels il était plus facile d'obtenir des renseignements et de considérer quel type de prédictions (*que crois-tu qu'il va se passer ensuite ?*) ou d'actions (*comment aurais-tu réagi dans cette situation ?*) étaient privilégiées pour intervenir sur le déroulement. Le nombre, le type de réponses et leur fréquence devaient me donner des indications valables pour tirer des conclusions et orienter la suite de la recherche, si besoin est.

Je leur ai donc administré le questionnaire<sup>88</sup> que je voulais soumettre aux pré-adolescents. Pour chacune des scènes, le participant devait indiquer l'émotion ressentie, le sujet de la scène, le problème, et des observations. Le formulaire présentait un choix de 12 émotions et comportait 2 blocs de 6 scènes et 3 blocs de 4 scènes (pour un total de 24), chaque scène étant numérotée. De plus, il y avait des questions ouvertes après chaque bloc de scènes et à la fin de la pièce.

---

<sup>88</sup> Voir le questionnaire initial en Annexe C.

### 4.4.3 Les émotions

Pour faciliter l'expression des émotions, j'ai utilisé des émoticônes, sous leur forme graphique, sans donner plus d'explications. Mon objectif était de faire faire une épargne de mots aux répondants, mais les réponses recueillies m'ont fait appréhender un certain nombre de changements à envisager. En effet, les membres du groupe d'intervenants ont défini les émotions par leurs propres mots ou par les émoticônes présentés sous les émotions A, B, C ou D (figure 9 : émoticônes du questionnaire 1).



Figure 9 : Émoticônes du questionnaire 1

À la réflexion, il peut être difficile d'interpréter rapidement les émotions ou sentiments que voulaient illustrer les illustrations choisies. On peut comprendre, par la forme de la bouche, que les émotions A 1-2 et 3 sont positives (joie) et que les émotions B 1-2 et 3 sont négatives (mécontentement), mais les blocs d'émotions C et D peuvent laisser place à l'interprétation. Avant d'adapter le questionnaire, j'ai donc cherché à préciser de quelle manière je pourrais utiliser les émoticônes plus efficacement.

Lors de journées d'étude avec des étudiants de niveau collégial en France, des professeurs ont eu l'idée d'utiliser les émoticônes, partie de leur réalité quotidienne, pour intéresser les participants un exercice. Ce faisant, ils ont constaté que « la traduction du même émoticône est parfois très différente pour chacun, et pour une même émotion, ils utilisent des émoticônes différents !<sup>89</sup> »

Il eût peut-être fallu décrire ce qu'ils entendaient par-là, car les émoticônes, smileys ou émojis n'ont pas tous définition, ni la même signification. Je reprends ici les propos de Pierre Halté<sup>90</sup>, docteur en sciences du langage, pour définir ensuite le terme d'émoticône au sens où je l'entends pour l'exercice :

<sup>89</sup> Françoise Bernard, Laurent Carceles, « Émoticônes au collège ou la surprise de l'interprétation », dans : Marika Bergès-Bounes et al., *Les écrans de nos enfants. Le meilleur ou le pire*, 2017, [en ligne]. <https://www.cairn.info/les-ecrans-de-nos-enfants---page-213.htm> [Document téléchargé le 15 octobre 2020].

<sup>90</sup> Pierre Halté, « Émoticônes et modalisation dans un corpus d'enseignement par t'chat », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2016/4 (N° 184), p. 441-453, [en ligne]. <https://www-cairn-int-info.acces.bibl.ulaval.ca/revue-ela-2016-4-page-441.htm>. P.442. cap0000083 [Document téléchargé le 16 octobre 2020].

Les éléments subjectifs susceptibles d'être indiqués par les émoticônes peuvent être par exemple une émotion, une attitude, voire une instruction pragmatique.

Nous rejetons hors de la catégorie des émoticônes les pictogrammes servant uniquement à représenter un objet de façon purement iconique : ainsi, une image de chat, mise à la place du mot « chat » dans un énoncé, n'est pas pour nous une émoticône tant qu'elle ne sert qu'à représenter, de façon iconique, un chat. Cette même image peut devenir une émoticône dès lors qu'elle devient l'indice conventionnel d'une attitude, d'une émotion, de tout élément éprouvé par le sujet parlant.

Les émoticônes sont donc, dans l'usage que j'en fais pour le questionnaire et tel que détaillé longuement dans l'ouvrage précité, des pictogrammes apparaissant sous forme de dessins et dont le sens est donné par la disposition ou la forme des yeux, de la bouche, ou l'ajout de couleurs et d'autres détails. Ce sont, comme l'écrit Halté, « des signes qui ressemblent visuellement à des mimiques faciales ou des gestes<sup>91</sup> » qui sont choisis par une personne qui les exprime.

La majorité des spécialistes s'entendent sur 6 émotions humaines de base : joie, tristesse, colère, surprise, peur et dégoût. Elles ont été déterminées « [g]énéralement à partir de classements de photographies de visages, ou de dessins, ou encore d'analyses de vocabulaire de sujets incités à parler de leurs émotions<sup>92</sup> ». En 1994 dans la revue *Santé Mentale au Québec*, Marie-Lise Brunel<sup>93</sup> présentait sous forme de tableau une hiérarchie des 5 émotions de base que sont la joie, la surprise, la colère, la tristesse et la peur, et de leurs 62 émotions dérivées. Des psychologues de l'Université de Californie à Berkeley ont identifié, quant à eux, 27 catégories d'émotions distinctes, reliées entre elles. Ils ont déduit de leurs recherches « que la majorité des catégories d'émotions partagent des frontières floues avec une ou deux autres catégories distinctes, formant des chaînes conceptuellement liées d'expériences rapportées, telles que celle du calme à l'appréciation esthétique à la crainte<sup>94</sup> ». Mon choix des émoticônes s'est fait en fonction des émotions ou réactions que je pensais amener avec la pièce et de ma connaissance des

---

<sup>91</sup> Ibid.

<sup>92</sup> Jacques Cosnier, (1994), *Psychologie des émotions et des sentiments*, Retz, Paris, 2015, [en ligne]. [http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions_et_sentiments.pdf). [Document téléchargé le 1er octobre 2020].

<sup>93</sup> Brunel, M.-L. (1995), « La place des émotions en psychologie et leur rôle dans les échanges conversationnels », *Santé mentale au Québec*, 20 (1), 177-205, p.184, [en ligne]. <https://id.erudit.org/iderudit/032338ar> [Document téléchargé le 29 septembre 2020].

<sup>94</sup> Alan Cowen et Dacher Keltner, "Self-report captures 27 distinct categories of emotion bridged by continuous gradients". *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 114, no. 38 (2017), [en ligne]. <https://doi.org/10.1073/pnas.1702247114>. [Document téléchargé le 20 octobre 2020].

réactions émotives des jeunes de 5 à 12 ans en contexte de camp de jour. Cosnier définit ces affects comme « les faces subjectives des états émotionnels. Certains caractérisent les émotions basales et leurs dérivées, certains autres sont durables et caractérisent les sentiments (par exemple la sympathie que l'on porte à un ami, les affects de haine, de jalousie, d'amour...)»<sup>95</sup> ».

J'aurais pu faire des propositions différentes, mais j'ai choisi de limiter le nombre de réponses possibles. Pour ne pas avoir à expliquer tous les émotivités dans le questionnaire pour les pré-adolescents, j'ai ajouté au-dessus de ceux-ci des mots les qualifiant : joie, plaisir, bonheur, peur, tristesse, impuissance, colère, injustice, dégoût, indifférence, gêne, espoir<sup>96</sup>, et les ai regroupés par blocs d'émotions proches.

Si l'impuissance, l'injustice et l'indifférence ne sont pas à proprement parler généralement décrites comme des émotions de base, elles font néanmoins partie des réactions émotives générées par une situation dont ils (les pré-adolescents) sont témoins ou victimes.

Par exemple, la comparaison des émotions dominantes de deux groupes d'étudiants de pays différents (Brésil et France) face à une même situation d'injustice, soit la tristesse chez les premiers et la colère chez les seconds, amena à penser que « le type d'émotions ancrées dans les représentations de chaque pays ou groupe concerné, est affecté par l'une ou l'autre des composantes de l'implication personnelle, à savoir la possibilité perçue d'action (PPA).<sup>97</sup> ». Nous verrons aux chapitres 5 et suivants quels types d'affects seront mentionnés par les participants.

#### **4.4.5 Les notes manuscrites**

Après avoir indiqué l'émotivité le plus descriptif de leurs sentiments au moment de la pièce, les participants devaient identifier le sujet de la scène, le problème qui y était décrit ou vécu ainsi que leurs observations pour les 5 blocs de scènes que j'avais formés. Ils

---

<sup>95</sup> Jacques Cosnier, (1994), *Psychologie des émotions et des sentiments*, Retz, Paris, 2015, p. 139, [en ligne]. [http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions_et_sentiments.pdf). [Document téléchargé le 1er octobre 2020].

<sup>96</sup> Voir le questionnaire final en annexe D.

<sup>97</sup> Lila Maria Spadoni-Lemes, Walquiria Vieira de Abreu, Gabriela de Souza Castro, « La colère, l'impuissance et l'injustice : structure affective des thémata », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2014/3 (Numéro 103), p. 455-467, [en ligne].

<https://www.cairn-int.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2014-3-page-455.htm>. [Document téléchargé le 23 octobre 2020].

devaient également répondre aux questions à développement suivant chacun des blocs. Suivant les consignes, ils étaient libres d'y répondre ou non. J'ai pu constater de prime abord : que les notes manuscrites n'étant pas toujours lisibles et il devenait impossible de valider des résultats impossibles à déchiffrer ; que je pourrais éliminer complètement la question sur le sujet en indiquant le titre de la scène ; et que, devant la complexité de la tâche, je devais trouver une façon de compiler mes notes pour voir les contenus des scènes et les intentions des personnages, d'une part, et les réactions des comédiens-lecteurs et des spectateurs, d'autre part.

Leurs réponses m'ont donné des pistes de réflexion auxquelles je n'avais pas pensé. Les participants de ce groupe témoin n'étaient ni des comédiens ni des enfants, mais des intervenants et des travailleurs sociaux. J'ai observé que certains blocs de scènes provoquaient chez-eux le même type de réactions, mais que chacun réagissait selon son expérience. De plus, sur 7 participants, trois seulement ont répondu à la majorité des questions, alors que les autres, qui ne jouaient pas de rôle actif, ont vraiment gardé une attitude d'observateur, répondant surtout aux questions à développement. Ces constats m'ont donné à penser qu'un lecteur qui est sur scène endosse un rôle et que sa réaction et ses réponses au questionnaire risquent d'être bien différentes s'il personnifie un prisonnier, en relation directe avec son tortionnaire, plutôt que d'être un spectateur (au même titre qu'un témoin d'intimidation qui n'interviendrait pas).

Les professionnels qui contribuaient au groupe d'analyse m'ont suggéré d'avoir 4 ou 6 blocs de questions. Selon eux, il serait mieux d'interrompre la pièce moins souvent, d'équilibrer les scènes, certaines étant très courtes, et de raccourcir les chansons qui empêchent les lecteurs de comprendre leur personnage.

Le compte-rendu d'expérience avec un groupe de jeunes, qui suit au chapitre 5, tente de décrire de manière factuelle le déroulement de l'activité, les contraintes, ainsi que les résultats compilés sur la nouvelle version des questionnaires, légèrement modifiés à la suite des commentaires recueillis.

Dans le processus d'action-réaction avec le public visé par le biais du questionnaire, la mise en relation des questions de départ et des réponses devrait nous permettre de faire un portrait du cheminement des jeunes, de leur compréhension de texte, de leur habileté à lire à voix haute et en public. Nous espérons également démontrer que si la méthode atteint

les objectifs précités, sa simplicité d'application devrait permettre de multiplier les expériences de lecture de théâtre par des pré-adolescents qui, comme les résultats préliminaires l'indiquent., fréquentent peu l'expression dramatique ou théâtrale.

## 4.5 Éthique

Le Comité pluri facultaire d'éthique de la recherche de l'université Laval considérant, après étude, qu'il s'agissait d'un projet relevant de l'application de l'article 21 du Code Civil du Québec, puisqu'il implique des mineurs et que certains aspects de l'expérimentation auraient pu porter atteinte à leur intégrité, a défini une série de mesures qui leur ont permis de délivrer un numéro d'approbation.

Tous les documents, qu'il s'agisse de questionnaires, de demandes d'autorisation, de présentation, de consentement parental ou d'assentiment des participants sont reproduits en annexe<sup>98</sup>. Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2017-361 / 06-04-2018.

Les parents ont donc reçu une communication sur l'exercice et ont dû signaler leur consentement par écrit. Pour ce qui est des jeunes, plutôt que de remettre à chaque participant une copie papier, c'est par une projection de quatorze acétates électroniques que leur ont été décrits le but de l'activité, le rôle des participants, leur droit de non-participation et de retrait ainsi qu'un formulaire de consentement. Ces renseignements ont été projetés et lus à haute voix. Le fait d'accepter la feuille de prise de notes qui leur a été distribuée signifiait qu'ils consentaient à participer à cet atelier. La lecture de la pièce s'est également faite sans support papier.

---

<sup>98</sup> Voir Annexe B.

## **Chapitre 5 : Résultats et prospective**

Je traiterai dans ce chapitre de l'expérience menée à l'école des Berges de Québec, du déroulement de l'activité, de son encadrement, des questionnaires développés pour procéder à la collecte de données, de l'utilisation d'émoticônes pour mesurer les émotions ressenties par les jeunes et de la notation des résultats.

### **5.1 Compte-rendu de l'expérience de lecture à l'école des Berges**

Il est important de tenir compte de certains détails pouvant influencer le résultats de l'expérience menée. La constitution du groupe, le temps d'intervention, le lieu de l'exercice et la possibilité d'interpréter convenablement les résultats sont donc répertoriés ici.

#### **5.1.1 Procédures générales**

Au départ, l'exercice devait pouvoir se faire indifféremment auprès de groupes de jeunes de 5e ou 6e année du primaire, dans leur salle de classe. La première démarche se faisait auprès de la direction des écoles, ceux-ci validant l'intérêt des professeurs avant de s'adresser finalement aux parents afin d'obtenir leur autorisation, conformément à la procédure autorisée par le comité d'éthique, décrite au chapitre 4.4.3 et dont les détails figurent en annexe B. La première école à laquelle la demande a été formulée a accepté et c'est ainsi que le choix s'est fait, sur le seul critère de l'âge des participants. Il est utile de spécifier ici que cette école était connue de l'auteure de ce mémoire, certains des jeunes fréquentant le camp de jour du quartier, qu'elle coordonnait. Aucune date de reprise n'a été retenue, les nombreuses journées de tempête ayant déplacé les journées pédagogiques et les examens de fin d'année étant en préparation.

Deux périodes de 50 minutes ont été réservées, la première utilisée pour la préparation du local, la vérification du matériel électronique, la lecture des consignes et un réchauffement pour l'ensemble des participants. L'exercice devait se faire en présence de la professeure, chargée de la gestion du matériel informatique, et de la travailleuse sociale de l'école, responsable de l'observation et du retrait éventuel de jeunes le demandant, suivant le code d'éthique. La travailleuse sociale ayant dû s'absenter pour remplacer un professeur absent, c'est le directeur qui fût désigné comme personne ressource en cas de

problème avec un des jeunes participants, ce qui n'a pas été le cas.

La pièce était découpée en 24 scènes, et les questionnaires présentaient des blocs de 3 questions pour chacune des scènes, à savoir : le problème, l'émotion (à identifier par un des émoticônes proposés), et les observations. Une question à développement était posée après la scène 6, 5 après la scène 12, 3 après la scène 16, 1 après la scène 20 et 5 après la scène 24. Suivant le formulaire d'assentiment qu'ils ont accepté, les jeunes étaient libres de répondre ou pas à l'une ou l'autre des questions posées, de changer de rôle ou de se retirer du groupe suivant les modalités établies.

### 5.1.2 Le groupe

Dans le compte-rendu d'expérience qui suit, les participants sont désignés sous ce vocable, ainsi que sous celui de jeunes, et également, à compter de la section 5.3, sous celui de spectateurs ou de lect-acteurs. Les participants étaient dans une classe mixte combinant les niveaux de 5ème et 6ème année. Onze jeunes étaient en 5ème année et 12 en 6ème année. Nous savons également que la classe est composée de 15 filles et 8 garçons. Le jour de la lecture il manquait un élève. Vingt-deux questionnaires ont été complétés, dont certains partiellement.

La lecture de la pièce s'est déroulée sur deux périodes. Tel que mentionné plus haut (section 4.4.2), la présentation de l'activité s'est faite avec un diaporama, auquel j'ai ajouté les informations sur la façon de commencer à compléter le questionnaire, où ont été présentées les différentes parties du navire (figure 10). Nous avons procédé à ce moment à un réchauffement avant la lecture proprement dite, afin de familiariser les participants avec les différents emplacements du bateau nommés dans le texte. Les jeunes, occupaient à ce moment l'espace de jeu et suivaient les consignes les invitant à se déplacer à bâbord, à tribord, au château avant et au château arrière.



Figure 10: Structure du bateau

La partie introductive s'est terminée par une description succincte des personnages (figures 11 et 12), pour que les jeunes puissent ensuite procéder à la distribution des rôles à main levée. Comme l'auteur et la professeure étaient impliquées dans la lecture, nous n'avons pas observé les spectateurs (les jeunes qui n'étaient pas dans l'espace de jeu) pendant l'exercice, ni n'avons complété le questionnaire.

Nous allons distribuer les rôles à main levée. Les textes sont faciles à lire.  
 Qui sait lire? Lire à voix haute? Lire, parler et danser en même temps?

**Il y a dix rôles en tout.**

**Tous les personnages sont importants. Mais certains ont plus de texte que d'autres...**



<p><b>Mégalo</b> Le capitaine, joué par MOI</p>	<p><b>Cabot</b> Ami de Thouban, fait l'idiot, chante et danse</p>
<p><b>La vigie</b> Est comme un lecteur de nouvelles. Ne se déplace pas. Va gérer le déroulement du texte à l'écran</p>	<p><b>Régisseur</b> Lit les textes en italique (didascalies), comme: <i>ils vont vers la cuisine.</i></p>
<p><b>Thouban</b> Jeune premier: aime lire et tient un journal.</p>	<p><b>Cassiopée</b> La jeune première qui arrive au milieu de la pièce- peut être jouée par un des pirates d'abordage</p>

Figure 12 : Rôles à distribuer (plus de texte)

**ET AUSSI...**

<p><i>Doivent obéir au capitaine</i></p> <p><b>BAGOR et GREGOR</b> Deux pirates qui sont là du début à la fin de la pièce</p>	<p><i>Très en colère</i></p> <p><b>Voix de neptune</b> À la fin seulement - peut être joué par un des pirates d'abordage</p>
<p><b>PIRATES D'ABORDAGE 1 ET 2</b> Deux pirates dont on n'aura malheureusement pas le temps de connaître le nom...</p>	<p><b>Voix de Margyag</b> À la fin seulement - peut être joué par un des pirates d'abordage</p>
<p><b>LE PUBLIC</b> Peut être du côté des bons ou des méchants</p> <p><b>AIDES</b> Ceux et celles qui sont prêts à prendre la relève!</p>	

Figure 11 : Rôles à distribuer (moins de texte)

### 5.1.3 La gestion du temps

J'ai mis beaucoup de temps avant la rencontre sur la forme de présentation du diaporama, afin de simplifier les scènes, de rendre les problématiques plus évidentes, plus faciles à nommer. J'ai également ajouté des indications pour les déplacements, car lors d'une lecture avec des adultes, sans directives, ils ne jouaient pas, mais restaient en place. Un rôle de régisseur (qui fait défiler le document) et de lecteur de didascalies ont été créés, l'expérience ayant démontré que l'animateur de l'atelier ne peut jouer tous les rôles efficacement.

Nous avons commencé en retard, ayant eu un problème informatique qui a amené une pause et nous avons dû donner plus de temps aux jeunes pour noter leurs réponses. De ce fait, nous avons arrêté la lecture après la scène 16 (de 24) mais comme un seul jeune a noté cette scène, et nous l'avons retirée dans le calcul de la moyenne des réponses.

### 5.1.4 Le lieu

L'espace n'était pas optimal dans cette salle de classe mais nous avons quand même les conditions minimales requises : l'écran était au centre du mur du fond, le pupitre du professeur et son ordinateur étaient du côté droit de l'écran (cour) et il y avait un bureau de part et d'autre de l'écran, figurant les châteaux avant et arrière. Tous les autres bureaux ont été déplacés, et les spectateurs étaient assis devant, sur des chaises tout autour de l'espace scène ainsi créé, mais surtout face à l'écran (figure 13). Malgré l'exiguïté de l'espace, le fait de tenir l'exercice en classe et donc, de ne pas déplacer les jeunes vers un site dédié aux spectacles ou aux représentations les maintient dans une certaine zone de confort, dans un endroit connu, en présence de jeunes qu'ils connaissent.

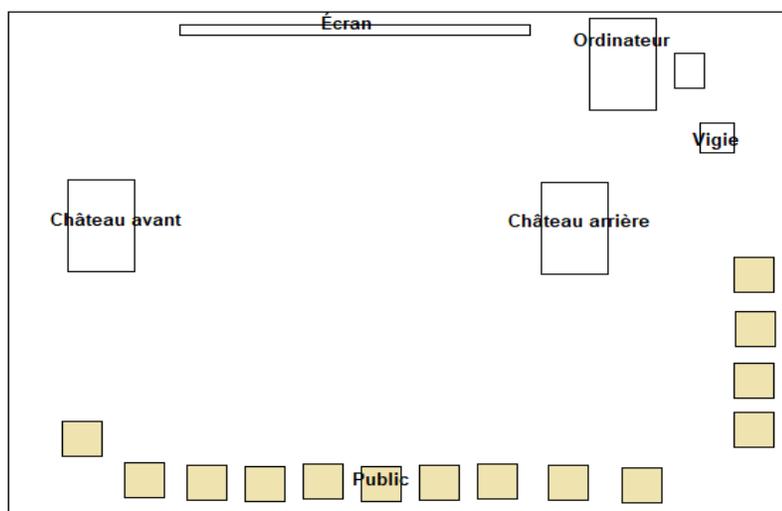


Figure 13 : La salle de classe

### 5.1.5 Lisibilité des réponses

Sur les 22 questionnaires sur format papier complétés, 18 sont facilement lisibles, un est partiellement rempli et, à titre indicatif, les trois plus difficiles à lire ont été remplis par des garçons. Cette note peut être importante dans la mesure où, tel que mentionné dans *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans*, cité précédemment : « La dextérité manuelle s'améliore entre 9 et 12 ans [...]. Dans le domaine graphique, des progrès s'observent dans la vitesse d'écriture de même que dans la qualité du tracé graphique. Toutefois [...], certaines dysgraphies peuvent subsister, plus souvent chez les garçons que chez les filles. Il peut alors être indiqué de consulter l'orthopédagogue pour une rééducation de l'écriture<sup>99</sup> ».

## 5.2 Les questionnaires remplis

Afin de réduire le volume de données à traiter ainsi qu'à mesurer, éventuellement, les différences entre les jeunes impliqués ou non dans l'action, ainsi que les différences suivant leur âge, j'ai regroupé les questionnaires en trois piles : les participants ayant un rôle, totalisant 7 participants ; les spectateurs de 10 et 11 ans, groupe constitué de 7 participants ; et finalement les spectateurs de 12 et 13 ans, au nombre de 8.

J'identifierai à partir de maintenant les jeunes lecteurs qui ont un rôle par le descriptif de « lect-acteurs<sup>100</sup> », un clin d'œil au spect-acteur d'Augusto Boal. Fondateur du théâtre de l'Opprimé, il a développé le concept du théâtre forum où les spectateurs sont invités à proposer des solutions aux problèmes soulevés par les acteurs en allant eux-mêmes sur scène à titre de spectateur-protagoniste ou en les doublant, à titre de « protagoniste-opprimé<sup>101</sup> ». C'est en préface à la huitième édition de son livre *Jeux pour acteurs et non-acteurs* qu'il les caractérise par la formule consacrée de « spect-acteurs » : « Tous les êtres humains sont des acteurs (ils agissent !) et des spectateurs (ils observent !). Nous sommes tous des spect-acteurs<sup>102</sup> ».

---

<sup>99</sup> Caroline Bouchard et Nathalie Fréchette, *op.cit.*, p. 299.

<sup>100</sup> Défini au lexique, p. xi.

<sup>101</sup> Voir « Qui peut remplacer qui », dans : Augusto Boal, *Stop c'est magique: les techniques actives d'expression*, Hachette, 1980, p. 196.

<sup>102</sup> Augusto Boal, *Jeux pour acteurs et non-acteurs : pratique du théâtre de l'opprimé*, La Découverte/poche, Paris 1997, p.13.

### 5.2.1 Le questionnaire

Tel que mentionné précédemment, le questionnaire<sup>103</sup> devait permettre aux participants d'identifier l'émotion ressentie, de décrire l'action de chaque scène, de nommer le problème qu'ils y voyaient, et de noter leurs observations. Le type de réponses fournies nous permettrait, en fonction des informations recueillies, de valider ou non l'efficacité de ce type de questionnaire pour reconnaître l'à-propos et la compréhension de contenus destinés à ce type de clientèle.

Le principal défi était de développer un questionnaire simple, favorisant des réponses rapides et dont les données pouvaient être colligées facilement. J'avais pu constater, par suite de l'expérience décrite au chapitre 5.1, que je devais trouver une façon de lire et consigner les réponses pour être en mesure de les analyser adéquatement, c'est-à-dire de voir s'il y a des similitudes ou des disparités importantes, des tendances ou des modes (réponses plus populaires). Considérant mon objectif de rendre la problématique centrale de l'intimidation évidente pour savoir ce que les jeunes en connaissaient et comment ils y réagissaient, j'ai conçu un instrument de référence me permettant de mettre en parallèle les contenus des scènes et les réactions des participants, reflétées par leurs réponses. Il y a donc ici deux choses à distinguer : la forme du questionnaire, et la méthode d'analyse des résultats. La grille d'analyse relative au contenu des scènes se trouve au chapitre 6.

Mais avant même de nous lancer dans l'interprétation des données, nous devons avant tout nous donner des repères sur l'échantillonnage. D'abord, le sous-groupe de la population de pré-adolescents constitué des élèves de la classe participant à l'exercice reflète-t-il les caractéristiques choisies, soit, principalement, le critère d'âge ? Ensuite, le nombre de réponses obtenues me permet-il d'estimer que l'échantillonnage est valable ? J'ai choisi de limiter l'expérience auprès d'un seul groupe de jeunes afin de limiter les variables. Le nombre de réponses et de non-réponses (espaces laissés vides ou réponses illisibles) aux questions figurant au haut du questionnaire (figure 14) seront exposés en premier lieu.

---

<sup>103</sup> Voir Annexe D.

On pourra constater que les questionnaires sont non-nominatifs. Il était essentiel, en effet, dans le cadre de cette étude, que les réponses ne puissent être reliées à un individu en particulier.

Questionnaire <b>animation théâtrale</b>				<b>encercler</b>	
Endroit : <b>École des Berges</b>				Date <b>12/06/2018</b>	
Degré <b>5 - 6</b>					
Âge	Langue parlée à la maison	Sexe M ou F	Aime le théâtre Oui Non		En a fait Souvent Jamais
<b>TITRE</b> de la pièce : d'après-vous quel est le <b>SUJET</b> ?					
<b>Ta RÉACTION</b>					
1 Joie	2 Plaisir	3 Bonheur	4 Peur	5 Tristesse	6 Impuissance
7 Colère	8 Injustice	9 Dégoût	10 Indifférence	11 Gêne	12 Es poir
<b>Ton rôle</b>					

Figure 14 : Questions au haut du questionnaire

### 5.2.2 Les réponses par regroupements de rôle et d'âge

Tel que mentionné au début du chapitre, j'ai colligé les données fournies par les vingt-deux participants en les regroupant en fonction de leur rôle. Les figures 15, 16 et 17 regroupent l'ensemble des réponses aux premières questions servant à distinguer les caractéristiques de l'échantillon.

En ce qui a trait aux caractéristiques du groupe des lect-acteurs (figure 15), un a 10 ans ; trois ont 11 ans ; deux ont 12 ans ; un n'a pas donné son âge ; cinq parlent français à la maison, un le persan et un le népalais ; quatre sont des filles, trois des garçons ; trois aiment le théâtre, deux ne l'aiment pas, deux n'ont pas répondu ; deux n'ont jamais fait de théâtre, deux souvent, les autres 2 ou 3 fois ; un jeune a donné plusieurs réponses hors de propos (pas de whisky, Michel, chocolat, LOL, poutine, etc.). Les sept ont indiqué le rôle joué.

Âge	Langue parlée à la maison	Sexe M ou F	Aime le théâtre		En a fait	
1= 10 ans	maison	3 M	Oui	Non	Souvent	Jamais
3= 11 ans	5= français	4 F	3	2	2	2
2= 12 ans	1= persan		2= pas de réponse		1= 2 fois	
1+ pas de réponse	1= népalais				1= 3 fois	
					1= pas de réponse	

Figure 15 : Caractéristiques des lect-acteurs

Parmi les spectateurs de 10 et 11 ans (figure 16) : deux ont 10 ans, trois ont 11 ans, deux n'ont pas répondu ; trois sont en 5<sup>e</sup> année, trois en 6<sup>e</sup> et un n'a pas répondu ; pour six d'entre eux, la langue parlée à la maison est le français, un n'a pas répondu ; quatre ont encerclé F, deux M, et un rien ; quatre aiment le théâtre, deux ne l'aiment pas, un n'a pas répondu ; deux n'ont jamais fait de théâtre, quatre en ont fait (1 fois, souvent, 5 fois), un n'a pas répondu. Un jeune n'aimant pas le théâtre et un n'en ayant jamais fait a noté indifférent à toutes les scènes.

Âge	Langue parlée à la maison	Sexe M ou F	Aime le théâtre		En a fait = 1	
			Oui	Non	Souvent	Jamais
2= 10 ans		2 M				
3= 11 ans	6= français	4 F	4	2	1	2
2= pas de réponse	1= pas de réponse	1 pas de réponse	1= pas de réponse		1= 1 fois	1= 5 fois
					1= pas de réponse	

Figure 16 : Caractéristiques des spectateurs de 10 et 11 ans

Chez les spectateurs de 12 et 13 ans (figure 17), cinq ont 12 ans, trois ont 13 ans. Trois sont en 5<sup>e</sup> année, quatre en 6<sup>e</sup> et un n'a pas mentionné son degré ; pour six d'entre eux, la langue parlée à la maison est le français ; pour un le népalais et pour un autre le persan. Cinq ont encerclé F, trois M ; cinq aiment le théâtre, deux moyennement et un n'a pas répondu ; quatre n'ont jamais fait de théâtre, un une fois, un deux fois, un quelques fois et un des jeunes a répondu seulement aux questions des 2 premières scènes.

Au total, outre trois participants qui n'ont pas répondu, nous avons donc trois jeunes

Âge	Langue parlée à la maison	Sexe M ou F	Aime le théâtre		En a fait	
			Oui	Non	Souvent	Jamais
5= 12 ans		3 M				
3= 13 ans	6= français	5 F	5	2 moyen	2= 1 fois	4
	1= népalais		1= pas de réponse		1= 2 fois	
	1= persan				1= quelques fois	

Figure 17 : Caractéristiques des spectateurs de 12 et 13 ans

de 10 ans, six jeunes de 11 ans, sept jeunes de 12 ans et trois jeunes de 13 ans. Dix-neuf jeunes sur vingt-deux ont donc répondu aux questions au début du questionnaire.

### 5.2.3 Observations sur le titre

La première question posée, avant même le début de la lecture, était la suivante : d'après le titre de la pièce, quel en serait le sujet ? À l'origine, le titre complet était *Mégalo et le Destrier des Mers*, ce qui facilitait la capacité d'avancer des hypothèses, du moins sur le lieu. Il a été réduit à *Mégalo* (figure 18), afin de voir si ce terme était connu des jeunes

rencontrés, et s'ils feraient le lien avec la mégalomanie. Cet exercice visait surtout à voir s'ils pouvaient inférer des éléments de compréhension de texte à partir d'indices minimes, « en complétant l'information qu'il trouve dans le texte et en la mettant en rapport avec ses connaissances antérieures<sup>104</sup>». De toute évidence, non, mais ils n'en formulent pas moins des propositions intéressantes. Parmi les réponses recueillies, 11 en présentent :

3= pirate ;

1= Mégalodon le requin<sup>105</sup> ;

1= intimidation, robotique ;

1= mécanique ;

1= romantique ;

1= un homme étrange ;

1= un cheval ;

1= ménage ;

1= un gros problème ;

Les autres ne permettent pas de tirer des conclusions :

8= pas de réponse ;

1= ne sais pas ;

1= nul<sup>106</sup> ;

1= (commentaire illisible).

TITRE DE LA PIÈCE :  
**MÉGALO**  
D'APRÈS VOUS, QUEL EST LE SUJET ?

Questionnaire animation théâtrale  
Endroit : École des Berges

Âge	Langue parlée à la maison	Sexe M ou F	Â
			Out

TITRE de la pièce : d'après-vous quel est le SUJET?

Figure 18 : Sujet de la pièce

Il est intéressant de souligner que, les rôles n'étant pas déjà distribués à ce moment de l'exercice, les participants n'auraient pas dû savoir qu'il y avait des pirates dans la pièce, ce qui laisse présumer que les parents ou la professeure auraient laissé filtrer l'information. Certaines réponses laissent à penser que les jeunes ont extrapolé en créant des anagrammes avec certaines lettres de Mégalo : un gros problème est un méga problème ;

<sup>104</sup> Caroline Bouchard et Nathalie Fréchette, *op cit.*, p.447.

<sup>105</sup> Le dernier venu dans la lignée des films de requins tueurs (2018).

<sup>106</sup> Lect-acteur ayant donné des commentaires hors propos mentionné plus haut.

les blocs Légo peuvent inspirer de la mécanique ou de la robotique ; un cheval peut être lancé au galo(p).

### 5.2.4 Émoticônes

Dans chaque case correspondant à une scène, les participants devaient indiquer comment ils réagissaient à la situation présentée, comment ils se sentaient face au vol, par exemple. Entre un éventail de réponses, ils devaient tenter de prioriser, de choisir. Certains ont donc donné plus d'une réponse ou émotion ressentie face à une scène.

Ce type de données est le plus facile à gérer et nous donne une indication des émotions ou regroupements d'émotions les plus ressenties pour chaque groupe, les émotions étant regroupées par registre, trois par trois. Nous y référerons comme les blocs d'émotions 1,2,3 et 4 (figure 19 : Émoticônes 2). C'est à l'aide d'un tableau de calcul Excel que j'ai compilé ces informations, les colonnes d'émotions étant en abscisse et les ligne des scènes en ordonnée. J'ai ainsi pu effectuer des totaux par groupe, par scène, par émotion et pour l'ensemble des réponses.



Figure 19 : Émoticônes 2

Ainsi, les données recueillies présentent les caractéristiques suivantes :

- 89 réponses ont été enregistrées pour le groupe de 7 lecteurs-acteurs, soit une moyenne de 12,7 réponses sur 15 scènes notées ;
- 99 réponses ont été enregistrées pour le groupe de 7 spectateurs de 10 et 11 ans, soit une moyenne de 14 réponses sur 15 scènes notées ;
- 80 réponses ont été enregistrées pour le groupe de 8 participants de 12 et 13 ans, soit une moyenne de 10 réponses sur 15 scènes notées.

La moyenne est donc de 89 réponses par groupe, avec un taux de réponse de 81% (268 réponses sur un total potentiel de 330 (22 participants se prononçant sur 15 scènes)).

### 5.2.5 Non-réponses à la question sur les émotions

C'est sur la base des réponses à la question « émotion » après chacune des scènes que le tableau des non-réponses qui suit a été développé. Les questions étant en lien avec chacune des scènes présentées, quand nous parlons de 6, 10 ou 13 non-réponses aux questions, nous devons comprendre qu'il s'agit du nombre de scènes pour lesquelles il n'y a pas eu de réponses.

Tel que mentionné dans le protocole de recherche, les participants ont été informés que : *Bien que les réponses aux questions posées soient importantes pour la recherche, il ne s'agit pas d'un examen et vous serez libres de choisir de répondre ou pas à l'une ou l'autre d'entre elles.* Certains individus ont donc choisi de ne pas répondre aux questions ou à certaines questions, ou ont cessé de répondre en cours de processus.

Dans le tableau qui suit (tableau 1), des numéros de participants sont indiqués par les chiffres de 1 à 8, le maximum de participants par sous-groupe étant 8, et le minimum 7.

	Non réponses sur un total de 15 questions								
participants	1	2	3	4	5	6	7	8	
7 lectActeurs	0	6	10	4	1	3	3		27
7 spectateurs 10-11 ans	2	2	3	2	2	1	1		13
8 spectateurs 12-13 ans	2	1	4	6	10	5	1	13	42

Tableau 1 : Non-réponses pour chacun des participants dans le sous-groupe

Des 7 participants du groupe de lect-acteurs, on constate que les participants 2 et 3 sont ceux qui ont donné le moins de réponses, soit un total de 9 réponses pour l'un (6 non réponses sur 15) et de 5 réponses pour l'autre. Les non-réponses dans le groupe de 10-11 ans étaient faibles, puisqu'ils ont répondu à entre 12 et 15 questions (une moyenne de 1,86 non-réponses). Finalement, les spectateurs de 12 et 13 ans sont ceux qui ont le moins répondu aux questions : les participants 4, 5 et 8 du groupe ont répondu (cases en vert) n'ont pas répondu à 6, 10 et 13 questions.

scènes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
non-réponses	0	0	1	1	1	6	4	5	5	7	9	7	15	10	16	21

Tableau 2 : Non-réponses par scène pour l'ensemble des participants

Le tableau 2 résume visuellement les informations qui suivent : seize participants sur vingt-deux n'ont pas répondu à la question 15 ; quinze n'ont pas répondu à la question 13, dix n'ont pas répondu à la question 14 et neuf n'ont pas répondu à la question 11. On remarque que le nombre de réponses baisse considérablement à partir de la scène 13, ce qui correspond approximativement au moment où nous avons convenu avec le professeur de terminer la lecture, après la scène 16.

### 5.3 Émotions ressenties

Au moment de répondre aux questions portant sur le sujet, le problème et leurs observations, nous avons demandé aux participants d'identifier en premier lieu, sur leur questionnaire, l'émotion ressentie, car il s'agit de leur première impression lors de la lecture ou de sa réception et que la mesure des effets de chaque scène est préalable à l'ajout éventuel de couches de sens. La figure 20, qui suit, est l'acétate électronique qui a été présentée aux jeunes à la fin de la scène 1, afin de leur montrer comment déterminer et noter leurs émotions. Deux illustrations (figure 21 et tableau 3) présenteront l'allure générale des émotions ressenties par l'ensemble des participants ainsi que le nombre de réponses par émotion par rôle et groupe d'âge permettront de visualiser les résultats sous deux formes différentes.

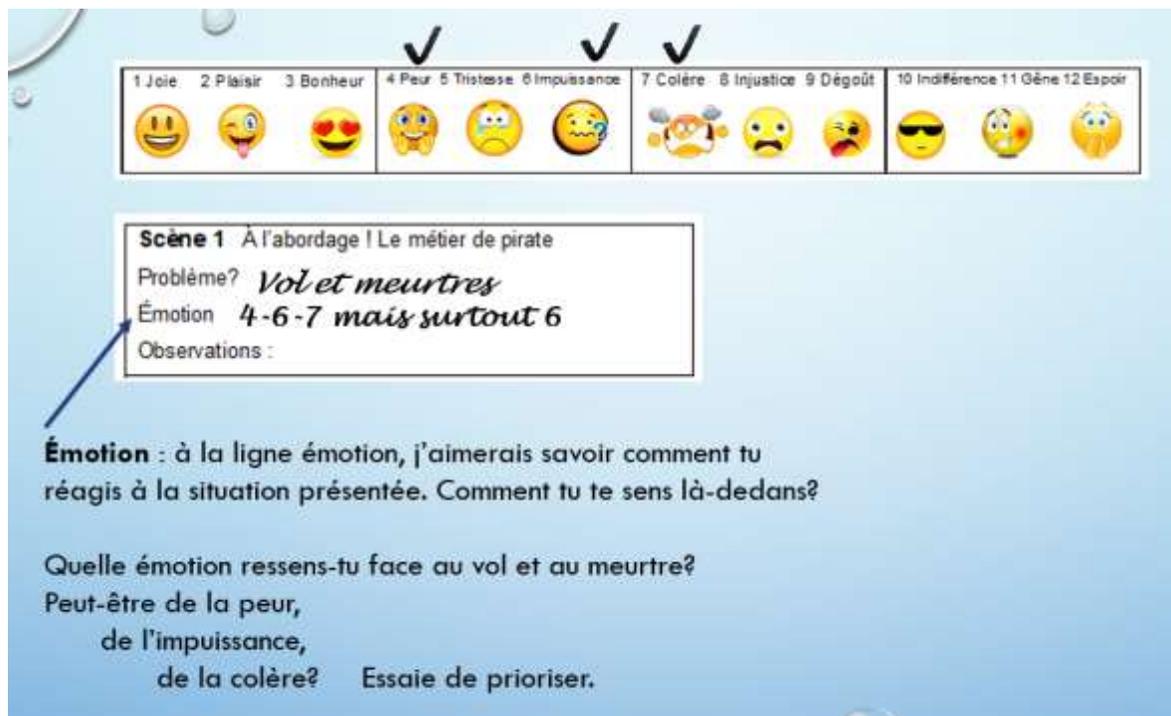


Figure 20 : Acétate présentant le mode de détermination des émotions

Comme nous le présumions, il est intéressant de constater que le rôle joué ou l'âge des participants semble avoir une incidence sur les résultats. En effet, les émotions identifiées par les jeunes lect-acteurs les distinguent des deux autres groupes (les spectateurs) puisqu'ils ont identifié, prioritairement, la colère (15), l'impuissance (14), la peur (11), et tristesse (10) sur les 89 réponses recueillies, soit un total de 50 pour ces 4 émotions. Le bloc d'émotions 2, regroupant peur, tristesse et impuissance, totalise 35 réponses sur les 89 reçues.

Les émotions exprimées chez les 10-11 ans non impliqués dans l'action étaient majoritairement l'indifférence (36), l'injustice (13), le plaisir (12) et l'impuissance (10), soit un total de 71 sur 98 réponses, réparties entre les 4 blocs d'émotions, alors que chez les 12-13 ans non impliqués dans l'action l'injustice (16), la peur (11), l'impuissance (10) et l'indifférence (10) recueillaient 47 réponses sur 80, le bloc 2 regroupant 21 des 80 réponses recueillies.

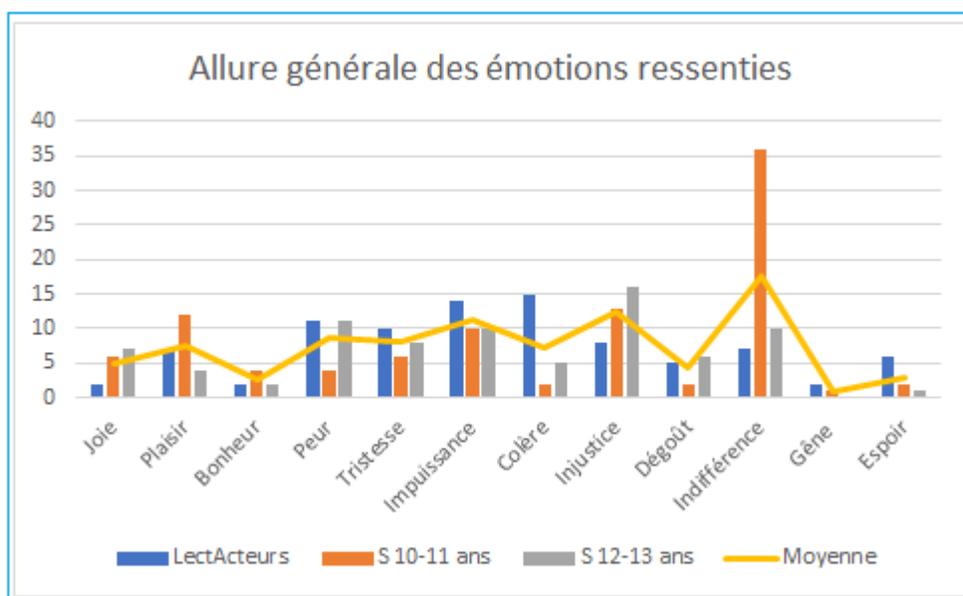


Figure 21 : Allure générale des émotions ressenties

On aura remarqué que l'émotion « indifférence » est très élevée chez les jeunes de 10-11 ans soit 5.14 jeunes sur 7, alors qu'il est de 1 sur 7 dans le premier groupe et de 1.25 sur 8 dans le troisième groupe. Il peut évidemment s'agir d'émotions correspondant à l'expérience des spectateurs devant cette présentation. Considérant les informations théoriques sur le cheminement des préadolescents exposées aux chapitres précédents, comme il s'agit d'une expérience unique, que nous n'avons pas de connaissance préalable

des jeunes et qu'ils n'étaient pas tenus de répondre aux questions, nous ne pouvons vraisemblablement pas tirer de conclusions pour l'instant.

Il y a lieu de se demander si le terme indifférence correspond pour eux à « insensibilité », « détachement », « désintéressement », « imperméabilité » ou autres. La position de spectateur dans une salle de classe, le contenu, la situation présentée, l'intérêt de l'individu, son niveau de fatigue (face à l'exercice) ont pu amener ce choix de réponse. C'est là où, peut-être, un observateur extérieur pourrait commenter sur les signes visibles de manque d'intérêt ou de fatigue. Peut-être aussi sont-ils sursaturés de messages où la violence, les agressions et les luttes de pouvoir sont la norme et que c'est ce qui explique leur réaction à la situation qu'on leur demandait d'évaluer. Un lien entre leurs réponses et la scène évaluée sera fait ultérieurement afin de mettre en parallèle la situation qui y est présentée et les réactions notées.

Émotions	Joie	Plaisir	Bonheur	Peur	Tristesse	Impuissance	Colère	Injustice	Dégoût	Indifférence	Gêne	Espoir
LectActeurs	2	7	2	11	10	14	15	8	5	7	2	6
S 10-11 ans	6	12	4	4	6	10	2	13	2	36	1	2
S 12-13 ans	7	4	2	11	8	10	5	16	6	10	0	1
Total	15	23	8	26	24	34	22	37	13	53	3	9
Moyenne	5,0	7,7	2,7	8,7	8,0	11,3	7,3	12,3	4,3	17,7	1,0	3,0

Tableau 3 : Nombre de réponses par émotion, rôle et âge

Outre l'indifférence (53 mentions) les totaux nous donnent l'allure générale des émotions récurrentes : injustice (37), impuissance (34), peur (26), tristesse (24), plaisir (23), colère (22), joie (15), dégoût (13), espoir (9), bonheur (8), gêne (3).

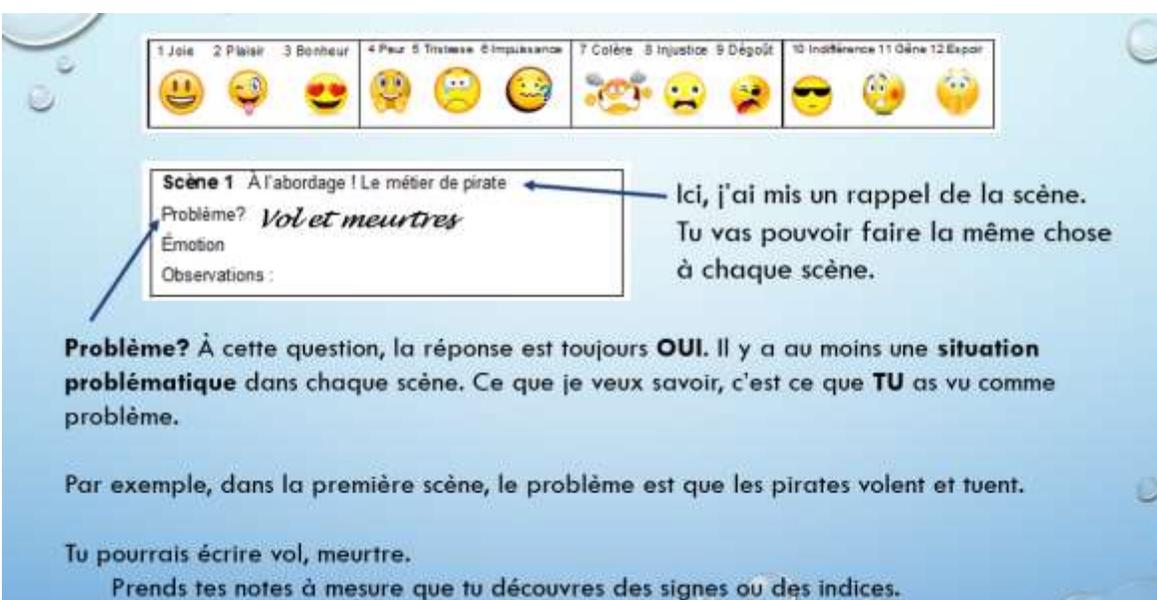
Nous pouvons constater que les lect-acteurs vivent beaucoup plus de colère et d'impuissance que les membres des autres groupes, notamment le groupe des 12 et 13 ans, chez qui l'injustice est le sentiment dominant. Les 10 et 11 ans se démarquent, quant à eux dans leur indifférence et leur plaisir !

La fréquence des mentions « indifférence » étant de loin supérieure à tous les autres résultats, j'ai cherché à voir si elles étaient réparties sur l'ensemble du groupe ou sur les fiches de quelques individus. Trois individus avaient un total de 30 résultats dans le groupe des 10-11 ans (sur 53 mentions au total).

Les scènes 4 « Chanson du Capitaine qui grossit », 12 « Carte du ciel » et 7 « Ne sortez pas dehors la nuit » sont celles qui ont reçu le plus de mentions d'indifférence (8, 5 et 5).

## 5.4 La notation des résultats

S'il était relativement simple de consigner et comparer les résultats portant sur les réactions émotives des participants pendant l'exercice, l'évaluation de leur compréhension de la problématique a exigé le développement d'une grille d'analyse qui permettrait de comparer et quantifier les résultats obtenus aux questions (figure 22) portant sur le sujet, les problèmes soulevés par le texte et les observations des participants.



1 Joie 2 Plaisir 3 Bonheur 4 Peur 5 Tristesse 6 Impuissance 7 Colère 8 Injustice 9 Dégoût 10 Indifférence 11 Ose 12 Espoir

**Scène 1** À l'abordage ! Le métier de pirate

Problème? *Vol et meurtres*

Émotion

Observations :

Ici, j'ai mis un rappel de la scène. Tu vas pouvoir faire la même chose à chaque scène.

**Problème?** À cette question, la réponse est toujours **OUI**. Il y a au moins une **situation problématique** dans chaque scène. Ce que je veux savoir, c'est ce que **TU** as vu comme problème.

Par exemple, dans la première scène, le problème est que les pirates volent et tuent.

Tu pourrais écrire vol, meurtre.

Prends tes notes à mesure que tu découvres des signes ou des indices.

Figure 22 : Acétate sur le sujet, le problème et les observations

Bien que tous les répondants soient informés d'office par la projection du titre des scènes à l'écran, donc disponibles et à la vue de tous, la majorité des jeunes n'a pas répondu à cette question. Elle peut, en effet être superflue et ralentir le déroulement de l'expérience observation-rétroaction. L'exercice a toutefois été utile en ce sens qu'il a été négligé (jugé non prioritaire ou évident) par une moyenne de 16 participants sur 22, une majorité de 12 personnes ayant répondu à la scène 8.

Pour ce qui est de la situation problématique qu'ils devaient tenter d'identifier pour chaque scène, il y a eu beaucoup plus de réponses, mais avec, peut-être, un degré de précision moindre. Nous notons ici, en effet, des ratures, renvois de scène en scène, et un manque de cohérence entre la scène présentée et les commentaires écrits dans l'espace

réservé, ce qui nous laisse à penser que la poursuite du fil de l'action permettant d'identifier un problème global est peut-être plus importante pour le participant que la notation des éventuels problèmes de chaque scène. Le déroulement de la pièce permettant d'identifier facilement le problème global, la notation des situations problématiques de chaque scène demeure essentielle. Nous verrons dans la section 7.2 comment les participants réagissent à cette question.

En ce qui a trait aux observations, si certaines sont pertinentes, d'autres relèvent de la description du problème, ce qui nous amène à considérer que le nombre de consignes pour les participants de cet âge à ce type d'exercice pourrait être réduit, quitte à leur demander simplement de noter uniquement, en leurs mots, la situation problématique particulière à chacune des scènes, et de leur laisser l'espace pour d'éventuelles observations dans les questions ouvertes suivant chaque bloc de scènes, par exemple. Nous y reviendrons.

Afin de nous guider dans l'interprétation des réponses, j'ai établi une grille d'analyse qui segmente le texte en 4 blocs de 6 scènes. Chacune de ces sections porte un titre qui identifie la thématique générale des scènes qu'elle regroupe (figure 23). Les scènes 1 à 6 introduisent la situation et les relations entre les personnages ; les 6 scènes suivantes se concentrent autour des actions et des moyens utilisés ; les scènes 13 à 18 établissent la balance du pouvoir dans un changement des rapports de force et, finalement, le 4<sup>e</sup> bloc cristallise les questions de pouvoir versus valeurs. Cette schématisation des contenus vise à modéliser la lecture des résultats, en diminuant l'importance du volume de données à traiter, en nous permettant, entre autres, de déterminer des dominantes sur ce que les jeunes comprennent bien ou identifient facilement, et les sujets ou problèmes qui pourraient être interprétés comme incompris. C'est l'objet du chapitre qui suit.

<b>Section 1: La situation et les relations</b>
Scènes 1 à 6
<b>Section 2: Les actions et les moyens</b>
Scènes 7 à 12
<b>Section 3: La balance du pouvoir</b>
Scènes 13 à 18
<b>Section 4: Pouvoir versus valeurs</b>
Scènes 19 à 24

Figure 23 : La division des scènes en sections

## Chapitre 6 : Les sujets et les problèmes soulevés

Il est difficile de savoir quels éléments d'un texte ou d'un spectacle un public, quel qu'il soit, retiendra ou comprendra. J'ai donc fait une analyse des principaux thèmes que je trouvais importants dans la pièce utilisée pour l'exercice. Je concluais le chapitre précédent sur une grille d'analyse qui segmente le texte en 4 blocs de 6 scènes, suivant leurs thématiques générales. Je présenterai ici le sommaire des éléments qui pourraient être retenus, selon mon évaluation, pour chacune des scènes.

### 6.1 Notions intégrées

En me questionnant sur la possibilité ou la nécessité de présenter un produit fini (mis en scène) afin de susciter une réaction, je me suis interrogée sur les outils à ma disposition pour que les participants à l'exercice puissent cheminer dans leur compréhension des rapports de force, des phénomènes d'amitié et d'inimitié et dans la résolution de problèmes relationnels<sup>107</sup>. Certains motifs récurrents dans la pièce sont facilement identifiables : la *Chanson d'abordage*, d'une durée de 2 minutes, qui décrit, en quelque sorte, le métier des pirates et leur sauvagerie, est répétée 2 fois ; celle du *Capitaine qui grossit*, revient à 3 reprises, vantant la fierté du capitaine face à son enrichissement, démontrant son arrogance et les multiples façons qu'il a de terroriser son équipage ; la *Chanson des pirates privés d'étoiles*, qui dénonce leur condition de prisonniers, revient également 3 fois ; Mégalo à la scène 10, entonne cruellement la chanson *Chacun pour moi*, et les pirates le paraphrasent à la scène 15, pour terroriser une prisonnière ; quant à Cabot, on comprend dans sa *Chanson de la pêche au sot*, qu'il n'est pas si idiot ; et, finalement, l'espoir naît et balaie la méchanceté de Mégalo avec *Écoute ton âme chanter*, entonnée en duo par Thouban et Cassiopée, puis reprise en finale.

Mais sauront-ils voir plus loin que l'évidence, écrire des mots qui ne figurent pas au texte, décrire des relations de domination, d'abus de pouvoir, d'amitié, nommer les gestes ou les actions qui font que la situation perdure, remarquer les traits de personnalité de ceux qui se distinguent par leur humanité, tirer des conclusions ou, en réponse à des questions

---

<sup>107</sup> Éléments mentionnés au chapitre 2.3.3 portant sur la maturité économique et sociale.

ouvertes comme « que crois-tu qu'il va se passer ensuite », proposer des alternatives permettant de renverser des situations ?

Il m'est apparu évident que je devais, comme je l'ai exposé brièvement au chapitre quatre<sup>108</sup>, identifier les détails du texte que j'aurais soulignés dans une mise en scène, pour introduire plus clairement et même visuellement certains contenus plus « didactiques » dans la présentique, dont certaines notions sur les types de pouvoir et leurs effets, renforçant, notamment, le contraste entre Mégalo et Thouban. Je reprendrai donc dans les pages qui suivent les contenus des différentes scènes et les éléments d'information qui reflètent le mieux les effets recherchés. Même si j'ai modifié le texte de la pièce originale pour que l'animation soit plus facile à mener, l'exercice n'en est pas un d'analyse de texte, mais bien de développement d'outils permettant de connaître la réaction de jeunes spectateurs à un contenu à visées pédagogiques, présenté de manière ludique et interactive.

## **6.2 Situation scène par scène**

En préparant la grille d'analyse, j'ai donc schématisé les contenus en regroupant les scènes sous quatre thématiques générales. Pour y arriver, j'ai résumé chacune des scènes en quelques mots, afin de pouvoir comparer plus facilement les éléments relevés par le public avec les contenus que j'ai identifiés. Donc quand je parle du sujet, par exemple, il ne s'agit pas d'une description exhaustive du sujet posé. Il s'agit simplement de quelques mots qui me permettent de me remémorer plus rapidement la scène afin d'identifier plus facilement les concordances. Il peut s'agir d'éléments de contexte ou du titre d'une chanson.

Tous les éléments du questionnaire (le sujet, le problème, l'émotion, la prédiction), quels que soient leur nombre et leur importance relative, amènent des informations aux lecteurs. Les réponses qu'ils donneront permettront de mieux connaître leur réaction et leur compréhension des contenus proposés, comme il se peut qu'elles posent des questions supplémentaires à l'auteur sur la consistance des personnages, les dialogues, le rythme, la clarté et la pertinence de certaines scènes. Dans le questionnaire, on demandait également aux jeunes de prédire ce qu'ils croyaient qu'il allait se passer ensuite, l'objectif étant de voir quel type d'action, de solution ou de dénouement ils proposeraient.

---

<sup>108</sup> Voir la section 4.4.1 : Travail sur le texte.

Je présenterai ici les éléments d'information des quatre regroupements thématiques pour chaque scène : son sujet, sa problématique principale et, dans la colonne *observations*, les remarques sur les particularités, incongruités, constats résultant de chaque scène. Comme il a fallu morceler les blocs de scènes pour des questions de mise en pages, les tableaux suivis sont reproduits en annexe H<sup>109</sup>.

### 6.2.1 La situation et les relations

Nous avons introduit aux chapitres précédents la présentation sommaire de la pièce à l'épreuve et la description des principaux personnages. Avant le début de l'exercice, les jeunes savent que l'action se déroule sur un bateau de pirates. Les 6 premières scènes, décrites ici, établissent bien la situation sur le navire et les relations entre les personnages et les chansons (préenregistrées) des scènes 1, 4 et 6 établissent le rythme des échanges et la vitesse des déplacements. Les éléments d'information de la colonne *observations* ont été rendus évidents par des détails du texte ou des didascalies qui ont été modifiés ou ajoutés dans la présentique. J'en décrirai plusieurs ici, pour exposer la logique qui m'a guidée.

<b>Section 1: La situation et les relations</b>			
<b>Scène</b>	<b>Sujet</b>	<b>Problème</b>	<b>Observations</b>
Scène 1	À l'abordage: le métier de pirate	Abordage, agression, pillage, destruction	Cabot, Thouban et le capitaine ne vont pas à l'abordage.
Scène 2	Introduction: la Vigie décrit le capitaine	Voleur, sans cœur, tyran, meurtrier.	Thouban et Cabot sont en retrait; 2 clans : Mégalo, pirates- Thouban, Cabot.
Scène 3	Intimidation	Cabot sert de ballon; le Capitaine envoie 2 marins par-dessus bord ; le bateau s'enfonce.	Même sans armes, Thouban a plus de poids que les pirates; impossibilité de parler.

Tableau 4 : Section 1, scènes 1 à 3

<sup>109</sup> Voir Annexe H : La situation scène par scène.

Par exemple, à la scène un, il est écrit que le capitaine, après avoir envoyé ses pirates à l'abordage, « *se retire en marchant à reculons et rentre dans sa cabine*<sup>110</sup> ». Il s'agit d'une didascalie qui ne figurait pas au texte, mais qui a été ajoutée à la présentique. À la scène deux<sup>111</sup>, pendant toute la scène, j'ai répété le même procédé : les pirates vont déposer du butin aux pieds du capitaine, au Château arrière, alors que Thouban et Cabot restent en retrait, au Gaillard d'avant, et que tout, dans leur texte, montre leur opposition aux vols, aux meurtres et au mensonge. Ainsi, à la scène suivante<sup>112</sup>, Thouban lance des navets aux pirates pour qu'ils ne jettent pas l'eau par-dessus bord ; Cabot sert de ballon aux quatre pirates, et Thouban fait du vacarme avec un chaudron pour faire cesser l'altercation (alors que dans une version préalable, il avait des armes et tirait une balle en l'air) ; et à la fin de la scène, il ne reste que les pirates Bagor et Grégor, puisque le capitaine vient d'en faire disparaître deux, qui avaient osé répliquer. Pendant la chanson du capitaine, scène quatre<sup>113</sup>, les deux pirates restant descendent du matériel volé à la cale, se plaignent de leur sort et disent, clairement : « On n'est pas des pirates, on est des prisonniers ! » Et la Vigie de confirmer : « depuis des mois, depuis des lunes, les marins passent leurs nuits à fond de cale ». Les scènes 5 et 6 nous dévoilent davantage la personnalité de Thouban, qui fait tout pour se faire envoyer à la cale en se moquant du capitaine, et de Cabot, qui, dans

<b>Section 1: La situation et les relations</b>			
<b>Scène</b>	<b>Sujet</b>	<b>Problème</b>	<b>Observations</b>
Scène 4	« Chanson du Capitaine qui grossit »	Le capitaine menace son équipage;	Les marins se rendent compte qu'ils sont prisonniers.
Scène 5	Repas; en colère	Le Capitaine envoie Thouban au trou	Personnalités et hiérarchie à bord Thouban : joueur et moqueur; Cabot, neveu, serviteur des pirates et du capitaine ; marins : peureux- se cachent derrière Cabot. Bagor meneur et Gregor : grégaire.
Scène 6	« Chanson d'la pêche au sot »	Comment on traite Cabot	Comment il se fait parler, comment il parle de lui-même.

Tableau 5 : Section 1, scènes 4 à 6

<sup>110</sup> Danielle DeGarie, *Mégalo*, voir Annexe I, p. 152.

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 154.

<sup>112</sup> *Ibid.*, scène 3, p. 156.

<sup>113</sup> *Ibid.*, scène 4, p. 160.

sa « chanson d'la pêche au sot », manie aussi bien sa vadrouille que les mots, et se révèle : « Ha! Ce qu'ils sont rigolos, les lourdauds de ce bateau! Toutes leurs marques d'attention me prouvent que ce sont des cons »<sup>114</sup>.

On voit assez clairement, maintenant, le type de relations qui sont la norme sur ce bateau : le capitaine tyrannise son équipage, les pirates tyrannisent Cabot, et Thouban a le pouvoir de son intelligence. Voyons maintenant comment les différents partis s'y prennent pour régner ou survivre.

### 6.2.2 Les actions et les moyens utilisés

À la scène 7, Thouban est à la cale. Sa stratégie est de se faire enfermer à la cale pour lire, écrire et étudier et ne pas côtoyer les pirates et le capitaine. La méthode du capitaine est de faire boire ses marins, de les taxer et de les terroriser en leur contant des histoires. Alors que Mégalo affirme qu'il enferme son équipage la nuit pour les protéger car le bateau est hanté, Thouban, en contrepartie, commente : « Mais moi, je sais bien que rien de tout ça n'est vrai! Le bateau n'est pas hanté du tout! C'est un moyen que le capitaine a inventé pour nous garder sous son contrôle, et nous terroriser »<sup>115</sup>.

<b>Section 2: Les actions et les moyens utilisés</b>			
<b>Scène</b>	<b>Sujet</b>	<b>Problème</b>	<b>Observations</b>
Scène 7	« Ne sortez pas dehors la nuit »	Mensonges du capitaine	Manipulation, mensonge, contrôle et exploitation.
Scène 8	« Chanson des pirates privés d'étoiles »	Pirates écrasés, prisonniers	Domination, contrôle, peur, détresse, faiblesse, incapacité de parler.
Scène 9	Thouban et Cabot à la cale : que faire	Cabot ne sait pas quoi faire, mais Thouban le conseille	Lecture, réflexion, étude : recul, observation des attitudes, FORCES, pouvoir. Ce sont leurs armes qui les rendent idiots. Objectif No 1 : rester en vie. Objectif No 2 : changer de chef.

Tableau 6 : Section 2, scènes 7 à 9

<sup>114</sup> *Ibid.*, scène 6, p. 165.

<sup>115</sup> *Ibid.*, scène 7 p. 170.

La scène 8, tant par la sonorité que par les paroles de la chanson des pirates privés d'étoiles, est une longue plainte chantée en alternance par Thouban et les pirates. Ils y expriment ainsi leurs faiblesses : « Mais qui osera l'affronter ? Transformer sa peur en courage, et s'élever contre sa rage, qui nous maintient tous écrasés ?<sup>116</sup> ».

Puis Cabot rejoint Thouban, qui s'est fait envoyer à la cale (scène 9). Leur échange permet à Cabot d'exprimer ses craintes, et Thouban lui conseille de continuer à faire l'idiot. Ces répliques de Thouban expriment ce qu'il comprend de la situation à bord : « On est encore en vie ! ». « Ils ne changeront pas tant que Mégalo gouvernera ». « Ce sont leurs armes qui les rendent idiots<sup>117</sup> ».

<b>Section 2: Les actions et les moyens utilisés</b>			
<b>Scène</b>	<b>Sujet</b>	<b>Problème</b>	<b>Observations</b>
Scène 10	Le Capitaine compte ses sous	Chanson « Chacun pour moi » : empoche tous les salaires, se prend pour un roi	Signes de maladie. Symptômes.
Scène 11	Fin du jour : Résumé de la situation par la Vigie	Ignorance, peur, contrainte et silence	Rôle protecteur de Thouban;
Scène 12	Carte du ciel	Croyances, légendes, Dieux cruels; une tempête se prépare	Étude du ciel comme moyen de s'en sortir. Cabot curieux. Ils sont sur le pont même si c'est interdit.

Tableau 7 : Section 2, scènes 10 à 12

À la scène 10. les pirates sommeillent, le capitaine compte ses sous. Comme si ce n'était pas assez, ce dernier en remet avec sa chanson « Chacun pour moi<sup>118</sup> », où, si on ne l'avait pas compris, il étale d'inquiétants symptômes : « Sur l'océan je suis comme un roi, je suis respecté, riche et retors, je bois mon vin dans une coupe en or. Je suis inspiré, irrésistible, je suis riche et je suis beau et j'empoche le salaire de tous les matelots ».

<sup>116</sup> *Ibid.*, scène 8, p. 172.

<sup>117</sup> *Ibid.*, scène 9, p. 174-175.

<sup>118</sup> *Ibid.*, scène 10, p. 176.

La Vigie commente brièvement la fin du jour à la scène 11 : « Heureusement que Thouban veille, car Mégalo, tout capitaine qu'il soit, n'est pas d'un grand secours<sup>119</sup> ». Cette scène a été écourtée de plusieurs couplets, qui sont raturés, pour référence, dans le texte de la pièce.

Il fait nuit, Thouban et Cabot passeront la nuit de la scène 12 dehors, à étudier le ciel étoilé, à parler des calamités envoyées par les Dieux. Cabot prend du pouvoir aux côtés de Thouban, avec qui il développe des affinités.

Nous verrons dans la troisième section, titrée *La balance du pouvoir*, s'opérer un lent jeu de bascule vers une nouvelle situation.

### 6.2.3 La balance du pouvoir

Nouvel abordage, à la scène 13 : le capitaine lance Thouban sur le navire arraisonné et se cache le mieux possible en observant la scène. « Trouvez l'or. Je veux de l'or. C'est de l'or qu'il me faut ! Et ramenez-moi la fille !<sup>120</sup> ». On enverra évidemment la prisonnière dans la cale. Mais il n'y a plus de place et les pirates maugréent. Mégalo menace, ils obtempèrent.

<b>Section 3: La balance du pouvoir</b>			
<b>Scène</b>	<b>Sujet</b>	<b>Problème</b>	<b>Observations</b>
Scène 13	Réchauffement du matin et nouveau pillage	« Chanson du Capitaine qui grossit » (aime terroriser); Ramenez-moi la fille!	Le capitaine ne va pas à l'abordage;
Scène 14	Il n'y a plus de place!	Les marins protestent et le capitaine les menace - SANS les tuer!	Thouban protecteur; Cassiopée gentille avec Cabot;
Scène 15	Cassiopée se donne du courage	Les pirates paraphrasent Mégalo pour terroriser Cassiopée	Elle prononce des mots d'affirmation, ses forces; pouvoir personnel.

Tableau 8 : Section 3, scènes 13 à 15

À la scène 15, Cassiopée est enfermée à la cale, elle n'y voit rien et les pirates reprennent les paroles d'une chanson de Mégalo pour lui faire peur : « On est méchants, on est méchants, on a reçu un entraînement. Criez, pleurez, ça nous amuse, on est méchants,

<sup>119</sup> *Ibid.*, scène 11, p. 178.

<sup>120</sup> Extrait du texte modifié pour souligner les personnalités, *ibid.*, scène 13, p. 183.

on est méchants !<sup>121</sup> ». Et une fois leur démonstration de force terminée, retour à la réalité : Cassiopée a peur, Bagor a faim et Gregor a soif ! Puis elle affirme : « Aucun pirate au monde ne m'enlèvera ma joie, mon imagination, mes idées, mon sourire<sup>122</sup> ». On voit, déjà, une nouvelle présence positive sur le bateau.

Pendant qu'elle commence à lire les écrits de Thouban, le capitaine se rend compte, scène 16, que Thouban n'a pas rapporté de bijoux convoités : « J'ai bien grossi et je t'avertis, Thouban cette fois, c'est bien fini. Par-dessus bord, je t'expédie. J'espère que tu m'as bien compris !<sup>123</sup> ». La scène 17 est une course poursuite en Thouban et Mégalo, qui le traite comme un chien : « Thouban, au pied ! Au pied, j'ai dit !<sup>124</sup> ». Pendant ce temps Cassiopée poursuit sa lecture. Elle lit : « Les gens méchants sont inconscients, intransigeants et inflexibles. Il est plus sage de les éviter et de bien s'entourer<sup>125</sup> ».

<b>Section 3: La balance du pouvoir</b>			
<b>Scène</b>	<b>Sujet</b>	<b>Problème</b>	<b>Observations</b>
Scène 16	Le capitaine grossit toujours!	Le capitaine se rend compte que Thouban lui a désobéi	Le capitaine menace de le jeter par-dessus bord mais ne peut l'attraper;
Scène 17	Lecture passionnante	Le capitaine poursuit Thouban et le traite comme un chien!	Histoire de Thouban : connaissance de soi et sagesse. Prise de position.
Scène 18	Un procès!	Le capitaine semble près de tuer Thouban	Pirates et Cabot osent faire des suggestions au capitaine : un procès!

Tableau 9 : Section 3, scènes 16 à 18

La scène 18<sup>126</sup> débute avec les projets et menaces de Mégalo : « On va manger du cuisinier pour souper ! ». Et pour la première fois, les pirates s'interposent : « Pas sans procès ! ». S'ensuit un interrogatoire qui se termine avec une nouvelle suggestion de Bagor : « Si on interrogeait la prisonnière, plutôt ? ». On peut voir que le climat change à bord subtilement, la tension est à son paroxysme, et le capitaine commence à perdre le contrôle. Il fera des erreurs stratégiques fatales qui seront soulignées dans la section 4.

<sup>121</sup> *Ibid.*, scène 15, p. 187.

<sup>122</sup> *Ibid.*, scène 15, p. 188.

<sup>123</sup> *Ibid.*, scène 16, p. 189.

<sup>124</sup> *Ibid.*, scène 17, p. 191.

<sup>125</sup> *Id.*

<sup>126</sup> *Ibid.*, scène 18, p. 192.

## 6.2.4 Pouvoir versus valeurs

Tel que mentionné plus haut, nous avons cessé la lecture à la scène 16. Je vais donner ici quelques renseignements sur les scènes 19 à 24, afin d'illustrer pourquoi j'ai titré ce segment : *Pouvoir versus valeurs*. Chacune des scènes vient donner des indices sur les valeurs de Thouban, qui vont lui permettre d'exercer une influence positive et bénéfique sur les membres restants de l'équipage.

La première erreur de Mégalo, pendant l'interrogatoire de la prisonnière à la scène 19 est sa réponse à cette réplique de Thouban : « Capitaine, vous devez la vendre entière, et pas en pièces détachées !<sup>127</sup> ». À laquelle il répond : « Ah ! Vous m'épuisez, vous deux ! Envoyez-les au trou et qu'on n'en parle plus<sup>128</sup> ». Il enferme ensemble ses contradicteurs.

À la scène 20<sup>129</sup>, Thouban et Cassiopée font plus ample connaissance, pendant qu'une tempête commence : « Vous n'avez pas envie de vous rebeller, de lui cracher à la figure, à votre capitaine ? » et Thouban de lui répondre : « Je suis plus utile vivant que mort... ».

Section 4: Pouvoir versus valeurs			
Scène	Sujet	Problème	Observations
Scène 19	Interrogatoire	Le capitaine perd ses moyens. Cassiopée lui répond : elle n'a pas peur de lui	Épuisement du capitaine, erreur stratégique : il enferme ensemble des opposants.
Scène 20	Le capitaine fait des erreurs pendant la tempête	Thouban explique la balance du pouvoir	Notions de pouvoir : action-réaction.
Scène 21	Chant d'espoir	Cassiopée a peur de mourir dans la tempête et Thouban la rassure	Amour et constance : expression des valeurs de Thouban : Tout bon; pouvoir de séduction et influence.

Tableau 10 : Section 4, scènes 19 à 21

<sup>127</sup> *Ibid.*, scène 19, p. 195.

<sup>128</sup> *Id.*

<sup>129</sup> *Ibid.*, scène 20, p. 197.

J'ai modifié le texte pour qu'il explique plus clairement sa stratégie. En voici un exemple : « Jusqu'à hier, il y avait plus de méchants armés que de bons désarmés... Et il est hors de question que je prenne les armes. Mais depuis que tu es arrivée, on a la balance du pouvoir...<sup>130</sup> ».

À la scène 21<sup>131</sup>, à la question de Cassiopée qui demande « Comment peux-tu chanter dans un moment pareil ? » j'ai simplifié le texte de Thouban et lui ai fait dire : « Pour me concentrer sur mes objectifs », plutôt que : « Pour choisir le cours de mes pensées ». J'ai également modifié le texte de la chanson « Écoute ton âme chanter », pour que les jeunes ne soient pas gênés par les mots d'amour de la chanson qui débutait ainsi : « Ferme les yeux, amour, et écoute-moi, rêver de paix, de calme, aussi de joie. Je veux chanter l'amour, la paix et la tendresse. Je te rassurerai, d'un mot, d'une promesse<sup>132</sup> ». Si le texte passe très bien avec des comédiens avertis, il n'en va pas nécessairement de même pour mon public cible. J'ai demandé aux jeunes lect-acteurs de lire le texte plutôt que de le chanter, et coupé radicalement dans le texte pour ne garder que celui qui suit :

*Thouban* : Laisse monter ton chant, ouvre ton cœur. Demande ce qu'il y a de mieux, sans plus attendre. Viens, reste calme, laisse ton âme chanter. Viens près de moi, je te réconforterai.

*Cassiopée* : Une vague de confiance me met le cœur en joie. Un courant irrésistible me pousse vers toi.

*Thouban* : Les circonstances changent et les embûches diffèrent. Tu es faite de jour, de soleil, de lumière. Trésor fabuleux que ton sourire éclaire.

*Cassiopée* : Nous sommes faits de jour, de soleil, de lumière. Trésors fabuleux que le sourire éclaire.

On comprend par cette chanson toutes les valeurs de Thouban et son pouvoir d'influence. À la scène suivante, il prend le commandement, le capitaine s'étant assommé, et fait jeter par-dessus bord tout ce qui se trouve dans la cabine du capitaine, sauf le salaire des matelots. Dans cette scène, les jeunes découvrent les qualités de chef de Thouban, son pouvoir d'expert. J'ai changé la première réplique de Thouban pour la rendre plus

---

130 *Ibid.*, scène 20, p. 198.

131 *Ibid.*, scène 21, p. 199.

132 Voir les couplets raturés dans le texte, *ibid.*, scène 21, p. 200-201.

efficace et démontrer son influence sur l'équipe : « Il faut jeter du lest. On va vider les quartiers du capitaine. Les trésors par-dessus bord.<sup>133</sup> »

La scène 23 règle le cas du capitaine. Neptune lui donne le choix entre être transformé en murène pour nettoyer le fond de l'océan ou être livré à la justice des flibustiers. Il choisit évidemment de rejoindre son trésor. Dans cette scène, la solution magique est de faire intervenir un personnage mythologique, tout en lui faisant appliquer les sentences habituelles des tribunaux actuels : enfermement, gestes de réparation ou exécution.

La scène 24<sup>134</sup> termine la pièce par la chanson « Demandons ce qu'il y a de mieux ». J'ai ajouté quatre répliques au début de cette scène, qui expriment le changement radical de direction :

<b>Section 4: Pouvoir versus valeurs</b>			
<b>Scène</b>	<b>Sujet</b>	<b>Problème</b>	<b>Observations</b>
Scène 22	Thouban prend le commandement	En pleine tempête, Thouban fait jeter du lest et les pirates l'écoutent	Salaires des matelots; pouvoir de l'argent, pouvoir d'influence, compétences de Thouban;
Scène 23	Le choix de Mégalo	Justice divine plutôt que justice des flibustiers (vengeance, vol, meurtre, torture)	Sentences habituelles : enfermement, exécution, gestes réparatoires;
Scène 24	Le cœur rempli d'espoir	Les armes au coffre-fort. Action positive. Joie, bonheur et ouverture du cœur versus méchanceté et pouvoir abusif	Chanson thème suivant la philosophie de Thouban. Changement de valeurs.

Tableau 11 : Section 4, scènes 19 à 21

BAGOR

Bon, qu'est-ce qu'on fait maintenant ?

GREGOR *se tournant vers Thouban*

On dit bonjour au capitaine !

*Tous, saluant :*

<sup>133</sup> *Ibid.*, scène 22, p. 202.

<sup>134</sup> *Ibid.*, scène 24, p. 207.

Équipage au rapport !

THOUBAN

Les armes au coffre-fort !

*Tous s'exécutent*

Et sur le questionnaire, à la fin de cette section, on pose les deux questions suivantes : « Que dis-tu de la finale choisie ? Comment aurais-tu fini la pièce ? »

Ce questionnaire visait à évaluer la réaction émotive des jeunes à la pièce, ainsi que leur compréhension des sujets abordés. On a maintenant une idée plus claire du déroulement de la pièce, ayant vu quelques exemples du travail sur le texte, pour chacune des scènes, par blocs thématiques. Nous verrons maintenant, dans les réponses recueillies, la réaction générale des participants au contenu présenté.

## Chapitre 7 : Les réponses aux questions

Dans ce chapitre, les tableaux présentés représentent les données fournies par les vingt-deux participants en les regroupant en fonction de leur rôle (les lect-acteurs, les jeunes de 10 et 11 ans, puis les jeunes de 12 et 13 ans). On observera d'abord les réponses sur le sujet, puis nous exposerons l'évaluation des réponses sur les problèmes présentés et, finalement, les observations des jeunes pour chacune des scènes.

### 7.1 Le sujet

Voyons comment les participants ont répondu lorsqu'on leur demandait d'identifier brièvement le sujet de la scène. Au début de l'exercice, au moment de noter leurs commentaires, les jeunes ont eu des exemples de réponse pour la première scène : métier de pirate; volent et tuent ; Thouban et Cabot ne sont pas armés. Toutes les réponses à cette question sont ou devraient donc être identiques. Voici l'acétate qui leur a été présentée et expliquée.

The image shows an acetate board with a light blue background and bubble decorations. At the top, there is a horizontal row of 12 numbered boxes, each containing an emoji representing an emotion: 1. Joie (happy), 2. Plaisir (bliss), 3. Bonheur (heart-eyes), 4. Peur (fear), 5. Tristesse (sad), 6. Impuissance (cry), 7. Colère (rage), 8. Injustice (grimace), 9. Dégoût (disgust), 10. Indifférence (neutral), 11. Gêne (sweat), 12. Espoir (hope).

Below the emoji scale is a box for 'Scène 1' with the following text:  
Scène 1 À l'abordage ! Le métier de pirate  
Problème? *Vol et meurtres*  
Émotion *4-6-7 mais surtout 6*  
Observations : ←

To the left of the 'Observations' field, there is a blue thought bubble containing the text: 'Thouban et Cabot n'ont pas d'armes...'. An arrow points from this bubble to the 'Observations' field.

Below the scene box, there is a question: 'Je vous laisse répondre à cette question. PRÊTS À CONTINUER?'.

To the right of the scene box, there are several evaluation questions:  
Est-ce que cette façon de présenter la scène fonctionne bien? As-tu remarqué quelque chose de « particulier »?  
Est-ce que c'est trop simple ou trop compliqué?  
Trop vite ou trop lent?  
Intéressant, captivant, endormant?  
Trop méchant ou pas assez?  
Déprimant, rigolo?

Figure 24 : Exemples de réponses fournies aux élèves

Pour faciliter le repérage, pour chacune des scènes j'ai indiqué le numéro de scène, son sujet, puis sur 3 colonnes les réponses obtenues : colonne 1 lect-acteurs, colonne 2 : 10-11 ans ; colonne 3 : 12-13 ans et finalement, le nombre de réponses obtenues par scène. Lorsqu'il n'y a pas de réponse, les cases demeurent vierges. J'ai également calqué le découpage des scènes en quatre blocs de six sur ceux du sous-chapitre 6.2 afin d'identifier plus facilement les concordances. Les indications sur le problème et les observations seront

<b>Section 1: La situation et les relations</b>				
<b>Scène</b>	<b>Sujet</b>	<b>Lect-acteurs</b>	<b>10-11 ans</b>	<b>12-13 ans</b>
Scène 1	À l'abordage: le métier de pirate	Métier de pirate	Métier de pirate	Métier de pirate
Scène 2	Introduction: la Vigie décrit le capitaine	Histoire bateau		La Vigie raconte l'histoire de Mégalo
		Histoire du bateau		La Vigie raconte l'histoire
		Mégalo		Vigie conte histoire
Scène 3	Intimidation	Pirates jouent au ballon et capitaine tue		Pirates jouent ballon
		Pirates jouent ballon		
		Pirates jouent au ballon et capitaine tue		
		Mort pirates		
Scène 4	Chanson du Capitaine qui grossit	Mégalo grossit		Capitaine a encore grossi
		Capitaine a encore grossi		Capitaine encore grossi
		Chanson nul		
		Capitaine a encore grossi		
Scène 5	Repas; en colère	La soupe aux gourganes		Soupe gourgane
		La soupe aux gourganes		
		Pas saouls longtemps		
Scène 6	Chanson d'la pêche au sot	Chanson Cabot		Champion d'la pêche au sot
		Chanson Cabot		Chanson de Cabot
		Chanson de Cabot		
		Champion d'la pêche au sot		
		Chanson		
		Chanson de Cabot		
		20 réponses		9 réponses

Tableau 12 : Section 1, scènes 1 à 6

analysées par la suite. On remarquera que certaines cases sont ombrées. Elles identifient

les réponses qui paraissent incongrues. Finalement, je présente les tableaux sous forme d'images car les réponses sont un verbatim de celles reçues.

Je me permets de rappeler ici les émotions dominantes pour chacune des scènes, telles que mentionnées au chapitre 5.3 : L'impuissance à la scène 1 ; la colère, l'injustice, et le dégoût à la scène 2 ; l'injustice et la colère, à la scène 3 ; l'injustice à la scène 4 ; la joie, la tristesse et l'injustice à la scène 5 ; et finalement, la joie et le plaisir à la scène 6.

On remarque que, pour la plupart, les jeunes ont identifié clairement les situations (le sujet de la scène). On peut également constater, dans le tableau 12, qui précède, que ce sont les lect-acteurs qui ont répondu en plus grand nombre à cette question, et que le groupe des spectateurs de 10 et 11 ans n'ont fourni aucune réponse. Il y a eu, pour l'ensemble des scènes, relativement peu de réponses à cette question (82 réponses sur une possibilité de 309, 22 participants se prononçant sur 14 scènes, si on ne tient pas compte de la scène 1, pour laquelle la réponse a été donnée en exemple).

Le tableau (13) qui suit présente les réponses sur le sujet pour les scènes 7 à 9, pour lesquelles les émotions dominantes ressenties ont été la peur ; la tristesse (scène 8) ; la tristesse et l'impuissance ; l'injustice et la colère à la scène 10 ; tristesse et finalement, joie et plaisir aux scènes 11 et 12. Encore une fois, j'ai ombré certaines cases, et ai

<b>Section 2: Les actions et les moyens utilisés</b>				
<b>Scène</b>	<b>Sujet</b>	<b>Lect-acteurs</b>	<b>10-11 ans</b>	<b>12-13 ans</b>
Scène 7	Ne sortez pas dehors la nuit	Le capitaine fait peur à ses amis	Chanson des pirates privés d'étoiles	Ne sortez pas dehors la nuit
		Ne sortez pas dehors la nuit		
		Whisky		
Scène 8	Chanson des pirates privés d'étoiles	Chanson pirates privés d'étoiles	Chanson des pirates privés d'étoiles	Chanson des pirates privés d'étoiles
		Chanson pirates privés d'étoiles	Pirates privés d'étoiles	Privés d'étoiles
		Enfermés	Privés d'étoiles	
		Pirates privés d'étoiles		
Scène 9	Thouban et Cabot à la cale : que faire	Vigie	Chacun pour moi	Thouban et Cabot se parlent
		Gang		
		Morue		
		10 réponses	5 réponses	4 réponses

Tableau 13 : Section 2, scènes 7 à 9

également mis en couleur les réponses ne correspondant pas aux scènes présentées. La suite de la section 2, pour les scènes 10 à 16, est à la page suivante.

Il est arrivé à quelques reprises que les jeunes se soient mélangés entre deux scènes : chez les 10-11 ans, le sujet mentionné à la scène 7 est celui de la scène suivante, et la chanson « Chacun pour moi » est à la scène 10, et non 9. À la scène 10, alors que le Capitaine passe la majeure partie de la scène à compter son argent et à chanter sa méchanceté, 3 réponses sur 5 mentionnent le repas que Mégalo commande à Thouban dans sa dernière réplique, alors qu'il réclame un trône, des admirateurs et des compliments !

<b>Section 2: Les actions et les moyens utilisés</b>				
<b>Scène</b>	<b>Sujet</b>	<b>Lect-acteurs</b>	<b>10-11 ans</b>	<b>12-13 ans</b>
Scène 10	Le Capitaine compte ses sous	Festin pour Mégalo	Épices	Le capitaine compte ses sous
		Épice plat		Chacun pour moi
Scène 11	Fin du jour : Résumé de la situation par la Vigie	Le jour tombe complètement	Chanson de Mégalo	Thouban veille
		Chanson nul	Les pirates sont privés d'étoiles	Les pirates sont privés d'étoiles
				Libère jamais
Scène 12	Carte du ciel	Étoiles		Les étoiles
		Sort la nuit		Étoiles
		Aucun		
		Ils regardent les étoiles		
		8 réponses	3 réponses	7 réponses

Tableau 14 : Section 2, scènes 10 à 12

Les trois dernières scènes que nous avons lues présentent des constantes, mais également des émotions fortes : les dominantes à la scène 13 sont l'impuissance, le plaisir et le bonheur, alors qu'on manifeste de la peur à la suivante et, finalement, de la tristesse à la scène 15 (tableau 14).

Les commentaires dans les cases ombrées sont difficiles à interpréter. L'acronyme LOL, par exemple, signifie généralement Laughing out Loud.

Les scènes 14 et 15 méritent des commentaires. Alors que 80% de la scène 14 porte sur le manque de place à la cale, les jeunes identifient majoritairement le sujet de la scène comme étant : on fait une prisonnière. Ils ont donc tenu compte de la présence scénique

(même silencieuse) de la victime comme étant la situation, puisque les pirates devaient lui faire une place en prison.

<b>Section 3: La balance du pouvoir</b>				
<b>Scène</b>	<b>Sujet</b>	<b>Lect-acteurs</b>	<b>10-11 ans</b>	<b>12-13 ans</b>
Scène 13	Réchauffement du matin et nouveau pillage	On m'a kidnappée	Abordé un bateau	Nouveau pillage
		Nouveau pillage	Thouban allergique au vol	Demande de capturer
		Whisky, rhum		
Scène 14	Il n'y a plus de place!	On fait une prisonnière	Fait une prisonnière	On fait une prisonnière
		On fait une prisonnière		
		LOL		
		On fait une prisonnière		
Scène 15	Cassiopée se donne du courage	Pirates imitent capitaine		Les pirates imitent le capitaine
		LOL		
Scène 16	Le capitaine grossit toujours!	LOL		
		10 réponses	3 réponses	4 réponses

Tableau 15 : Section 3, scènes 13 à 16

À la scène suivante, les participants notent que les pirates imitent Mégalo, alors que le sujet principal est la prisonnière, qui sous leurs menaces, se donne du courage. Ces points de détail pourront se démontrer importants ou non lors du croisement des données sur le problème identifié et les observations sur les scènes.

## 7.2 Le problème

Il y a beaucoup plus de réponses à cette question (227 réponses), et elles nous aident à voir ce qui retient l'attention des participants. Nous y trouverons peut-être des informations intéressantes sur leurs priorités et leur compréhension des problèmes soulevés. Comme il y a beaucoup plus de réponses, les tableaux ne permettront pas de comparer ici les scènes entre elles dans un même bloc. Encore une fois, il n'y a pas de notes sur la scène 1, puisque les réponses sur le problème avaient également été fournies à titre d'exemple.

Dans les cases réponses, j'ai relevé en corps gras les formes négatives utilisées, qui deviennent des marqueurs intéressants, puisqu'elles dénoncent, par la construction de phrase particulière, les problèmes observés plutôt que de simplement les énoncer. Nous les remarquons plus particulièrement aux scènes 4, 8, 12 et 14. Nous y reviendrons plus loin.

Section 1: La situation et les relations				
Scène	Problème	Lect-acteurs	10-11 ans	12-13 ans
Scène 1	Abordage, agression, pillage, destruction	Vol et meurtres	Vol et meurtres	Vols et meurtres
Scène 2	Voleur, sans cœur, tyran, meurtrier.	Mégalo vole bateaux	Folie des grandeurs, tyran	Le capitaine est vilain
		Mégalo vole bateau de son père	Les pirates sont méchants et égoïstes	Le capitaine est sans cœur
		Capit très méchant	Je sais pas	Le capitaine est vilain
		Matelots manipulés	Les pirates deviennent méchants	Chef injuste
		Whisky	Le capitaine tue tout le monde	Capitaine pense juste à lui
		Le capitaine tient tout le monde	Il y a des méchants pervers	Whisky, rhum
		Le capitaine tient tout le monde	Thouban est pas d'accord avec le capitaine	
		7 réponses	7 réponses	6 réponses

Tableau 16 : Section 1, scènes 1 et 2

À la scène 2, tableau 16 (voleur, sans cœur, tyran, meurtrier), la méchanceté de Mégalo et des pirates de manière générale est remarquée en priorité (11 réponses), alors que des observations plus précises comme les matelots manipulés, la folie des grandeurs de Mégalo, et la différence de Thouban sont données. Finalement, deux observateurs nomment le whisky et le rhum comme problème principal. À titre de rappel, l'émotion dominante à la scène 2 était le sentiment d'injustice.

Section 1: La situation et les relations				
Scène	Problème	Lect-acteurs	10-11 ans	12-13 ans
Scène 3	Cabot sert de ballon; le Capitaine envoie 2 marins par-dessus bord ; le bateau s'enfonce.	Mégalo tue 2 pirates	Pirates 2 et 3 se font tuer	Capitaine met trop de choses sur le bateau
		Mégalo tue pirates	Le capitaine est méchant	Le capitaine tue 2 pirates
		Capi met trop de choses sur bateau. Il tue	Meurtres	Cabot se fait intimider
		Bateau s'enfonce	Le bateau continue à s'enfoncer	Capitaine accumule trop de butin
		Cabot	Capitaine a tué pirates 3 et 4	Intimidation
		Pirates 3 et 4 se font tuer	Pirates 3 et 4 sont décédés	Sont fâchés contre Cabot
			Bateau s'enfonce	Pirates poussent Cabot
		6 réponses	7 réponses	7 réponses

Tableau 17 : Section, scène 3

À la scène 3, tableau 17 (Cabot sert de ballon ; le Capitaine envoie 2 marins par-dessus bord ; le bateau s'enfonce), les 21 réponses expriment une bonne compréhension des problèmes et les priorités des participants : 9 mentionnent les pirates tués, 6 le bateau qui s'enfonce, 5 l'intimidation de Cabot et 1 la méchanceté du capitaine.

Dans la scène 4, tableau 18 (Le capitaine menace son équipage ; pirates prisonniers), le capitaine grossit (6), les pirates sont prisonniers (6) et il n'y a plus de place pour les hamacs (4), le capitaine **ne** pense qu'à lui (3) et un des pirates veut s'échapper. Si l'émotion dominante pour la scène 3 était l'injustice et la colère, c'est le sentiment d'injustice qui prévalait à la scène 4. À la scène 5 « Le Capitaine envoie Thouban au trou », la joie, la tristesse et l'injustice étaient les émotions dominantes.

<b>Section 1: La situation et les relations</b>				
<b>Scène</b>	<b>Problème</b>	<b>Lect-acteurs</b>	<b>10-11 ans</b>	<b>12-13 ans</b>
Scène 4	Le capitaine menace son équipage;	Pirates retenus prisonniers	Le capitaine pense juste à elle	Le capitaine grossit
		Pirates retenus prisonniers	Le capitaine grossit	Il n'y a plus de place pour les hamacs
		Le capitaine grossit	Prisonnier veut s'échapper	Capitaine <b>ne</b> pense qu'à lui
		Capitaine grossit	Capitaine garde pirates prisonniers	Les pirates sont prisonniers
		Capitaine grossit	N'auront plus de place pour les hamacs	Trop court
		Plus de place pour les hamacs	Capitaine n'arrête pas de grossir	Y'a plus de place pour les hamacs
			Ils sont prisonniers du bateau	Capitaine pense à lui et <b>ne</b> pense qu'à lui
		6 réponses	7 réponses	7 réponses

Tableau 18 : Section 1, scène 4

Dix-neuf des réponses envoient Thouban au trou, pour diverses raisons, mais effectivement, il a servi de la soupe aux gourganes au capitaine, alors que tous les autres ont eu de la soupe aux choux. Le problème de cette scène n'est pas, comme l'a mentionné un des jeunes, que le capitaine « en veut plus que les autres », mais effectivement que Thouban a fait exprès pour se faire envoyer à fond de cale.

Section 1: La situation et les relations				
Scène	Problème	Lect-acteurs	10-11 ans	12-13 ans
Scène 5	Le Capitaine envoie Thouban au trou	Mégalo enferme Thouban	Thouban a fait soupe aux gourganes pc que trouvait ça drôle	Thouban est à la cale
		Mégalo enferme Thouban	Thouban est emprisonné	Capitaine met Thouban dans la prison
		Thouban à la cale	Thouban cachot	Thouban est enfermé et Thouban doit faire ce qu'il faisait
		Thouban est en cale	Thouban prisonnier	Thouban est à la cale
		Soupe	A servi de la soupe aux gourganes	Thouban est enfermé alors il ne peut pas trouver nouvelles recettes
		Thouban a servi de la soupe aux gourganes	Thouban est dans la cale	Thouban enfermé dans la cale car il n'a pas d'autre recette
			Thouban farce au capitaine	Capitaine veut plus que les autres
	6 réponses	7 réponses	7 réponses	

Tableau 19 : Section 1, scène 5

Lors de la scène 6 (Comment on traite Cabot), tableau 20, on s'amuse beaucoup de la chanson de Cabot, qui danse en passant la vadrouille, mais une seule réponse sur 14 identifie le problème de Cabot, que tout le monde prend pour un idiot. Les émotions dominantes exprimées par les jeunes étaient la joie et le plaisir. Deux lect-acteurs identifient que le problème de la scène 7 (Mensonges du capitaine) est que l'on se moque du nom de Thouban, 8 spectateurs identifient que le capitaine ment, 2 que les pirates se battent et 1 que les matelots sont enfermés à la cale. L'émotion dominante pour cette scène est la peur.

Section 1: La situation et les relations				
Scène	Problème	Lect-acteurs	10-11 ans	12-13 ans
Scène 6	Comment on traite Cabot	Capitaine déteste Cabot	TT le monde prend Cabot pour un idiot	Cabot fait les corvées
		Peut pas danser sans sa vadrouille	Cabot fait la vadrouille	Y'a pas d problème
		Cabot se fait intimider	Chanson de Cabot	Cabot fait la corvée
			Nettoie pont pour propre	x
			Chanson de Cabot	Cabot doit nettoyer bateau
			Nabot chante	J'ai rien compris
	3 réponses	6 réponses	6 réponses	

Tableau 20 : Section 1, scène 6

Section 2: Les actions et les moyens utilisés				
Scène	Problème	Lect-acteurs	10-11 ans	12-13 ans
Scène 7	Mensonges du capitaine	On se moque du nom de Thouban	Capitaine invente des histoires	Le capitaine (mot illisible- met o ser? )
		Moquent nom Thouban	Le capitaine a inventé des histoires	Les pirates se battent
		Capitaine raconte histoire	Capitaine enferme matelots à la cale	Le capitaine ment à ses matelots
		LOL	Capitaine raconte histoires de peur	Capitaine ment à ses matelots
		Le capitaine invente des histoires pour faire peur aux pirates	Grégor, Bagor se battent	
			Le capitaine ment	

Tableau 21 : Section 2, scène 7

La scène 8, tableau 22, nous présente la chanson « Enfermés au fond de la cale ». Dix des quinze commentaires reprennent le thème du refrain (enfermés dans la cale) et deux réponses soulignent la stratégie du capitaine ([ils n'ont] plus d'énergie pour affronter

Section 2: Les actions et les moyens utilisés				
Scène	Problème	Lect-acteurs	10-11 ans	12-13 ans
Scène 8	Pirates écrasés, prisonniers	Thouban est enfermé dans la cale	Pas le droit d'aller sur le pont	Enfermé dans la cale
		Ils sont privés d'étoiles	Le capitaine raconte des histoires à Cabot et rien n'est vrai	<b>Plus d'énergie</b> pour affronter le monstre
		Enfermés dans cale	Enfermés au fond de la cale	Les pirates sont enfermés et privés d'étoiles
		Pirates tristes car enfermés	Les pirates se plaignent	Les pirates sont privés d'étoiles
		Pirates pris		<b>Plus d'énergie</b> pour affronter le monstre
Scène 9	Cabot ne sait pas quoi faire, mais Thouban le conseille	Cabot se décourage	Mégalo prend Cabot pour un con	Thouban et Cabot se parlent
		Cabot se décourage	Cabot veut se sauver	Cabot est malheureux
		Gang	Ne sais pas, trop vite	Cabot est pris pour idiot
		LOL	Cabot est malheureux	Thouban est un esclave
		Cabot est malheureux	Idiot n'est pas un idiot	Cabot est malheureux
			Parlent dans dos du capitaine	

Tableau 22 : Section 2, scènes 8 et 9

le monstre), issue du deuxième couplet : « Alors ils foncent et se défoncent, pour s'épuiser au bout du jour, s'écrouler sans énergie pour se rebeller contre le monstre<sup>135</sup> ». Elles auraient dû figurer aux observations mais se retrouvent ici, dans la définition du problème. Il n'en demeure pas moins que cette observation est très pertinente. Les commentaires portant sur Thouban enfermé, pas le droit d'aller sur le pont et le capitaine raconte des histoires à Cabot et rien n'est vrai ne s'appliquent pas directement à la chanson, mais probablement à la scène précédente. La tristesse est l'émotion dominante identifiée pour cette scène.

Il y a beaucoup d'empathie pour Cabot à la scène 9, tableau 22 « Cabot ne sait pas quoi faire, mais Thouban le conseille » : 13 occurrences sur 13 réponses admissibles. La succession de ces trois scènes, faisant passer les manipulations de Mégalo à l'avant plan, en montrant ses effets sur l'équipage puis sur Cabot, démuni face à l'intimidation dont il est victime, est une stratégie qui pourrait être utilisée pour mettre l'emphase sur un personnage dans le type d'animation proposé : mettre un nom en titre, nous faire mieux connaître le personnage, faire monter les sentiments de tristesse d'abord et d'impuissance ensuite, pour finalement faire monter l'indignation chez le spectateur en cristallisant des positions opposées.

De tout le deuxième bloc, c'est la scène 10, la chanson « Chacun pour soi » qui a provoqué le plus de réponses : il veut un festin, se prend pour un roi, veut se débarrasser des pirates et chicane toujours pour rien. On voit bien ici qu'il sait comment se faire détester

<b>Section 2 : Les actions et les moyens utilisés</b>				
<b>Scène</b>	<b>Problème</b>	<b>Lect-acteurs</b>	<b>10-11 ans</b>	<b>12-13 ans</b>
Scène 10	Chanson Chacun pour moi : empoche tous les salaires, se prend pour un roi	Mégalo veut se débarrasser Th et Cabot	Capitaine veut festin digne d'un roi	Le capitaine
		Mégalo veut débarasser Th et Cabot	Le capitaine se prend pour un roi	Le capitaine les chicane toujours pour rien
		Le capitaine	Épice	Le capitaine veut un festin
		Épices	Le capitaine les chicane toujours pour rien	Le capitaine empoche tout le butin
		Michel	Le capitaine vole les pirates	épices
		Mégalo manipule les gens		Le chef les chicane toujours pour rien
				Pas de salaire pour Thouban
		6 réponses	5 réponses	7 réponses

Tableau 23 : Section 2, scène 10

<sup>135</sup> *Ibid.*, scène 8, p. 171.

et ça fonctionne très bien ! Les sentiments qui ressortent sont l'injustice et la colère. Trois l'appellent Mégalo, 10 le capitaine ou le chef.

La scène 11 est très courte. Elle fait le point sur la situation. 7 réponses sur 11 parlent des pirates prisonniers. Comme la Vigie lit, on ne voit que les mots sur l'écran. Le sentiment dominant est la tristesse.

À la scène 12, on mentionne beaucoup l'observation du ciel étoilé (3) le fait que Thouban et Cabot surmontent l'interdiction de sortir (3) pour aller sur le pont, qu'ils cherchent une façon de s'enfuir (1) et qu'une tempête menace (2). Sur douze réponses, une seule parle des dieux évoqués. Pour cette scène, d'où le capitaine est absent, ce sont la joie et le plaisir qui sont les émotions les plus mentionnées.

<b>Section 2 : Les actions et les moyens utilisés</b>				
<b>Scène</b>	<b>Problème</b>	<b>Lect-acteurs</b>	<b>10-11 ans</b>	<b>12-13 ans</b>
Scène 11	Ignorance, peur, contrainte et silence	Thouban la solution pour mettre fin?	Les pirates ignorent tout	Thouban veille
		Pirates prisonniers	Enfermés au fond de la cale	Les pirates sont privés d'étoiles
		aucun	aucun	Thouban est encore enfermé
		Pirates privés d'étoiles		chansons
				Libère jamais
Scène 12	Croyances, légendes, Dieux cruels; une tempête se prépare	Thouban et Cabot sort la nuit	Cabot et Thouban <b>ne</b> dorment pas	Thouban et Cabot
			Cabot et Thouban sortent dehors	Cabot regarde les étoiles
			Ils vont sur le pont	Thouban et Cabot cherchent une façon de s'enfuir
			Cabot regarde les étoiles	Une tempête se prépare
			Une tempête va s'abattre	Cabot regarde les étoiles
				Parle des dieux méchants
		5 réponses	8 réponses	11 réponses

Tableau 24 : Section 2, scènes 11 et 12

Si au début de la scène 13, le capitaine soumet ses pirates à un réchauffement, mais il n'en est pas fait mention. Le nouveau pillage est mentionné à 6 reprises, et la capture d'une prisonnière, commandée à la toute fin de la scène, est mentionnée 9 fois, 3 fois par son prénom et les autres par « la fille », comme l'appelle le capitaine. L'évocation de l'arrivée d'un nouveau personnage a ici plus d'effet que les menaces perpétuelles de Mégalo. On remarque que les principales émotions mentionnées sont l'impuissance, le plaisir et le bonheur.

À la scène 14, je décris le problème comme étant le suivant : *les marins protestent et le capitaine les menace – SANS les tuer !* Mais aucun jeune ne l'a donné comme réponse, alors que le capitaine passe la scène à les menacer de les étripper, de les écarteler, de les épingler au mat de beaupré, de les lester pour les jeter par-dessus bord, de leur faire un dessin au couteau sur la poitrine, sans les exécuter. Les pirates restant, Bagor et Grégor, se plaignent du manque de place à la cale : on en retrouve 6 mentions. On mentionne nommément Cassiopée à 9 reprises, la prisonnière à deux reprises et la kidnappée 2 fois

Section 3: La balance du pouvoir				
Scène	Problème	Lect-acteurs	10-11 ans	12-13 ans
Scène 13	Chanson du Capitaine qui grossit (aime terroriser); Ramenez-moi la fille!	Pillage d'un bateau	Kidnapping	La fille
		Pillage bateau	Trouvé une nouvelle fille	Le capitaine va de nouveau voler
		On m'a kidnappée	Fille arrive et sait pas quoi faire	On a pillé un navire
		Ils emmènent une fille avec eux	Cassiopée est capturée	Demande les bijoux après l'or
		Le capitaine a de nouveau volé		Cherche trésor
		LOL		Attrape Cassiopée
		Ils ont capturé Cassiopée		
Scène 14	Les marins protestent et le capitaine les menace - SANS les tuer!	Cassiopée est enfermée à la cale	La cale n'a plus de place	Cassiopée
		Cassiopée enfermée	Prisonnière	Cassiopée est prisonnière
		La cale n'a plus de place	Kidnappée	Y'a plus de place à la cale
		Cassiopée enfermée	Cassiopée est enfermée	Cassiopée est dans la cale
		Y'a plus de place à la cale	Cassiopée est prisonnière	Kidnappe
		LOL	Les pirates ne peuvent pas dormir, pas de place dans la cale	Met la nouvelle en prison
Scène 15	Les pirates paraphrasent Mégalo pour terroriser Cassiopée	Les pirates ont faim et soif	Cassiopée ne mange pas, tout le monde mange	Cassiopée cherche
		Prisonnière chiale	Cassiopée est enfermée	Cassiopée se lamente
		LOL		Cassiopée va se faire vendre
		Ils ont tué les matelots du navire de Cassiopée		Cassiopée se fait vendre
Scène 16	Le capitaine se rend compte que Thouban lui a désobéi	LOL		
		19 réponses	13 réponses	17 réponses

Tableau 25 : Section 3, scènes 13 à 16

également. Il est intéressant de remarquer qu'alors que Cassiopée n'est enfermée qu'à la toute fin de la scène, 7 réponses mentionnent que Cassiopée est enfermée à la cale. Tout le problème est là pour les pirates : il n'y aura plus de place pour eux ! Une personne mentionne que le bateau va couler. L'impression qui domine est la peur.

À la scène 15 (Les pirates paraphrasent Mégalo pour terroriser Cassiopée), initialement prévue comme étant un long monologue de Cassiopée à la cale, j'ai ajouté des interventions des marins paraphrasant Mégalo, afin de renforcer l'opposition entre son rôle de victime et le leur. Les larbins sont à la solde de Mégalo : ils suivent ses ordres. Neuf commentaires sur 10 parlent de la prisonnière, et 1 seul des pirates qui disent avoir faim et soif, à la toute fin de la scène. Il est intéressant de voir à quel point les observations diffèrent. Dans les remarques des élèves sur la prisonnière (tableau 21), on lit que : « Cassiopée ne mange pas, tout le monde mange », alors que personne ne mange dans cette scène. En fait, le seul qui n'a jamais mangé, de toute la pièce, est le cuisinier, enfermé à la cale. On fait peut-être le lien entre la cale (être en punition), et sauter un repas. Le problème que je pensais observable est que les pirates terrorisent la prisonnière, sur l'ordre de Mégalo, mais les jeunes n'en parlent pas. Deux des participants notent que Cassiopée « chiale » et « se lamente » mais voici ce que porte le texte : « Si je m'écoutais, je pleurerais sans m'arrêter, en repensant sans cesse à ce qu'ils ont fait au capitaine de mon bateau, puis aux marins, au second, et aux moussaillons. J'aurais peur de ces pirates, de leurs couteaux<sup>136</sup> ». Un des lect-acteurs a effectivement remarqué que les pirates de Mégalo ont tué les matelots du navire de Cassiopée, ce qui est un problème, mais en vérité, ils auraient pu observer que l'équipage comprenant un capitaine, des marins, un second et les moussaillons d'un navire abordé sont en fait beaucoup plus nombreux que les deux seuls pirates armés du Destrier des Mers. Les jeunes semblent accepter d'emblée cet illogisme, qui n'est pas noté non plus dans leurs observations, que nous présentons au chapitre qui suit.

### 7.3 Les observations

Sur une possibilité de 330 réponses pour quinze scènes (nous n'avons pas tenu compte de l'unique réponse à la scène 16), il y a 232 observations notées au questionnaire pour ce sujet, soit 4 de plus que sur les problèmes soulevés. Même si certaines observations relèvent de la description du problème, nous avons eu beaucoup de réponses à cette question ouverte, expliquée à la fin de la scène un avec un exemple de réponse, de la façon suivante : « Est-ce que cette façon de présenter la scène fonctionne bien ? As-tu remarqué quelque chose de particulier ?<sup>137</sup> » L'idée de réponse donnée était « Thouban et Cabot

---

<sup>136</sup> *Ibid.*, scène 15, p. 187.

<sup>137</sup> Voir Figure 24 : Exemples de réponses fournies aux élèves, section 7.1 du texte.

n'ont pas d'armes ». Suivaient quelques questions complémentaires : « Est-ce que c'est trop simple ou trop compliqué ? Trop vite ou trop lent ? Intéressant, captivant, endormant ? Trop méchant ou pas assez ? Déprimant, rigolo ? ». Vingt-deux pour cent des observations répondent à cette question et certains répondants ont donné plus d'une indication dans leur observation. Elles sont en caractère gras dans les tableaux, et un tableau synoptique des observations critiques sera présenté à la fin du chapitre 7.3.2.

Tel que mentionné plus tôt, les participants ont eu l'occasion de se familiariser avec le système de notation à la fin de la scène un, quand des exemples leur ont été donnés. Cette scène porte donc sur le métier de pirate, le problème étant qu'ils volent et tuent et nous souhaitons que les jeunes observent que Thouban, Cabot et le capitaine ne vont pas à l'abordage. Seuls 4 pirates iront, et 3 autres resteront à bord : 2 par désintérêt pour les armes et ce que les pirates font avec et 1 par peur.

<b>Section 1: La situation et les relations</b>				
<b>Scène</b>	<b>Observations</b>	<b>Lect-acteurs</b>	<b>10-11 ans</b>	<b>12-13 ans</b>
Scène 1	Cabot, Thouban et le capitaine ne vont pas à l'abordage.	<b>C'est rigolo</b>	<b>Trop vite</b>	Thouban et Cabot n'ont pas d'arme
		<b>Pas assez méchants</b>	<b>Trop simple, la même chose durant la scène 1</b>	<b>Trop lent, endormant, un peu plus d'action</b>
		Th et Ca pas à l'abordage	Boîtes à l'infini	Thouban et Cabot pas d'armes
		Thouban et Cabot pas armés	Thouban et Cabot n'ont pas d'armes	Boîtes infini
		Thouban et Cabot pas armés	Il n'aime pas ses pirates	<b>Triste</b>
		<b>Pas assez de whisky</b>	<b>Trop lent, intéressant</b>	<b>Rigolo +capitaine va pas attaquer</b>
		Thouban et Cabot pas armés	Ils sont méchants	<b>Trop vite</b>

Tableau 26 : Section 1, scène 1

La majeure partie de la scène 1 (*À l'abordage*) est une chanson préenregistrée, qui explique l'abordage. Les acétates introduisant la chanson ont été présentées dans la section 4.4.1. Les lect-acteurs peuvent donc lire le texte, danser, bouger, aller à l'abordage, mais, tel qu'indiqué dans la présentique, ils « n'ont pas à chanter, juste à suivre le rythme et à écouter ou lire les paroles<sup>138</sup> ».

<sup>138</sup> Figure 7, chapitre 4.4.1

L'information écrite projetée donnait des informations précieuses aux participants, des redondances importantes ajoutées pour faciliter la compréhension du texte pour tous. Comme on est au début de l'expérimentation, on est dans l'inconnu, on s'approprie l'espace, on s'habitue à lire et à bouger en même temps, on s'évertue à suivre les consignes ; les jeunes qui vont à l'abordage font semblant de faire passer des boîtes à bord du navire, c'est un peu la confusion sur scène.

Comme on peut le voir en consultant les tableaux qui suivent, les opinions font plus que différer : elles sont contradictoires : c'est à la fois rigolo, trop vite et trop lent ennuyant ou mouvementé... Le mode d'animation développé laisse la porte ouverte à de nombreuses expériences au niveau de la perception du rythme, de la violence et de l'intérêt. Mais on verra également que les jeunes saisissent rapidement les situations présentées: Thouban et Cabot sont gentils, le capitaine et les pirates sont méchants. Ils ont vite compris le propos, les conflits, les failles de la personnalité du capitaine.

<b>Section 1: La situation et les relations</b>				
<b>Scène</b>	<b>Observations</b>	<b>Lect-acteurs</b>	<b>10-11 ans</b>	<b>12-13 ans</b>
Scène 2	Thouban et Cabot sont en retrait; 2 clans : Mégalo, pirates- Thouban, Cabot.	<b>C'est devenu plus méchant</b>	Les pirates gardent espoir	Le capitaine garde le butin pour lui
		<b>Trop ennuyant</b>	<b>Simple, peu complexe, mouvementé</b>	Thouban prend du whisky, c'était plus drôle
		Cap garde butin pour lui	Où est le capitaine?	Le capitaine garde le butin pour lui
		Thouban et Cabot gentils	Thouban a vu les barilletts de whisky et de rhum sauf Cabot	Où est le capitaine?
		Capitaine et pirates méchants	Il n'aime pas le capitaine	Les pirates sont fâchés contre leur chef
		<b>Endormant déprimés</b>	<b>Trop vite, intéressant, correct</b>	Capitaine reste dans sa cabine, matelot apporte son trésor
		Thouban et Cabot n'aiment pas leur capitaine	Voleur, capitaine est un méchant	Capitaine méchant
Scène 3	Même sans armes, Thouban a plus de poids que les pirates; impossibilité de parler.	<b>Intéressant</b>	Le capitaine méchant	Le capitaine tue pirates 3 et 4
		<b>Intéressant</b>	<b>Mouvementé, peu violent</b>	<b>Il y a + d'action</b>
		Cabot intimidé par pirates	<b>Beaucoup trop de morts</b>	Ils ne veulent plus manger gourganes
		2 pirates morts	Les pirates se font tuer	<b>Trop de morts</b>
		<b>Pas de whisky</b>	Capitaine a tué pirates 3 et 4	Le chef tue pirates 3 et 4
		Le capitaine est SEUL maître	<b>Parfait, drôle, j'ai eu du plaisir</b>	Capitaine tue ses matelots
			Cabot se fait intimider	

Tableau 27: Section 1, scènes 2 et 3

Ainsi dans la scène 1, ils sont méchants, mais pas assez. À partir de la scène 2, c'est plus méchant, plus mouvementé et, bien que deux pirates se fassent tuer, c'est intéressant et drôle ! Ce type de commentaires est remarquable si on considère qu'il nous donne des indices sur l'acceptabilité de certains gestes pour les participants. Le lecteur remarquera que j'ai ombré certaines cases. Les commentaires qui y figurent sont toujours ceux du même lect-acteur. L'on comprendra, en prenant connaissance de ses commentaires aux scènes suivantes, que je me questionne sur les effets que l'exercice a eus sur lui.

Nous n'avons observé que de trois scènes jusqu'à maintenant, et j'évalue que la mixité des commentaires rend la tâche d'interprétation des réponses difficile. Pour tenter de mieux les comprendre je dissocierai à partir de maintenant les observations des jeunes face à l'action, qui expriment leur lecture des faits, des commentaires sur le rythme de la pièce, qui relèvent de leur jugement critique.

### **7.3.1 Observations sur l'action**

En ce qui a trait aux observations personnelles et aux constats des participants, cette façon de présenter les réponses au questionnaire nous en révélera peut-être davantage sur la compréhension qu'on les pré-adolescents des situations présentées ou de l'éventuel besoin de les préciser. La longueur des réponses (entre 2 et 9 mots en général) varie en raison des nombreux raccourcis syntaxiques (abréviations, absence de verbes, économie de mots...).

Comme pour tous les tableaux de la scène 1, des propositions de réponses avaient été données aux jeunes. Ici, on leur avait proposé : « Thouban et Cabot n'ont pas d'armes » et 6 des réponses sont formulées de cette manière. Les observations ont ceci d'intéressant que les participants ont donné des commentaires supplémentaires, dont deux concordent avec les constats que je croyais qu'ils feraient : « Thouban et Cabot ne vont pas à l'abordage, et le capitaine ne va pas attaquer ». Les autres observations sont : boîtes à l'infini (2 fois), pas assez de whisky, il n'aime pas ses pirates et ils sont méchants.

La trame sonore de cette scène, « À l'abordage<sup>139</sup> » fait un peu plus de 2 minutes, le temps, donc, pendant lequel les 4 pirates faisaient passer des boîtes imaginaires de la

---

<sup>139</sup> Danielle DeGarie, *Mégalo*, voir Annexe I, scène 1, p. 152-153.

première rangée de spectateurs (le navire pillé), à la scène (le pont du Destrier des Mers). Les spectateurs pouvaient donc penser qu'il y avait des boîtes à l'infini.

Dans tout ce segment, une seule réplique laisse à penser que le capitaine n'aime pas ses pirates : « où sont encore passés ces deux-là !<sup>140</sup> ». Mais toute la chanson d'abordage laisse entendre, effectivement, que les pirates sont méchants. En voici le troisième couplet : « La troisième vague, c'est le pillage, celui où se déploie notre rage. Et on prend ce qu'on veut, de l'or si on le peut. Beaucoup, beaucoup de whisky, et un peu d'eau aussi.<sup>141</sup> » Toutes les observations sur cette scène sont congrues au texte et comme je le mentionnais plus tôt, les jeunes saisissent rapidement les situations présentées.

<b>Section 1: La situation et les relations</b>				
Scène	Observations	Lect-acteurs	10-11 ans	12-13 ans
Scène 1	Cabot, Thouban et le capitaine ne vont pas à l'abordage.	Th et Ca pas à l'abordage	Boîtes à l'infini	Thouban et Cabot n'ont pas d'arme
		Thouban et Cabot pas armés	Thouban et Cabot n'ont pas d'armes	Thouban et Cabot pas d'armes
		Thouban et Cabot pas armés	Il n'aime pas ses pirates	Boîtes infini
		Pas assez de whisky	Ils sont méchants	capitaine va pas attaquer
		Thouban et Cabot pas armés		
Scène 2	Thouban et Cabot sont en retrait; 2 clans : Mégalo, pirates- Thouban, Cabot.	Cap garde butin pour lui	Les pirates gardent espoir	Thouban prend du whisky
		Thouban et Cabot gentils	Où est le capitaine?	Le capitaine garde le butin pour lui
		Capitaine et pirates méchants	Thouban a vu les barillettes de whisky et de rhum sauf Cabot	Où est le capitaine?
		Thouban et Cabot n'aiment pas leur capitaine	Il n'aime pas le capitaine	Les pirates sont fâchés contre leur chef
			Voleur, capitaine est un méchant	Capitaine reste dans sa cabine, matelot apporte son trésor
				Capitaine méchant
Scène 3	Même sans armes, Thouban a plus de poids que les pirates; impossibilité de parler.	Cabot intimidé par pirates	Le capitaine méchant	Le capitaine tue pirates 3 et 4
		2 pirates morts	Les pirates se font tuer	Ils ne veulent plus manger gourganes
		Pas de whisky	Capitaine a tué pirates 3 et 4	Le chef tue pirates 3 et 4
		Le capitaine est SEUL maître	Cabot se fait intimider	Capitaine tue ses matelots

Tableau 28 : Section 1, Observations, scènes 1 à 3

<sup>140</sup> *Ibid.*, scène 1, p. 152.

<sup>141</sup> *Ibid.*, scène 1, p. 153.

Pendant toute la scène 2, le capitaine est dans sa cabine. Cabot et Thouban en retrait, observant les pirates qui apportent du butin devant la porte du capitaine, tout en gardant pour eux des barillet de whisky et de rhum, que Thouban leur reprendra en fin de tableau. La Vigie décrit le pillage du navire, la méchanceté du capitaine, sa folie des grandeurs, et en double contrepoint, Thouban et Cabot formulent des commentaires exprimant leur désaccord avec Mégalo, et les pirates leur plaisir à piller. Des 15 observations relevées ici, 11 concernent le capitaine : il est méchant, c'est un voleur, et il garde le butin pur lui, ce qui est tout à fait conforme au texte. On voit que les oppositions sont comprises : Thouban et Cabot sont gentils, le capitaine et les pirates sont méchants. Certains répondants sont déjà en mesure d'exprimer clairement leur compréhension, en nommant les personnages, leurs sentiments, alors que d'autres sont plus généraux, tels : « il n'aime pas le capitaine et les pirates sont fâchés contre leur chef ». Trois commentaires soulignent l'absence du capitaine, qui reste dans sa cabine, et l'un d'entre eux la servilité des matelots, qui lui apportent son trésor, alors que deux ont relevé le fait que Thouban ait repris le whisky et le rhum des mains des pirates. Toutes les réponses soulignent que les participants à l'exercice sont touchés différemment par le contenu, mais qu'ils sont capables de perspective. Un seul des répondants, avec son commentaire « les pirates gardent espoir », n'a pas retenu la même chose que les autres. Peut-être s'est-il arrêté aux trois premières répliques des pirates : « On gagne toujours, tout est prévu, on gagne sans bavure et sans faille<sup>142</sup> », et y voit-il (elle) quelque espoir.

À la scène 3, le capitaine intimide les pirates, qui intimident Cabot, et les pirates obéissent à Thouban et le traitent en maître, ce qui provoque la mort de 2 d'entre eux. L'observation la plus pertinente est celle qui résume l'impossibilité de parler des membres de l'équipage : « le capitaine est seul maître ». Un grand nombre de répondants a souligné le meurtre des matelots par le capitaine, tant dans les réponses sur le problème (7) que dans les observations (6). Le texte<sup>143</sup> allait comme suit :

**Thouban :**

Laissez-le tranquille et apportez-moi cette eau !

**Pirate 3 :**

Oui maître !

*Mégalo lui tire dessus, et le pirate tombe par-dessus bord*

---

<sup>142</sup> *Ibid.*, scène 2, p. 154..

<sup>143</sup> *Ibid.*, scène 3, p. 158.

**Mégalo :**  
Y'a qu'un seul maître ici ! et c'est moi !

**Cabot :**  
Oui Maître !

**Mégalo :**  
Voilà qui est mieux !  
Et finalement :

**Pirate 4 :**  
Capitaine, avec vous, on n'est plus que six, en comptant le Sabot, là, et le cuisinier...

*Mégalo lui tire dessus et le pirate tombe par-dessus bord.*

**Mégalo :**  
Cinq.

Cinq des répondants avaient déjà mentionné les gestes d'intimidation envers Cabot dans la description du problème, et deux le reprennent ici en observation.

À la scène 4, je voulais savoir si les jeunes étaient en mesure d'identifier que les pirates étaient prisonniers. La majeure partie de la scène est la « chanson du capitaine qui grossit<sup>144</sup> », en 4 couplets qui expriment sa joie d'alourdir son magot : « Plus ma cargaison s'alourdit et plus moi je profite aussi ! » et 7 répliques seulement pour Bagor, Grégor et Cabot, qui maugréent sur leur statut : « On est des prisonniers !<sup>145</sup> » Deux des participants

Section 1: La situation et les relations				
Scène	Observations	Lect-acteurs	10-11 ans	12-13 ans
Scène 4	Les marins se rendent compte qu'ils sont prisonniers.	Capit se pense bon	Le capitaine grossit	Il est fier de grossir
		Pirates se rendent compte que prisonniers	aucune	Pirates sont prisonniers
		Bientôt plus de place et prisonniers	Pirates contents car il grossit	Les marins boudent
		rien	Pirates sont prisonniers	Le capitaine grossit
		Matelots sont prisonniers	Le capitaine est content de grossir	Qu'il y a une chanson
				Les pirates sont prisonniers
				Pirates pas contents, injustice
		5 réponses	5 réponses	7 réponses

Tableau 29 : Section 1, observations, scène 4

<sup>144</sup> *Ibid.*, scène 4, p. 160.

<sup>145</sup> *Ibid.*, scène 4, p. 161.

n'ont rien observé, sept ont parlé de la chanson et huit de leur statut. À ce point de la lecture, les prises de conscience commencent et les observations sont pertinentes.

Dans la scène 5, Thouban sert le repas et énumère le menu. Les pirates sont enthousiastes, mais Mégalo s'est fait servir un plat différent, qu'il exècre, et il envoie Thouban au cachot, ce qui était l'effet souhaité par ce dernier. On voit dans cette scène que les pirates apprécient Thouban et que ce dernier fait tout pour faire réagir le capitaine et se faire envoyer au trou. Des 18 réponses, 7 parlent de l'attitude de Thouban et 6 des effets de sa posture. On voit que Thouban a différents types de pouvoir : celui d'expert, en tant que cuisinier, celui d'influenceur, en provoquant le capitaine, et celui d'éveilleur de consciences, en exprimant un point de vue différent des autres. Les commentaires sur le capitaine et les pirates, le nombre de pirates, la colère du capitaine et les pirates qui ne pensent qu'à eux-mêmes soulignent une chaîne de commandement bien imparfaite, mais claire.

<b>Section 1: La situation et les relations</b>				
Scène	Observations	Lect-acteurs	10-11 ans	12-13 ans
Scène 5	Personnalités et hiérarchie à bord	Il y a de moins en moins de pirates	Thouban ne peut plus sortir	Thouban aime fâcher le capitaine
		Thouban aime faire blagues	Capitaine fâchée	Thouban est prisonnier
		Pirates pensent qu'à eux même	Thouban aime que capitaine fâché	Le capitaine et les pirates
		Thouban mis au trou	Thouban rire du capitaine	Thouban aime déranger
		LOL chocolat	Thouban commence à écrire dans son journal	Thouban fait par exprès pour fâcher le capitaine
		Thouban aime rire du capitaine		Ils mettent Thouban...
				Thouban emprisonné
Scène 6	Comment il se fait parler, comment il parle de lui-même.	Capitaine favorise les pirates	Cabot est idiot	Cabot danse
		LOL	Cabot aime danser	Cabot aime danser
		Ça ne le dérange pas	Cabot se fait intimider	J'ai rien compris
			Il est comme un esclave (Nabot)	Cabot danse et content
				Capitaine pas content
		9 réponses	9 réponses	12 réponses

Tableau 30 : Section 1, observations, scènes 5 et 6

C'est à la scène 6, intitulée « Chanson d'la pêche au sot<sup>146</sup> » qu'on devrait mieux connaître Cabot. Dans sa chanson qui compte 4 couplets, il indique successivement qu'on

<sup>146</sup> *Ibid.*, scène 6, p. 165.

le dit idiot, qu'il aime passer la vadrouille, car ça lui permet de danser, qu'il trouve les pirates rigolos et finalement, qu'il a de l'imagination. Cet intermède musical a procuré de la joie et du plaisir aux participants, mais les 12 commentaires ne portent pas nécessairement sur le contenu de cette scène, mais plutôt sur les relations entre les méchants pirates, capitaine compris, et Cabot. Passons maintenant au deuxième bloc de scènes, qui devait amener les participants à remarquer quels moyens chacun des personnages utilise pour atteindre ses objectifs.

Le texte de la scène 7<sup>147</sup> est très révélateur et je cherche à voir s'il y a corrélation entre son contenu et ce que les jeunes retiennent. Nous avons vu dans la section 6.2.2 que la stratégie de Thouban pour se protéger est de se faire enfermer, et que celle du capitaine est de terroriser, taxer et manipuler les pirates.

Section 2: Les actions et les moyens utilisés				
Scène	Observations	Lect-acteurs	10-11 ans	12-13 ans
Scène 7	Manipulation, mensonge, contrôle et exploitation.	Capit cache des choses	Les pirates se chicanent	Le capitaine cache
		Capitaine dissimule vérité	Piratage dans le temps des pirates	Le capitaine raconte une histoire qui fait peur aux pirates
		Matelots admiratifs	Capitaine fait (?tourné?)	Le capitaine berne ses pirates
		LOL MDR	Les pirates sont cons	Thouban sait la vérité
				Que le capitaine est menteur
				Le chef raconte une histoire qui fait peur
				Capitaine croit et invente histoire
		4 réponses	4 réponses	7 réponses

Tableau 31 : Section 2, observations, scène 7

Dans cette scène, Thouban est à la cale, les autres sont sur le pont et le dialogue alterne entre la cale et le pont. Le capitaine a fait boire les pirates, qui se battent. Thouban a 13 répliques, totalisant 334 mots, les pirates Bagor et Grégor ont une dizaine de mots chacun, Cabot ne dit qu'un mot, le capitaine 6 répliques, totalisant 348 mots et la Vigie, une seule, de 70 mots. Les observations des lect-acteurs expriment deux points de vue : celui de Thouban et Cabot, pour qui le capitaine cache des choses, et celui des pirates, qui sont en admiration devant le capitaine. Les répondants du groupe des 10 et 11 ans ont surtout

<sup>147</sup>Ibid., scène 7, p. 167-170.

réagi aux pirates, qu'ils trouvent « cons », alors que les observations des spectateurs de 12 et 13 ans concernent majoritairement le capitaine, les jeunes retenant des parties différentes du texte, mais surtout de la dernière réplique de Thouban, qui, s'adressant au public, démontre qu'il connaît la vérité :

Et les pirates le croient ! Ils n'ont jamais cherché à vérifier si c'était vrai : ils ont bien trop peur de mettre le nez dehors! C'est facile de faire peur quand tu inventes des histoires et que tu caches la vérité ! Le capitaine est tellement convaincu, il y met tellement de détails, que les pirates ne peuvent faire autrement que d'imaginer des horreurs! Mais moi, je sais bien que rien de tout ça n'est vrai ! Le bateau n'est pas hanté du tout! C'est un moyen que le capitaine a inventé pour nous garder sous son contrôle, et nous terroriser<sup>148</sup>.

Personne n'a observé que Thouban choisit de se faire enfermer pour ne pas se faire agresser et étudier, afin de pouvoir se « sortir du trou ». On comprend que le capitaine cache des choses et invente des histoires, mais on ne souligne pas qu'il est le plus peureux de tous.

La scène 8 nous présente la chanson « Enfermés au fond de la cale<sup>149</sup> ». Trois des quatorze commentaires n'en sont pas réellement, un jeune de chaque groupe ayant écrit : rien. Les observations suivantes ne sont pas directement liées au contenu de cette scène : le capitaine chante, Thouban chante, les pirates sont saouls, Thouban encourage Cabot et

Section 2: Les actions et les moyens utilisés				
Scène	Observations	Lect-acteurs	10-11 ans	12-13 ans
Scène 8	Domination, contrôle, peur, détresse, faiblesse, incapacité de parler.	Promesses non respectées	Les pirates sont saouls	Le capitaine chante
		Pirates tristes	Thouban encourage Cabot	Thouban chante
		rien	La capitaine ment	rien
			rien	Capitaine chante/enferme dans la cage
			Ils sont prisonniers	Ne peuvent voir étoiles
				Ils veulent s'enfuir
Scène 9	Recul, observation des attitudes, des forces, du pouvoir. Définition de priorités.	Cabot neveu du capitaine	Cabot veut changer	Thouban explique tout à Cabot
		Cabot espoir connaître pirates	Nabot n'est pas fort	Une conversation
		Jean-Paul		Cabot va parler à Thouban
		6 réponses	7 réponses	9 réponses

Tableau 32 : Section 2, observations, scènes 8 et 9

<sup>148</sup> Réplique de Thouban, *ibid.*, scène 7, p. 170.

<sup>149</sup> *Ibid.*, scène 8, p. 171.

le capitaine ment.

Alors que 2 réponses des jeunes à la question sur les problèmes, soulignaient la stratégie du capitaine, issue du deuxième couplet : « Alors ils foncent et se défoncent, pour s'épuiser au bout du jour, s'écrouler sans énergie pour se rebeller contre le monstre<sup>150</sup> ». Ici, on n'en fait pas mention. En fait, seulement 4 des observations sont en lien avec la chanson, dont 2 en lien avec le refrain, car on souligne qu'ils sont enfermés (prisonniers) et privés d'étoiles. Le commentaire « promesses non respectées » exprime bien une des stratégies du capitaine, qui promet « monts et merveilles<sup>151</sup> », alors que quand on écrit qu'ils « veulent s'enfuir », il s'agit d'une position très personnelle du répondant au souhait formulé ainsi au dernier couplet : « Il faudrait bien se rebeller, se révolter, lui tenir tête, avant d'être tous décimés. Mais qui osera l'affronter ? Transformer sa peur en courage et s'élever contre sa rage, qui nous maintient tous écrasés ?<sup>152</sup> ».

À la scène 9, Thouban et Cabot se retrouvent à la cale. Ce dernier ne sait pas quoi faire et Thouban le conseille. Quatre répondants ont remarqué l'importance stratégique de cette conversation, comme le démontrent les observations suivantes : « une conversation, Cabot va parler à Thouban, Cabot veut changer et Thouban explique tout à Cabot ». Les commentaires démontrent que les jeunes qui ont répondu à cette question ont saisi l'importance du choix des relations.

Je constate ici que les jeunes spectateurs du groupe des 12 et 13 ans ont fourni plus de réponses en forme « observation » que les 2 autres groupes, ce qui semble les particulariser.

À la scène 10, le capitaine compte ses sous et chante la chanson « chacun pour moi »<sup>153</sup>. Cette scène est conçue de manière à démontrer encore plus clairement, si ce n'était pas encore évident, à quel point Mégalo est malade. Effectivement, outre la chanson, il révèle clairement ses intentions : « Ils vont me mettre en faillite, si ça continue, dit-il. Heureusement, j'ai réussi à ne pas leur verser leurs salaires. Quand j'en aurai fini avec eux, quand mon bateau sera plein, je m'en débarrasserai, et voilà le travail !<sup>154</sup> ». Seulement 3

---

<sup>150</sup> *Id.*

<sup>151</sup> *Id.*

<sup>152</sup> *Id.*

<sup>153</sup> *Ibid.*, scène 10, p. 176.

<sup>154</sup> *Id.*

commentaires pourraient suggérer que les jeunes l’ont remarqué : le capitaine veut tuer les pirates, se débarrasse des matelots, veut un gros festin. Dans la section observations, un des jeunes avait mentionné qu’il se prend pour un roi.

La scène 11 est très courte. Elle signale la fin du jour, sur un commentaire de la Vigie. On y exprime la situation du navire, sans surveillance autre que celle de Thouban. Aucune des observations n’est reliée au texte de la scène, si ce n’est un début de réponse où on fait mention de Thouban.

<b>Section 2: Les actions et les moyens utilisés</b>				
Scène	Observations	Lect-acteurs	10-11 ans	12-13 ans
Scène 10	Signes de maladie. Symptômes.	Capitaine débarrasse matelots	Cabot a pris tout l’après midi à faire un diner	Thouban sort de la cale
		Gros festin	Le capitaine veut tuer les pirates	Délivre Thouban pour préparer festin
		blabla		
Scène 11	Rôle protecteur de Thouban;	Journée finit	Le capitaine chante tout le temps	Thouban voit s’il y a des...
		Escalles : le capitaine se sert d’eux	aucune	
		LOL		
Scène 12	Étude du ciel comme moyen de s’en sortir. Cabot curieux. Ils sont sur le pont même si c’est interdit.	Thouban connaît	Le ciel étoilé	Thouban montre le ciel à Cabot
		Regardent étoiles	Thouban aide Cabot	Thouban lui montre la carte
		Dragon W	Thouban lui montre la carte	Thouban connaît bien les étoiles
			Pas de Mégalo	conversations
			Thouban très intelligent	Thouban lui montre le conte (la carte)
				Parle des dieux méchants
		9 réponses	9 réponses	9 réponses

Tableau 33 : Section 2, observations, scènes 10 à 12

La scène 12, intitulée dans la présentique sous le titre de « Ciel, étoiles, dieux », reprend un motif de la scène 7, où Thouban expliquait que : « La clef du succès en navigation, ce n’est pas le piratage : c’est la route des étoiles !<sup>155</sup> » Au début de la scène (12), le texte suivant annonçait le topo :

C’est la nuit, la chambre du capitaine est éclairée, les pirates ronflent. Thouban sort de la cale à pas de loup, suivi de Cabot. Ils ont des livres et des cartes, qu’ils déposent sur le pont.

<sup>155</sup> *Ibid.*, scène 7, p. 167.

Thouban se déplace, s'assure que le gouvernail est immobilisé, que toutes les voiles sont rentrées, qu'il n'y a aucun navire en vue. Il va tirer des rideaux devant les fenêtres du capitaine, pour que le bateau ne soit pas repéré<sup>156</sup>.

Thouban va donc, au cours de cette scène, entraîner Cabot à braver des interdits : sortir sur le pont la nuit, étudier, se questionner, relativiser, comme en témoigne cette réplique de Thouban : « tout ce qui était inexplicable devenait la faute des Dieux qui livraient des combats titanesques<sup>157</sup> ». Les jeunes ont remarqué (11 réponses sur 14) que Thouban connaît les étoiles et aide Cabot dans son exploration. Trois réponses sont tout à fait différentes : Thouban est très intelligent, Mégalo est absent et on parle des dieux méchants. Les jeunes ont compris le sujet de la scène (l'étude du ciel étoilé), sans en mentionner l'importance dans la sauvegarde de l'équipage.

Nous voilà au point où nous changeons de section pour aborder la balance du pouvoir, avec l'arrivée d'une prisonnière qui change le rapport de forces. Les commentaires

<b>Section 3: La balance du pouvoir</b>				
<b>Scène</b>	<b>Observations</b>	<b>Lect-acteurs</b>	<b>10-11 ans</b>	<b>12-13 ans</b>
Scène 13	Le capitaine ne va pas à l'abordage;	Un nouveau personnage arrivé	Kidnappé Cassiopée	On a capturé la fille
		LOL	Mégalo ordonne d'aller chercher	Trouve une nouvelle fille
			Cherche trésor	Un nouveau personnage arrive
			Thouban n'a pas l'air allergique	Il y a une prisonnière
				On l'a mise à la cale
Scène 14	Thouban protecteur; Cassiopée gentille avec Cabot;	Pirates dormir cuisine	Il y a eu un bruit de (?cochon ou canon?)	Le nouveau personnage est prisonnier
		Nouveau personnage est prisonnière	Mégalo ne se rend pas compte que le bateau coule	Fait place pour Cassiopée
		LOL	Chercher la petite solution	
			Le capitaine n'a aucun respect	
Scène 15	Elle prononce des mots d'affirmation, ses forces; pouvoir personnel.	Cassiopée trouve Cahier	Cassiopée trouve cahier Thouban	Cassiopée cherche des informations
		Mal traité matelots		La prisonnière
		LOL		
Scène 16	Le capitaine menace de jeter Thouban par-dessus-bord	LOL		
		9 réponses	9 réponses	9 réponses

Tableau 34 : Section 3, observations, scènes 13 à 16

<sup>156</sup> *Ibid.*, scène 12, p. 179.

<sup>157</sup> *Ibid.*, scène 12, p. 180.

aux scènes qui suivent viennent clore cette partie des observations sur l'action, puisque nous avons interrompu l'exercice après la scène 16.

À la scène 13, intitulée « Nouveau pillage », le capitaine fait un réchauffement sur le pont avec les membres de son équipage, envoie les deux pirates restants saborder le navire arraisonné, et expédie Cabot, puis Thouban pour faire leur part. De son côté, il reste à bord du Destrier de mers et se cache le mieux possible. Miraculeusement, ils sortent vainqueurs et rapportent une prisonnière. Sept observations portent sur ce sujet. On parle également de Mégalo qui donne des ordres, mais personne ne mentionne sa position de retrait. Il est seul à bord et tout son équipage est sur un autre navire. Pourquoi ont-ils obéi ? Pourquoi n'en ont-ils pas profité pour fuir ? Il y avait là une issue beaucoup plus probable que de remporter à quatre contre tout un équipage. Les répondants ont été beaucoup plus marqués par l'arrivée d'un nouveau personnage que par l'attitude du capitaine.

À la scène 14<sup>158</sup>, avec l'arrivée d'une prisonnière, il faut l'enfermer, faire un trou pour elle à la cale. Les pirates maugréent et protestent : « On va coucher où ? ». Le capitaine les menace : « Viens ici et ouvre ta chemise ! Je vais te faire un dessin ! ». Enfin, Thouban s'interpose : « On s'installera à la cuisine, capitaine ! ».

Nous avons en commentaire 2 observations reliées à cette réponse de Thouban : chercher la petite solution, et dormir à la cuisine. Thouban fait basculer la situation, sauve les pirates, et leur ménage un espace, sur le bateau qui s'enfonce. Ce faisant, on enferme la prisonnière, mais on libère les pirates. Le rôle protecteur de Thouban n'a pas été mentionné comme tel, mais il s'affirme de plus en plus dans ce rôle.

Seulement 6 observations ont été inscrites à la scène 15, et une seule à la scène 16, que nous n'analyserons pas. Intitulée « Cassiopée se donne du courage », la scène 15 se termine, après une période d'effroi, par une reprise de pouvoir de Cassiopée : « Midi viendra bientôt, et j'y verrai plus clair, quand le soleil sera au-dessus de la grille ! Je découvrirai ce que cachent ces boîtes, ces caisses et ces ballots. Je me ferai un décor. Aucun pirate au monde ne m'enlèvera ma joie, mon imagination, mes idées, mon sourire<sup>159</sup> ». Il n'y a aucune mention de cette force de caractère dans les commentaires

---

<sup>158</sup> *Ibid.*, scène 14, p. 184-186.

<sup>159</sup> *Ibid.*, scène 15, p. 188.

recueillis. On y mentionne toutefois à 2, voire 3 reprises sa découverte du cahier de Thouban.

Voilà qui termine cette revue des observations de nos jeunes participants sur l'action. Nous avons vu qu'ils sont capables de lire les situations, d'ajouter les renseignements pour brosser un assez bon portrait des personnages et, pour certains, de porter des jugements critiques. Nous verrons maintenant leurs commentaires et observations sur le rythme de la pièce, qui relèvent de leur jugement critique.

### 7.3.2 Observations sur le rythme

Les premiers constats sur les observations portaient sur la difficulté d'analyser les commentaires généraux en même temps que ceux sur le rythme des scènes. C'est de ceux-ci que je traiterai ici. J'ai remis, dans la deuxième colonne, les titres des scènes plutôt que les commentaires auxquels je m'attendais sur les situations présentées. Les six premières scènes sont regroupées sous le thème de la situation et des relations. À la première, un capitaine arrogant lance ses marins à l'abordage d'un bateau, en chanson. Neuf participants

<b>Section 1: La situation et les relations</b>				
Scène	Observations	Lect-acteurs	10-11 ans	12-13 ans
Scène 1	À l'abordage: le métier de pirate	C'est rigolo	Trop vite	Trop lent, endormant, un peu plus d'action
		Pas assez méchants	Trop simple, la même chose durant la scène 1	Triste
			Trop lent, intéressant	Rigolo
				Trop vite
Scène 2	Introduction: la Vigie décrit le capitaine	C'est devenu plus méchant	Simple, peu complexe, mouvementé	
		Trop ennuyant	Trop vite, intéressant, correct	
		Endormant déprimés		
Scène 3	Intimidation	Intéressant	Mouvementé, peu violent	Il y a + d'action
		Intéressant	Beaucoup trop de morts	Trop de morts
			Parfait, drôle, j'ai eu du plaisir	
Scène 4	Chanson du Capitaine qui grossit	Trop rapide	Simple, court	
		Trop rapide	Parfait, drôle et émouvant	
Scène 5	Repas; en colère	Rigolo	Mouvementé, drôle	
			Correct et un petit peu drôle	
Scène 6	Chanson d'la pêche au sot		Drôle, divertissant	
			Parfait, drôle et puissant	
		10 réponses	14 réponses	6 réponses

Tableau 35 : Section 1, observations rythme, scènes 1 à 6

ont donné des commentaires et on n'a pas l'unanimité : c'est rigolo (2), trop vite (2), trop lent (2), endormant, intéressant, trop simple, pas assez méchant et triste.

Pour la scène 2, c'est un texte lu par la Vigie qui explique la situation. En réaction, même mixité de perceptions : ennuyant, endormant, puis mouvementé et trop vite. Enfin, c'est devenu plus méchant. Dans la première scène, on voit des personnages en action, alors que dans la seconde, il n'y a que des mots. D'après les commentaires, les jeunes sont plus accrochés pour les scènes 3 à 6 : même s'il y a trop de morts (2), c'est intéressant (2), drôle ou rigolo (7), court ou trop rapide (3), et mouvementé (3). Le tableau synoptique de ces observations se trouve à la fin de ce chapitre.

<b>Section 2: Les actions et les moyens utilisés</b>				
<b>Scène</b>	<b>Observations</b>	<b>Lect-acteurs</b>	<b>10-11 ans</b>	<b>12-13 ans</b>
Scène 7	Ne sortez pas dehors la nuit	violent	long	
		violent	Drôle et très lent	
Scène 8	Chanson des pirates privés d'étoiles	Trop lent	Divertissant	
		rieur		
Scène 9	Thouban et Cabot à la cale : que faire	intéressant	Long, mouvementé	
		intéressant	Drôle	
Scène 10	Le Capitaine compte ses sous	dramatique	court	
		dramatique	Je ne sais pas, trop vite	
Scène 11	Fin du jour : Résumé de la situation par la Vigie	Trop courte	Très court, simple	
			Trop vite	
			vite	
Scène 12	Carte du ciel		Long/court/divertissant	
		9 réponses	11 réponses	aucune réponse

Tableau 36 : Section 2, observations rythme, scènes 7 à 12

Les scènes suivantes comptent beaucoup moins de commentaires, et aucun du groupe des jeunes de 12 et 13 ans. Les lect-acteurs trouvent la scène 7 violente, alors que le capitaine décrit les visites de fantômes qu'il a inventés de toutes pièces. Les spectateurs de 19 et 11 ans, eux, trouvent ça drôle et lent. Des scènes 4 à 10, on a identifié plusieurs

<b>Section 3: La balance du pouvoir</b>				
<b>Scène</b>	<b>Observations</b>	<b>Lect-acteurs</b>	<b>10-11 ans</b>	<b>12-13 ans</b>
Scène 13	Nouveau pillage	Excitant	mi-court/mouvementé	
Scène 14	Il n'y a plus de place!	Drôle	Mi-long/mouvementé/divertissant	
		2 réponses	2 réponses	aucune réponse

Tableau 37 : Section 3, observations rythme, scènes 13 et 14

scènes comme étant drôles, intéressantes, dramatiques ou mouvementées. Cette observation est intéressante pour la construction de la structure dramatique.

On termine avec peu de commentaires, mais la vitesse (rapide-court) et le divertissement (drôle) sont au rendez-vous. Le tableau brosse un portrait sommaire de l'allure des impressions des jeunes sur les scènes expérimentées. Ils évaluent majoritairement le rythme comme étant rapide, les scènes drôles, avec de l'action, et suscitant leur intérêt. Évidemment, l'échantillon est faible, mais la méthode de collecte de données est valide.

Scène	rapide/court	lent/long	violence	non-violence	ennuyant	intéressant	drôle	pas d'action	action	dramatique
1	2	2		1		1	1			
2	1		1		1	1		1	1	
3			2	1		2	1		2	
4	3						1			
5							3		1	
6							2			
7		2	1				1			
8		1					2			
9		1				2	1		1	
10	2									2
11	4									
12	1	1					1			
13	1	1							2	
14	1	1					2		1	
	15	9	4	2	1	6	15	1	8	2

Tableau 38 : Observations sur le rythme

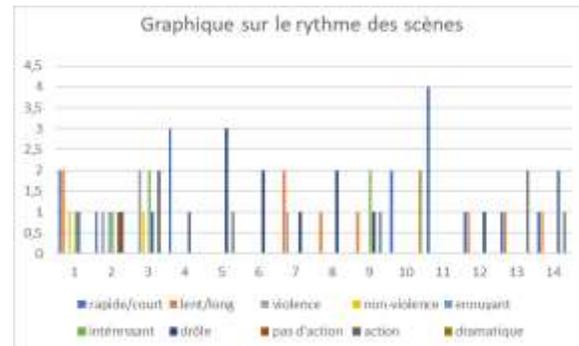


Figure 25 : Visuel du rythme des scènes

Nous avons obtenu en tout 54 commentaires sur le rythme des scènes, répartis entre 14 scènes et les 22 participants. Certains participants ont donné plus d'une opinion. Nous pourrions vérifier sur un plus vaste échantillonnage si les courbes seraient similaires dans des contextes et avec des clientèles différentes. Je ne m'attendais pas à ce genre de réponses à la question sur les observations, mais elle me semble d'intérêt pour le chercheur.

## 7.4 Prédications des jeunes sur le déroulement

On se souviendra que la pièce a été découpée en 4 plages de 6 scènes chacune : la situation et les relations, les actions et les moyens utilisés, la balance du pouvoir, et pouvoir versus valeurs. Après chaque section du questionnaire, après les blocs où les jeunes pouvaient noter leurs commentaires, des questions ouvertes étaient posées (figures 26 et 27). Elles visaient à étudier la prévisibilité de la pièce, l'attitude des jeunes face aux contenus présentés, et leurs propositions de déroulement. Elles ont été calquées sur les formulations habituelles des jeunes, et la syntaxe n'y est pas nécessairement orthodoxe. La première question, après la scène 6 où se terminait le premier bloc portant sur la situation et les relations des personnages entre eux, n'a suscité aucune réponse.

<b>Scène 1</b> À l'abordage ! Le métier de pirate Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 2</b> Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 3</b> Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 4</b> Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 5</b> Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 6</b> Problème? Émotion Observations :

On a vu les personnages, des situations. D'après-toi, que va-t-il se passer ensuite?

Figure 26 : Question ouverte après les scènes 1 à 6

<b>Scène 7</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 8</b> Sujet Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 9</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 10</b> Sujet Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 11</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 12</b> Sujet Problème? Émotion Observations :

Tu connais plus les personnages. Avec qui serais-tu ami(e)?

Pour ses forces ou ses faiblesses?

Peux-tu nommer le problème principal?

Que ferais-tu pour le résoudre?

Que crois-tu qu'il va se passer ensuite?

Figure 27 : Questions ouvertes à la fin de la section 2

Après la scène 12, à la fin du bloc sur les actions et les moyens utilisés, où on aura vu que les pirates sont prisonniers à bord d'un navire qui s'enfonce de plus en plus, et que Thouban et Cabot soient sortis sur le pont la nuit pour étudier les étoiles, 5 questions étaient posées. Je reproduis cette partie du questionnaire à la figure 27.

Je reprends ici ces questions (en caractères gras), avec les réponses reçues, sous chacune d'elles tableau). Pour le groupe des lect-acteurs, 3 personnes sur 7 n'ont répondu à aucune des questions ; ils étaient 4 à ne pas avoir répondu dans les groupes 2 et 3.

**i. Tu connais plus les personnages. Avec qui serais-tu ami(e)?**

*Réponse* : Thouban.

**ii. Pour ses forces ou ses faiblesses?**

*Réponse* : Pour ses forces.

**iii. Peux-tu nommer le problème principal?**

*Réponse* : Le capitaine ment aux matelots.

**iv. Que ferais-tu pour le résoudre?**

Aucune réponse.

**v. Que crois-tu qu'il va se passer ensuite?**

Réponses	Thèmes
v.1 Ils vont essayer de s'enfuir.	<i>fuite</i>
v.2 Cassiopée va arriver et les Dieux aussi.	<i>renfort</i>
v.3 Thouban et Cabot vont s'échapper du bateau.	<i>fuite</i>
v.4 Thouban et Cabot vont aller chercher Cassiopée.	<i>renfort</i>
v.5 Je crois que Mégalo va mourir et que Thouban va devenir capitaine.	<i>remplace</i>
v.6 Ils vont commencer à se chamailler et se battre.	<i>bataille</i>
v.7 Ils vont trouver Cassiopée et faire payer Mégalo.	<i>vengeance</i>
v.8 Une nouvelle pirate va venir.	<i>renfort</i>
v.9 Une nouvelle pirate va venir.	<i>renfort</i>
v.10 Le capitaine sort de sa cabine et voit les deux pirates et les fait passer dans l'eau.	<i>pouvoir</i>

Figure 28 : Réponses aux questions ouvertes à la fin de la section 2

Toutefois, un des jeunes de 12 ou 13 ans (groupe 3) a répondu à plus d'une question. À la question 5, afin de pouvoir faciliter la compréhension et l'analyse, j'ai ajouté en bout de ligne, en italique, un mot qui entend résumer la réponse fournie.

On peut constater que, sur 10 commentaires recueillis, 2 mentionnent la fuite, 4 l'arrivée de renforts, 3 la rébellion, et 1 la domination de Mégalo.

Après la scène 16, portant sur la balance du pouvoir, trois autres questions étaient posées. Nous avons obtenu 13 réponses à la première question (tableau), une personne s'étant abstenue de répondre dans le groupe des lect-acteurs et deux pour les deux autres groupes. Le type de réaction considérée est sous la colonne thème, en italique.

**i. Comment aurais-tu réagi si ça t'était arrivé?**

Réponses	Thèmes
i.1 Rester éloigné de ces gens.	<i>fuite</i>
i.2 S'échapper, ne pas aller dedans, faire venir des personnes pour combattre le Mégalo.	<i>fuite, renfort</i>
i.3 Je resterais là.	<i>résignation</i>
i.4 J'essaierais de m'enfuir sans qu'ils ne s'en doutent.	<i>fuite</i>
i.5 Je voudrais essayer de me créer une arme.	<i>défense</i>
i.6 Le suicide.	<i>abandon</i>
i.7 Je n'aurais pas perdu espoir.	<i>espoir</i>
i.8 Je l'aurais tué, pillé, volé.	<i>vengeance</i>
i.9 J'essaierais de me débattre.	<i>défense</i>
i.10 J'essaierais de m'éloigner.	<i>fuite</i>
i.11 J'aurais essayé de frapper.	<i>défense</i>
i.12 Je m'éloignerais en cachette.	<i>fuite</i>
i.13 M'éloigner, ne pas parler, m'enfuir.	<i>fuite</i>

Figure 29 : Réponses à la première question ouverte suivant la section 3

Sur les 13 réponses par suite de l'enlèvement de Cassiopée, 6 auraient fui à sa place, 2 auraient abandonné (résignation, suicide), 4 se seraient défendus ou rebellés, et 1

espéré (renfort ?). Le mot « fuite » n'est peut-être pas le plus approprié pour désigner l'étendue des réponses, l'échappée, le retrait volontaire, reflétant peut-être davantage la position des répondants.

**ii. *Devrait-on le faire?***

Aucune réponse.

**iii. *D'après-toi, que va-t-il se passer ensuite?***

Aucun des lect-acteurs n'a répondu à cette question, un seul jeune du groupe 2 y a répondu et nous avons obtenu 2 réponses de la part des membres du groupe 3. Les voici (figure 30) avec, encore une fois, en italique à la fin, le type de réaction considérée par le participant :

Réponses	Thèmes
iii.1 Se sauver, trouver une façon de s'enfuir.	<i>fuite</i>
iii.2 Dire aux dirigeants et présidents de mettre des lois plus sévères.	<i>action</i> <i>politique</i>
iii.3 Lancer une bouteille à la mer.	<i>appel à l'aide</i>

*Figure 30 : Réponses à la troisième question ouverte de la section 3*

On peut voir, dans ces réponses, que les jeunes répondants sont très conscients de leur statut de prisonniers et que la pièce semble les avoir maintenus dans un statut de victime puisque, à la scène 13, au moment d'un nouvel abordage, ils auraient très bien pu sauter sur l'occasion et ne pas revenir à bord du Destrier des Mers.

## Chapitre 8 : Synthèse de la méthode

Les notes qui suivent relèvent les principaux points de la méthode proposée, des constats qui y sont liés, et les recommandations venant la systématiser.

En introduction, je faisais mention des différents avantages de la méthode proposée. Je la reproduis ici, avec pour chacun, un commentaire tiré des observations directes et des réponses aux questionnaires.

- i. Évaluer grâce à l'analyse de leurs commentaires, leur niveau de connaissance ou de maîtrise des sujets abordés;
  - a. Les mots qu'ils utilisent pour décrire les problématiques soulevées nous donnent une idée claire de leur niveau de connaissance des éléments d'information mentionnés<sup>160</sup>;
  - b. Le nombre de mots utilisés donne également une idée de leur littératie;
  - c. Les mélanges qu'ils font entre les scènes, la confusion entre sujet et problème, soulèvent les problèmes de certains pour la compréhension de texte;
- ii. Gagner individuellement confiance en leurs moyens d'expression en étant partie prenante de l'action;
  - a. Une autoévaluation de leur expérience dans les jours suivants permettrait de documenter l'effet d'un ou plusieurs ateliers sur leur confiance;
  - b. L'exercice effectué en classe visait surtout à évaluer la réception des jeunes face aux contenus proposés;
  - c. La capacité d'exprimer rapidement leurs émotions par un émoticône et à compléter rapidement un questionnaire, même avec l'aide d'un voisin (pair aidant) est un bon moyen pour gagner en confiance;
  - d. La lecture de phrases courtes, l'intervention d'un narrateur qui lit les didascalies, la présence de l'auteur qui tient un rôle et du professeur à la régie technique sont autant d'éléments qui les soutiennent dans leur exercice de lecture orale.

---

<sup>160</sup> Notions de capital, force du nombre, solutions magiques, injustice, manipulation, domination, vol, intimidation, violence, indifférence, sentiment d'impuissance, répartition de la richesse, ignorance, peur, esclavage, attitude, victimisation, acceptation, besoins de base, style de communications, normes sociales.

- iii. Permettre aux pré-adolescents de donner leur point de vue sur le contenu d'une pièce de théâtre;
  - a. Les observations des jeunes sont autant de commentaires sur le rythme que sur les personnages;
  - b. La réponse à la question : « Que crois-tu qu'il va se passer ensuite? » est un moyen efficace de leur faire envisager la suite;
  - c. Les réponses par émoticônes donnent une lecture de leurs réactions aux contenus;
- iv. Être en mesure de faire des liens entre une fiction présentée et leurs connaissances ou leur vécu.
  - a. Leurs réponses aux questions : « Que crois-tu qu'il va se passer ensuite? » et « Comment aurais-tu réagi dans cette situation? » nous éclairent sur les liens qu'ils font.
  - b. Leurs réponses démontrent qu'ils sont outillés pour reconnaître certains abus (vol, intimidation, manipulation), certaines notions de pouvoir personnel (fort-faible) et de codes relationnels (amitiés, inimitiés);
- v. Éclairer rapidement le ou les concepteurs d'une proposition théâtrale sur la compréhension qu'ont les pré-adolescents des éléments connus ou induits par le texte;
  - a. L'exercice effectué en classe visait surtout à évaluer la réception des jeunes face aux contenus proposés, éclairant, de ce fait, les besoins d'ajout de sens ou de mise en scène;
  - b. En lisant la version zéro, sans mise en scène ni scénographie, les jeunes ont identifié ce qu'ils étaient en mesure de lire facilement, *a priori*.
  - c. Leur lecture des situations et les actions qu'elles proposent sont convenues. Les façon de gérer l'intimidation à l'école et le système punitif en vigueur au Québec se retrouvent dans leurs réponses, ce qui laisse au concepteur la latitude de proposer ou non des solutions ou modèles alternatifs.

## 8.1 Considérations sur les questionnaires

Comme les questionnaires sont la source d'information que nous avons privilégiée pour recueillir les réactions et commentaires des jeunes et que le traitement des réponses est un processus très long, il y a probablement lieu de modifier les questionnaires. D'autant

plus que bon nombre de questions ouvertes n'ont obtenu aucune réponse. Les considérations qui suivent peuvent servir de grille pour faciliter le processus :

- Il faut s'assurer que tous les participants répondent aux questions du début : rôle joué, âge, etc.;
- Il faut rejeter les questionnaires invalides. Par exemple, pour cet exercice, un jeune a répondu n'importe quoi (pas de whisky, Michel, chocolat, LOL, poutine, etc.); un autre n'aimant pas le théâtre et n'en ayant jamais fait a noté indifférent à toutes les scènes; un dernier a répondu seulement aux questions des deux premières scènes;
- Les réponses par émoticônes ont une grande importance et nous permettent de suivre l'évolution des émotions ressenties par les spectateurs et lecteurs tout au long de l'exercice;
- Comme l'émoticône « indifférent » a été identifiée de façon anormalement élevée dans un des groupes, s'il est conservé, il faut que son sens soit expliqué avant le début de l'exercice, quand les directives pour remplir le questionnaire<sup>161</sup> sont données. Par exemple, lors de l'exercice, il leur est demandé : « À la ligne émotion, j'aimerais savoir comment tu réagis à la situation présentée. Comment tu te sens là-dedans? Quelle émotion ressens-tu face au vol et au meurtre? Peut-être de la peur, de l'impuissance, de la colère? Essaie de prioriser. » Il faudrait ajouter : « Il se peut que le jeu des comédiens te laisse indifférent. Mais est-ce que, par exemple, le vol et le meurtre te laissent indifférent? Dans la vraie vie? ».
- Il y a lieu d'ajouter tous les sujets sous forme de titres de scènes sur le questionnaire, pour que les jeunes n'aient pas à le faire, favorisant d'autant leur compréhension du texte : ils auront lu le titre deux fois : une fois sur l'écran et une deuxième sur leur questionnaire.
- La question des observations pourrait être avantageusement remplacée par une question telle que : « Quels messages retiens-tu? », ce qui nous permettrait, ou non, d'avoir des réponses en regard des grandes thématiques exposées : la situation et les relations, les actions et les moyens utilisés, la balance du pouvoir, et les valeurs opposées (pouvoir versus valeurs). La

---

<sup>161</sup> Voir les directives pour remplir le questionnaire en Annexe E.

question de prédictions « Que crois-tu qu'il arrivera ensuite ? » doit également être posée.

- Considérant ce qui précède, le questionnaire serait donc allégé pour garder les notes émoticône et problème, les notes sujet et observations étant retirées. Une question sur le ou les messages retenus et une autre sur les prévisions seront posées après chaque bloc de 6 scènes.
- Les questions après la scène finale : « Que dis-tu de la finale choisie? Comment aurais-tu fini la pièce? As-tu aimé l'expérience de lecture? devraient être conservées.

## 8.2 Considérations sur l'analyse des données

Nous avons pu relever des constantes : les jeunes répondent différemment selon leur âge, leur niveau scolaire et la position de lect-acteur ou de spectateur qu'ils occupent. Il est donc important d'avoir les groupes les plus homogènes possible au niveau de l'âge et du degré pour faciliter la collecte des données et les recoupements. Dans l'expérience décrite, les questionnaires ont été divisés en 3 groupes : les participants ayant un rôle; les spectateurs de 10 et 11 ans; les spectateurs de 12 et 13 ans. Il y a donc incidence du rôle joué dans les réactions et le nombre de réponses, et une influence de l'âge sur le nombre de réponses.

Les éléments d'information identifiés par l'auteur comme la *Situation scène par scène* constituent un lexique qui permet d'analyser les réponses en les quantifiant. Ils guident dans l'interprétation des réponses.

L'identification du problème perçu par les participants et leur façon de le faire est riche d'indices pour l'écriture ou la mise en scène. À la demande faite aux spectateurs d'identifier le problème, nous trouvons des informations intéressantes sur leurs priorités, leur compréhension des problèmes soulevés et sur qui ils portent leur attention.

En se basant sur les réponses des participants sur les émotions ressenties, une stratégie pourrait être développée afin de maximiser les effets cumulatifs des scènes. Si on prend exemple sur les émotions dominantes aux scènes 8, 9 et 10, on remarquera qu'elles ont été successivement : la tristesse, à la scène 8, pendant la chanson des pirates privés d'étoiles; la tristesse et l'impuissance, dans la soute où Cabot rejoint Thouban pour lui demander conseil et finalement le sentiment d'injustice et la colère à la scène 10, où le

capitaine compte ses sous. Les commentaires des jeunes sur le problème de la scène 9 démontrent qu'ils ont vraiment senti que Cabot était malheureux alors qu'au tableau suivant, le Capitaine passe la majeure partie de la scène à compter son argent et à chanter sa méchanceté. On pourrait se servir de la présentique pour cristalliser les positions opposées et créer des hauts contrastes, comme, par exemple, en mettant en titre le nom du personnage sur lequel on veut diriger le regard, en lui faisant exprimer verbalement des sentiments précis, en soulignant clairement les écarts de condition dans les didascalies.

Quant aux observations des participants, on peut affirmer que les opinions diffèrent. Certaines opinions opposées concernent le rythme de la pièce, alors qu'au vu de leurs réponses on ne peut savoir ce qu'ils retiennent de la pièce, les notes demeurant superficielles. La question des observations pourrait être avantageusement remplacée par une question telle que : « Quels sont les messages de la pièce? »; cela nous permettrait, ou non, d'avoir des réponses en regard des grandes thématiques proposées pour exploration : la situation et les relations, les actions et les moyens utilisés, la balance du pouvoir, et les valeurs opposées (pouvoir versus valeurs).

### **8.3 Recommandations pour les activités avec les groupes**

Dans ce qui suit, nous formulerons une série de recommandations, issues de notre expérience, qui devraient contribuer à l'efficacité des activités didactiques proposées par notre méthode.

- Nous avons annoncé plus tôt que le groupe d'âge ciblé était celui des jeunes de 10 à 14 ans, et avons choisi de prioriser les jeunes du troisième cycle du cours primaire. Considérant que les jeunes de 10 et 11 ans ont le plus répondu aux questions, il semble pertinent de commencer les activités dès la 5<sup>ème</sup> année.
- Lors de l'auto-distribution des rôles, le professeur doit avoir un droit de veto, le rôle et l'impact possible des leaders négatifs sur l'exercice devant être estimé au préalable. L'occasion est donnée à tous de participer, mais dans le respect, et ceux qui dérangent devraient être remplacés.
- Les réponses obtenues et la baisse du nombre de réponses après la scène 13 indiquent une baisse d'attention après 1 heure. Il faut se limiter à une seule période de cours, soit 50 minutes.

- Un observateur extérieur pourrait, lorsque possible, commenter sur les signes visibles de manque d'intérêt ou de fatigue chez les spectateurs, leur réaction aux contenus, aux situations, ainsi que sur leur façon de compléter le questionnaire (seul ou avec son voisin).
- Considérant le niveau de jeu ou de lecture inégal, les images intégrées à la projection donnent des indications d'appoint. Par exemple, lorsque Thouban lance des navets aux pirates, deux navets apparaissent. Cette façon de diriger l'action vient compenser pour l'immobilité de certains lecteurs.
- Les explications doivent être les plus courtes possibles et soutenues visuellement, afin d'aider à focaliser plus facilement sur l'exercice. Voir à cet effet les « Directives pour compléter le questionnaire » figurant en annexe D.
- Le temps des réponses aux questions après chaque scène doit demeurer court (un maximum de 30 secondes) et celui réservé aux 2 questions après chaque bloc de 6 scènes ne doit pas dépasser une minute. Une trame sonore intégrée à la présentation fait office de minuteur.

## 8.4 Considérations sur les textes proposés

La pièce à l'épreuve doit être découpée en scènes et en actes, parties ou tableaux. Le sujet de chaque scène doit pouvoir se résumer facilement et figurer en titre.

Considérant les visées didactiques de la méthode, les problématiques doivent être identifiées et regroupées. Dans l'exercice autour de Mégalo, nous avons isolé 4 blocs de 6 scènes : la situation et les relations, les actions et les moyens utilisés, la balance du pouvoir, et pouvoir versus valeurs. Cette subdivision thématique devrait être répétée dans tous les projets d'écriture ultérieurs visant à éclairer les jeunes sur d'autres sujets impliquant des relations de pouvoir.

Comme dans toute construction de textes dramatiques, nous retrouvons donc la situation et les personnages, le nœud ou le conflit, le développement et le dénouement.

Personnages → actions → réactions du public

↓                    ↓                    ↓

Prédictions → Problèmes → Émotions, actions personnelles

Il faut que les personnages soient clairement définis par les didascalies, ce qui permettra aux jeunes de mieux comprendre les relations, de faire des prédictions et de les valider au cours du développement et du dénouement.

L'activité devrait pouvoir se tenir sur une seule période. Il n'est pas essentiel de lire la pièce en entier. Une sélection de scènes peut être faite en fonction d'une thématique à prioriser, ou la pièce découpée pour qu'il y ait plusieurs activités, sur différentes périodes ou journées.

Compte-tenu du fait que le texte est projeté, sans mise en scène proprement dite, un ajout de sens peut facilement se faire par des images d'actualité (par exemple, les abus de pouvoir, les notions de capital, les normes sociales, l'obéissance face à la hiérarchie, la pensée magique, la désinformation, la justice, etc.) sur un écran double ou divisé. Ces ajouts permettront aux jeunes qui ont des connaissances de faire des liens et à ceux qui ne les ont pas d'y être exposés.

Quand il y a des chansons dans un texte, l'information écrite projetée donne des informations précieuses aux participants, des redondances importantes pour faciliter la compréhension du texte pour tous. Une indication de rythme peut être donnée (une phrase musicale enregistrée intégrée à la projection, par exemple), mais pour les fins de l'exercice, toutes les paroles n'ont pas à être soumises à la lecture.

## Conclusion

En cherchant à déterminer les effets et la portée d'une pièce de théâtre traitant spécifiquement<sup>162</sup> de l'intimidation, j'ai, dans un premier temps, envisagé de présenter la même pièce de théâtre à deux groupes témoins, les versions différant par l'ajout d'éléments de mise en scène du théâtre politique afin de vérifier si des couches de sens supplémentaires allaient avoir un effet sur les connaissances, les réactions et les actions du public ciblé. Les obstacles liés à la production de la même pièce de théâtre dans deux mises en scènes différentes sans ressources humaines et financières rendaient le projet irréaliste. De plus, l'objectif étant de sonder un public assez homogène j'ai identifié que le milieu scolaire était le meilleur bassin potentiel.

J'ai traité assez longuement de l'importance de la période de transition qu'est la préadolescence, ainsi que du besoin que j'ai identifié de s'adresser à ce public spécifiquement. Le développement de la méthode devait me permettre de présenter des contenus didactiques, suivant la définition de Patrice Pavis dans le dictionnaire du théâtre, en invitant mon public à « réfléchir à un problème, à comprendre une situation<sup>163</sup> ». Je devais ensuite déterminer la manière la plus efficace de leur présenter le texte sélectionné et, finalement, d'évaluer leur réaction et leur compréhension du sujet présenté. De multiples questions se posaient, qui m'ont aidée à circonscrire les éléments du formulaire qui a servi à la collecte de données.

C'est ainsi que j'ai raffiné le concept du théâtre « ludidactif », dérivé des mots *ludique*, *didactique* et *actif*, une forme de théâtre qui peut être lu, dit, joué, voire même dansé ou chanté par les jeunes auxquels il s'adresse, dans leur salle de classe, sans décors, costumes ou accessoires, sans répétitions préalables; un exercice qui ménage de l'espace pour la spontanéité, le plaisir et pourquoi pas, l'erreur; un espace de jeu limité, circonscrit dans le temps, qui permet de s'exprimer privément, par le biais d'un questionnaire, sans crainte du jugement des pairs; et finalement, et peut-être primordialement, un théâtre où tout le monde est sollicité.

---

<sup>162</sup> Danielle DeGarie, *Mégalo et le Destrier des Mers*, Archives nationales du Canada, 2003, 45 p.

<sup>163</sup> Patrice Pavis, *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Armand Collin, 1996, p.372.

La méthode d'animation théâtrale que j'ai développée devait permettre d'évaluer (inter)activement des contenus éducatifs. À l'usage, une évidence s'est imposée : si le questionnaire permettait de recueillir des renseignements, c'est plutôt activement que nous avons évalué les contenus, car les jeunes ont interagi entre eux et leur façon de lire, de se déplacer et de réagir a influencé la perception qu'ont eu les spectateurs du contenu, mais probablement également, et ce serait à valider, de leurs compagnons de classe qui tenaient des rôles. De plus, à la lecture des commentaires recueillis, certains participants donnant exactement les mêmes réponses, formulées à l'identique, il y a aussi lieu de constater que l'interactivité se faisait également pendant la période de réponse sur le questionnaire.

La deuxième partie du développement de la méthode visait l'évaluation des contenus. On peut lire dans le titre du mémoire : développement d'une méthode d'animation théâtrale permettant d'évaluer (inter)activement de contenus éducatifs. À l'usage, encore, il appert que les contenus présentés ne sont pas prioritairement ni essentiellement éducatifs, mais la méthode permet de valider toutes sortes de contenus, qu'ils soient éducatifs, pédagogiques, didactiques ou politiques, suivant différentes approches, besoins ou intentions. On peut vouloir observer la participation, des capacités de lecture, des textes, des relations interpersonnelles, etc.

Dans le contexte scolaire, les professeurs pourraient facilement faire le lien avec la matière qu'ils ont à voir avec leurs élèves et trouver dans la méthode un outil de renforcement ou un moyen d'atteindre des objectifs tiers, pour développer chez les élèves des compétences transversales en lien avec le sujet abordé.

Considérant ce qui précède, je peux conclure que mon objectif initial, soit d'outiller les pré-adolescents pour qu'ils puissent identifier les influences auxquelles ils sont soumis et prendre les décisions qui s'imposent peut être atteint grâce au théâtre ludidactif. Cet outil demande peu de temps en classe et permet des interventions fréquentes, directes et ciblées favorisant le développement des connaissances et des compétences des jeunes, par étapes successives, par le biais de la lecture, dans les places, de créations théâtrales sélectionnées en fonction de thématiques ou de problématiques. Il peut avoir une influence bénéfique dans le cheminement personnel, scolaire et social des pré-adolescents, leur permettant d'augmenter leur aisance, tant sur scène qu'en lecture et en compréhension de texte.

Les pièces de théâtre servant de propos et de prétexte pourraient être inédites (leur auteur voudrait en valider les propos), libres de droits (de répertoire, par exemple), et n'impliqueraient aucun investissement, mais seraient structurées considérant les visées didactiques de la méthode,

Comme la participation à l'exercice se fait sur une base volontaire, les effets sur l'image et l'estime de soi ne sauraient être que bénéfiques pour ceux et celles qui ont choisi d'endosser un « personnage ». L'exercice permettant aux jeunes de bénéficier des bienfaits du théâtre dont le jeu, la collaboration, l'écoute, l'entraide et la distance face à une situation problématique par le biais d'un personnage, sans les difficultés relevées. Enfin, bien que les spectateurs ne participent pas directement à l'action, avoir en mains un questionnaire qui leur permet de donner leur point de vue sur un contenu leur offre l'occasion d'aiguiser leur sens de l'observation, leur discernement.

C'est sur le long terme que nous pourrions mesurer les effets du théâtre ludidactif, mais nous pouvons envisager son application tant pour le théâtre à l'école que dans les écoles où les étudiants apprennent à écrire pour le théâtre. De plus, il peut s'avérer utile pour les orthopédagogues, les psychologues, les intervenants scolaires et les travailleurs sociaux, tant il est adaptable et facile d'application.

Si l'expérimentation menée m'a permis de constater de l'intérêt des jeunes pour la méthode, de leur capacité à pouvoir nommer ou reconnaître des situations, ainsi qu'à s'émouvoir ou à s'insurger, j'ai également pu constater à quel point nous manquons encore de renseignements accessibles sur les pré-adolescents, leurs connaissances humaines, leur cheminement, leurs intérêts, leurs sentiments et leurs motivations. Le théâtre ludidactif, suivant des thématiques et des contenus différents, pourrait permettre de sonder activement la clientèle ciblée, dans les multiples domaines des sciences humaines.

Maintenant que le premier exercice a été effectué et que les bases de la méthode ont été appliquées, je pourrais pousser plus loin en reproduire l'expérience avec un échantillonnage plus grand, avec la même pièce, afin de faire des recoupements d'information selon le niveau scolaire et l'indice de défavorisation.

Comme je l'ai mentionné au chapitre 8, deux des principales difficultés de la méthode étaient le manque de temps pour aller jusqu'au bout de la pièce et la longueur de traitement de données. Comme il est important de bien établir la méthode de travail et la façon de

répondre aux questions, prévoir deux rencontres permettrait de bien expliquer l'ensemble du projet, de créer un climat d'apprentissage et de jeu plus favorable pour les élèves, de faire un suivi avec le professeur entre les rencontres, et de compléter la lecture à la deuxième séance, tout en donnant un temps de battement à la fin de la pièce pour que les participants aient le temps de s'exprimer verbalement, notamment sur leur envie de poursuivre avec cette méthode pour une autre activité. Le problème de gestion des données se trouvera simplifié par l'administration d'un questionnaire vraiment plus court, ne demandant que d'exprimer l'émotion ressentie et le problème qui devrait être résolu pour modifier la situation présentée.

En collaboration avec les équipes-école, dans le respect de leur énoncé de mission, je crois qu'il serait vraiment pertinent de prévoir un projet pilote qui permettrait un suivi de projet sur un cycle de quatre ans, soit de la cinquième année du cours primaire à la deuxième année du secondaire, pour évaluer l'efficacité de la méthode sur le développement de l'image et de l'estime de soi des jeunes, ainsi que sur leurs habiletés en lecture et leur persévérance scolaire. Les choix des textes, la fréquence des activités et le choix des questions posées se ferait en collaboration avec les spécialistes concernés.

Il est important que nos jeunes pré-adolescents se sentent confiants en leurs moyens, en leur capacité de s'exprimer et de s'affirmer, dans un environnement physique, contextuel, émotionnel et hormonal en perpétuelle transformation. Des moments de partage ludique entre eux et avec des professionnels dévoués et soucieux de leur bien-être pourraient avoir un impact réel sur la suite de leur parcours, sur le développement d'amitiés durables, et d'un réseau de soutien compréhensif. C'est en gardant en tête cet objectif que j'ai développé la méthode d'animation qui fait l'objet de ce mémoire. En lui souhaitant une longue vie.

# Bibliographie

## ŒUVRES À L'ÉTUDE

### A) Sources manuscrites

DEGARIE, Danielle, *Mégalo et le Destrier des Mers*, dépôt légal Bibliothèque Nationale du Canada, Ottawa, 2003.

DEGARIE, Danielle, *Mégalo et le Destrier des Mers*, version étudiants primaire 5-6<sup>ème</sup> Québec 2018, au présent mémoire, Annexe I, 61 p.

### B) Monographies

BEAUCHAMP, Hélène, *La dramatique jeunesse. De refus en résistance et d'appropriation en création : l'invention d'un genre*, dans LAFON, Dominique (dir) « *Le théâtre québécois : 1975-1995* », Ville St-Laurent, Québec, Fides, 522 p.

BEAUCHAMP, Hélène, *Le théâtre adolescent : une pratique artistique d'affirmation*, Montréal, Éditions Logiques, 1998, 268 p.

BOAL, Augusto, *Jeu pour acteurs et non acteurs : pratique du théâtre de l'opprimé*, Paris, Découverte, 2004, 307 p.

BOAL, Augusto, *Stop! C'est magique : les techniques actives d'expression*, Paris, Hachette, 1980, 203 p.

DEGARIE, Danielle, *La gestion du temps*, St-Hubert, Un monde différent, 1998, 176 p.

DEGARIE, Danielle, *Les Stratégies du fonceur : persévérez dans l'action et surmontez les difficultés*, St-Hubert, Un monde différent, 2002, 206 p.

ESSLIN, Martin, *Bertolt Brecht*, Paris, Union générale d'éditions, 1971, 439 p.

FONTANILLE, Jacques, *Sémiotique et littérature*, Paris, Presses universitaires de France, 1999, 260 p.

KYNE, Peter B., *Le fonceur*, Éditions Un monde différent, Brossard, 1996, 91 pages.

NEVEUX, Olivier, *Politiques du spectateur. Les enjeux du théâtre politique aujourd'hui*. Paris, Éditions la Découverte, 2013, 275 p.

OLWEUS, Dan, *Violences entre élèves, harcèlements et brutalités : les faits, les solutions*, Paris, ESF éditeur, 1999, 112 p.

PAVIS, Patrice, *Dictionnaire du théâtre*, Paris, Armand Collin, 1996, 447 p.

### C) Documents électroniques

ACHEKIAN, Audrey, « Pré-adolescence: quel âge? » Dans : *Le journal des femmes*, [en ligne]. <http://www.journaldesfemmes.com/maman/ado/pre-ados-de-plus-en-plus-tot/quel-age.shtml> [Site consulté le 12 octobre 2016].

ANTON, Nathalie, *Les préadolescents*. [en ligne]. <https://accompagnementscolaire.wordpress.com/2011/09/19/preadolescence/> [Site consulté le 20 mars 2019].

BARRIAULT, Lucie, *Les multiples bénéfiques des arts chez les enfants*, [en ligne]. <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/01/arts-enfants/> [Site consulté le 4 octobre 2017].

BERNARD, F. & L. CARCELES, « Émoticônes au collège ou la surprise de l'interprétation ». Dans : Marika Bergès-Bouines et al., *Les écrans de nos enfants. Le meilleur ou le pire, 2017*, [en ligne]. <https://www.cairn.info/les-ecrans-de-nos-enfants---page-213.htm> [Document téléchargé le 15 octobre 2020].

BESSETTE, Lyne, France DUBÉ et Chantal OUELLET, *Programme d'activités pédagogiques pour développer la fluidité et la compréhension en lecture de la 2<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup> année du primaire*. [en ligne]. [http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/fluidit%C3%A9%20et%20compr%C3%A9hension\\_2019.pdf](http://www.adel.uqam.ca/sites/default/files/fluidit%C3%A9%20et%20compr%C3%A9hension_2019.pdf) [Site consulté le 4 novembre 2017].

BOISSONNEAULT, J. et Claire BEAUMONT, « L'intimidation à l'école primaire : un guide pour soutenir les actions des parents », dans : *Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement* (CQJDC), Québec : La Collection de la Chaire, 2018, [en ligne]. [https://cqjdc.org/uploads/documents/fascicules\\_intimidation/CQJDC\\_fascicule\\_intimidation\\_primaire.pdf](https://cqjdc.org/uploads/documents/fascicules_intimidation/CQJDC_fascicule_intimidation_primaire.pdf), p.11 [Texte consulté le 4 septembre 2020].

BOUCHARD, Caroline et Nathalie FRÉCHETTE, *Le développement global de l'enfant de 6 à 12 ans en contextes éducatifs*, Québec: Les Presses de l'Université du Québec, 2010, 582 pages, [en ligne]. <https://www-deslibris-ca.acces.bibl.ulaval.ca/ID/438564> [Document téléchargé le 23 mars 2019].

BOYER, *Comment aider les garçons en lecture et en écriture?* Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, 33 pages, [en ligne]. <http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1944917> [Site consulté le 20 sept 2017].

BRIEN, Robert, « Apport des sciences cognitives à la technologie éducative », *Revue Éducatotechnologiques*, vol1 No1 (2), février 1993, [en ligne]. <https://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/scco.html> [Site consulté le 6 septembre 2019].

BRUNEL, Marie-Lise, « La place des émotions en psychologie et leur rôle dans les échanges conversationnels », *Santé mentale au Québec*, 1995, 20 (1), 177–205. [en ligne]. <https://id.erudit.org/iderudit/032338ar> [Document téléchargé le 29 septembre 2020].

CAUCHY, Isabelle, « Allocution d'ouverture, Forum sur la citoyenneté culturelle des jeunes de l'Estrie », *États généraux des arts et de la culture de l'Estrie*, septembre 2015, p. 3, [en ligne]. <http://eg.cultureestrie.ca/forum-sur-la-citoyennete-culturelle-des-jeunes/> [Site consulté le 27 octobre 2017].

CHATENOUD, Rebeca et al., « Découvrir le potentiel en lecture des élèves avec Déficience intellectuelle légère (DIL) à l'aide d'une méthode d'évaluation dynamique et innovante », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* - no76 • 4e trimestre 2016 page 112 [en ligne]. [http://www.inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/downloads/fichiers-fiche-produits/f\\_nras76\\_Aldama\\_et\\_al.pdf](http://www.inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/downloads/fichiers-fiche-produits/f_nras76_Aldama_et_al.pdf), / [Site consulté le 10 novembre 2017].

Commission scolaire de Montréal, « L'intimidation et ses préventions: Quoi en dire? Quoi en faire? » *Commission scolaire de Montréal*, 2003, [en ligne]. [https://images.slideplayer.fr/5/1645163/slides/slide\\_2.jpg](https://images.slideplayer.fr/5/1645163/slides/slide_2.jpg) [Site consulté le 13 mars 2019].

COSNIER, Jacques, (1994), *Psychologie des émotions et des sentiments*, Retz, Paris. 2015, 175 p. [en ligne]. [http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions\\_et\\_sentiments.pdf](http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/Emotions_et_sentiments.pdf). [Document téléchargé le 1er octobre 2020].

COWEN, Alan, and Dasher KELTNER, "Self-Report Captures 27 Distinct Categories of Emotion Bridged by Continuous Gradients." *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 114, no. 38 (2017), [en ligne]. <https://doi.org/10.1073/pnas.1702247114>. [Document téléchargé le 20 octobre 2020].

DE FURNHAM, Adrian et Barnie GUNTER, « Internal Series in Social psychology: Children as consumers: A psychological analysis of young people's market ». Taylor and Francis, United Kingdom, 209 pages, [en ligne]. <https://ebookcentral-proquest-com.acces.bibl.ulaval.ca/lib/ulaval/detail.action?docID=178267> [Site consulté le 30 mars 2017].

DION-VIENS Daphné, « La violence à l'école fait des ravages dès le primaire », *Le Soleil*, 24 avril 2014. [En ligne]. <https://www.lesoleil.com/actualite/education/la-violence-a-lecole-fait-des-ravages-des-le-primaire-eab21af3dbc7cce69a1de533c3c60d04> [Site consulté le 22 octobre 2017].

DOUCETTE, Leonard E., « Théâtre d'expression française », *L'encyclopédie canadienne*, 2007, [en ligne]. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/theatre-dexpression-francaise#> [Site consulté le 18 mars 2019].

GRÉGOIRE, Alain, « Quelques éléments d'histoire du théâtre pour jeunes publics au Québec », *Regards croisés sur les états des lieux et revendications en Europe et au Canada francophone*, 16 pages, [en ligne]. [https://www.maisontheatre.com/wp-content/uploads/2014/02/Interventions\\_Paris\\_QC\\_XII2013.pdf](https://www.maisontheatre.com/wp-content/uploads/2014/02/Interventions_Paris_QC_XII2013.pdf) [Site consulté le 15 octobre 2017].

HALTÉ, Pierre, « Émoticônes et modalisation dans un corpus d'enseignement par t'chat », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2016/4 (N° 184), p. 441-453, [en ligne]. <https://www-cairn-int-info.acces.bibl.ulaval.ca/revue-ela-2016-4-page-441.htm>. P.442. cap0000083 [Document téléchargé le 16 octobre 2020].

HOAREAU, Natacha, Céline BAGÈS et Alain GUERRIEN, « Développer les compétences psychosociales des élèves pour lutter contre le harcèlement scolaire: Une revue de la littérature [Developing students' psychosocial skills to combat bullying: A review of the literature] ». *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 58(4), (2017) p. 379-394, [en ligne]. <http://dx.doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1037/cap0000083> [Site consulté le 14 octobre 2020].

LES PSYCHODINGUES, *La soumission à l'autorité : l'expérience de Milgram*, [en ligne]. <https://les-psychodrigues.com/experience-de-milgram-soumission-a-lautorite/> [Site consulté le 1<sup>er</sup> novembre 2018].

LEVASSEUR, Maïthé, *Connaissez-vous les tweens? Vous devriez...*, dans : Réseau veille tourisme, [en ligne]. <http://veilletourisme.ca/2007/02/09/connaissez-vous-les-tweens-vous-devriez/> [Site consulté le 30 novembre 2016].

MARKETING SHERPA, *Marketing to tweens*, 2008, [en ligne]. <https://www.marketingsherpa.com/article/how-to/data-spending-habits-dos-donts> [Site consulté le 24 mars 2019].

POIRIER, Christian, Mariève K. DESJARDINS, Sylvain MARTET et al., *La participation culturelle des jeunes à Montréal*, INRS, 2014, 591 pages, [en ligne]. [http://www.chairefernanddumont.ucs.inrs.ca/wp-content/uploads/2014/07/PoirierC\\_2012\\_La\\_participation\\_culturelle\\_des\\_jeunes.pdf](http://www.chairefernanddumont.ucs.inrs.ca/wp-content/uploads/2014/07/PoirierC_2012_La_participation_culturelle_des_jeunes.pdf) [Site consulté le 11 septembre 2018].

SIMONOT, Michel, *De l'innocence des lectures*, Agôn [En ligne], Des lectures, pour quoi faire? Les lectures, symptôme d'un milieu théâtral en crise? Enquêtes, mis à jour le : 13/11/2011, URL : <http://agon.ens-lyon.fr/index.php?id=1859>. [Site consulté le 4 novembre 2017].

SPADONI-LEMES Lila Maria, Walquiria Vieira DE ABREU et Gabriela DE SOUZA CASTRO, « La colère, l'impuissance et l'injustice : structure affective des thèmes », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2014/3 (Numéro 103), p. 455-467, [en ligne]. <https://www.cairn-int.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2014-3-page-455.htm>. [Document téléchargé le 23 octobre 2020].

TABORDA-SIMÕES, Maria da Conceição, « L'adolescence : une transition, une crise ou un changement? » *Bulletin de psychologie*, vol. numéro 479, no. 5, 610 pages, [en ligne]. <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2005-5-page-521.htm> [Site consulté le 18 mars 2019].

## SITES GOUVERNEMENTAUX

---

« Ensemble contre l'intimidation : une responsabilité partagée. Plan d'Action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation », *Gouvernement du Québec*, 2015. 64 pages, [en ligne]. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/intimidation/plan-action-concerte/Pages/plan-action-concerte-int.aspx#facteurs> [Site consulté le 14 mars 2019].

Ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec, « Projet de loi n° 56 : Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école » dans *Dossiers thématiques*, [en ligne]. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/projet-de-loi/> [Site consulté le 4 novembre 2016].

« Prévenir l'intimidation : la nature et la fréquence de l'intimidation au Canada », *Sécurité publique Canada*, 2008, [en ligne]. <https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/bllng-prvntn/bllng-prvntn-fra.pdf> [Site consulté le 14 mars 2019].

## SITES DE THÉÂTRES

---

Théâtres Unis Enfance Jeunesse, Membres : théâtre jeune public québécois [en ligne]. <http://www.tuej.org/index.php/2011-11-24-23-03-39/theatre-jeune-public-quebecois> [Site consulté le 16 octobre 2017].

Théâtre les Gros Becs, Qui sommes-nous? [en ligne]. <http://www.lesgrosbecs.qc.ca/p/qui-sommes-nous> [Site consulté le 16 octobre 2017].



# Annexe B : Autorisations

## Demande de collaboration

À qui de droit,

Je sollicite aujourd'hui votre collaboration, dans le cadre de mon projet de maîtrise intitulé *Mise en scène et en jeu du théâtre pour préadolescents : développement d'une méthode d'animation théâtrale permettant d'évaluer (inter)activement des contenus éducatifs*, dirigé par monsieur Liviu Dospinescu, professeur au département de Littérature, théâtre et cinéma de l'Université Laval.

J'aimerais avoir l'opportunité de travailler avec les jeunes de 5<sup>ème</sup> et/ou 6<sup>ème</sup> année de votre école, afin de valider une méthode d'animation théâtrale que j'ai développée afin de mieux cibler l'efficacité et la pertinence des contenus éducatifs des pièces s'adressant aux pré-adolescents.

La participation à cette recherche consistera pour les jeunes à remplir un questionnaire pendant la lecture d'une pièce de théâtre musical portant sur l'intimidation et à laquelle ils seront invités à participer de façon volontaire, comme lecteur ou comme spectateur. Il s'agira pour eux de noter leurs préférences et réactions au contenu de chacune des scènes.

L'atelier se déroule sur deux périodes de cours consécutives. Il peut également se tenir lors d'une journée pédagogique ou en activité parascolaire. Il est également possible d'arrêter la lecture au milieu de la pièce, les réponses reçues permettant déjà à ce moment d'avoir une bonne idée de la lecture que font les jeunes des situations présentées.

L'activité peut se tenir dans la salle de classe, où les bureaux devront être déplacés et où un projecteur et un espace de projection doivent être installés, ou encore dans un local où, minimalement, quatre tables, un écran et un projecteur doivent être installés.

La participation à ce projet étant anonyme, il ne sera jamais possible d'identifier les participants. Les données issues des réponses pourront être conservées pour d'autres analyses ou d'autres recherches.

J'aimerais vous rencontrer afin de vous donner plus de détails et établir avec vous les modalités d'une éventuelle collaboration. Vous remerciant du temps que vous avez consacré à cette demande je vous prie d'agréer, madame, monsieur, l'expression de ma considération distinguée.

## Consentement parental

Je soussigné(e) \_\_\_\_\_(nom en lettres moulées) consens à ce que \_\_\_\_\_(nom de l'enfant) participe à l'atelier de lecture de la pièce de théâtre musicale Mégalo, portant sur l'intimidation, dans le cadre de la recherche intitulée : « *Mise en scène et en jeu du théâtre pour préadolescents : développement d'une méthode d'animation théâtrale permettant d'évaluer (inter)activement des contenus éducatifs* », à l'école primaire \_\_\_\_\_(nom de l'école), le \_\_\_\_\_(date).

### But de l'activité

Cette étude vise à valider une méthode d'animation théâtrale pour mieux cibler le contenu et la forme des pièces de théâtre s'adressant aux pré-adolescents.

### Rôle des participants

La participation à cette recherche consiste pour les jeunes à lire et à évaluer le contenu de la pièce. La formule en est une de lecture dirigée (lecture à haute voix en suivant des indications de déplacements). La distribution des rôles parmi les jeunes se fera à main levée, Une partie des jeunes se retrouvera en position de jeu (lecteurs se déplaçant) et les autres en position de spectateurs. Le texte sera projeté sur un écran. Tous les jeunes auront en mains un questionnaire à remplir pendant la lecture. Il servira à noter leurs préférences et leurs réactions aux sujets abordés dans chacune des scènes,

### Thème de la pièce

Un capitaine de navire mégalomane domine, contrôle et intimide les membres de son équipage. Personne n'ose se rebeller contre le tyrannique capitaine Mégalo, qui détient le pouvoir suprême. Arrogant, ce tyran porte de nombreux traits de personnalité de dictateurs actuels et est prêt à tout pour s'enrichir davantage, allant jusqu'à décimer son équipage. Il reste un espoir cependant : le jeune Thouban, qui s'élève contre l'ignorance dans laquelle on maintient l'équipage et observe d'un œil lucide les effets de la contrainte et de la peur, auxquels il réussit à se soustraire. Le déroulement démontre que l'ignorance, le contrôle et la peur ne libèrent jamais,

### **Risques encourus**

La pièce à évaluer présente des situations de domination présentées de manière humoristique par la chercheuse, qui tient le rôle principal. Elle sera toujours présente près des jeunes et les dirigera dans leurs déplacements et interactions. Comme il s'agit d'un thème sensible face auquel certains enfants pourraient se sentir interpellés personnellement et ressentir un inconfort, les ressources d'aide spécialisée (intervenant en psychologie, psychoéducation) disponibles sur place pourront être consultés par les enfants pendant ou après l'activité.

### **Assentiment des enfants**

Bien que les réponses à chacune des questions soient importantes pour la recherche, il ne s'agit pas d'un examen et les enfants seront libres de choisir de ne pas répondre à l'une ou l'autre des questions ou encore de mettre fin à leur participation sans nuire au déroulement de l'activité. L'assentiment de l'enfant est un processus continu, et leur intérêt à continuer sera validé tout au long de la lecture. Il leur sera possible de changer de rôle ou de statut entre les scènes.

Votre signature atteste que vous comprenez la nature du projet et autorisez votre enfant à participer à l'activité.

Signature du parent ou tuteur          Date

### **RENSEIGNEMENTS SUPPLÉMENTAIRES:**

Ce projet a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche d l'Université Laval le (date) (numéro CÉRUL).

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur ses implications, veuillez communiquer avec ...

## **Lettre d'entente institutionnelle**

### **ENTENTE INTERVENUE ENTRE**

[Nom de l'organisme], décrit aux présentes comme « l'organisme »

ET

Danielle DeGarie, décrite aux présentes comme « la chercheure ».

### **OBJET**

Après avoir pris connaissance de l'ensemble du projet, la direction de (organisme) représenté aux présentes par (nom et titre du responsable), autorise la tenue de l'atelier de lecture de la pièce de théâtre musicale *Mégalo*, portant sur l'intimidation, dans le cadre de la recherche intitulée : « *Mise en scène et en jeu du théâtre pour préadolescents : développement d'une méthode d'animation théâtrale permettant d'évaluer (inter)activement des contenus éducatifs* », dirigé par « la chercheure », le (jour, date et heure) avec le groupe de (classe, titulaire).

### **DURÉE DE L'ACTIVITÉ**

L'activité est d'une durée maximale de deux heures.

### **RESPONSABILITÉS DE L'ORGANISME**

Il est entendu que l'organisme fournira un local et un projecteur, enverra les demandes de consentement parental aux familles concernées et en fera les suivis, identifiera les ressources professionnelles mentionnées dans ledit formulaire, désignera une personne ressource pour l'encadrement et la gestion du groupe le jour de l'activité, et fera les suivis requis.

La personne ressource désignée par l'organisme sera présente pour toute la durée de l'activité et, en cas de litige sur la distribution des rôles, sera décisionnelle.

### **RESPONSABILITÉS DE LA CHERCHEURE**

Il est entendu que la chercheure est responsable de l'organisation de l'activité, de son animation, de la production des formulaires et questionnaires non nominatifs requis, d'obtenir le consentement des élèves et, si besoin est, de remettre le local en ordre après l'activité.

Une rencontre préparatoire entre la chercheuse et la ou les personnes ressource désignée(s) peut être prévue et la chercheuse s'engage à y donner toutes les informations requises.

### **SUIVIS**

Sur demande de la direction de l'organisme, des rencontres de suivi ou de nouveaux ateliers ne faisant pas partie de la présente entente (autorisation CERUL) pourront être négociés avec la chercheuse. Il est entendu que l'évaluation des effets de l'atelier devraient faire partie d'une entente séparée suivant un nouveau protocole de recherche.

### **DEVOIR DE RÉSERVE ET CONFIDENTIALITÉ**

Il est entendu entre les parties que les renseignements échangés en préparation à l'atelier, autres que ceux contenus dans les formulaires d'autorisation parentale, ne devront pas être divulgués aux enfants afin de ne pas biaiser leur opinion sur le contenu présenté.

### **DROITS D'AUTEUR**

Il est entendu que les droits d'auteur, d'exploitation et de reproduction de la formule d'atelier proposée demeure la propriété de la chercheuse.

### **EN FOI DE QUOI,**

Signature du représentant de l'organisme

Signature de la chercheuse

## Script de la présentation

Présentation de l'activité et consignes

Bonjour, mon nom est Danielle DeGarie et j'ai besoin de votre collaboration pour un travail de recherche que je fais à l'Université Laval. J'ai écrit une pièce de théâtre, et avant de faire la mise en scène, j'ai besoin de savoir ce que vous en pensez. Individuellement. Mais comment faire? Je n'ai pas de comédiens, ni de costumes ou d'accessoires ! Alors j'ai une idée à vous proposer : on va lire la pièce ensemble et vous allez me dire ce que vous en pensez à la fin.

J'ai tout préparé pour que l'expérience soit amusante et agréable pour tout le monde, même ceux qui n'aiment pas lire, mais qui aiment peut-être le théâtre...

Le texte va être projeté sur un écran. Tout le monde va pouvoir le lire en même temps. Mais lire un texte sur un écran n'est pas si intéressant que ça! Alors on va aussi jouer la pièce en la lisant.

Comme je ne vous connais pas, on va faire une distribution à main levée.

Et pendant la pièce, j'aimerais que vous preniez des notes. Je vais donc remettre une feuille à chacun. Mais auparavant, je dois avoir votre autorisation pour continuer. Voici donc le résumé de l'activité que je vous propose :

(Projection du document Assentiment des participants)

## **Formulaire d'assentiment des participants**

### **But de l'activité**

L'activité proposée dure environ une heure, Il s'agit d'une animation théâtrale que je vais diriger. Elle vise à mieux cibler le contenu et la forme des pièces de théâtre s'adressant aux pré-adolescents.

### **Résumé de l'activité**

Il s'agit de lire une pièce de théâtre et de remplir un questionnaire qui vise à donner votre point de vue sur la pièce et les situations présentées, ainsi qu'à noter vos réactions.

### **Votre rôle**

Pour la lecture, nous avons besoin de volontaires qui ont envie de lire à voix haute. On lira la pièce en suivant les indications de déplacements qui sont incluses dans le texte. Ceux qui ne veulent pas lire à voix haute seront des spectateurs, mais ils pourront suivre le texte car il sera projeté.

Tous les participants à l'activité sont invités à remplir un questionnaire pendant la lecture. Les questions visent à savoir ce que vous retenez de la pièce, quels sont les éléments qui vous ont touché et les solutions que vous proposeriez aux problèmes soulevés.

### **Réponses anonymes**

Toutes vos réponses sont anonymes. Vous n'avez pas à fournir votre nom ni vos coordonnées. Il ne sera pas possible de savoir qui a écrit quoi et je serai la seule personne, avec mon directeur de recherche, à avoir accès aux questionnaires. Si vous voulez, vous pouvez donner votre avis sans que les autres participants l'entendent.

Bien que les réponses aux questions posées soient importantes pour la recherche, il ne s'agit pas d'un examen et vous serez libres de choisir de répondre ou pas à l'une ou l'autre d'entre elles. Vous pourrez également changer de rôle ou de statut entre les scènes. Vous pouvez également vous retirer de l'activité et faire du travail personnel au bureau de la travailleuse sociale.

### **Y a-t-il des risques?**

Tu ne cours aucun risque à participer à cette lecture. C'est une expérience de jeu. Il est possible que certaines scènes te rappellent des souvenirs désagréables de relations avec d'autres personnes, car il y a des situations de conflit dramatique. Si c'est le cas et que tu trouves cela difficile, n'hésites pas à en parler à un intervenant en qui tu as confiance (psychologue, psychoéducatrice, professeur).

### **Est-ce que je pourrai connaître les résultats?**

Les résultats font partie d'un projet de recherche-création pour l'obtention d'une maîtrise en littérature et arts de la scène et de l'écran. Lorsque déposé, ce mémoire sera diffusé de façon électronique par l'entremise de la Bibliothèque de l'Université Laval. Tu pourras le consulter si tu le désires.

### **Consentement**

Est-ce que vous avez bien compris le but de l'activité?

Est-ce que vous êtes prêts à commencer l'expérience?

**Le fait d'accepter la feuille de prise de notes que je vais distribuer signifie que vous consentez à participer à cet atelier.**

## Directives sur la prise de notes

[Remise d'une feuille de prise de notes à chacun(e)]

N'écrivez pas votre nom sur la feuille, mais complétez les informations demandées. On va le faire ensemble.

[Projection du haut de la feuille à compléter]

Endroit	Date	Aime le théâtre Oui Non	En ai fait Souvent Jamais
Âge	Degré scolaire	Sexe M ou F	Langue parlée à la maison

Le titre de la pièce : d'après-vous, quel est le sujet?

Remarquez que votre feuille est divisée en scènes. Après chaque scène, j'ai besoin que vous notiez vos commentaires, ce qui vous touche ou les questions que vous vous posez. Je vais vous rappeler de le faire.

Voici le titre de la pièce: *Mégalo*

Écrivez sur votre feuille, juste à partir du titre, de quoi vous croyez que va parler cette pièce.

**(Ils notent, je poursuivrai ensuite avec la distribution à main levée)**

La scène se passe sur un bateau de pirates. Avez-vous déjà vu un film de pirates?

**(Je note leurs réponses. Ça me donne une idée de la surveillance parentale)<sup>164</sup>**

On est maintenant prêts à commencer. Qui aime lire?

(Début du vote à main levée avec des questions adaptées aux réponses, par exemple : ceux qui aiment **chanter**, ceux qui aiment **chanter et danser**, ceux qui peuvent **lire, chanter et danser en même temps, etc. Suivent des informations sur les personnages et les parties du navire : début de la lecture.**)

---

<sup>164</sup> Âges recommandés pour voir les films Pirates des Caraïbes : film 1 : 11 ans, film 2 : 12 ans; film 3 : 13 ans

# Annexe C : Questionnaire initial

## Questionnaire animation théâtrale

		Endroit	Date	Degré
Âge	Langue parlée à la maison	Sexe M ou F	Aime le théâtre Oui Non	En a fait Souvent Jamais

**TITRE** de la pièce : d'après-vous quel est le **SUJET**?

### Ta RÉACTION

Émotion <b>A</b> 1-2-3   	Émotion <b>B</b> 1-2-3   	Émotion <b>C</b> 1-2-3   	Émotion <b>D</b> 1-2-3   
---	---	--	---

### Ton rôle

<b>Scène 1</b> Sujet, action Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 2</b> Sujet Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 3</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 4</b> Sujet Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 5</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 6</b> Sujet Problème? Émotion Observations :

On a vu les personnages, des situations. D'après-toi, que va-t-il se passer ensuite?

<b>Scène 7</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 8</b> Sujet Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 9</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 10</b> Sujet Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 11</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 12</b> Sujet Problème? Émotion Observations :

Tu connais plus les personnages. As-tu des préférés? Avec qui serais-tu ami(e)?

Peux-tu nommer le problème principal?

Que ferais-tu pour le résoudre?

Que crois-tu qu'il va se passer ensuite?

## Questionnaire 2<sup>ème</sup> partie

### Ta RÉACTION

Émotion A 1-2-3   	Émotion B 1-2-3   	Émotion C 1-2-3   	Émotion D 1-2-3   
--	--	---	--

<b>Scène 13</b> Sujet, action Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 14</b> Sujet Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 15</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 16</b> Sujet Problème? Émotion Observations :

Comment aurais-tu réagi si ça t'était arrivé? D'après-toi, que va-t-il se passer ensuite?

<b>Scène 17</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 18</b> Sujet Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 19</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 20</b> Sujet Problème? Émotion Observations :

Que crois-tu qu'il va se passer maintenant?

<b>Scène 21</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 22</b> Sujet Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 23</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 24</b> Sujet Problème? Émotion Observations :

Que dis-tu de la finale choisie?

Comment aurais-tu fini la pièce?

Que retiens-tu de la pièce?

Quel est le problème majeur? Comment le régler?

As-tu aimé l'expérience de lecture?

A-t-on besoin d'ajouter des explications?

Que dis-tu du titre de la pièce?

# Annexe D : Questionnaire final

Questionnaire animation théâtrale

encercler

Endroit : École des Berges Date 12/06/2018 Degré 5 - 6

Age	Langue parlée à la maison	Sexe M ou F	Aime le théâtre Oui Non	En a fait Souvent Jamais
-----	---------------------------	-------------	----------------------------	-----------------------------

TITRE de la pièce : d'après-vous quel est le SUJET?

## Ta RÉACTION

1 Joie	2 Plaisir	3 Bonheur	4 <u>Peur</u> 5 Tristesse	6 Impuissance	7 Colère	8 <u>Injustice</u> 9 Dégoût	10 Indifférence	11 Gêne	12 Espoir	

## Ton rôle

<b>Scène 1</b> À l'abordage ! Le métier de pirate Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 2</b> Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 3</b> Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 4</b> Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 5</b> Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 6</b> Problème? Émotion Observations :

On a vu les personnages, des situations. D'après-toi, que va-t-il se passer ensuite?

<b>Scène 7</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 8</b> Sujet Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 9</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 10</b> Sujet Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 11</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 12</b> Sujet Problème? Émotion Observations :

Tu connais plus les personnages. Avec qui serais-tu ami(e)?

Pour ses forces ou ses faiblesses?

Peux-tu nommer le problème principal?

Que ferais-tu pour le résoudre?

Que crois-tu qu'il va se passer ensuite?

## Questionnaire 2<sup>ème</sup> partie

### Ta RÉACTION

1 Joie	2 Plaisir	3 Bonheur	4 <u>Peur</u>	5 Tristesse	6 Impuissance	7 Colère	8 <u>Injustice</u>	9 Dégoût	10 Indifférence	11 Gêne	12 Espoir
											

<b>Scène 13</b> Sujet, action Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 14</b> Sujet Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 15</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 16</b> Sujet Problème? Émotion Observations :

Comment aurais-tu réagi si ça t'était arrivé?  
 D'après-toi, que va-t-il se passer ensuite?

Devrait-on le faire?

<b>Scène 17</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 18</b> Sujet Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 19</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 20</b> Sujet Problème? Émotion Observations :

Que crois-tu qu'il va se passer maintenant?

<b>Scène 21</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 22</b> Sujet Problème? Émotion Observations :
<b>Scène 23</b> Sujet Problème? Émotion Observations :	<b>Scène 24</b> Sujet Problème? Émotion Observations :

Que dis-tu de la finale choisie? Comment aurais-tu fini la pièce?

As-tu aimé l'expérience de lecture?

Est-ce qu'une lecture comme aujourd'hui suffit à bien comprendre toute la pièce?

Que faudrait-il ajouter et/ou enlever?

Aimerais-tu faire un atelier comme celui d'aujourd'hui avec une autre pièce?

## Annexe E : Directives pour compléter le questionnaire

Les directives étaient données après la première scène, qui servait d'exemple. Trois acétates électroniques leur donnaient les indications.

1 Joie 2 Plaisir 3 Bonheur 4 Peur 5 Tristesse 6 Impuissance 7 Colère 8 Injustice 9 Dégoût 10 Indifférence 11 Gêne 12 Espoir

**Scène 1** À l'abordage ! Le métier de pirate  
 Problème? *Vol et meurtres*  
 Émotion  
 Observations :

ici, j'ai mis un rappel de la scène. Tu vas pouvoir faire la même chose à chaque scène.

**Problème?** À cette question, la réponse est toujours **OUI**. Il y a au moins une **situation problématique** dans chaque scène. Ce que je veux savoir, c'est ce que **TU** as vu comme problème.

Par exemple, dans la première scène, le problème est que les pirates volent et tuent.

Tu pourrais écrire vol, meurtres.

Prends tes notes à mesure que tu découvres des signes ou des indices.

1 Joie 2 Plaisir 3 Bonheur 4 Peur 5 Tristesse 6 Impuissance 7 Colère 8 Injustice 9 Dégoût 10 Indifférence 11 Gêne 12 Espoir

**Scène 1** À l'abordage ! Le métier de pirate  
 Problème? *Vol et meurtres*  
 Émotion *4-6-7 mais surtout 6*  
 Observations :

**Émotion** : à la ligne émotion, j'aimerais savoir comment tu réagis à la situation présentée. Comment tu te sens là-dedans?

Quelle émotion ressens-tu face au vol et au meurtre?  
 Peut-être de la peur,  
 de l'impuissance,  
 de la colère? Essaie de prioriser.

1 Joie 2 Plaisir 3 Bonheur 4 Peur 5 Tristesse 6 Impuissance 7 Colère 8 Injustice 9 Dégoût 10 Indifférence 11 Gêne 12 Espoir

**Scène 1** À l'abordage ! Le métier de pirate  
 Problème? *Vol et meurtres*  
 Émotion *4-6-7 mais surtout 6*  
 Observations :

Je vous laisse répondre à cette question.  
**PRÊTS À CONTINUER?**

Thouban et Cabot n'ont pas d'armes...

**Est-ce que cette façon de présenter la scène fonctionne bien? As-tu remarqué quelque chose de « particulier »?**

- Est-ce que c'est trop simple ou trop compliqué?
- Trop vite ou trop lent?
- Intéressant, captivant, endormant?
- Trop méchant ou pas assez?
- Déprimant, rigolo?

## Annexe F : Laboratoire visualisations poétiques

Proposé dans le cadre du colloque *Vers une poétique du média*, du Regroupement des Arts de la Scène et de l'écran, en mars 2017.

### Visualisations poétiques

Le projet intitulé : « Visualisations poétiques » est un **laboratoire** animé par Danielle DeGarie.

Le nombre de participants est variable. Toutes les personnes présentes peuvent participer, des équipes de 4 personnes étant formées sur place. La durée est **d'une heure trente**, sans pause.

### Résumé :

Avec « **Visualisations poétiques** », madame DeGarie propose aux participants et créateurs de laisser aller leur imagination dans le cadre d'un atelier de méditation dirigée basés sur des textes rythmiques afin qu'ils puissent par la suite, exprimer les différentes possibilités poétiques propres à leur média ou discipline artistique.

Ce laboratoire se déroule en **quatre parties** : écoute, visualisation, notation et projection. C'est volontairement que ces quatre étapes sont libellées comme telles.

Dans un premier temps, les participants n'auront que leur écoute pour guide, l'éclairage étant tamisé au maximum pour cette étape. Après une période de détente de 5 minutes environ, au cours de laquelle ils recevront quelques consignes, trois textes poétiques et rythmiques seront soumis à leur attention. L'objectif de cette lecture (15 à 20 minutes) est de les amener à constater à quel type de stimulation ou de contenu ils réagissent, et comment ils l'imaginent, en fonction de leur personnalité, de leur formation, de leurs intérêts, de leur expérience : chant, danse, musique, costume, environnement, images, couleurs, odeurs, etc. Bref, comment ils exprimeraient leur ressenti suite à cette lecture.

Deuxièmement, comme ils le feraient au sortir d'une longue rêverie, ils seront invités à se remémorer les images ou les sensations les plus fortes de leur méditation guidée. Cette

visualisation viendra cristalliser certaines photos, images, cadrages, ou rythmes, avant de passer à la troisième partie du laboratoire, soit la notation.

Il peut s'agir de dessins, d'essais, de danses, de notation de musique, de séquences à filmer, de clips audio, de personnages réels ou fictifs, bref, d'exprimer, par le biais du média ou de la discipline qui leur est propre les éléments clef de ce qu'ils aimeraient exprimer suite à leur audition des textes (15 minutes).

Finalement, à l'étape de la projection, les participants pourront se regrouper autour d'un thème ou d'un des textes qui les aura particulièrement intéressés (5 minutes), puis mettre leurs idées en commun (30 minutes), pour enfin les présenter.

### **Besoins**

Il n'y a pas de devis technique, mais voici les besoins sommaires :

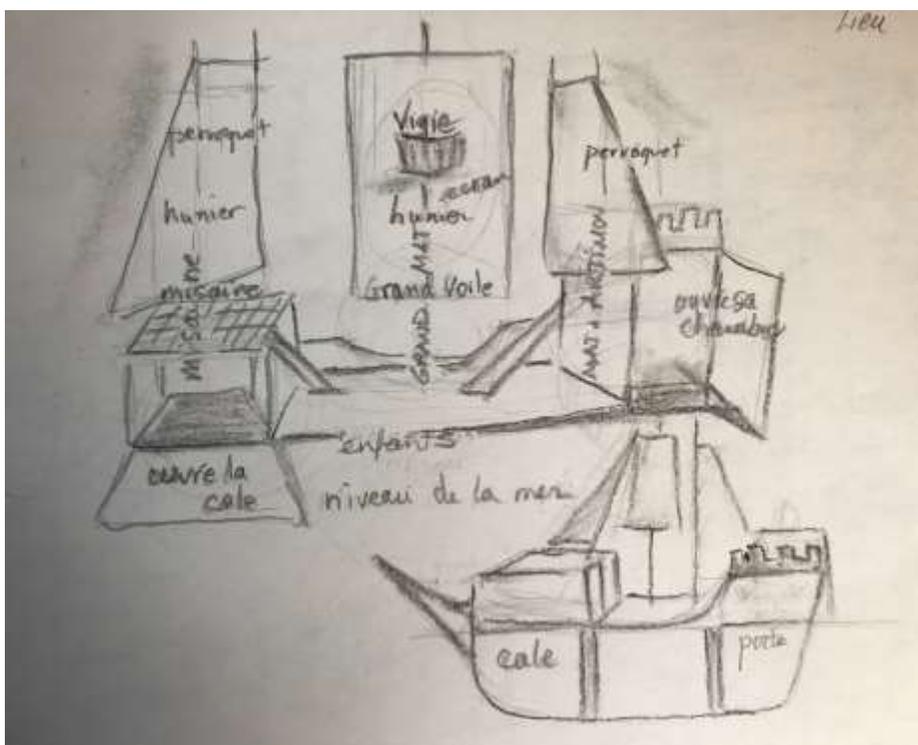
Local de réunion pouvant permettre de tamiser l'éclairage, de s'allonger au besoin, de s'asseoir et de bricoler.

Au moment du travail d'équipe, les textes, deux caméras, deux projecteurs, un écran et du matériel de dessin seront disponibles. Si des musiciens sont sur place, ils auront, nous l'espérons, leur propre instrument...

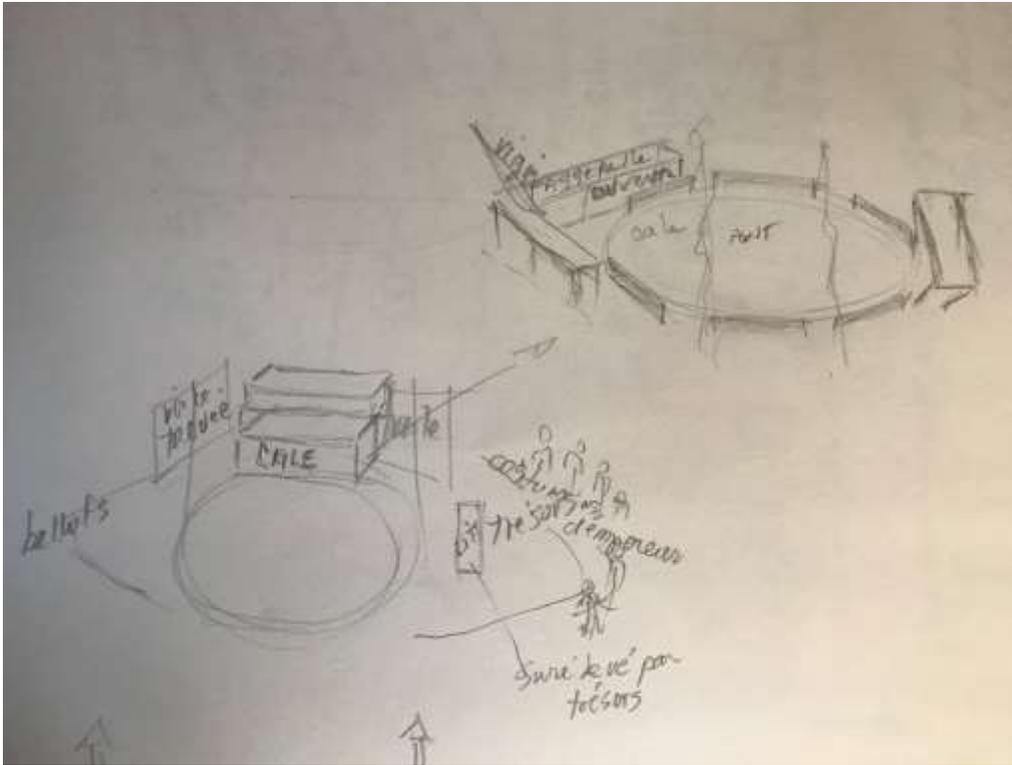
## Annexe G : Possibilités de mise en plateau



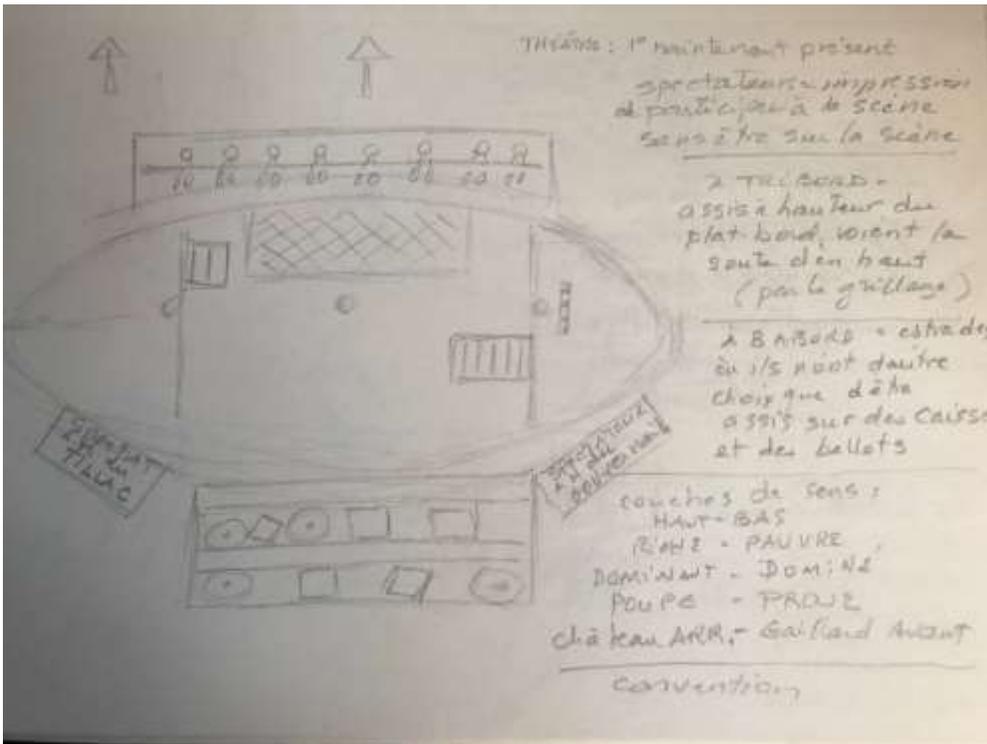
Maquette du premier décor



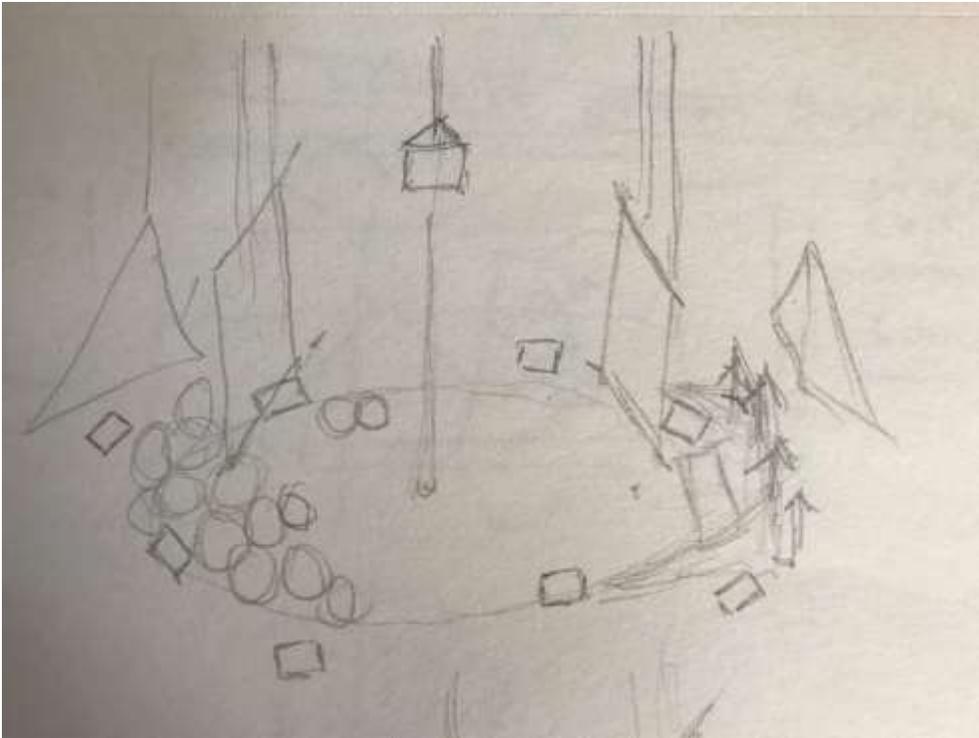
Esquisse avec projections



Esquisse  
riche  
pauvre



Esquisse  
position du  
spectateur



Esquisse  
voiles, boîtes  
et ballots

## Annexe H : La situation scène par scène

### La situation et les relations

Tableau 1: La situation et les relations			
Scène	Sujet	Problème	Observations
Scène 1	Chanson à l'abordage : le métier de pirate	Abordage, agression, pillage, destruction	Cabot, Thouban et le capitaine ne vont pas à l'abordage.
Scène 2	Introduction: la Vigie décrit le capitaine	Voleur, sans cœur, tyran, meurtrier.	Thouban et Cabot sont en retrait; <b>2 clans</b> : Mégalo, pirates- Thouban, Cabot.
Scène 3	Intimidation	Cabot sert de ballon; le Capitaine envoie 2 marins par-dessus bord ; le bateau s'enfonce.	Même sans armes, Thouban a plus de poids que les pirates; impossibilité de parler.
Scène 4	Chanson du Capitaine qui grossit	Le capitaine menace son équipage;	Les marins se rendent compte qu'ils sont prisonniers.
Scène 5	Repas; en colère	Le Capitaine envoie Thouban au trou	Personnalités et hiérarchie à bord Thouban : joueur et moqueur; Cabot, neveu, serviteur des pirates et du capitaine ; marins : peureux- se cachent derrière Cabot. Bagor meneur et Gregor : grégaire.
Scène 6	Chanson d'la pêche au sot	Comment on traite Cabot	Comment il se fait parler, comment il parle de lui-même.

## Les actions et les moyens utilisés

<b>Tableau 2: Les actions et les moyens utilisés</b>			
<b>Scène</b>	<b>Sujet</b>	<b>Problème</b>	<b>Observations</b>
Scène 7	Ne sortez pas dehors la nuit	Mensonges du capitaine	Manipulation, mensonge, contrôle et exploitation.
Scène 8	Chanson des pirates privés d'étoiles	Pirates écrasés, prisonniers	Domination, contrôle, peur, détresse, faiblesse, incapacité de parler.
Scène 9	Thouban et Cabot à la cale : que faire	Cabot ne sait pas quoi faire, mais Thouban le conseille	Lecture, réflexion, étude : recul, observation des attitudes, FORCES, pouvoir. Ce sont leurs armes qui les rendent idiots. Objectif No 1 : rester en vie. Objectif No 2 : changer de chef.
Scène 10	Le Capitaine compte ses sous	Chanson Chacun pour moi : empoche tous les salaires, se prend pour un roi	Signes de maladie. Symptômes.
Scène 11	Fin du jour : Résumé de la situation par la Vigie	Ignorance, peur, contrainte et silence	Rôle protecteur de Thouban;
Scène 12	Carte du ciel	Croyances, légendes, Dieux cruels; une tempête se prépare	Étude du ciel comme moyen de s'en sortir. Cabot curieux. Ils sont sur le pont même si c'est interdit.

## La balance du pouvoir

<b>Tableau 3: La balance du pouvoir</b>			
<b>Scène</b>	<b>Sujet</b>	<b>Problème</b>	<b>Observations</b>
Scène 13	Réchauffement du matin et nouveau pillage	Chanson du Capitaine qui grossit (aime terroriser); Ramenez-moi la fille!	Le capitaine ne va pas à l'abordage;
Scène 14	Il n'y a plus de place!	Les marins protestent et le capitaine les menace - SANS les tuer!	Thouban protecteur; Cassiopée gentille avec Cabot;
Scène 15	Cassiopée se donne du courage	Les pirates paraphrasent Mégalo pour terroriser Cassiopée	Elle prononce des mots d'affirmation, ses forces; pouvoir personnel.
Scène 16	Le capitaine grossit toujours!	Le capitaine se rend compte que Thouban lui a désobéi	Le capitaine menace de le jeter par-dessus bord mais ne peut l'attraper;
Scène 17	Lecture passionnante	Le capitaine poursuit Thouban et le traite comme un chien!	Histoire de Thouban : connaissance de soi et sagesse. Prise de position.
Scène 18	Un procès!	Le capitaine semble près de tuer Thouban	Pirates et Cabot osent faire des suggestions au capitaine : un procès!

## Pouvoir versus valeurs

<b>Tableau 4: Pouvoir versus valeurs</b>			
<b>Scène</b>	<b>Sujet</b>	<b>Problème</b>	<b>Observations</b>
Scène 19	Interrogatoire	Le capitaine perd ses moyens. Cassiopée lui répond : elle n'a pas peur de lui	Épuisement du capitaine, erreur stratégique : il enferme ensemble des opposants.
Scène 20	Le capitaine fait des erreurs pendant la tempête	Thouban explique la balance du pouvoir	Notions de pouvoir : action-réaction.
Scène 21	Chant d'espoir	Cassiopée a peur de mourir dans la tempête et Thouban la rassure	Amour et constance : expression des valeurs de Thouban : Tout bon; pouvoir de séduction et influence.
Scène 22	Thouban prend le commandement	En pleine tempête, Thouban fait jeter du lest et les pirates l'écoutent	Salaires des matelots; pouvoir de l'argent, pouvoir d'influence, compétences de Thouban;
Scène 23	Le choix de Mégalo	Justice divine plutôt que justice des flibustiers (vengeance, vol, meurtre, torture)	Sentences habituelles : enfermement, exécution, gestes réparatoires;
Scène 24	Le cœur rempli d'espoir	Les armes au coffre-fort. Action positive. Joie, bonheur et ouverture du cœur versus méchanceté et pouvoir abusif	Chanson thème suivant la philosophie de Thouban. Changement de valeurs.

## **Annexe I : Version Mégalo**

Danielle DeGarie

# **Mégalo et le Destrier des Mers**

Idée originale : Arielle DeGarie

Le texte qui suit et celui de la présentique (exercice école-version courte) ne sont pas les mêmes : j'ai raccourci les chansons et quelques textes.

## Présentation des personnages

### **MÉGALO**

*Mégalomane, le capitaine détient le pouvoir suprême que lui confèrent les armes qu'il utilise et la peur qu'il inspire. Arrogant, ce tyran est prêt à tout pour s'enrichir davantage. Pour lui, la vie humaine n'a pas de valeur et seul compte son enrichissement personnel. Il porte de nombreux traits de personnalité de dictateurs actuels.*

### **PIRATES : BAGOR, GREGOR**

*Pour les deux derniers pirates du Destrier des Mers, la démocratie, c'est la loi du plus fort. Ils obéissent en se conformant aux règles dictées par une autorité supérieure ou par mimétisme. Ils sont dominés par Mégalo, et cherchent quelqu'un à dominer de même. Leurs armes les placent en position privilégiée.*

**2 pirates d'abordage (figurants) :** *Deux pirates dont on n'aura malheureusement pas le temps de connaître le nom...*

### **CABOT**

*Le simplet de service, la victime par excellence, pas méchant pour un sou, il doit sa survie au lien de famille qui le lie au Capitaine Mégalo : il est son neveu. Il est celui autour duquel se discutent les notions d'intimidation, de résistance et de fuite. La question qui se pose est la suivante : est-il vraiment aussi idiot ?*

### **THOUBAN**

*Embauché comme cuisinier, il est indispensable au capitaine. Ami et protecteur de Cabot, il le conseille, lui vient en aide et manœuvre habilement pour rester en vie et ne pas devenir un pirate. Sa stratégie est de se faire enfermer à fond de cale pour étudier. Il a pour rôle de contrer la manipulation de Mégalo.*

### **CASSIOPÉE (elle peut également tenir un rôle de pirate lors de l'abordage)**

*Jeune fille de bonne famille, elle est faite prisonnière lorsque le bateau à bord duquel elle voyageait est sabordé par l'équipage de Mégalo. Elle arrive à point nommé pour nous faire détester davantage le capitaine, au machisme évident. Elle peut tenir tête à Mégalo et se lie d'amitié avec Thouban.*

### **LA VIGIE**

*On voit souvent des sirènes, personnage mythique, mi femme mi poisson, à la proue des navires. Cette fois, nous avons incorporé cette figure de proue au haut du mât de misaine. La Vigie est le narrateur, le confident de Thouban, qui commente les scènes, et alimente la réflexion. Elle joue le rôle du lecteur de nouvelles ou du théâtre documentaire. Il pourrait même y avoir plusieurs Vigies (différents canaux de nouvelles) qui pourraient même se faire écho.*

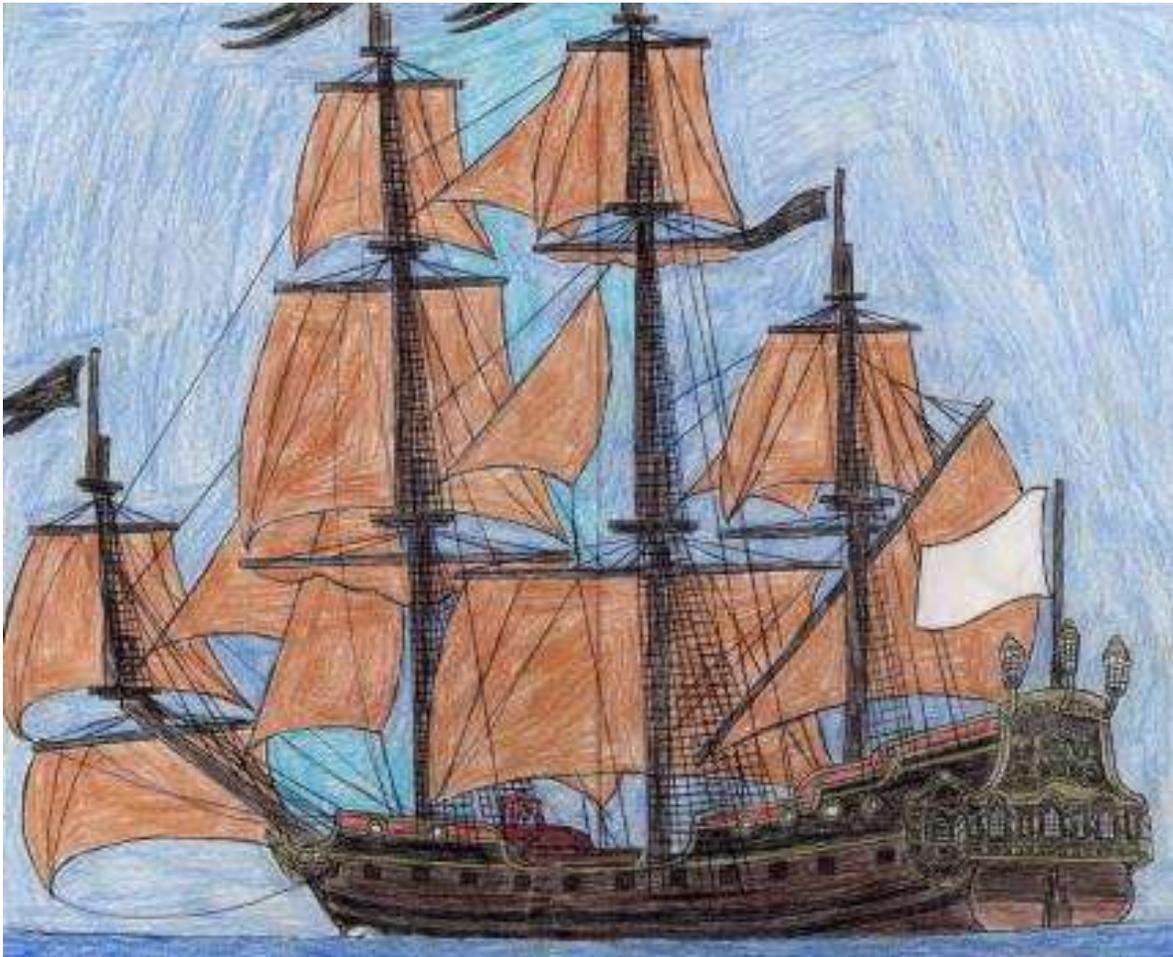
### **Voix de NEPTUNE (Il peut avoir tenu un rôle de pirate lors de l'abordage)**

*Dieu de la mer des Romains, personnage mythique par qui on explique l'inexplicable, et nous amène à nous questionner sur la pensée magique, car c'est lui qui provoque le dénouement, tempête qui vient mettre un terme au règne de Mégalo et le punit de ses méfaits. Il représente nos tribunaux modernes.*

### **Voix de MARGYAG (Murène) À la fin seulement - peut être joué par un des pirates d'abordage**

*Un narrateur (lecteur de didascalies), un régisseur (change les pages) et un ou plusieurs assistants (remplaçants au besoin) peuvent s'ajouter à la lecture.*

## Parties du navire



Mât de Beaupré- Château avant- Mât de misaine- Grand mât- Mât d'artimon- Château arrière

Bâbord Pont      Tribord

### **CHÂTEAU AVANT :**

SOUTE, CUISINE

THOUBAN

CABOT

CASSIOPÉE

VIGIE

### **CHÂTEAU ARRIÈRE:**

GOVERNAIL

APPARTEMENTS DU CAPITAINE

CAPITAINE

QUARTIER-MAÎTRE

PIRATES

# PREMIÈRE PARTIE : SCÈNES 1 À 6

## Scène 1 : A l'abordage : le bateau se remplit

*Cabot, Mégalo. 4 pirates*

*Mégalo et 2 pirates sont sur la plateforme du Château arrière;  
2 pirates sur la plateforme du Château avant;  
Thouban et Cabot ne sont pas sur le pont: ils sont dans la cuisine.*

### **MÉGALO**

Navire à bâbord! À l'abordage! (*il regarde autour*) Mais où sont encore passés ces deux-là!

*Les pirates prennent leurs armes (mousquetons et sabres).*

### **MÉGALO**

À l'abordage!

*Les pirates sautent de leur plate-forme sur l'autre bateau (vers les spectateurs*

*Le capitaine se retire en marchant à reculons et rentre dans sa cabine.*

*Les marins débutent la « **Chanson d'abordage** » sur le bateau, puis ramènent du butin à bord pendant la **chanson**.*

### **♪ Chanson d'abordage**

*Chantée par les marins, sur fond de tonnerre*

#### **La première vague, c'est l'abordage**

Où l'équipage subit notre rage

C'est la tempête, c'est l'ouragan  
Celui qui frappe, sans mettre de gants...  
Avant d'les piller, on va les laisser  
Assommés et désarmés

**Son** : *bruit d'abordage et bataille*

#### **La seconde vague qui se déchaîne,**

Ne laissera personne à la traîne  
C'est la tourmente, le raz de marée  
Qui va déferler et tout piétiner

Par-dessus bord on fera valser  
Ceux qui voudront résister

**La troisième vague, c'est le pillage**

Celui ou se déploie notre rage

Et on prend tout ce qu'on veut  
De l'or si on peut

Beaucoup, beaucoup de whisky  
Et un peu d'eau aussi

**Vite il nous faut tout transborder**

Appareiller et nous sauver

On jette tous leurs canons,  
La poudre on la met su'l'pont

Plus besoin de les saborder  
Bientôt ils vont exploser

## Scène 2 : Introduction

Vigie, Cabot, Thouban, 4 pirates

### LA VIGIE

Aujourd'hui, par beau temps, et très tôt, dès l'aurore  
Les hommes de Mégalo ont gagné la bataille  
Encore une fois, c'était couru, ils ont vaincu.

*Les pirates apportent le butin à bord, mais gardent pour eux et cachent les barillets de whisky et de rhum.*

*Cabot sort discrètement de la cuisine avec Thouban. Ils restent en retrait.*

*Les marins, fiers d'eux :*

### GREGOR

On gagne toujours

### PIRATE 4

Tout est prévu

### BAGOR

On vainc sans bavure et sans faille

*Pendant toute la scène, ils apportent du butin devant la porte du capitaine.*

### LA VIGIE

Ils ont abordé, puis sabordé un navire.  
En beaucoup moins de temps qu'il n'en faut pour le dire!  
Sous l'œil de Mégalo ils ont fait leurs ravages

Mais il faut dire, sans chercher à les excuser  
Qu'ils n'ont pas vraiment le choix, et à leur décharge,  
Qu'ils ont choisi là un bien exigeant métier...

### CABOT

C'est pas bien sorcier, leur métier

### THOUBAN

C'est trucider, et tout piller!

### La VIGIE

Le capitaine Mégalo est un tyran  
Sans compter, de surcroît, sa folie des grandeurs  
C'est un homme très méchant qui ne pense qu'à lui

Il déteint sur ses hommes qui pensent que le butin  
Le fruit du vol et du larcin, leur appartient.

### **LES PIRATES**

On est riches on fait de l'argent  
Et en plus on peut être méchants!

### **LA VIGIE**

Agressif, cruel, diabolique et sans cœur  
Cet ignoble pervers aime l'argent plus que ses hommes  
Tout justifie pour lui qu'il sacrifie une vie  
Car suivant son idée, elle n'a pas de valeur

### **CABOT**

C'est un voleur, c'est un menteur

### **THOUBAN**

Et en plus, il n'a pas de cœur!

### **LA VIGIE**

Encore tout jeune matelot, il pillait tout!  
Volant sans remords couvert, gamelle et bouteilles

Son premier bateau, il l'a pris pendant la nuit  
À son père endormi pendant son quart de veille

Son ambition démesurée n'a pas de fin :  
Il veut une flottille, puis toute une armada.

### **THOUBAN**

Mais ça n'a pas duré longtemps

### **CABOT**

Il tuait son monde à tout bout d'champ!

### **La VIGIE**

Il choisit un jour de n'avoir qu'un seul bateau,  
Une frégate énorme, qui gagnerait partout  
Il la prit de force d'un marin corse

*Thouban prend des barillets de whisky et de rhum aux pirates et les apporte  
devant la cuisine.*

### **CABOT**

Et son beau Destrier des Mers  
Est devenu un bateau corsaire!

### **Scène 3 : Intimidation**

*Bagor, pirate 4, Gregor, Pirate 3, Thouban, Mégalo, Cabot*

*Thouban est dans la cuisine, le capitaine dans sa cabine.*

*Cabot rentre en cuisine. Les pirates sont sur le pont.  
Ils goûtent le contenu d'un baril.*

**BAGOR**

Pouah! De l'eau!

**PIRATE 4**

Pourquoi ils gardent ça sous clé?

**GREGOR**

Ça n'a aucune valeur!

*Ils s'apprêtent à la jeter par-dessus bord. Thouban sort de la cuisine*

**PIRATE 3**

Par-dessus-bord, ce poison!

*Thouban lance des navets aux pirates au moment où ils font le geste de lancer le baril d'eau par-dessus bord.*

**GREGOR**

Eh! C'est pas le temps de nous tirer dessus!

*Mégalo sort de sa cabine*

**BAGOR**

L'abordage est fini, il est trop tard!

**MÉGALO** *(sortant de sa cabine)*

Où étais-tu disparu encore, cette fois !?

**THOUBAN**

Dans la cuisine! Je préparais votre déjeuner! Et j'ai besoin d'eau pour vous faire vos gâteaux, vos ragoûts, vos pâtés...et votre soupe aux gourganes!

**MÉGALO**

Non! Pas de soupe aux gourganes! On en a assez!

**THOUBAN**

Ben alors, il faut que les pirates ramènent autre chose que des gourganes quand ils vont à l'abordage!

**MÉGALO**

Avez-vous rapporté ce qu'il vous a demandé?

**BAGOR**

On n'a pas eu le temps de vérifier sa liste d'épicerie.

**GREGOR** (au public)

On ne sait pas lire!

**BAGOR** (*à Thouban*)

*Pourquoi tu ne viendrais pas toi-même faire ta commande lors du prochain pillage?*

**THOUBAN**

Vous savez bien que je suis allergique au vol : ça me donne de l'urticaire. Et quand j'ai la grattelle, je ne peux pas vous faire à manger, vous le savez bien!

*Il retourne dans la cuisine et Cabot en sort, enfariné. Le capitaine retourne dans sa cabine avec le butin le plus précieux.*

**CABOT**

Qui va bien?

**GREGOR**

Eh! Regardez-moi ce nabot!

**CABOT** sur le pont

Pas nabot, Cabot!

Pirates (*Tournant autour*)

**BAGOR**

Sabot, le nabot, traîne sa savate...

**GREGOR**

Tu t'es roulé dans la farine, Chaussure ?

**PIRATE 3** : Pas Chaussure ! Bottine!

*Puis ils se le passent de main à main, comme s'il était un ballon*

*Bagor : 1; Gregor : 2; Pirate 3 : 3; Pirate 4 : 4*

1-Nabot

2-Cabot  
3- sabot  
4-euh...savate  
1-chaussure  
2-bottine  
3-mmm... espadrille  
4-idiot  
1-zéro  
2-moineau  
3-crapaud  
4-escargot !!!

*Thouban sort de la cuisine avec un chaudron en appelant Cabot. Il voit la situation et frappe le gong sur son chaudron, ce qui fait un vacarme infernal.*

*Le capitaine sort de sa cabine.*

**THOUBAN**

Eh! Laissez-le tranquille et apportez-moi cette eau !

**PIRATE 3**

Oui maître !

**MÉGALO** : *lui tire dessus, et le pirate tombe par-dessus bord*

Y'a qu'un seul maître ici ! et c'est moi !

**CABOT**

Oui Maître !

**MÉGALO**

Voilà qui est mieux !

**CABOT**

Et le quartier-maître ?

**GREGOR**

Il vient de tomber par-dessus bord !

**PIRATE 4**

Capitaine, avec vous, on n'est plus que six, en comptant le Sabot, là, et le cuisinier...

**MÉGALO** *lui tirant dessus (il tombe par-dessus bord)*

Cinq.

**CABOT**

*En regardant dans l'eau le dernier pirate projeté par-dessus bord, il constate que le navire s'est enfoncé davantage*

Tiens, l'eau a encore monté !

**MÉGALO**

*Montrant le butin devant sa porte  
Et ramassez-moi tout ça !*

**LA VIGIE**

Et ça continue ! Mégalo poursuit ses ravages : des soixante pirates du début  
Il n'en reste presque plus.

C'est un mal pour un mal, car le bateau s'enfonçe de plus en plus  
On va bientôt couler, s'il n'arrive à s'arrêter...  
Il accumule à fond de cale tant de richesses  
Que les hamacs n'y tiendront bientôt plus

## Scène 4 : Le capitaine a encore grossi

*Mégalo, Cabot*

*Pendant la chanson du capitaine, les pirates sont du côté du gaillard d'avant et descendent du matériel à la cale.*

*Cabot est caché dans un coin et espionne le capitaine. À la fin de sa chanson, le capitaine rentre dans sa cabine.*

### ♪ Chanson du Capitaine qui grossit, première partie

Regardez-moi ce tour de taille!  
Ce gabarit et cette ligne.  
J'suis fier de moi j'ai réussi,  
Aujourd'hui j'ai encore grossi!

Aujourd'hui j'ai grossi des pieds,  
Alors vaudrait mieux vous méfier!  
Si je vous frappe le derrière  
Vous irez bien haut dans les airs...

J'ai mis du temps et des efforts  
Pour être si gros et si fort  
Plus ma cargaison s'alourdit  
Et plus moi je profite aussi!

Regardez-moi ce tour de taille!  
Ce gabarit et cette ligne.  
J'suis fier de moi j'ai réussi,  
Aujourd'hui j'ai encore grossi!

*Il rentre dans ses quartiers au gaillard d'arrière.*

#### **CABOT**

Aujourd'hui j'ai encore grossi !

*On entend les commentaires que les marins se font entre eux :*

#### **BAGOR**

On n'aura bientôt plus de place pour les hamacs...

#### **GREGOR**

Si on pouvait se sauver ...

© Danielle DeGarie, Mégalo et le Destrier des Mers, Archives nationales du Canada, 2003

Version étudiants primaire 5-6<sup>ème</sup> Québec 2018

Reproduction et utilisation interdites sans l'accord de l'auteur : ddegarie@outlook.fr

**BAGOR**

Mais on ne fait jamais escale

**GREGOR**

Il nous garde prisonniers à bord

**BAGOR**

On n'est pas des pirates, on est de prisonniers!

**CABOT** *Étalant une nappe sur le pont*

On est des prisonniers !

**LA VIGIE**

*Pendant qu'elle parle, Thouban et Cabot posent des assiettes sur la nappe.*

Eh oui, même la clarté de la lune  
Et le scintillement des étoiles  
Le méchant Mégalo les garde pour lui  
Depuis des mois, depuis des lunes,  
Les marins passent leurs nuits à fond de cale...

## Scène 5 : Repas

*La table pour le repas est dressée sur le pont. Cabot sonne la cloche et tous accourent, se mettent en rang. Le capitaine sort de sa cabine, et s'avance pour l'inspection. Il inspecte les pirates.*

### **MÉGALO**

C'est bien ça, des grands ongles bien sales. Et cette odeur immonde est parfaite!

*Tirant les oreilles de Cabot.*

Mais qu'est-ce que c'est que ça ???

*Menaçant*

Que je ne te voie plus te laver derrière les oreilles, c'est clair?

### **CABOT**

Oui maître!

**MÉGALO** Alors, Thouban, qu'est-ce que tu nous sers?

### **THOUBAN**

Aujourd'hui au menu, soupe au whisky...

**BAGOR** et **GREGOR** (*bras en l'air*)

Hourrah!

### **THOUBAN**

Suivie d'une crêpe au poisson volant, sauce au whisky....

**BAGOR** et **GREGOR** (*bras en l'air*)

Hourrah!

*Tous s'attablent.*

### **THOUBAN**

Un p'tit whisky avec ça ?

*Cabot fait le service. Le capitaine goûte sa soupe, la recrache, furieux.*

### **MÉGALO**

C'est de la soupe aux gourganes! Méfie-toi Thouban, je t'avertis, j'ai encore grossi!

*Commence une poursuite, où, évidemment, le capitaine ne peut toucher Thouban.*

**MÉGALO**

Mettez-le-moi à fond de cale. Aux fers!

**BAGOR** et **GREGOR** À vos ordres mon capitaine! (Entre eux, et à Thouban) :

**BAGOR**

Pourquoi lui il a de la soupe aux gourganes et nous de la soupe aux choux?

**THOUBAN**

C'est une bonne blague, non? Je trouve ça drôle quand il est fâché...

**GREGOR** (*Entre eux, après avoir mis Thouban dans la cale*)

Où ils sont les fers?

**BAGOR**

On a mis le butin par-dessus. Qui va dire ça au capitaine?

**GREGOR**

Pas moi!

**BAGOR**

Moi non plus!

**THOUBAN**

(Ironique) Appelez Cabot...

**BAGOR**

Cabot, viens lui mettre les fers!

*Cabot arrive avec des verres.*

**BAGOR**

Eh savate, tu dois le mettre aux fers!

**CABOT**

Ah! Je me disais bien, aussi!

**GREGOR**

Quelle sandale!

**CABOT**

Y'a plus d'fers à la cale, capitaine, on a mis le butin dessus!

**MÉGALO**

*S'approchant*

Qui m'a foutu un incapable pareil entre les pattes! Ah oui, c'est moi! Paix sur l'âme de sa défunte mère. Ma sœur n'avait aucun talent!

(Regardant dans le trou) : Laissez-le comme ça et fermez la porte. Il ne peut pas aller bien loin!

À *Thouban* : Toi, tu sortiras quand tu auras trouvé des nouvelles recettes!

**THOUBAN** (*moqueur*)

Oui, maître!

**BAGOR** et **GREGOR**

À vos ordres, capitaine!

*Le capitaine retourne dîner.*

**BAGOR**

Thouban est au trou. Qui va avoir la corvée de vaisselle?

**GREGOR**

Pas moi!

**BAGOR**

Pas moi!

**GREGOR**

Il reste toujours la chaussure, la savate, l'espadrille, la bottine, le sabot, le cabot, là...

*Pendant que les marins continuent à manger et à se saouler, Thouban, à fond de cale, se met à lire et à écrire. Cabot passe la vadrouille en dansant.*

## Scène 6 : Cabot N'EST PAS SI IDIOT

### ♪ Champion d'la pêche au sot

« Moi, nabot, sabot, Cabot  
On m'dit que j'suis idiot  
On me traite de gros zéro  
Et d'cervelle de moineau

Quand je passe la vadrouille  
Je la mouille, je la touille  
J'aime bien cette corvée  
Qui me permet de danser

Quand je parle aux asticots  
On me rebaptise crapaud  
Ha! Ce qu'ils sont rigolos  
Les lourdauds de ce bateau!

Toutes leurs marques d'attention  
Me prouvent que ce sont des cons  
Moi la blague, c'est mon rayon  
Car j'ai d'l'imagination

Parlé :  
L'aut'jour notre ancien drapeau  
Était parti en lambeaux  
J'leur en ai fait un nouveau  
Avec des morceaux d'rideau

*(Il leur montre le drapeau : Drapeau pirate modifié, le squelette en « Happy Face »  
et les os en poissons)*

Et : Nabot, Cabot, idiot  
Fut de nouveau leur refrain  
J'ai donc inventé l'limbo  
Sur cet air marin malsain

À la moindre occasion  
Je leur sers de ballon  
Faut j'me fasse une raison  
Y sont sous haute tension! ...'tention!

Si j'avais eu un jumeau  
Je serais sûrement son héros  
Champion de la pêche au seau  
Auteur de madrigaux

Si quand j'casse un carreau  
Ils m' traitaient de cachalot  
S'ils inventaient des jeux de mots  
On rirait bien sur ce rafirot

**MÉGALO**

Cabot!!!! .....

**CABOT**

Nigaud, sot, cachalot! ....  
Mais qui m'a foutu un imbécile pareil... Ah oui, c'est moi...

**MÉGALO**

Un verre de whisky pour mes amis!

## DEUXIÈME PARTIE : SCÈNES 7 À 12

### Scène 7 : Ne sortez pas dehors la nuit!

*Thouban est à la cale et il écrit. Les autres sont sur le pont Les pirates jouent aux dés. Le dialogue alterne entre la cale et le pont.*

#### **THOUBAN**

J'adore être en punition à la cale! Sur le pont, ça devient dangereux !

#### **BAGOR**

Macaque!

#### **THOUBAN**

Ils vont encore passer l'après-midi à boire, à jouer aux dés et à gueuler ... il y a beaucoup trop de bruit et d'agitation.

#### **GREGOR**

Tricheur!

#### **THOUBAN**

Moi, j'aime mieux lire ici!

*Sur le pont, les pirates s'empoignent*

#### **BAGOR**

Voleur!

#### **GREGOR**

Bandit

#### **THOUBAN** (*haussant les épaules*)

Se battre pour rien est une perte de temps.

Et si je veux me sortir du trou, il faut que je prenne les moyens et j'en ai trouvé un : c'est ici! Au trou!

La clef du succès en navigation, ce n'est pas le piratage : c'est la route des étoiles!  
J'ai trouvé un atlas...

#### **LES PIRATES** (se roulant au sol)

Wistiti! Banane!

#### **THOUBAN**

Je crois qu'ils ne connaissent même pas leurs noms...

**BAGOR**

Windigo!

**THOUBAN**

On a bien ri de moi à cause du mien.

**GREGOR**

Baleine!

**THOUBAN**

J'ai un nom d'étoile! Thouban! C'est le nom de l'ancienne étoile polaire, dans la constellation du ...

**LES PIRATES**

Dragon!

**THOUBAN**

Exactement! Ce n'est pas mon nom le problème, mais ceux qui se moquent. Ils se cherchent des cibles. Cabot en est un exemple vivant : il est la cible parfaite!

**MÉGALO**

Cabot !!!!! (Il tape dans ses mains trois fois pour attirer l'attention des pirates)  
Sers à boire à mes amis !!! Pour leur donner du courage avant la nuit!

*(Cabot obéit et sert tout le monde. Thouban parle pendant le service)*

**THOUBAN**

Le capitaine nous enferme toutes les nuits dans la cale. Il ne veut pas qu'on sorte sur le pont. Il ne veut pas qu'on sache que ça fait des mois qu'on tourne en rond.

**PIRATES** (déjà assez intoxiqués) : Merci Capitaine!

**MÉGALO** (se levant, et de haut, dominant)

Ce sera évidemment retenu sur votre paye. Plus le pourboire,  
*Comptant sur ses doigts*

Et les taxes. Et les intérêts.

Et le fonds de pension. Et les assurances...et

*(Pause)*

Les taxes scolaires.

*(Réfléchissant et se parlant à lui-même)*

Génial!

*(Il prend la pause : regardez-moi : Je suis génial)*

## **VIGIE**

Quand les marins sont enfermés, prisonniers, le Capitaine se terre dans sa cabine. Il ne met jamais le nez dehors la nuit. Il a bien trop peur!

Il allume toutes les lampes, et commence à compter son butin. Il compte et recompte ses piécettes, fait l'inventaire de ses coffres, et des bijoux qu'il y entasse. C'est tout ce qui compte pour lui et... (chuchotant) de rester caché sous ses couvertures.

## **THOUBAN**

Le capitaine dit que le bateau est hanté la nuit.

## **MÉGALO**

La nuit dernière était une nuit vraiment horrible! Une nuit à faire peur! Il faisait affreusement noir, et on n'y voyait même pas sa main au bout de son bras!

## **LES PIRATES et CABOT (admiratifs)**

Capitaine!

## **MÉGALO**

J'avais allumé plusieurs lampes autour de moi, pour faire des comptes dans ma cabine, quand soudain, elles se sont éteintes l'une après l'autre...

## **THOUBAN**

Il dit que des femmes murmurent, chuchotent, alors que des hommes se battent contre des ennemis imaginaires.

## **MÉGALO**

Alors qu'un froid à claquer des dents m'envahissait, je me suis dit: Tiens, les revoilà! Ce sont eux! Ils doivent être bien plus nombreux que d'habitude, parce qu'un froid aussi intense, c'est la première fois!

Alors je me suis levé, et j'ai pensé : « J'espère que tous les hommes dorment profondément, dans la cale! ». En ouvrant la porte, ce que j'ai vu m'a figé sur place!

Notre navire était entouré de toute une armada de bateaux de brume qui flottaient à hauteur du tillac. Soudain, une vague de fantômes a déferlé sur le pont, de bâbord. Le couteau entre les dents, le sabre à nu, le mousqueton au poing, ils s'avançaient, menaçants et s'approchaient de la porte de la cale d'où montaient vos ronflements.

## **THOUBAN**

Le capitaine nous dit que c'est de ces fantômes qu'il nous protège.

© Danielle DeGarie, Mégalo et le Destrier des Mers, Archives nationales du Canada, 2003

Version étudiants primaire 5-6<sup>ème</sup> Québec 2018

Reproduction et utilisation interdites sans l'accord de l'auteur : ddegarie@outlook.fr

## **MÉGALO**

J'allais intervenir pour vous sauver quand une vague d'assaillants venant de tribord les surprit. Les combattants arrivaient de bâbord et de tribord à la fois et se battaient, sans merci, toujours plus nombreux! Et les têtes roulaient, et les crânes explosaient! C'était horrible à voir! Si VOUS pensez que vous êtes cruels, vous n'avez rien vu!

Et puis soudain, aussi vite qu'ils étaient venus, ils sont repartis. De leurs navires, les voix des femmes les appelaient, dans une longue plainte. Et les fantômes repartirent en rapportant avec eux leurs armes et leurs membres arrachés. Une tête était restée là, dans ce coin... Mais elle s'est évaporée quand je m'en suis rapproché...

Eh bien voilà, voilà à quoi vous seriez exposés si vous deviez sortir la nuit!

*Les pirates, levant leurs verres :*

## **BAGOR**

Au capitaine!

## **GREGOR**

Vive le Capitaine!

## **THOUBAN** (*à la cale*)

Et les pirates le croient! Ils n'ont jamais cherché à vérifier si c'était vrai : ils ont bien trop peur de mettre le nez dehors! C'est facile de faire peur quand tu inventes des histoires et que tu caches la vérité!

Le capitaine est tellement convaincu, il y met tellement de détails, que les pirates ne peuvent faire autrement que d'imaginer des horreurs!

Mais moi, je sais bien que rien de tout ça n'est vrai! Le bateau n'est pas hanté du tout! C'est un moyen que le capitaine a inventé pour nous garder sous son contrôle, et nous terroriser.

## Scène 8 : Les pirates privés d'étoiles

### ♪ Chanson sur les pirates privés d'étoiles

(alternance Thouban, pirates)

#### **THOUBAN**

♪ Enfermés au fond de la cale  
Les pirates sont privés d'étoiles  
En même temps que d'port et d'escales  
Sur tous leurs rêves ont met un voile

#### **PIRATES**

On nous promet monts et merveilles  
Des esclaves et des bouteilles  
Des maisons, de l'or, du luxe  
Pourvu qu'on y mette du muscle

#### **THOUBAN**

L'ignorance ne libère jamais, pas plus que la peur, la contrainte ou le silence

Alors ils foncent et se défoncent  
Pour s'épuiser au bout du jour  
S'écrouler sans énergie pour  
Se rebeller contre le monstre

Qui crie, qui bat, qui semonce  
Punit et tue sans faire d'effort  
Et qui sans aucun remords  
Au fond de la mer vous balance

#### **LA VIGIE**

L'ignorance ne libère jamais, pas plus que la peur, la contrainte ou le silence

#### **TOUS**

♪ Enfermés au fond de la cale  
Les pirates sont privés d'étoiles  
En même temps que d'port et d'escales  
Sur tous leurs rêves ont met un voile

#### **PIRATES**

Oui, le capitaine est une bête  
Il faudrait bien se rebeller  
Se révolter, lui tenir tête  
Avant d'être tous décimés

© Danielle DeGarie, Mégalo et le Destrier des Mers, Archives nationales du Canada, 2003

Version étudiants primaire 5-6<sup>ème</sup> Québec 2018

Reproduction et utilisation interdites sans l'accord de l'auteur : ddegare@outlook.fr

Mais qui osera l'affronter?  
Transformer sa peur en courage  
Et s'élever contre sa rage  
Qui nous maintient tous écrasés?

### **THOUBAN et LA VIGIE**

L'ignorance ne libère jamais, pas plus que la peur, la contrainte ou le silence

### **TOUS**

♪ Enfermés au fond de cale  
Les pirates sont privés d'étoiles  
En même temps que de port et d'escales  
Sur tous leurs rêves ont met un voile

## Scène 9: Thouban et Cabot à la cale : que faire?

Thouban, Cabot

### **THOUBAN**

Dans sa cabine, bien caché au Gaillard d'arrière, sous ses couvertures, toutes les nuits, le capitaine ne peut dormir. Pour y arriver, il ne compte pas des moutons : il compte son butin.

Il compte et recompte ses piécettes, et les bijoux avec lesquels il dort...

Il n'y a que deux choses qui l'intéressent : l'argent, et le pouvoir. Lui, il ne s'intéresse pas du tout aux idées, aux livres, aux gens...

Il ne sait pas que c'est ici, à la cale, qu'on trouve les plus beaux trésors. Des choses dont on ne parle jamais, qu'il a volées et qu'il ne connaît pas.

On m'avait dit que la terre était plate...

**CABOT** *arrivant avec un bout de pain pour Thouban*

Ah ça c'est vrai! Le capitaine me l'a dit!

Et aussi qu'au bout de l'océan, il n'y a rien : on tombe dans un trou...

### **THOUBAN**

Euh...mmm...Est-ce qu'il t'a dit aussi que les étoiles sont des trous dans la couverture du ciel?

### **CABOT**

Oui... et il m'a dit aussi qu'on va vers les Antilles ou les Gentilles, je ne sais plus trop.

### **THOUBAN**

Rien de tout ça n'est vrai... et on ne va pas vers les Antilles : on va vers le nord : je me suis repéré grâce aux étoiles...

Les formes géométriques qu'on voit là-haut sont celles de l'hémisphère boréal.

### **CABOT**

??? Je n'ai rien compris...

### **THOUBAN**

En ce moment on va vers le nord, pas vers le sud... Tu viendras sur le pont avec moi cette nuit, tu verras par toi-même... Ça fait des mois qu'on tourne en rond.

**CABOT**

Pourquoi il nous fait ça? Il veut me rendre idiot ou quoi? Il me prend pour une valise? Il faut que je parte d'ici. Oncle ou pas Mégalo est un fou! Le seul choix qu'on ait c'est de le fuir. Mais pour aller où?

Et, et... les autres qui me prennent pour un ballon! Si je n'étais pas le neveu du capitaine, aussi...

**THOUBAN**

Ce n'est pas ÇA, le problème... Tu leurs sers de ballon. Ils rient de toi, ils s'amusent.

**CABOT**

Très, très, TRÈS drôle, ce jeu !!! On dirait que c'est plus une compétition du genre : « Qui va être le plus méchant » ...

**THOUBAN**

C'est sûr que les équipes ne sont pas de la même ... force. Veux-tu changer de côté?

**CABOT**

Bien... peut-être que si j'essayais de faire partie de la gang, ils arrêteraient de me bousculer et qu'ils apprendraient à me connaître?

*Silence. Long silence... Long soupir de Cabot.*

**THOUBAN**

Allez. On est encore en vie. Continue à faire l'idiot. On ne peut pas leur échapper, le bateau est trop petit. Et ils ne changeront pas tant que Mégalo le gouvernera.

**CABOT**

Alors ça ne finira jamais! Les plus forts vont toujours l'emporter sur nous. Nous imposer leurs idées par la force.

**THOUBAN**

Oh tu sais, quand ce n'est pas la force, c'est la ruse.  
Ou le mensonge.

**CABOT**

Arrête, tu me décourages. Moi je n'ai aucune force à opposer à la leur.

**THOUBAN**

Pour l'instant, tu n'es pas une menace pour eux. Tu leur es utile. Voilà ta force!

**CABOT**

Et eux? Ils ont la force des armes...

**THOUBAN**

Ce sont leurs armes qui les rendent idiots.

**CABOT**

C'est idiot!

**THOUBAN**

Au fond, tu as un gros avantage sur eux...

**CABOT**

Oui, quoi?

**THOUBAN**

Ils te croient idiot. Mais tu sais que tu peux faire mieux!

**CABOT**

Bon. Faut qu'j'y r'tourne!

**THOUBAN**

Tu veux faire dessaler de la morue pour souper?

**CABOT**

Tiens, tu me donnes une idée!

## Scène 10 : Le capitaine compte ses sous

Mégalo, Thouban, Cabot, Pirates

*Sur le pont, les pirates se sont assoupis, Cabot pêche, Thouban feuillette un livre de cuisine.*

*Le capitaine compte ses sous : il a un grand livre de comptes, et lit quelques éléments qui s'y trouvent :*

### **MÉGALO**

Le pillage d'hier n'était pas bien fameux. Seulement de l'eau, de l'or, du whisky et des sous...

4 barils d'eau  
6 barillets de whisky  
40 lingots d'or  
12,000 écus  
20,000 livres anglaises...

Il faudrait bien que Thouban et Cabot se rendent un peu utiles! La prochaine fois, j'envoie Cabot piller la cuisine et Thouban chercher les bijoux dans les cabines des dames. Un peu d'organisation!

Ils vont me mettre en faillite, si ça continue. Heureusement, j'ai réussi à ne pas leur verser leurs salaires. Quand j'en aurai fini avec eux, quand mon bateau sera plein, je m'en débarrasserai, et voilà le travail!

### **♪ Chacun pour moi (chanson du capitaine Mégalo)**

Sur l'océan, je suis comme un roi  
Je suis respecté, riche et retors  
Et je bois mon vin dans une coupe en or

À bord du destrier des Mers  
La devise est chacun pour soi  
Plutôt je me ravise... c'est CHACUN POUR MOI!

Je suis inspiré, irrésistible,  
Je suis riche et je suis beau,  
Et j'empoche le salaire, le salaire du matelot!

♪ Chacun pour moi, c'est ma devise  
J'accumule les bijoux, les lingots

© Danielle DeGarie, Mégalo et le Destrier des Mers, Archives nationales du Canada, 2003

Version étudiants primaire 5-6<sup>ème</sup> Québec 2018

Reproduction et utilisation interdites sans l'accord de l'auteur : ddegare@outlook.fr

Et j'empoche le salaire du matelot

Je me fous bien de ce qu'on me dit  
Les gros mots ne me font pas peur  
Quand on me crie, je gueule aussi!

Partout on m' craint, on m' respecte  
Ma sale réputation est faite  
Nul n'est plus FÉROCE que moi, je le sais, j'y ai vu

♪ Chacun pour moi, c'est ma devise  
J'accumule les bijoux, les lingots  
Et j'empoche le salaire du matelot

Je suis méchant, je suis méchant !

### ***Le jour baisse***

#### **MÉGALO**

Sortez-moi Thouban de la cale. Qu'il me prépare un festin digne d'un roi!

*On sort Thouban de la cale. Il sort un sac d'épices qu'il a trouvés.*

Je veux un festin. Je veux un trône. Et vous (aux pirates), vous serez mes admirateurs... Vous m'apporterez des présents et me ferez des compliments!

*Les pirates font oui de la tête, et vont dans la cale.*

#### **THOUBAN**

As-tu préparé ce que je t'avais demandé pour souper?

#### **CABOT**

Oui, j'ai travaillé là-dessus tout l'après-midi!

## Scène 11 : Fin du jour

Pirates, Vigie

*Le jour tombe complètement.*

### **LA VIGIE**

Et une autre journée se termine sur le Destrier des Mers.  
Il n'y a plus de pirates, plus de quarts de garde, plus de barreur non plus.  
On dirait un bateau fantôme, tant le pont est désert.

~~Moins il y a de marins, moins se fait l'entretien.  
On s'amarré dans un banc de sable, on ramène les voiles  
Et on compte sur le beau temps.~~

On se fie au destin, au sort, à notre bonne étoile  
Pour ne pas s'échouer, ou se faire aborder.  
Heureusement que Thouban veille  
Car Mégalo, tout capitaine qu'il soit, n'est pas d'un grand secours.

~~Le capitaine a peur des fantômes.  
La nuit il entend des voix  
Et toutes les lumières allumées,  
Il tremble sous ses couvertures.~~

~~Mais il n'y a pas de fantômes,  
Vous le constaterez vous-mêmes...~~

Tous en sourdine du fond de la cale  
♫ Enfermés au fond de la cale  
Les pirates sont privés d'étoiles  
En même temps que d'port et d'escales  
Sur tous leurs rêves ont met un voile

### **LA VIGIE**

L'ignorance ne libère jamais, pas plus que la peur, la contrainte ou le silence.

## Scène 12 : Carte du ciel

*C'est la nuit, la chambre du capitaine est éclairée, les pirates ronflent.*

*Thouban sort de la cale à pas de loup, suivi de Cabot. Ils ont des livres et des cartes, qu'ils déposent sur le pont.*

*Thouban se déplace, s'assure que le gouvernail est immobilisé, que toutes les voiles sont rentrées, qu'il n'y a aucun navire en vue. Il va tirer des rideaux devant les fenêtres du capitaine, pour que le bateau ne soit pas repéré.*

**CABOT**, *Couché sur le dos, regardant le ciel*  
C'est une belle nuit étoilée!

**THOUBAN**

Trop calme. Ça ressemble à un anticyclone. D'ici deux jours, on devrait essayer toute une tempête... Il te faudra trouver un stratagème pour nous mettre en sécurité...

**CABOT**

Je veux bien, mais comment faire?

**THOUBAN**

La nuit est encore jeune, on a tout le temps pour y penser! Bon, regarde...

*(Il pointe sur une carte et dans le ciel en même temps)*

Ici on a la grande ourse, en forme de chaudron. Si tu suis la ligne du côté, à 5 fois sa longueur, tu trouves l'étoile polaire... tu vois? Ça indique le nord. Et si tu continues ta ligne, tu vas trouver un groupement de 5 étoiles, qui forment un w.

**THOUBAN**

L'as-tu repéré?

**CABOT**

Un W? Non, je vois des picots partout...

**THOUBAN**

Il y a quatre étoiles très brillantes, tu vois, C'est elle! Cassiopée!

*(Cabot cherche et trouve)*

**CABOT**

Tu connais son histoire?

**THOUBAN**

On a raconté que la reine Cassiopée avait insulté Poséidon, le Dieu grec de la mer, en se vantant d'être plus belle que les divinités marines. Alors il aurait envoyé un monstre marin pour causer le tsunami qui a ravagé son pays, l'Éthiopie.

**CABOT**

La punition me semble excessive...

**THOUBAN**

Oh tu sais, ce sont des légendes. Tout ce qui était inexplicable devenait la faute des Dieux qui livraient des combats titanesques. Leurs victimes devenaient des étoiles, qu'ils accrochaient à la voûte céleste...

**CABOT**

Est-ce que Neptune et Poséidon sont la même personne? Euh... le même Dieu?

**THOUBAN**

NEPTUNE est le Dieu de la mer des romains.

**CABOT**

Est-il aussi terrible que Mégalo?

**THOUBAN**

Aussi terrible que Mégalo !!! On dit qu'il est cruel, qu'il commande aux flots et provoque les tempêtes!

**LA VIGIE**

Et la nuit se termina sur un long interrogatoire de Cabot  
Qui voulait tout savoir

Ils finirent par s'endormir, recroquevillés sur la poulaine.  
Ils regagnèrent la soute à l'aube, et en ressortirent presque aussitôt :  
C'était déjà l'aurore...

# TROISIÈME PARTIE : SCÈNES 13 À 18

## Scène 13 : Réchauffement du matin et nouveau pillage

Mégalo, pirates, Thouban, Cabot

*Le jour se lève. Le capitaine sort de sa cabine et traverse le pont jusqu'au gaillard d'avant en chantant. Il a hâte de piller un nouveau navire et veut que l'expédition soit un succès. Il intercale des directives dans la « chanson du capitaine qui grossit ». Il est d'excellente humeur!*

### ♪ Chanson du capitaine qui grossit, deuxième partie

J'suis fier de moi j'ai réussi,  
Aujourd'hui j'ai encore grossi!  
Mes mains ont doublé de volume  
Alors, méfiez-vous, poids plume!

#### MÉGALO

Debout fainéants! Le vent est haut, faut hisser les perroquets.  
Préparez-vous à attaquer, à aborder, à saborder...

*Les pirates sortent de la cale et il leur adresse ses salutations du matin (chantant):*

Approchez-vous que j'vous accroche,  
Que j'vous tabasse, que je vous rosse.  
En fait, y'a rien d'plus hilarant,  
Qu'un pirate qui fuit en courant!

*Il tente d'accrocher quelqu'un, mais tous se sauvent ...*

Regardez-moi ce tour de taille!  
Ce gabarit et cette ligne.  
J'suis fier de moi j'ai réussi,  
Aujourd'hui j'ai encore grossi!

#### MÉGALO

Tout le monde en place pour le réchauffement

*Il « calle » comme pour un set carré  
Deux d'un côté pis deux d'l'autre bord!*

Pour commencer on tape des mains.

*Les pirates se placent 2 par 2 et tapent des mains.*

**BAGOR** *tapant des mains*

J'espère qu'il n'y aura pas de bateau aujourd'hui!

**GREGOR** *tapant des mains*

Pourquoi?

**BAGOR** *tapant des mains*

On est juste deux!

*Tous chantent et font les mêmes gestes que le capitaine.*

*On entend le début de la chanson d'abordage.*

La première vague, c'est l'abordage  
Où l'équipage subit notre rage  
C'est la tempête, c'est l'ouragan  
Celui qui frappe, sans mettre de gants...  
Avant d'les piller, on va les laisser  
Assommés et désarmés

**MÉGALO**

Changez d'côté vous vous êtes trompés! Faites swinger votre compagnie!

La seconde vague qui se déchaîne,  
Ne laissera personne à la traîne

**MÉGALO**

Changez d'côté vous vous êtes trompés! Et faites swinger votre compagnie!

C'est la tourmente, le raz de marée,  
Qui va déferler et tout piétiner

**MÉGALO**

Tous par la main on va tourner!

Par-dessus bord on fera valser  
Ceux qui voudront résister

*On échappe Cabot qui sort du cercle, éjecté... Il voit un bateau.*

**CABOT**

Un navire à la mer! À l'abordage!

**MÉGALO**

Qui m'a foutu un imbécile pareil? Ah oui, c'est moi... Navire à bâbord.

*Les pirates vont chercher leurs armes.*

© Danielle DeGarie, Mégalo et le Destrier des Mers, Archives nationales du Canada, 2003

Version étudiants primaire 5-6<sup>ème</sup> Québec 2018

Reproduction et utilisation interdites sans l'accord de l'auteur : ddegare@outlook.fr

**BAGOR**

Pas un bateau!

**GREGOR**

On est juste deux!

*Puis ils sautent sur le navire (on ne les voit plus). On voit des choses voler en l'air, mais on ne sait pas qui va gagner...*

**MÉGALO** rejoignant Cabot et Thouban où ils s'étaient cachés

Cabot, arrive ici : tu vas piller la cuisine! Et toi Thouban, petit chenapan!

Aujourd'hui, tu entres dans la cabine des dames, et tu me rapportes tous leurs bijoux, c'est clair?

**THOUBAN**

Mais je ne peux pas capitaine, je suis allergique!

**MÉGALO** lui mettant un coffre dans les mains

Dans la cabine des dames, j'ai dit!

*Thouban se débat et cherche à fuir. Le capitaine lance Thouban sur le navire arraisonné et se cache le mieux possible en observant la scène.*

*Les pirates, en chantant et pendant que la musique joue, commencent à faire passer leur butin à bord.*

**MÉGALO** (de sa cachette)

Trouvez l'or. Je veux de l'or C'est de l'or qu'il me faut!

*Il observe la scène*

**MÉGALO**

Et ramenez-moi la fille! Thouban! Qu'est-ce que tu fous? Sors de là, gredin! Dans quelques minutes ils vont exploser!

**CABOT**

Capitaine, tu peux m'aider à monter?

**MÉGALO**

Quel nabot! Mais qu'est-ce que tu rapportes là?

**CABOT**

Des biscuits...

(Le capitaine le taloche et lui prend les biscuits)

*Les pirates, épuisés, remontent « la fille » à bord.*

## Scène 14 : Il n'y a plus de place!

Mégalo, pirates, Cassiopée, Cabot, Vigie, Thouban

*Thouban met une partie du butin à la cale (ce qu'il a rapporté de la cabine des dames...)*

*Il observe attentivement toute la scène...*

*Les pirates tiennent la prisonnière entre eux.*

### **MÉGALO**

Il faut en prendre soin. N'allez pas me l'abîmer! Qu'elle reste blanche, et fraîche comme une rose! Le premier qui la touche, je l'étripe, je l'écartèle et je l'attache au mât d'artimon!

*Les pirates lâchent la prisonnière.*

### **BAGOR**

Pas le mât d'artimon!

### **GREGOR**

Pas l'écartèlement!

### **BAGOR**

Comment on la met à la cale sans la toucher, capitaine?

### **MÉGALO**

Je vais t'épingler au mât de beaupré!

### **BAGOR et GREGOR**

Pas au mât de beaupré! *(Les pirates détalent)*

### **MÉGALO**

Cabot, tu la mets à la cale...

### **CABOT**

Qu'est-ce que ça veut dire, écarteler?

*Va ouvrir la porte de la cale*

*Y'a pas d'place à la cale, capitaine!*

### **MÉGALO**

Qui m'a foutu un incapable pareil entre les pattes! Ah oui, c'est moi! Paix sur l'âme de sa défunte mère! (Maugréant) Ma sœur n'avait aucun talent!

à Cabot :  
Surveille la prisonnière!

*Cabot lui prend sa longue vue*

**MÉGALO**

Trois hommes à la cale pour faire un trou!  
*Thouban va tout de suite dans la cale : il ne veut pas qu'on touche ses choses.  
C'est lui qui passe le butin qu'il veut aux pirates.*

**LA VIGIE** (*commentant*)

Le bateau s'enfonce encore plus... Et le capitaine ne voit rien.  
Il ne se rend même pas compte qu'il va faire couler son propre navire!  
Il faudrait bien l'avertir. Mais qui va s'en charger, risquer sa vie?  
Pas moi, pas eux! Il ne reste que... Vous?

*À chaque déplacement le bateau s'incline, s'enfonce, là où il y a excès de poids.*

**BAGOR** montrant le butin  
On fait quoi avec? On le jette par-dessus bord?

**MÉGALO**

Pour te servir de lest? On ne jette rien. Mettez le tout dans le gaillard d'avant.

**GREGOR**

Et nous?

**MÉGALO**

Vous quoi?

**BAGOR**

On va coucher où? Y'a plus de place à la cale, y'aura plus de place au Gaillard d'avant...

**GREGOR**

Si on n'est plus dans la soute, ni au Gaillard d'avant, on va où?

**MÉGALO**

Viens ici et ouvre ta chemise!

**GREGOR**

Pour quoi faire ?

**MÉGALO**, *sortant son couteau* :

Je vais te faire un dessin!

**THOUBAN**, *s'interposant* :  
On s'installera à la cuisine, capitaine!

**MÉGALO**  
Tiens, le revoilà, lui!

*Pendant que les marins s'activent, Cabot, à deux pas de Cassiopée, l'observe par le petit bout de la lorgnette. Il sursaute :*

**CABOT**  
Elle engraisse à vue d'œil. Va falloir un gros trou!

**CASSIOPÉE**  
Regarde de l'autre côté !

*Les pirates déplacent, en maugréant, du matériel pour lui faire un peu de place sous le grillage du pont. Puis Cassiopée est enfermée à la cale.*

**MÉGALO** *aux deux pirates*  
Vous deux, faites-lui peur!

## Scène 15 : Cassiopée se donne courage

*Sur le pont, les pirates paraphrasent Mégalo en chantant :*

**BAGOR**

On est méchants, on est méchants !

**GREGOR**

On a suivi un entraînement !

**BAGOR**

Criez, pleurez, ça nous amuse, on est méchants, on est méchants !

**GREGOR**

On est méchants !

**CASSIOPÉE** *crie*

Ouvrez-moi, ouvrez-moi, je vous en prie, j'étouffe j'ai besoin d'air.  
Coincée entre ces caisses, ces sacs et ces ordures !

**BAGOR**

On se fout bien de ce qu'on nous dit  
Les gros mots ne nous font pas peur

**GREGOR**

Quand on nous crie, on gueule aussi!

**CASSIOPÉE**

Que diraient mes parents,  
S'ils me savaient ici, eux qui me croient  
Chez ma cousine à Paris ! S'ils savaient qu'on m'emmène  
Pour me vendre au plus offrant  
Ils s'en feraient assurément !

Si je m'écoutais, je pleurerais sans m'arrêter, en repensant sans cesse  
À ce qu'ils ont fait au capitaine de mon bateau,  
Puis aux marins, au second, et aux moussaillons  
J'aurais peur de ces pirates, de leurs couteaux.  
Et je perdrais tout mon courage, en contemplant mon malheur.

**BAGOR**

On est méchants, on est méchants !

**GREGOR**

On a suivi un entraînement !

**BAGOR**

Criez, pleurez, ça nous amuse, on est méchants, on est méchants !

**GREGOR**

On est méchants !

**CASSIOPÉE**

J'ai peur !

**BAGOR**

J'ai faim

**GRÉGOR**

J'ai soif

*Ils vont vers la cuisine*

**CASSIOPÉE**

Midi viendra bientôt, et j'y verrai plus clair, quand le soleil sera au-dessus de la grille ! Je découvrirai ce que cachent ces boîtes, ces caisses et ces ballots. Je me ferai un décor.

*Elle fouille, ouvre, déplie, déplace... en disant son texte*

Aucun pirate au monde ne m'enlèvera ma joie, mon imagination, mes idées, mon sourire.

*Elle trouve un cahier*

Tiens, mais qu'est-ce que c'est que ça ?

*Elle va vers une zone moins sombre, ouvre le cahier et se met à lire*

## Scène 16 : Le capitaine grossit toujours !

*Le capitaine, dans sa cabine, jubile, pendant que les marins se restaurent. Il n'a pas faim : il compte ses trésors, et consigne tout dans son livre de comptes. Il répète trois fois le refrain de sa chanson, le fredonne, le siffle...*

### ♪ Chanson du capitaine qui grossit

*Comptant les biscuits:*

Regardez-moi ce tour de taille!  
Ce gabarit et cette ligne.  
J'suis fier de moi j'ai réussi,  
Aujourd'hui j'ai encore grossi!

*Comptant les lingots :*

Regardez-moi ce tour de taille!  
Ce gabarit et cette ligne.  
J'suis fier de moi j'ai réussi,  
Aujourd'hui j'ai encore grossi!

*Comptant les pièces d'argent dans un coffret :*

Regardez-moi ce tour de taille!  
Ce gabarit et cette ligne.  
J'suis fier de moi j'ai réussi,  
Aujourd'hui j'ai encore grossi!

*Puis, il arrive au coffret de bijoux que Thouban doit avoir rempli :*

« Regardez-moi ce tour de taille!  
Ce gabarit et cette ligne ».

*Il ouvre le coffret, et reste bouche bée. Silence. On entend dans notre tête ou en musique le reste de la chanson (J'suis fier de moi j'ai réussi, Aujourd'hui j'ai encore grossi!), puis il rugit :*

« J'ai bien grossi et je t'avertis  
Thouban cette fois, c'est bien fini.  
Par-dessus bord, je t'expédie,  
J'espère que tu m'as bien compris! »

*Et le capitaine se met à la recherche de Thouban*

« Où te caches-tu, petit morveux!  
Jeune peureux, écornifleux!  
Ah! Tu me mentais, tu t'instruisais  
Quand à la cale je t'envoyais!

Arrive ici, que je te baffe!  
Que je t'attrape, que je te frappe!  
Pousse-toi, cafard, encore, tu gaffes  
Si à cause de toi je l'rate! »

### **MÉGALO**

Où sont les bijoux que je t'ai envoyé chercher?

*Commence une poursuite, qui ne s'arrêtera qu'à la fin de la scène suivante.*

## Scène 17: Lecture passionnante

*Cassiopee est toujours à la cale. Il fait assez clair, le soleil est au zénith. Elle lit. Mégalo et Thouban sont sur le pont*

**CASSIOPÉE**, *s'adressant au public, enthousiaste* :

J'ai trouvé un livre passionnant ! Pas un vieux livre de pirate sale, non !

Un livre plein de questions, de réponses, de doutes, de poèmes... on dirait des chansons !

**MÉGALO**

Thouban ! Arrive ici !

**CASSIOPÉE**

Un livre courageux, parce qu'on y fait face à ses peurs. Écoutez ça :

« Je me sens seul  
En fait, je le suis  
Entouré d'inconnus, qui se battent, pillent et tuent.

Pourtant on m'a dit bien des fois, répété et confirmé  
Que j'étais de la graine de pirate, un menteur et un voleur.  
Ma mère m'a tant de fois tiré les oreilles, frappé, puni,  
Pour des choses que je n'avais pas faites !

J'aurais peut-être dû parler, et oser l'affronter. »

**MÉGALO**

Thouban ! Au pied !

**CASSIOPÉE**

J'ai travaillé fort, je me suis efforcé, d'être méchant, violent, agressif.  
Mais rien n'y fait, je n'y peux rien. Je ne sais ni terroriser, ni taxer, ni voler...

**MÉGALO**

Au pied j'ai dit !

**CASSIOPÉE**

« Les gens méchants sont inconscients, intransigeants et inflexibles  
Il est plus sage de les éviter et de bien s'entourer. »

*Sa lecture est interrompue par une bagarre tout près d'elle.*

## **Scène 18 : Un procès !**

Mégalo, Thouban, pirates, Cabot.  
*Mégalo a attrapé Thouban au gaillard d'avant.*

### **MÉGALO**

Attachez-le au grand mat, que je l'empale, que je l'embroche. On va manger du cuisinier pour souper !

### **BAGOR**

Pas sans procès

### **GREGOR**

On veut un procès !

### **CABOT**

C'est amusant un procès ???

*Bousculade. Thouban est malmené et attaché au grand mat. Cassiopée, de la cale, suit attentivement la scène.*

*Les pirates s'assoient en arc de cercle pour le « spectacle ».*

**MÉGALO**, lui mettant son sabre sous le nez  
Alors, moussaillon, on désobéit au capitaine ?

### **THOUBAN**

Euh, je suis allé sur le bateau capitaine...

### **BAGOR**

En vol plané, oui !!!

### **MÉGALO**

Silence ! En vol plané, donc...

### **THOUBAN**

Et je suis allé dans la cabine des dames...

### **MÉGALO**

Je sais, je sais. Je t'ai vu...

### **THOUBAN**

Et j'ai pris tout ce que j'ai pu. C'est vous qui m'avez rappelé à bord...

**MÉGALO**

J'aurais dû me taire !

**THOUBAN**

Et je suis revenu les bras très chargés...

**MÉGALO**

Veux-tu abréger...

**THOUBAN**

Et j'ai rapporté des robes, des tissus, des livres reliés, et une longue vue...

**MÉGALO**

Et pas de bijoux.

**THOUBAN**

Et j'ai pris tout ce qu'il y avait ! J'ai vidé toute la cabine, et j'ai tout ramené à bord.

**MÉGALO**

Et les bijoux ?

**THOUBAN**

Je n'aurais jamais laissé les bijoux à bord en sachant que le bateau allait couler !

**MÉGALO**

Alors, où sont-ils ?

**THOUBAN**

Il n'y en avait pas.

*Colère du capitaine Mégalo, qui tourne autour avec force moulinets et invectives :*

**MÉGALO**

Menteur ! Voleur ! Avoue que tu as gardé les bijoux pour toi ! Que tu les as cachés ! Tu les as avalés, hein ? Avoue ! C'est ça ?

**THOUBAN**

Faites-moi boire de l'eau de mer avec du tamarin Capitaine. Vous verrez bien que je n'ai rien avalé.

**MÉGALO**

Je vais t'ouvrir l'estomac, plutôt !

**CABOT, s'interposant avec sa vadrouille**

Pas de sang sur le pont capitaine. Ça tache !

**MÉGALO**

Mais c'est infallible.

**BAGOR**

Si on interrogeait la prisonnière, plutôt ?

**GREGOR**

Bonne idée ! On va la chercher capitaine ?

**MÉGALO**

Et attachez-la au mât de misaine.

## QUATRIÈME PARTIE : SCÈNES 19 À 24

### Scène 19 : Interrogatoire

Cassiopée, Mégalo, Pirates, Thouban

*Les pirates la sortent de la cale. Ils n'auront pas le temps de se rendre l'attacher.*

#### **CASSIOPÉE**

Je n'ai pas de bijoux !

#### **MÉGALO**

Toutes les femmes ont des bijoux !

#### **CASSIOPÉE**

Dans ma famille, seules les mères ont des bijoux. Et ils sont transmis à la fille aînée, de génération en génération. Et je suis la plus jeune !

#### **MÉGALO**

Menteuse !

#### **CASSIOPÉE**

Pourquoi je vous mentirais ?

#### **MÉGALO**

Parce que je te fais peur. Tiens, j'ai une idée, Je vais t'ouvrir le ventre pour voir si tu as avalé tes bijoux...

#### **THOUBAN**

Capitaine, elle vaut plus que ses bijoux !

Vous devez la vendre entière, pas en pièces détachées !

#### **MÉGALO**

Ah ! Vous m'épuisez, vous deux ! Envoyez-les au trou et qu'on n'en parle plus.

#### **BAGOR**

Tous les deux ?

#### **GREGOR**

Ensemble ?

#### **MÉGALO**

Tous les deux, ensemble ! C'est la pire torture que d'être enfermé avec une femme ! Surtout quand elle parle !

Thouban et Cassiopée sont enfermés ensemble à la cale. Le ciel s'assombrit.

© Danielle DeGarie, Mégalo et le Destrier des Mers, Archives nationales du Canada, 2003

Version étudiants primaire 5-6<sup>ème</sup> Québec 2018

Reproduction et utilisation interdites sans l'accord de l'auteur : ddegarie@outlook.fr

## **Scène 20 : Au trou !**

Thouban, Cassiopée, Pirates, Mégalo

*Elle veut parler et Thouban lui fait signe d'écouter.*

**GREGOR**

Le vent se lève capitaine !

**MÉGALO**

Hissez la misaine ! Et le grand hunier !

*Thouban et Cassiopée subissent le coup d'une accélération rapide.  
Ils se retrouvent un contre l'autre.*

**THOUBAN**

On vient de démarrer, on dirait ! Excusez-moi. Permettez que je me présente, mademoiselle. Mon nom est Thouban.

**CASSIOPÉE**

Enchantée. Et moi, Cassiopée.

**THOUBAN**, *bouche bée* :

Cassiopée ? C'est incroyable.

**CASSIOPÉE**

Quoi ?

**THOUBAN**

Moi aussi j'ai un nom d'étoile !

**CASSIOPÉE**

Ah! Mais je suis une constellation, monsieur!

**THOUBAN**

Et moi, je suis le cuisinier !

Assoyez-vous. On va être ici encore un peu...

**CASSIOPÉE**

Alors on va se tutoyer !

**THOUBAN**

Nous allons bientôt essayer une terrible tempête, mais pour l'instant, on ne peut rien faire. Le capitaine nous fera sortir bien assez vite !

**CASSIOPÉE**

Tu crois ?

**THOUBAN**

Oui, il crie, mais ne sait pas diriger ses hommes. Avec soixante marins à bord, ça pouvait aller. Mais à cinq...

**CASSIOPÉE**

C'est toi, le pirate qui n'a pas réussi ?

**THOUBAN**

Ah ! Tu as lu mes cahiers !

**CASSIOPÉE**

Oui et ça m'a réconfortée. À toi, je peux bien le dire : j'avais très peur, et je me sentais très seule.

**THOUBAN**

J'imagine bien. Mais ce sont deux ingrédients essentiels pour survivre sur ce bateau... Et puis à toi je peux bien le dire : le capitaine est plus peureux que nous tous réunis !

**CASSIOPÉE**

Et la colère ? Tu n'as pas envie de te rebeller, de lui cracher à la figure, au capitaine ?

**THOUBAN**

Je le fais à ma façon...

Je suis plus utile vivant que mort... Ici, si on se laisse dériver à répliquer, à retourner la même rage et la même colère que le capitaine, on subit des contrecoups sanglants...

*Contrecoup d'un changement de direction du bateau.*

Il faut être stratégique !

**CASSIOPÉE**

Vous auriez pu fuir...

**THOUBAN**

Il y a des mois qu'on n'a pas touché terre. On est prisonniers à bord. Et quand le capitaine s'ennuie, il se cherche des victimes... Alors, je m'arrange pour être mis au trou le plus souvent possible ! J'aime mieux être seul que de fermer mon cœur...

*Le capitaine sur le pont :*

© Danielle DeGariné, Mégalo et le Destrier des Mers, Archives nationales du Canada, 2003

Version étudiants primaire 5-6<sup>ème</sup> Québec 2018

Reproduction et utilisation interdites sans l'accord de l'auteur : ddegare@outlook.fr

**MÉGALO**

Hissez la grand-voile !

**THOUBAN**, ayant levé la tête.

Oups, ça c'est une erreur... Il essaie de prendre la tempête de vitesse... (Nouvelle secousse du bateau)

**BAGOR**

Le vent est trop fort capitaine, on commence à rouler...

**GREGOR**

On a une grosse mer capitaine...

**BAGOR**

Y'a du tangage !

**MÉGALO**

Vous avez trop bu !

**CASSIOPÉE**

Mais, il est tout à fait inconscient. Il n'écoute jamais personne ?

**THOUBAN**

Euh...il a un petit problème de personnalité... En fait, un GROS...

**CASSIOPÉE**

Et vous, un gros problème de patience ! Pourquoi vous n'avez pas pensé à le désarmer ?

**THOUBAN**

Jusqu'à hier, il y avait plus de méchants armés que de bons désarmés... Et il est hors de question que je prenne les armes. Mais depuis que tu es arrivée, on a la balance du pouvoir...

**CASSIOPÉE**

Pas vraiment, on est à trois contre trois!

**THOUBAN**

On a deux pirates en train de se réveiller en haut...

**GREGOR**

On n'y voit goutte Capitaine

**CABOT**

Y'a de l'eau sur le pont

## Scène 21 : Chant d'espoir

*Ils reçoivent de l'eau sur la tête, à travers le grillage.*

### **CASSIOPÉE**

Est-ce qu'on va mourir ?

### **THOUBAN**

Je ne crois pas, non... Ils vont nous faire sortir. Mais il ne faudrait pas que le capitaine tarde trop à amener les voiles... On risquerait de démâter...

### **CASSIOPÉE**

J'ai peur !

### **THOUBAN**

On ne peut rien faire pour l'instant. Viens, on va chanter... On va chanter ce qu'on veut qui arrive...

*Une musique commence, en sourdine*

### **CASSIOPÉE**

Comment peux-tu chanter dans un moment pareil ?

### **THOUBAN**

Pour me concentrer sur mes objectifs.

### **CASSIOPÉE**

J'ai peur. J'ai peur de mourir avant d'avoir revu la beauté du jour.

### **THOUBAN**

On va chanter le jour !

### **CASSIOPÉE**

J'ai peur qu'on nous oublie ici...

### **THOUBAN**

On va chanter la liberté.

### **CASSIOPÉE**

J'ai peur de mourir avant d'avoir connu l'amour.

### **THOUBAN**

On va chanter l'amour.

*Coup de tonnerre assourdissant. Cassiopée effrayée, se lève d'un bond, se cogne au plafond.*

## **THOUBAN**

Viens, reste calme. C'est le son de l'orchestre qui nous accompagne !

### **♪ Chanson Laisse ton âme chanter**

#### ***Pour la version étudiante***

## **THOUBAN**

~~Ferme les yeux, amour, et écoute-moi,  
Rêver de paix, de calme, aussi de joie.  
Je veux chanter l'amour, la paix et la tendresse,  
Je te rassurerai, d'un mot, d'une promesse.~~

~~Du calme de ma voix, laisse-toi bercer  
Viens dans mes bras, je te réconforterai.~~

Laisse monter ton chant, ouvre ton cœur si tendre  
Demande ce qu'il y a de mieux, sans plus attendre.  
Viens, reste calme, laisse ton âme chanter.  
Viens près de moi, je te réconforterai.

## **THOUBAN** *chante*

Les circonstances changent et les embûches diffèrent  
~~Mais mon cœur est constant, mon amour vibrant~~  
Tu es faite de jour, de soleil, de lumière  
Trésor fabuleux que ton sourire éclaire

## **CASSIOPÉE** *(elle dit son texte CODA)*

~~Une vague de confiance me met le cœur en joie  
Un courant irrésistible me pousse vers toi  
Près de toi je suis forte, courageuse et je vibre  
D'un amour inouï qui me fait sentir libre~~

## **CASSIOPÉE** – *parle*

### ***Pour la version étudiante***

~~Une vague de confiance me met le cœur en joie  
Un courant irrésistible me pousse vers toi  
Nous sommes faits de jour, de soleil, de lumière  
Trésors fabuleux que le sourire éclaire~~

## **THOUBAN ET CASSIOPÉE**

~~Sous la voûte étoilée, le cœur rempli d'espoir  
Émus, émerveillés, nous goûterons au soir~~

~~Déployant nos réserves de joie et de bonheur  
Pour vivre nos rêves, sans céder à la peur~~

~~Et dans un élan impossible à freiner  
Je veux te donner d'un souffle, le verbe aimer...  
Je veux te donner d'un souffle, le verbe aimer...~~

*Nouvelle vague d'eau qui leur tombe sur la tête*

**THOUBAN**

Le capitaine ne va pas tarder à me demander sur le pont... As-tu dans tes bagages de quoi te transformer en...garçon ? Le capitaine te confondra avec les autres.

**CASSIOPÉE**

Non, rien que des robes !

**THOUBAN**

J'ai trouvé ici des pantalons de sultan... Ça t'ira comme un ...

**CASSIOPÉE**

...Gant.

## **Scène 22 : Thouban prend le commandement**

Cabot, Thouban, Cassiopée, Pirates, Vigie  
*La grille s'ouvre*

### **CABOT**

Thouban, le capitaine s'est assommé et les pirates se sont attachés au grand mat...

### **THOUBAN**

Il faut vite amener et carguer les voiles Cabot. Ne reste pas sous les vergues... vas dans la cuisine. Pousse dehors toutes les caisses du capitaine qu'on y a mises ce matin. Ne reste pas dehors !

*(À Cassiopée)*

Rejoins-moi à la cabine du capitaine. Sois prudente...

*Il détache les marins*

Vite, on tombe les voiles... Ne restez pas sous les vergues... Où est le capitaine ?

### **BAGOR**

Sous le mat d'artimon.

*Cassiopée arrive au moment où Thouban essaie de traîner le capitaine. Elle l'aide.*

### **THOUBAN**

On va l'attacher au pied du grand mât. Je ne veux pas qu'il passe par-dessus bord.

### **CASSIOPÉE**

Pourquoi pas ?

### **THOUBAN**

Ne fais pas aux autres ce que tu ne veux pas qu'on te fasse...

*Ils l'attachent. Les pirates les rejoignent. Des caisses sortent du Gaillard d'avant.*

### **BAGOR**

Pirates au rapport !

### **THOUBAN**

Il faut jeter du lest. On va vider les quartiers du capitaine. Les trésors par-dessus bord.

### **GREGOR**

Pas les trésors !

## **BAGOR**

Et nos salaires ?

## **THOUBAN**

Et votre vie ? Le château arrière est trop enfoncé. Il faut équilibrer le navire !  
On va faire la chaîne, et vider sa cabine.

Je vous donne en salaire  
Ce qui est sous le lit du capitaine :  
Il y a là de quoi vous mettre riches.

Et toi Cassiopée,

*(Criant)* Attache toi au bastingage, près du garde-corps.  
Et déleste tout ce que Cabot a sorti.  
Assure-toi qu'il n'aille pas  
Lancer nos vivres par-dessus bord...

*Pendant que tous se mettent en place, Thouban s'assure que le gouvernail est barré. Le capitaine commence à bouger.*

## **LA VIGIE**

Neptune y va un peu fort avec sa tempête  
On n'en demandait pas tant  
Il y a longtemps qu'on n'a essuyé un grain pareil !  
Un vrai spectacle !

## Scène 23 : Le choix de Mégalo

Mégalo, voix de Neptune, Pirates, Thouban, Cabot, voix de Margyag

*Le bateau se rééquilibre. Le capitaine se réveille tout à fait et se rend compte de ce qui se passe.*

### **MÉGALO**

Mon butin ! Qu'est-ce que vous faites ? Vous jetez mon butin par-dessus bord. Arrêtez ! C'est de la mutinerie ! Je vous ferai pendre ! Je vous truciderai ! Je vous écartèlerai, je vous empalerais, je vous embrocherais, je vous, je vous...

Mon trésor, mon beau trésor... ne pars pas tout seul. Je veux mon trésor, je ne suis rien sans lui.

*(La suite de ce texte peut être déclamé ou chanté, sur fond de tonnerre.)*

Je t'aime, trésor,  
Tu es toute ma vie.  
Je ne peux vivre sans toi,  
Je me désespère.

Je vais mourir.  
Ne me quitte pas,  
Reviens, trésor...  
Je veux vivre avec toi,

Sans toi je n'ai plus d'espoir  
Ma vie se termine !  
Oh esprit de la mer, aide-moi,  
Viens à mon secours !

Neptune, Dieu des mers,  
Emporte-moi !  
Coule notre navire !  
Aide-moi à rejoindre mon beau trésor !

**NEPTUNE** (voix off)  
Ma vengeance sera terrible !

**MÉGALO**  
Quoi ? J'hallucine !

**NEPTUNE**

Tu as gâché ma vie, monstre mégalomane ! Tu as souillé mon océan ! Tu ne couleras plus un seul navire, c'est moi qui te le dis. Je te le garantis ! Ta carrière de pirate est finie !

**MÉGALO**

Tue-moi ! Transforme-moi en grenouille, en méduse, en requin, en poisson volant, en morue, en... éperlan, mais ne m'enlève pas mon trésor !

**NEPTUNE**

Moi, NEPTUNE, Dieu des mers, je te condamne... À nettoyer le fond de mon océan.

**MÉGALO**

Tu vas me transformer en quoi ? En vadrouille, en guipon, en faubert ?

**NEPTUNE**

Silence, mégalomane ! Tu subiras le pire châtement : tu vivras avec pire que toi ! Nous sommes ici au-dessus du domaine de la monstrueuse, de l'affreuse, de la cruelle, de la perfide, de l'immonde, de la dégoûtante MARGYAG. Si tu consens à l'épouser, je te transforme en murène, et tu rejoins ta nouvelle épouse, et ton trésor. Sinon, je te livre à la justice des flibustiers...

**MÉGALO**

Où est le contrat de mariage, que je le signe ?

*NEPTUNE apaise aussitôt la tempête.*

**NEPTUNE**

Thouban, détache le capitaine. Mégalo va sauter par-dessus bord...

**BAGOR (se détachant)**

En êtes-vous sûr ?

**NEPTUNE**

Son trésor est au fond des mers...

**BAGOR, s'approchant...**

Hum, j'ai des doutes quand même...

**GREGOR**

Je le vois bien en murène : un vieux visqueux avec une peau épaisse...

**BAGOR**

Sans compter les dents crochues

**GREGOR**

Et venimeuses

**BAGOR**

Et son caractère agressif

**GREGOR**

Et dangereux !

**THOUBAN**

Laissez-le un peu. Vous allez lui donner des complexes !

**CABOT** (*sortant de la cuisine*)

La tempête est finie ?

**GREGOR**

Dis adieu au capitaine

**CABOT**

Où il va ?

**BAGOR**

Prendre une marche...

*Mégalo saute par-dessus bord. Voix off éraillée :*

*Voix de la murène **MARGYAG***

Salut beau gars ! Alors, c'est toi qu'on m'a trouvé ? Faudra te mettre au régime !  
Eh ! Écoute-moi quand je te parle ! Qui m'a foutu un imbécile pareil ? Ah oui, c'est moi...

## Scène 24 : Le cœur rempli d'espoir

Vigie, Cassiopée, Thouban, Cabot, Pirates

### **BAGOR**

Bon, qu'est-ce qu'on fait maintenant ?

**GREGOR** *se tournant vers Thouban*

On dit bonjour au capitaine !

*Tous, saluant :*

Équipage au rapport !

### **THOUBAN**

Les armes au coffre-fort !

*Tous s'exécutent*

### **LA VIGIE**

Aujourd'hui, par mauvais temps, et très tard, la nuit venue

Les marins rebelles ont vaincu la racaille.

Grâce à Thouban, la magie de la bonté opère

Il a sauvé le navire, il est à lui maintenant.

### **Chanson Demandons ce qu'il y a de mieux**

Sous la voûte étoilée, le cœur rempli d'espoir

Émus, émerveillés, nous goûtons au soir

Faisant des réserves de joie et de bonheur

Pour vivre nos rêves, sans céder à la peur

Nous sommes faits de jour, de soleil, de lumière

Trésor fabuleux que le sourire éclaire

Laissons monter le chant qui ouvre nos cœurs si tendres

Demandons ce qu'il y a de mieux, sans plus attendre.

Demandons ce qu'il y a de mieux, sans plus attendre.

Demandons ce qu'il y a de mieux, sans plus attendre.

### **CABOT**

Encore une fois, c'était couru, c'est l'amour qui a vaincu...

### **LA VIGIE**

Et c'est ainsi que se termine cette histoire...