Mémoire

Présenté pour l'obtention du grade de

MASTER 2
« Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mention 1er degré, professeur des écoles

La pratique théâtrale à l'école primaire

En quoi la pratique théâtrale à l'école est-elle bénéfique aux autres disciplines ?

Projet présenté par :
Nelly PHILIPPON
Master 2, Lons-le-Saunier

Directeur de Mémoire :
Florent MONTACLAIR
Professeur des ESPE

Année 2016-2017

Sommaire

Introduction……..- 3 -
I. Enseignement du théâtre à l'école ..... - 7 -
I. 1. Historique de l'enseignement du théâtre en France ..... - 7 -
I. 2. Les enseignants et le théâtre ..... - 9 -
I. 2. 1. Participation à l'enquête ..... - 10 -
I. 2. 2. Lien entre pratique personnelle et professionnelle.....- 11 -
I. 2. 3. Les freins à l'enseignement de la pratique théâtrale ..... - 13 -
I. 2. 4. Des exemples de travaux menés dans les classes..... - 14 -
I. 2. 5. Les bénéfices de la pratique théâtrale ..... - 17 -
I. 2. 6. Les sorties théâtres ..... - 19 -
I. 2. 7. Quelle formation pour les enseignants ? ..... - 20 -
I. 3. Ressources pédagogiques pour l'enseignement du théâtre ..... - 22 -
II. Pratique théâtrale – champs d'action..... - 26 -
II. 1. La naissance du projet : deuxième période de l'année scolaire..... - 27 -
II. 1. 1. Séances de français..... - 27 -
II. 1. 2. Les ateliers théâtre..... - 28 -
II. 2. Concrétisation du projet : troisième période de l'année scolaire ..... - 32 -
II. 2. 1. Séances de français..... - 32 -
II. 2. 2. Séances de mathématiques ..... - 33 -
II. 2. 3. Séances d'Education Morale et Civique ..... - 33 -
II. 2. 4. Ateliers théâtre ..... - 35 -
II. 2. 5. Arts plastiques et confection des décors ..... - 36 -
II. 2. 6. TICE ..... - 37 -
II. 3. L'aboutissement du projet : les spectacles..... - 37 -
II. 4. L'évaluation du projet..... - 38 -
II. 5. Les apports du projet pour les élèves..... - 39 -
II. 6. Contraintes, difficultés et améliorations envisagées..... - 40 -
Conclusion..... - 42 -
Glossaire ……..- 46-
Bibliographie……- 47-

Introduction

Objet de lecture mais également objet de représentation, le texte de théâtre est pluriel. Son étude et son enseignement sont très riches mais également très complexes. Encore souvent étudié comme un secteur de la littérature, cette étude se limite bien souvent à son texte, le jeu théâtral et la mise en scène étant plus difficilement abordés. Nous pouvons interroger les résistances que rencontre cette discipline. C'est bien la pratique théâtrale qui est questionnée ici et non l'étude littéraire du théâtre.

Le ministère de l'éducation nationale souhaite favoriser l'ouverture culturelle et artistique des élèves, par l'intermédiaire, entre autres, de la mise en place du PEAC (Parcours d'éducation artistique et culturel) dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Cependant, encore aujourd'hui la pratique théâtrale n'est pas inscrite dans les programmes de l'éducation nationale. Aucun temps d'enseignement ne lui est dédié. L'absence de temps réglementés pour son enseignement constitue donc le premier frein.
Toutefois, une liberté pédagogique est accordée aux enseignants qui ont la possibilité de travailler le jeu théâtral avec leurs élèves, l'insérant dans des temps consacrés aux disciplines artistiques, à l'expression corporelle par l'intermédiaire des APSA (Activités physiques sportives et artistiques) ou encore par l'intermédiaire des séances de français et d'étude des différents genres littéraires.
On peut se demander si la sensibilisation et l'ouverture culturelle des élèves à cet art du spectacle ainsi que l'expression corporelle qui en découle ne passe pas avant tout par la sensibilisation des enseignants ?
En effet, on peut difficilement mettre en place une activité, qui plus est une activité « facultative » non encadrée, si l'on n'est pas convaincu de ses apports et si l'on ne se sent pas à l'aise avec celle-ci. L'enseignant doit pouvoir accompagner les élèves dans leur jeu, les orienter sur certaines postures à adopter, les conseiller dans leurs prises de paroles, leur permettre de prendre confiance et avoir un œil assez avisé pour les évaluer tout au long de la séance, leur permettant ainsi de progresser. Le travail sur le jeu théâtral demande un savoir-faire de l'enseignant. Ainsi le rapport distancié de bons nombres d'enseignants au théâtre, et plus spécifiquement à la pratique théâtrale, constitue sans doute le deuxième frein à son développement dans les écoles. Pourtant les élèves, et donc l'école, gagneraient à recevoir cet enseignement.

Les apports de la pratique théâtrale sont variés : elle permet, à tout âge, d'enrichir le langage, de travailler sur la syntaxe et le lexique, de développer la mémoire. De plus, le corps et la voix sont les deux instruments du comédien. Les nombreuses répétitions pour incarner avec le plus de justesse des postures et des émotions, favorisent la maîtrise des gestes et des sentiments, et in fine la connaissance de soi.
Oser affronter le regard de l'autre, oser se montrer, rire de soi-même, c'est gagner en assurance et prendre confiance, en soi, et en l'autre.
Prendre conscience de son corps et de ses émotions par le jeu théâtral permet d'évacuer les tensions, de s'apaiser, et de gérer ses émotions.

De ce fait la pratique théâtrale à l'école ne pourrait-elle pas favoriser les apprentissages scolaires ?

De plus si elle prend la forme d'un projet abouti, la motivation et la dynamique de la classe se renforceront autour de celui-ci. Grâce à l'interaction des élèves dans le jeu théâtral et l'apprentissage de l'écoute réciproque, le climat de classe peut se trouver améliorer. En cela, les répercutions positives d'une pratique théâtrale à l'école bénéficieraient aux autres disciplines.

Un travail sur la pratique théâtrale offre aussi de nombreuses possibilités de transdisciplinarité, permettant de créer du lien entre les disciplines, optimisant alors leur enseignement.

- **<u>Corps, voix, espace et objet dans le jeu théâtral</u>**

Le jeu théâtral s'intéresse à l'expression et au mouvement du corps et de la voix, les deux instruments du comédien, dans l'espace.

Travailler sa voix c'est bien articuler les mots, détacher certaines syllabes, respirer correctement pour moduler celle-ci. En effet, la production des sons et les intonations sont liés à la respiration. Les exercices sur la respiration permettent donc, la détente et la concentration mais également une meilleure diction.
Travailler sa voix c'est aussi donner du sens au sentiment exprimé pour le faire partager aux autres. C'est entrer en communication avec les autres. C'est également savoir utiliser les silences comme aide à la ponctuation des idées ou des phrases.
Les élèves, en travaillant la prise de parole, gagnent en aisance et en confiance en eux.

Le corps est un des moyens d'expression le plus puissant qui existe. Le langage du corps, au cœur de notre vie et nos échanges sociaux, est le plus révélateur de la personnalité d'un individu. Pour bon nombre de personne, ce moyen d'expression est méconnu. Au théâtre, le comédien l'exerce pour réussir à transmettre au mieux ce qu'il souhaite aux spectateurs car le corps est un moyen de communication avec les autres et avec soi-même pour exprimer et transmettre des émotions.
Par le jeu théâtral, l'individu affine la découverte de son corps et la motricité de celui-ci. Le travail en expression corporelle permet une meilleure connaissance de soi et ainsi le contrôle de ses impulsions.
Le travail sur le corps permet également un travail sur l'empathie : éprouver des émotions à travers l'expression corporelle d'un sujet.

Mettre en place la pratique théâtrale à l'école c'est permettre aux élèves de prendre conscience de l'espace qui les entoure.

L'espace scénique est un espace libre où les acteurs évoluent dans le respect de l'espace de l'autre. Chaque élève se déplace et oriente son jeu en tenant compte du jeu de l'autre. C'est

l'apprentissage de l'orientation corporelle et des déplacements physiques dans le respect de ceux des autres. De plus, l'espace de la scène s'étend ou se rétracte par le seul fait de la présence physique des personnages. C'est un espace qui donne aux élèves l'occasion de prendre des initiatives, des décisions et de les développer.

Enfin, dès le plus jeune âge, les enfants manipulent les objets. Cette activité participe à leur développement psychomoteur. Dans le cadre des pratiques théâtrales, manipuler, observer, déplacer, explorer les différentes possibilités de jeux avec des objets choisis par l'enseignant ou les élèves dans les séances, sollicitent leur imagination et leur jeu.

Il peut être présent ou simplement suggéré par le jeu corporel des acteurs. Sa fonction première peut être détournée ou transformée. Car au théâtre, la réalité de l'objet ne passe pas forcément par son existence physique, créer l'illusion théâtrale fait partie des enjeux du théâtre.

- **L'importance de l'expression corporelle et de l'estime de soi dans le développement psychomoteur de l'enfant.**

Le développement psychomoteur, ou psychomotricité, est le développement de l'activité motrice lié à celui du psychisme. Il permet à l'être humain non seulement d'acquérir des gestes organisés dans l'espace et dans le temps, adaptés aux situations rencontrées, mais également de se représenter son corps et d'en avoir une image.

Le développement psychomoteur s'effectue selon un processus de différenciation progressif au niveau moteur (une motricité diffuse et spontanée va laisser place à une motricité précise et adaptée) et psychique (dimension psychologique et affective, intelligence et langage).

L'expression corporelle, ou les activités motrices d'expression (imitations, expressions des sentiments et des émotions) font parties des activités stimulant la motricité. Elles complètent les activités de coordination motrice globale et fine et participent donc pleinement au développement psychomoteur de l'enfant.

Le jeu théâtral et les exercices qu'il implique permettent une meilleure connaissance de soi (ses émotions, ses réactions, son corps…). En effet, l'objectif visé par la pratique théâtrale est de passer du simple mimétisme enfantin à des pratiques artistiques, dans lesquelles chacun puise dans ses propres ressources pour incarner une émotion ou une situation de jeu. Aussi, nous jouons avec notre propre personnalité et notre jeu diffère de celui des autres.

L'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent en tant que personne. Elle peut faire référence à des jugements de conscience de soi, de respect de soi ou d'acceptation de soi, et d'autre part, à des évaluations plus spécifiques (apparence physique, performances scolaires, compétences sociales…).

Dans le jeu théâtral, les enfants osent « prendre des risques », se dépasser afin de se montrer en public. La fierté ressentie suite au travail réalisé renforce l'estime de soi ce qui contribue à un développement psychique harmonieux.

- **<u>Théâtre et développement de la personnalité de l'enfant</u>**

Tout d'abord, précisons que le développement psychomoteur, permis par le jeu théâtral, contribue au développement de la personnalité et l'influence. Le théâtre peut être vu comme un outil pour travailler sur et avec le corps, contribuant au développement personnel.

Pour Philippe Meirieu, Chercheur et écrivain, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie : « L'expérience théâtrale parait pouvoir hautement contribuer au développement de la personnalité de l'enfant en lui permettant d'accéder aux 3 stades ». Il désigne ces 3 stades comme étant le stade narratif, le stade représentatif et le stade de la pensée dialectique. Il ajoute également : « le théâtre contribue à la construction de la personnalité de l'enfant ».1

Le stade narratif correspond à la création de liens entre les évènements que l'on vit même s'ils n'étaient initialement pas reliés entre eux, pour donner du sens à sa vie et à ce qu'on a vécu. Il permet de construire son histoire personnelle et d'accéder au discours narratif. Philippe Meirieu parle de « construction d'une pensée réfléchie de sa propre vie ». Ce stade permet de penser et se projeter dans le futur. Philippe Meirieu met en avant trois ouvertures culturelles qui permettent d'accéder à ce stade narratif : le conte (avoir en tête le fil de l'histoire et l'enchainement des évènements avec causes-conséquences, pouvoir en faire le résumé, imaginer la suite…), le théâtre et le cinéma. Pour ces deux derniers arts, le spectateur, plongé dans le noir, peut construire plus aisément du sens grâce au suivi linéaire de la création.
Ce discours s'oppose à la pensée segmentaire, qui semble être très présente chez les enfants issus de milieux défavorisés. La segmentation des évènements serait développée par la télévision et son nombre de plans considérablement augmenté pour accrocher le téléspectateur en captant son attention constamment. Elle est souvent regardée dans une pièce éclairée, l'attention étant constamment dispersée sur les objets ou mouvements dans la pièce. A cela s'ajoute la possibilité de changer de chaine dès que le programme ne nous séduit pas assez.

Le stade représentatif correspond à la déconstruction de l'égocentrisme enfantin : prendre conscience qu'on n'est pas le centre des évènements qui se produisent dans l'univers. Le théâtre facilite cette décentration, notamment grâce au décor, loin d'être simplement décoratif, il permet de « se dégager de ce monde dans lequel on s'enferme », d'accéder à un autre monde, une autre « scène » dont on n'est pas le seul acteur. La musique et les costumes dans une pièce de théâtre constituent des outils de décentration tout aussi importants.
De plus, les élèves apprendront durant leur initiation à la pratique théâtrale, à se mettre au service du personnage (l'autre que soi) et d'une parole (qui peut être éloignée de leur langage quotidien).
Se mettre au service et à la place de l'autre (le personnage), c'est faire l'expérience de la différence, de l'altérité. C'est grandir par l'humilité et la bienveillance à l'égard du personnage.

[1] Créac'h, Marielle. *Les enjeux actuels du théâtre et ses rapports avec les publics : rencontre européenne de la Biennale Théâtre jeunes publics Lyon 1993*. CRDP de l'académie de Lyon, 1994

Le stade dialectique est l'accès à la pensée de la contradiction, la prise de conscience que plusieurs vérités sont possibles, et tout aussi acceptables et discutables, même si elles paraissent contradictoires.
L'incapacité d'accepter la contradiction engendre l'intolérance et à la violence. Or le théâtre, par l'intermédiaire des personnages, est l'un des moyens de rendre compte, d'interpréter et donc de prendre conscience des contradictions que peuvent rencontrer les êtres humains entre eux mais également en eux-mêmes. Le but étant aussi d'éviter de s'enfermer dans une image rigide de soi, mais d'accepter ses propres contradictions et ses fragilités. Le but de ce stade dialectique pour Philippe Meirieu est de « sortir de cette vision unifiée, massifiée, bétonnée, non contradictoire, de la réalité humaine ».

Ajoutons que « l'enseignement du théâtre à l'école doit avoir une dimension de projet artistique et coopératif pour contribuer à la construction de la personne. »2

I. Enseignement du théâtre à l'école

I. 1. Historique de l'enseignement du théâtre en France

Comment le théâtre et l'école se sont-ils rencontrés ?

L'enseignement de cette discipline ne peut être abordé sans replacer le théâtre dans son contexte historique. De l'Antiquité jusqu'à la Renaissance le « théâtre populaire » était largement répandu, en extérieur, gratuit et accessible à tous, avec des comédiens amateurs. La professionnalisation des comédiens et la privatisation des lieux de représentations réserveront son accès à une élite. Ce n'est que depuis 1951, sous l'action de Jean Vilar, comédien et metteur en scène français, directeur du Théâtre National Populaire de 1951 à 1963, que s'amorce une certaine « démocratisation » du théâtre jusque dans l'appellation : « national et populaire ».
Dans la continuité des années 50, André Malraux alors ministre des affaires culturelles crée les maisons de la culture en 1961, qu'il souhaite mettre à disposition de la jeunesse dans chaque département pour un meilleur accès au patrimoine national.

Des classes à horaires aménagés musicales (classes CHAM, à dominante instrumentale ou vocale) ont vu le jour dès 1974 dans les écoles élémentaires et collèges pour permettre aux élèves de recevoir, sur le temps scolaire, un enseignement artistique renforcé. Initialement réservées aux élèves suivant en parallèles de l'école des études musicales spécialisées, ces classes CHAM ont été ouvertes en 1984 à tous les élèves qui montraient un fort intérêt et certaines compétences pour les activités musicales.

[2] Groupe national théâtre de l'OCCE. *L'enfant debout, pratiques artistiques et coopération à l'école, Quel théâtre ?* CRDP de Champagne-Ardenne, 2008.

Pour l'enseignement du théâtre il faudra attendre 1983 pour que le premier accord soit signé entre le ministère de la Culture et l'Éducation Nationale : création en 1986 de l'option Théâtre – Expression dramatique, qui conduit à la mise en place en 1989 des APA (ateliers de pratique artistique) dans certains collèges et lycées, avec la naissance du baccalauréat théâtre. Cet enseignement scolaire est alors réservé aux lycéens. Dans les années 90, le courant « théâtre-éducation », composé d'associations, d'artistes, d'enseignants, et de représentants de diverses institutions, milite pour un enseignement renforcé du théâtre et plus largement de l'art et de la culture.
Pour ces options théâtre des partenariats ont été mis en place entre enseignants des établissements, non spécialisés dans la discipline, et des intervenants extérieurs, choisis et rémunérés par la DRAC (Direction régionale des affaires culturelles). Notons qu'en 2002, l'option théâtre n'était présente que dans 4 % des lycées généraux et technologiques de la métropole, touchant moins d'1 % des lycéens3.

En 1993 un nouveau protocole est signé par les ministres de l'éducation, de la culture, de la francophonie, de l'enseignement supérieur, de la jeunesse et des sports, afin de développer l'éducation artistique des élèves.

Depuis 2001 les dispositifs de l'éducation artistique et culturelle se sont multipliés comme par exemple avec les classes à Projet Artistique et Culturel.

Initialement réservés à la musique les domaines artistiques concernés par les classes CHAM se sont étendus à la danse et depuis 2009, au théâtre.

Qu'en est-il aujourd'hui ?

En 2016, la pratique théâtrale n'est toujours pas obligatoire dans les programmes scolaires. Elle n'est pas non plus mise en avant ni même suggérée, au regard des nouveaux programmes de la rentrée 2016. En effet, elle ne figure pas dans les exemples des APSA (Activités physiques sportives et artistiques) du nouveau programme d'EPS (Education physique et sportive). Pourtant, en s'intéressant aux cinq grandes compétences visées par la pratique de l'EPS, on peut s'interroger sur son absence :

« - Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps
- S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils
- Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités
- Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière
- S'approprier une culture physique sportive et artistique » 4

[3] Lemêtre, Claire. Le théâtre, une nouvelle discipline scolaire [en ligne]. *Ethnologie française* 4/2007 (Vol. 37), p. 647-653. [consulté le 2 mars 2016]. Disponible sur : www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-647.htm.
[4] BO Programmes 2016 cycle 2

La pratique théâtrale, au regard de ce qui a été précédemment présenté, pourrait s'inscrire pleinement dans les APSA pour permettre d'atteindre les première, troisième et cinquième compétences listez ci-dessous.

Le parcours de formation en EPS, proposé aux élèves de l'école au collège, est constitué de quatre champs d'apprentissage complémentaires. Le troisième étant « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique ». Les exemples d'activités indiquées pour ce domaine sont limités à quatre : les danses collectives, danses de création, activités gymniques et arts du cirque.

La proposition non exhaustive du programme d'EPS ne favorisant pas l'enseignement de la pratique théâtrale, c'est dans un souci d'ouverture culturelle que l'on se tourne vers le théâtre. Comme en témoigne la mise en place du PEAC en 2013. Le ministère de l'éducation nationale a réaffirmé sa volonté d'un accès plus large et systématique à la culture pour tous les élèves, de l'école jusqu'au lycée. Le PEAC affiche la volonté de favoriser les rencontres entre l'ensemble des personnels de l'éducation nationale et de la culture (enseignants, intervenants du périscolaire, artistes, structures culturelles, collectivités territoriales etc.) afin de favoriser et d'enrichir les connaissances artistiques des élèves et leur donner accès aux œuvres du patrimoine. Ce parcours veut également diversifier les pratiques artistiques des élèves. Ces partenariats pourraient contribuer, dans une certaine mesure, à favoriser l'accès à la pratique théâtrale, en facilitant grandement le travail des enseignants.

I. 2. Les enseignants et le théâtre

Dans cette partie sont regroupés sous le nom d'enseignants les professeurs des écoles.

Le spectacle vivant est un spectacle joué en direct par des artistes devant un public. Il englobe la danse, le théâtre, les arts de la rue, le cirque, la musique... Bien que présent dans des classes il est encore largement laissé de côté dans l'enseignement. La danse qui est, quant à elle, mise en avant dans les APSA, ne fait pas non plus partie des activités les plus travaillées à l'école. Que ce soit par manque d'intérêt, de compétences ou de temps pour l'enseignant, par censure vis-à-vis des élèves ou des parents, cette distance pour le spectacle vivant questionne.

Malgré le développement des associations de danse, des compagnies de théâtre amateur, des « audiences » des scènes nationales etc., on peut interroger plus largement la relation de la société au spectacle vivant, et plus spécifiquement au théâtre.

Il serait intéressant de regarder le taux de fréquentation régulière (abonnements) des scènes du Jura depuis dix ans, de calculer le pourcentage d'enseignants ou métiers de l'éducation qui prennent un abonnement ou d'observer d'autres statistiques révélatrices d'une avancée timide dans ce domaine.

La pratique du théâtre, mettant en scène le corps et la voix, peut être déstabilisante pour beaucoup, la population enseignante étant touchée au même titre que tout un chacun. Le théâtre, dans sa pratique et son observation, peut déstabiliser, renvoyer à un inconfort et un manque d'assurance avec son corps. Le spectacle vivant peut provoquer une gêne consciente ou inconsciente par rapport à l'image et la mise en scène de son corps mais également du corps de l'autre. Est suggéré dans ces lignes le non-jugement, le lâché prise, de soi et des autres, difficile à atteindre mais pourtant si bénéfique.

Sous quelles formes les professeurs des écoles abordent-ils le théâtre dans leur(s) classe(s) ? L'approche professionnelle des enseignants au théâtre serait-elle liée à leur approche personnelle de cet art du spectacle ainsi qu'à leur aisance à jouer avec leur corps et leur voix en public ? Quelles sont les principales contraintes au quotidien que rencontrent les professeurs des écoles pour mettre en place la pratique théâtrale avec leurs élèves ? Quels sont les bénéfices de la pratique théâtrale pour les élèves individuellement et pour le groupe classe ? Quels sont les bénéfices pour les apprentissages ?
C'est pour répondre à ces questions que j'ai créé et distribué un questionnaire à destination des professeurs des écoles du Jura, en poste depuis un an minimum. Il ne s'adressait donc pas aux enseignants stagiaires. Ce questionnaire, présent en annexe 1, a été distribué en plusieurs exemplaires, en format papier, aux collègues de master 1 et master 2 de l'ESPE de Lons-le-Saunier. Il leur a été demandé de le faire remplir par leurs différents maîtres de stage (pour les master 1) ou leurs collègues professeurs des écoles (pour les enseignants stagiaires en master 2). Une centaine de réponses était espérée, sur les deux cents questionnaires susceptibles d'être distribués par les collègues de l'ESPE.
Finalement je n'ai pu récupérer que 51 questionnaires complétés. 45 ont pu être pris en compte, les autres ayant été renseignés que partiellement n'ont pu être analysés.

I. 2. 1. Participation à l'enquête

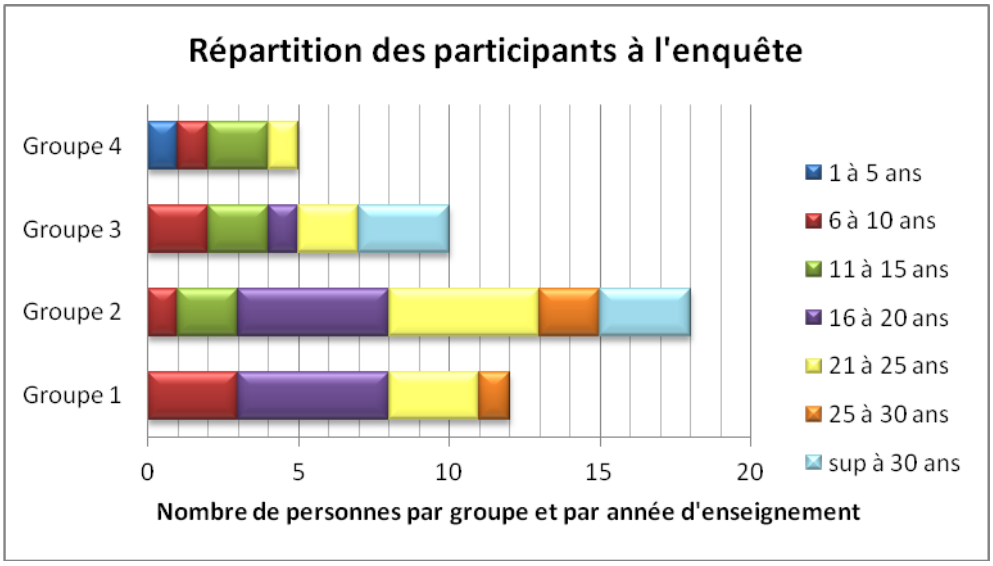
Ces 45 questionnaires complets ont été regroupés en quatre groupes, en fonction de la fréquence de la mise en place de la pratique théâtrale dans les classes.
Groupe 1 : Enseignants ayant mis en place la pratique théâtrale très régulièrement : tous les ans ou tous les deux ans.

Groupe 2 : Enseignants ayant mis en place la pratique théâtrale régulièrement : tous les trois, quatre ou cinq ans.

Groupe 3 : Enseignants ayant rarement mis en place la pratique théâtrale : une seule fois ou une fois tous les six, sept, huit, neuf ou dix ans.

Groupe 4 : Enseignants n'ayant jamais mis en place la pratique théâtrale avec des élèves.

Le graphique ci-dessous permet de visualiser le nombre d'enseignants dans chaque groupe ainsi que leur ancienneté dans l'enseignement.

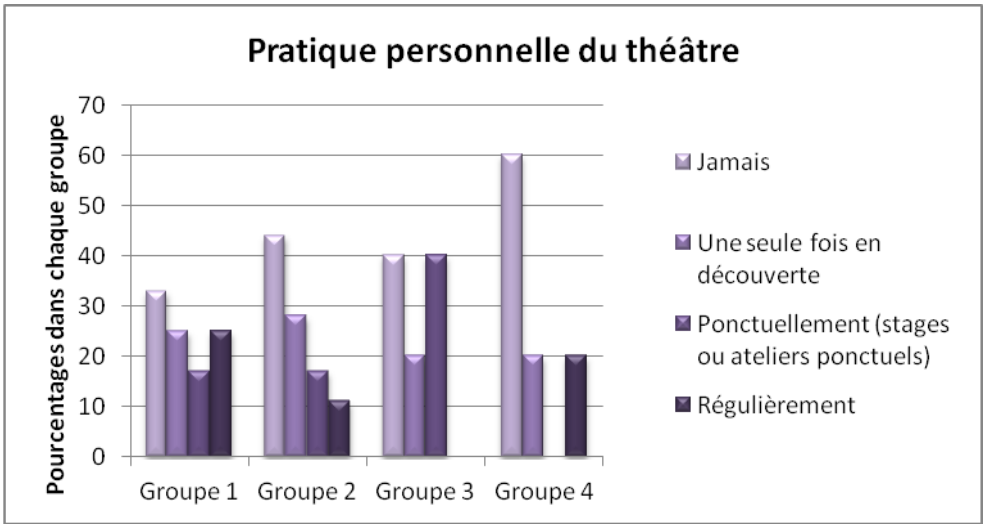


Nous pouvons constater que le groupe 4 n'est composé que de cinq personnes. Il semblerait que la proportion de ce groupe ne soit pas représentatif de la réalité. En effet, la participation à l'enquête étant sur la base du volontariat, les enseignants montrant de l'intérêt pour le théâtre ont davantage participé. Les retours de mes collègues de master 1 et 2 sont parlants : les refus de participation à l'enquête était parfois dus à un manque de temps, mais majoritairement liés à un désintérêt pour le cette discipline. J'ai pu constater également que des enseignants n'ayant jamais mis en place la pratique théâtrale ne souhaitaient pas répondre, par crainte de jugements ou parce qu'ils croyaient que le questionnaire ne leur était pas adressé. De plus, certains collègues m'ont aidé à transmettre les questionnaires, avec enthousiasme, en les proposant en priorité aux enseignants qu'ils savaient sensibilisés au théâtre. Or, les réponses des enseignants du groupe 4 m'intéressaient tout autant que les réponses des enseignants des autres groupes.

Précisons que parmi les cinq enseignants du groupe 4, deux souhaiteraient s'investir dans la mise en place d'exercices sur les bases du jeu théâtrale, deux autres auraient envie de mener un projet clôturé par une pièce de théâtre, le dernier ne souhaite pas s'investir dans des ateliers théâtre.

I. 2. 2. Lien entre pratique personnelle et professionnelle

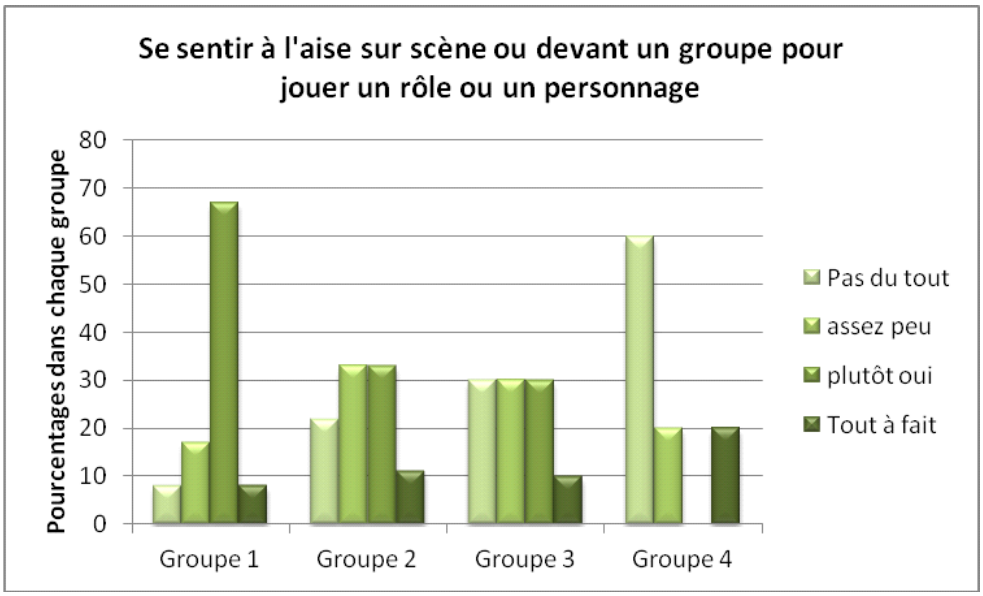
Commençons par nous intéresser au lien entre pratique personnelle du théâtre et enseignement du théâtre, en s'appuyant sur les réponses des 45 participants à l'enquête.



Nous pouvons constater du groupe 1 au groupe 3 une nette diminution de la pratique régulière du théâtre. Les personnes qui ont une pratique théâtrale personnelle régulière sembleraient être plus susceptibles de l'enseigner à leurs élèves. Les pourcentages du groupe 4 sont difficilement analysables puisque ce groupe ne contient que cinq personnes, contre dix à dix-huit dans les autres groupes. Le pourcentage de personnes n'ayant jamais fait de théâtre semble toutefois augmenter entre le groupe 1 et le groupe 4, ce qui induit qu'une absence de pratique théâtrale personnelle conduit plus souvent à l'absence de pratique théâtrale avec les élèves. Une étude sur un panel plus conséquent permettrait sans doute de confirmer ces écarts.

La pratique personnelle régulière d'une autre activité d'expression corporelle ou vocale (danse ou chant), représentée dans le graphique en annexe 2, ne semble pas avoir une influence sur l'enseignement du théâtre à l'école.

Cependant, le graphique montrant l'aisance sur scène pour les quatre groupes de l'enquête est parlant.



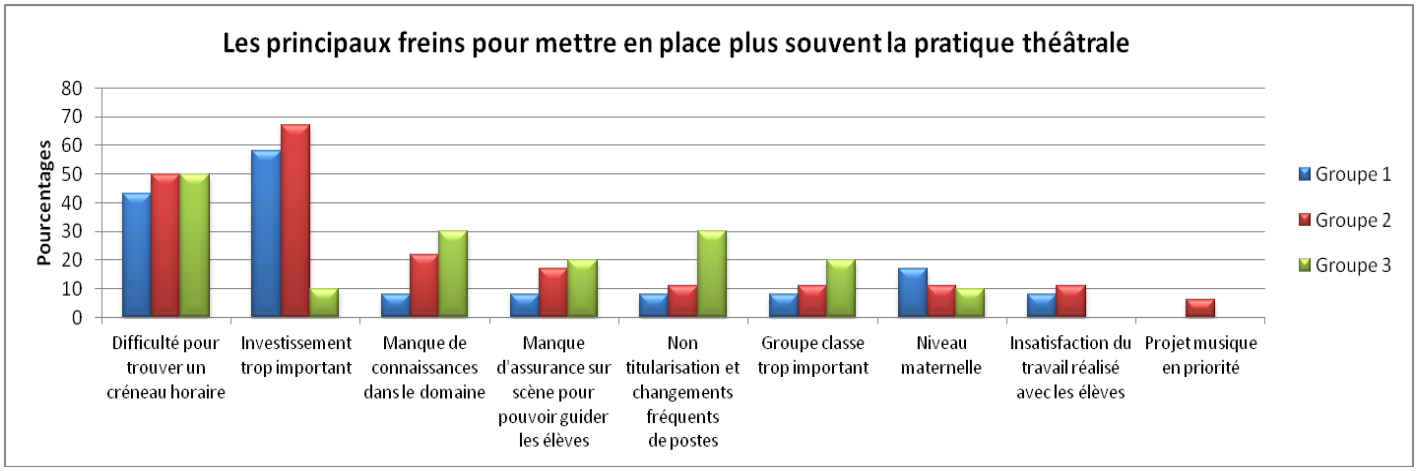
Bien que le groupe 4 ne puisse être analysé avec pertinence, nous pouvons remarquer sur les

quatre groupes l'augmentation croissante du pourcentage des enseignants qui ne sont pas du tout à l'aise, et la nette diminution des enseignants qui se disent plutôt à l'aise sur scène.

Cette analyse nous permet d'affirmer le besoin de se sentir personnellement à l'aise avec sa voix et son corps et en confiance devant un public pour mener des ateliers théâtre avec ses élèves. D'où l'importance, me semble t-il, de permettre aux enseignants de bénéficier eux-mêmes d'ateliers théâtre ou apparenté, pour dépasser ces blocages, au cours de leur formation initiale ou en formation continue.

I. 2. 3. Les freins à l'enseignement de la pratique théâtrale

Les freins à un enseignement du théâtre plus régulier, pour les groupes 1, 2 et 3, sont répertoriés ci-dessous. Chaque participant pouvait cocher ou renseigner jusqu'à trois freins.



Insatisfactions relevées par des enseignants des groupes 1 et 2 : difficulté à mener le groupe qui s'éparpille, manque d'imagination pour faire évoluer le jeu scénique, lassitude des élèves et de l'enseignant face aux nombreuses répétitions de la même pièce, rendu décevant devant le public quand la sonorisation n'est pas de qualité.

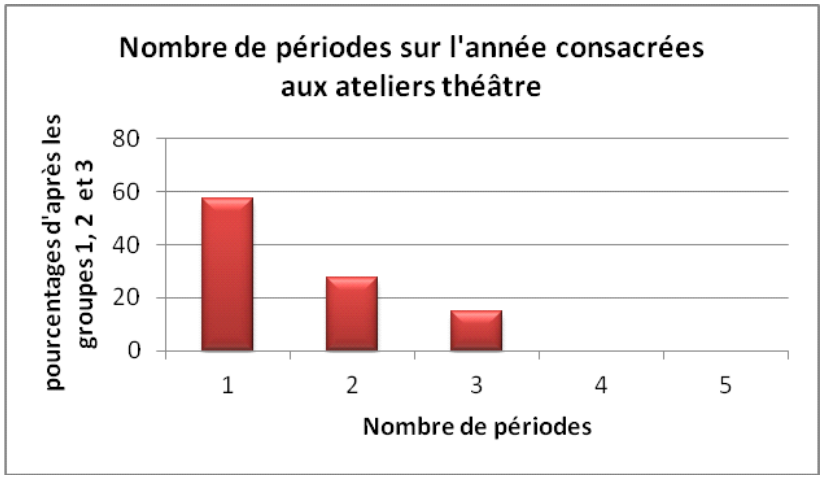
Les principaux freins des cinq enseignants du groupe 4 sont les suivants :
- Manque d'idée ; les enseignants n'y ont pas pensé : deux enseignants
- Classes de niveau maternelle : deux enseignants

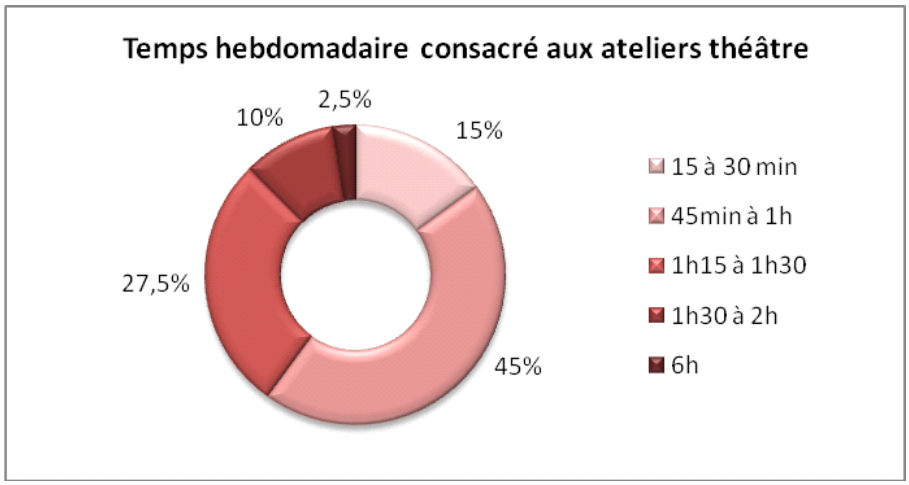
Ce graphique est riche de renseignements. Nous pouvons constater tout d'abord les difficultés liées à l'emploi du temps et aux programmes officiels qui laissent peu de place à l'enseignement du
théâtre, puisqu'il n'est, rappelons le, aucunement obligatoire et qu'aucun créneau horaire ne lui est réservé.
L'investissement que demande la mise en place d'ateliers théâtre est particulièrement conséquent et peut freiner de nombreux enseignants, compte tenue de la charge importante de travail qu'ils ont par ailleurs. Cet investissement est d'autant plus lourd s'il s'accompagne d'un projet de spectacle.
Comme le montre le graphique des principaux freins des groupes 1, 2 et 3, le manque de

connaissances et d'assurance sur scène arrivent en troisième et quatrième freins. De plus ces difficultés augmentent entre les groupes 1 et 3, confirmant les analyses précédentes. Quant au groupe 4, parmi les cinq enseignants n'ayant jamais mis en place la pratique théâtrale, un dit manquer de connaissances et un deuxième ressent un manque d'aisance sur scène ou en public. Ces freins permettent de mettre en avant l'importance d'une pratique et d'une culture personnelle pour sa pratique professionnelle.
Les modalités de travail pour les ateliers théâtre peuvent également être complexes car ils nécessitent souvent un travail en petits groupes, parfois difficile à organiser. Le nombre d'élèves dans la classe, le nombre d'adulte(s) pour encadrer et mener les ateliers, les salles et l'espace disponible dans l'école, sont des facteurs qui peuvent être décisifs.

I. 2. 4. Des exemples de travaux menés dans les classes

L'enquête de terrain permet d'apporter des réponses et des exemples d'aménagements d'emploi du temps des enseignants des groupes 1, 2 et 3, ayant déjà mis en place des ateliers théâtres dans leurs classes. Les durées des projets et le temps consacré par semaine peuvent varier. Un projet sur une seule période de l'année scolaire peut, par exemple, permettre un investissement plus raisonnable de l'enseignant.

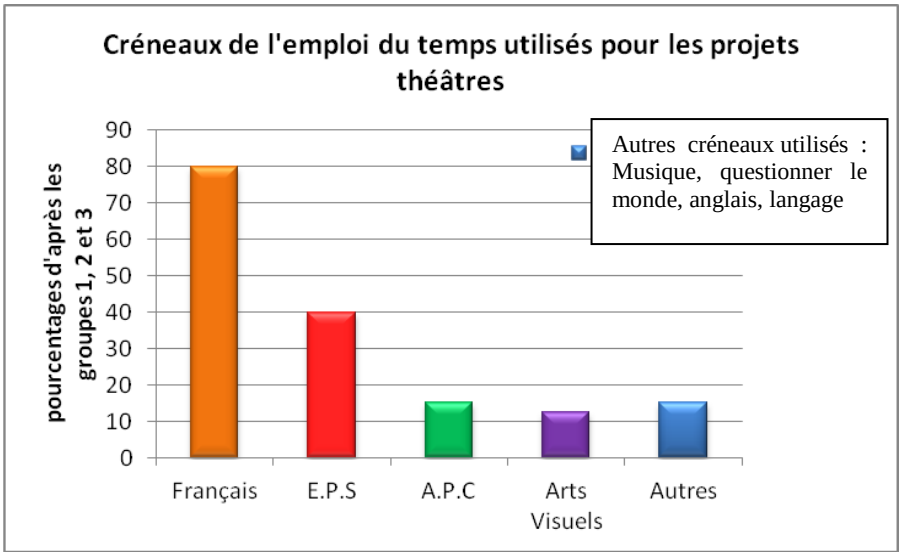




Une enseignante travaille tous les ans sur une seule période scolaire à raison de six heures par

semaine. Un travail condensé et conséquent, en partenariat avec une compagnie de théâtre.

Dans le questionnaire, les quarante enseignants ont indiqué le(s) créneau(x) de l'emploi du temps qu'ils utilisent pour mener à bien leurs ateliers théâtres, qui, pour beaucoup, s'inscrivent dans un projet pluridisciplinaire. D'où une somme des pourcentages supérieure à 100. Au regard des indications données dans les questionnaires, il semblerait que certains créneaux, comme l'anglais ou "questionner le temps", aient été utilisés, non pas pour permettre un travail pluridisciplinaire mais pour augmenter le temps consacré au projet. C'est à ce moment-là un choix pédagogique des enseignants.

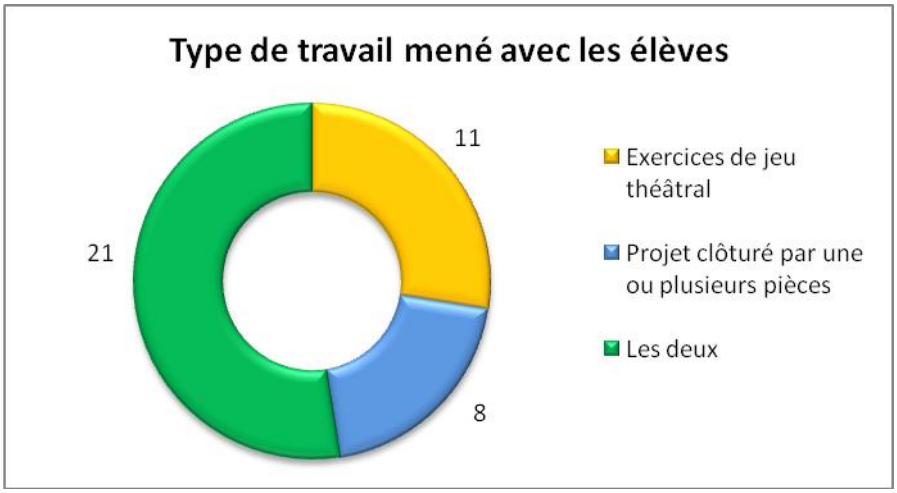


Le travail sur certains créneaux d'APC permet non seulement de réduire les séances de travail dans l'emploi du temps chargé, mais aussi de répondre aux difficultés de gestion du grand groupe classe. D'autant plus que les répétitions réalisées durant ces séances peuvent être considérées comme un travail de soutien, puisqu'elles aident significativement les élèves à prendre confiance en eux, être davantage à l'aise sur scène et permet d'améliorer leur prise de parole et leur concentration. Ce travail en petits groupes en APC est particulièrement profitable aux élèves en difficultés, souvent moins à l'aise sur scène et parfois perdus dans les séances en grand groupe.

Le travail avec un intervenant extérieur peut également permettre de répondre aux difficultés de gestion du groupe tout en soulageant l'enseignant des connaissances et savoir-faire relatifs à la pratique théâtrale et la mise en scène. Cependant, au regard des réponses du questionnaire, assez peu d'enseignants auraient recours à ce travail en partenariat.
En effet, quatre réponses étaient possibles pour cette question : jamais, parfois, souvent, toujours. Sur les quarante enseignants des groupes 1, 2 et 3, vingt-cinq (62,5%) n'ont jamais travaillé avec un intervenant, quand treize (32,5%) disent avoir parfois travaillés en partenariat. Seulement deux enseignants (5%) travaillent toujours avec un intervenant.
Il serait intéressant de creuser la question et d'en connaître les raisons : prix trop onéreux ? Investissement et temps passé important pour élaborer un travail commun avec l'intervenant ? Disponibilités réduites des intervenants ? Manque d'intérêt pour le théâtre et/ou pour la mise

en place de projets ? D'autres raisons ?
Parmi les cinq enseignants qui n'ont jamais mis en place la pratique théâtrale, quatre estiment que la collaboration avec un intervenant extérieur n'est pas indispensable pour mener de tels projets.

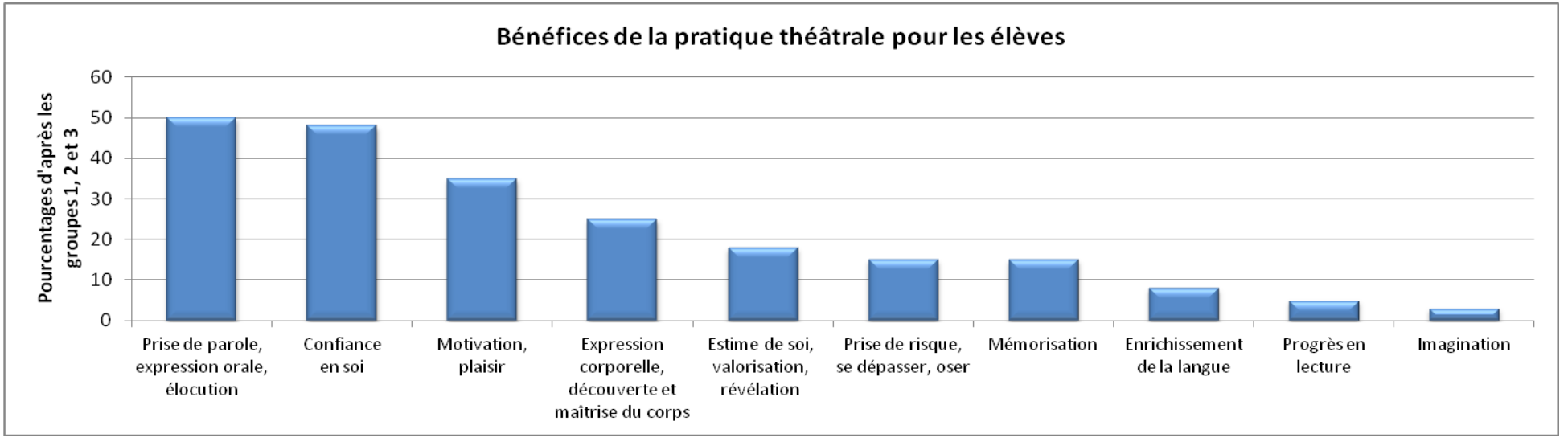
Voici la répartition des différents types de travaux menés par les quarante enseignants ayants déjà mis en place la pratique théâtrale :

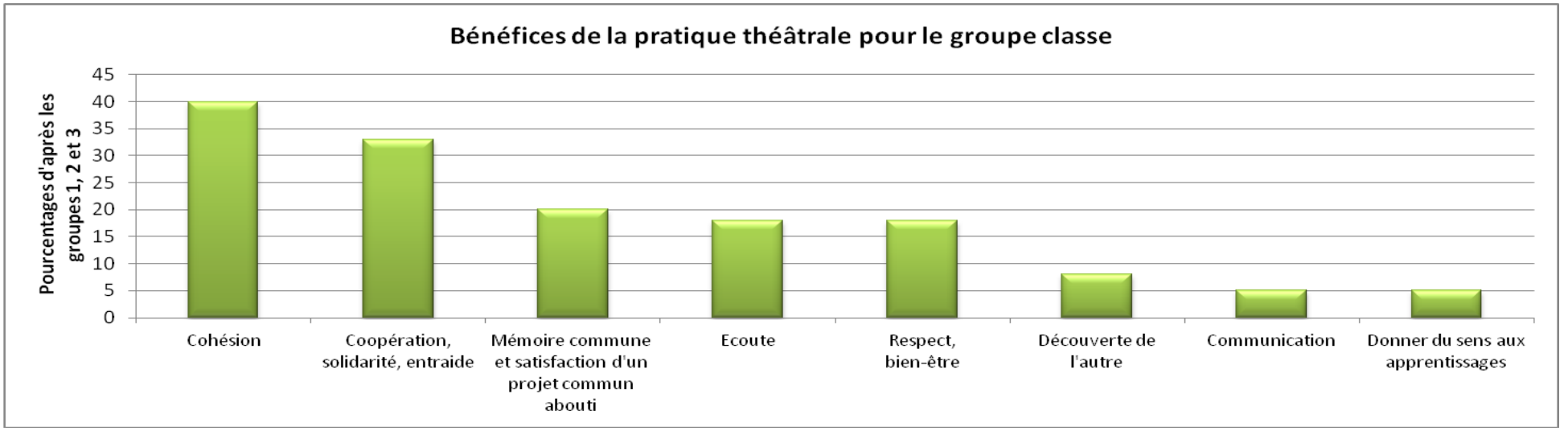


Des activités complémentaires ont parfois été menées pour enrichir les pièces mises en scènes : des chants, des chorégraphies, l'écriture de textes (joués ensuite ?).

I. 2. 5. Les bénéfices de la pratique théâtrale

Voici le cumul des réponses libres et spontanées des quarante participants des groupes 1, 2 et 3, sur les bénéfices de la pratique théâtrale pour les élèves individuellement et collectivement.





On ne peut que constater, tout d'abord, les multiples bénéfices pour l'élève individuellement. La mémorisation renforcée, l'enrichissement de la langue et les progrès en lecture mentionnés, sont des compétences scolaires indispensables et directement observables.

De plus, l'enrichissement personnel est important et est en lien direct avec les acquis dans les apprentissages scolaires :
La motivation et le plaisir sont essentiels pour les apprentissages et instaurent un rapport différent, ou tout au moins plus enjoué, aux activités scolaires. Cette motivation pour une activité pratiquée à l'école, quelle qu'elle soit, peut même permettre à certains élèves réticents d'accéder au plaisir de se rendre et d'être à l'école. Cette motivation pour l'activité ludique et plaisante, peut avoir également un effet positif sur les autres disciplines. La mise au travail des élèves, et leur implication dans les autres disciplines plus solaires, s'effectuent d'autant plus facilement que l'activité souhaitée, le théâtre, est programmée à leur suite. Ce bénéfice non négligeable est observable dans tout travail par projet.
La pratique théâtrale suppose une prise de risque personnelle inhabituelle, un rapport à son corps, à sa voix et à l'autre, différent, nouveau, et parfois déstabilisant. C'est en cela que cette activité apporte des bénéfices supplémentaires par rapport à d'autres projets. Le comédien sur scène, même en présence d'autres comédiens, est forcément vu, observé et entendu de tous les spectateurs.

Outre le fait que l'estime de soi et la confiance en soi sont des mécanismes très intérieurs et personnels, elles n'en sont pas moins importantes. Le regard et le jugement que l'on porte sur soi-même participent à la construction de la personnalité et donc influencent nos rapports aux autres et aux apprentissages, qu'ils soient scolaires ou divers. Une estime de soi et une confiance en soi rehaussées, vont permettre aux élèves de croire en leurs capacités, se dépasser et oser davantage. Elles induisent également, comme le montrent les constats des enseignants, une motivation, une implication dans le travail et une prise de parole plus importantes. En cela, nous pouvons affirmer que la pratique théâtrale est bénéfique aux apprentissages scolaires.

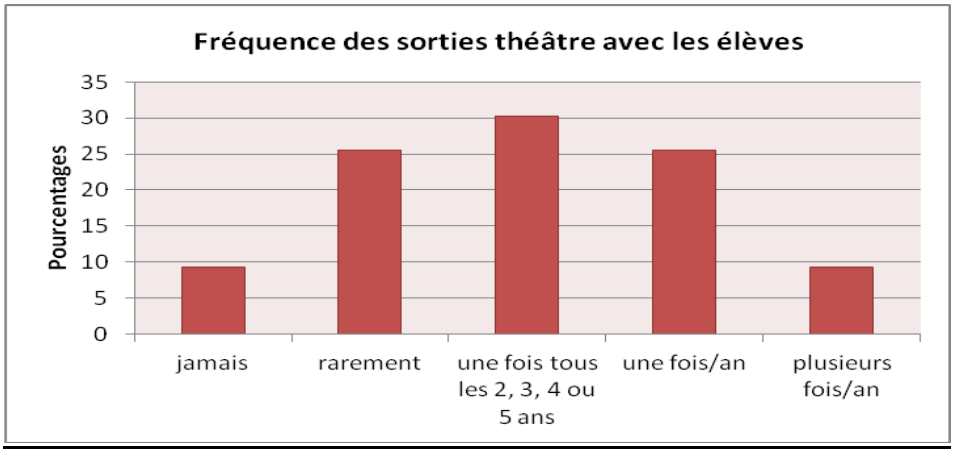
Lorsque cette activité a lieu à l'école, les bénéfices sont d'autant plus importants, non seulement sur l'appétence aux disciplines scolaires, que sur les relations des élèves entre eux. Cela s'observe nettement dans les constats des enseignants sollicités.
La cohésion, la coopération, l'écoute, la communication, la découverte de l'autre et le respect entre les élèves, sont au cœur même du climat de classe et plus largement du climat scolaire. Un climat scolaire apaisé est directement bénéfique aux apprentissages scolaires.
J'ajouterai qu'une « histoire en commun » et la satisfaction d'un projet abouti avec l'ensemble de la classe, permettent de fédérer le groupe, de développer davantage encore l'entraide et donc de favoriser un climat propice aux apprentissages.

Il est intéressant aussi de s'attarder sur les réponses des cinq enseignants qui n'ont jamais mis en place la pratique théâtrale dans leurs classes. Les bénéfices individuels que leur suggère cette activité sont directement liés à des résultats mesurables en termes d'apprentissage scolaire : amélioration de l'écoute, l'aisance à l'oral, la diction, faire vivre un texte. La

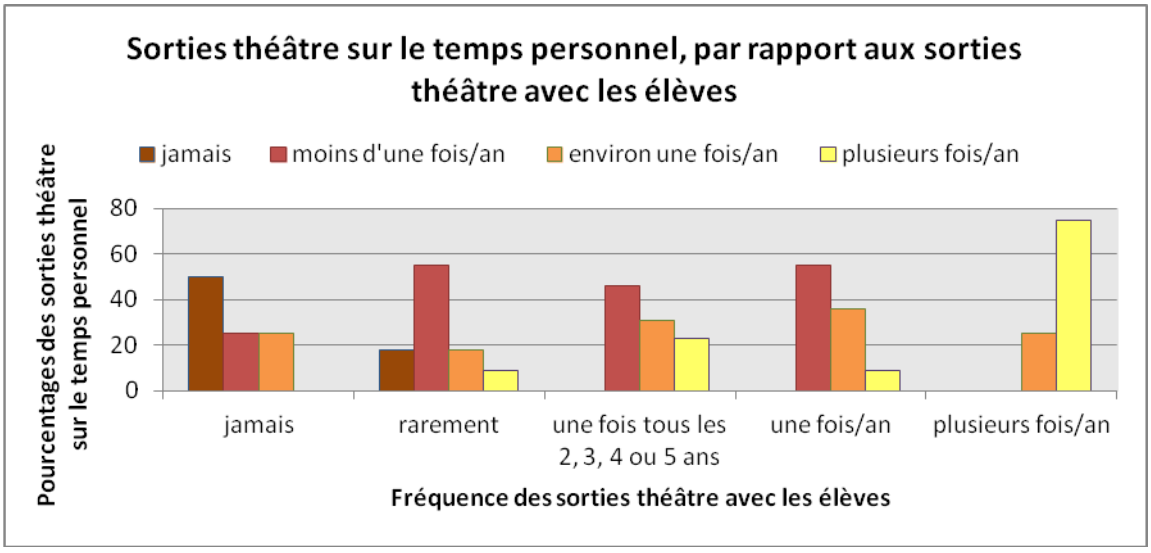
confiance en soi est également mentionnée à trois reprises. Cependant, la motivation, le plaisir, l'estime de soi renforcée et le dépassement de soi ne sont pas spontanément avancés par ces enseignants. De plus, il semblerait qu'ils ne perçoivent pas les apports en termes d'expression, de connaissance et de maitrise du corps. Une fois de plus, une sensibilisation de ces enseignants, voire une formation, pourraient changer leur regard sur la pratique théâtrale à l'école.

I. 2. 6. Les sorties théâtres

Voici la répartition des fréquences des sorties théâtre, parmi tous les participants à l'enquête, soit 45 enseignants.



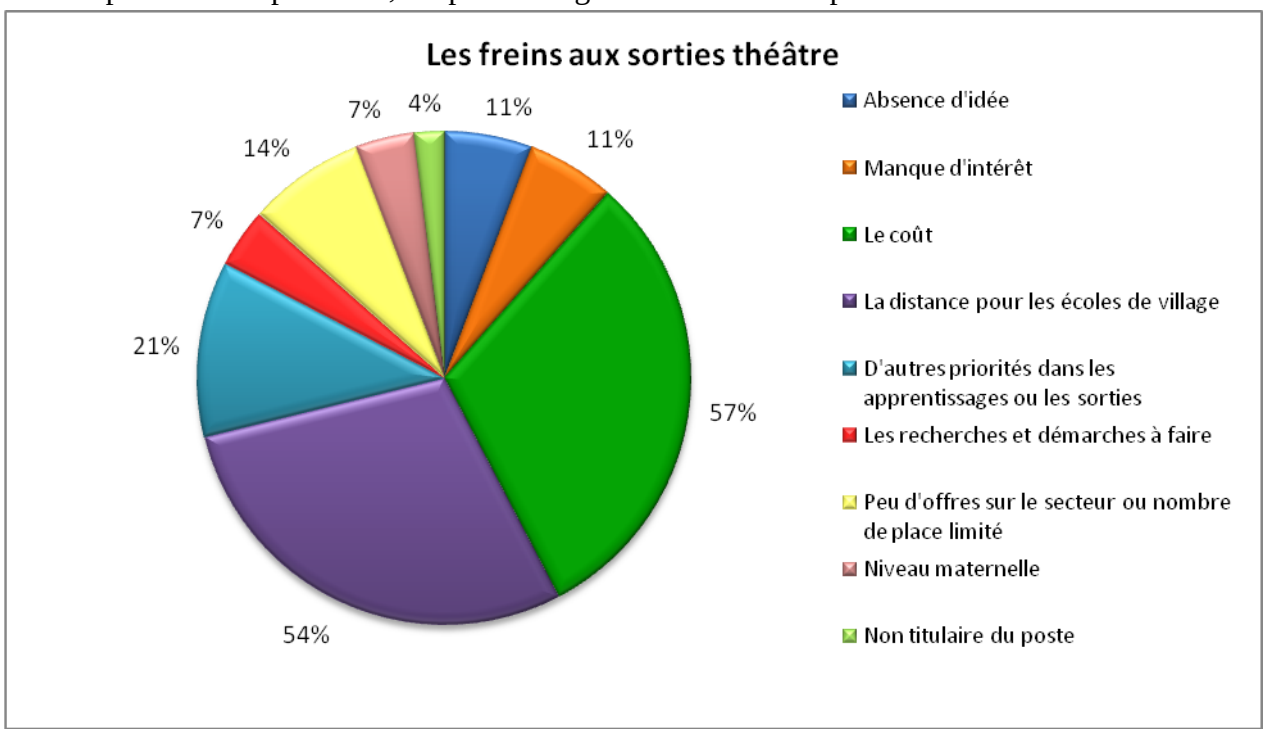
Comparant les sorties personnelles et professionnelles :



Nous pouvons observer une certaine corrélation entre les sorties personnelles et professionnelles.

Intéressons nous à présent aux freins que rencontrent les enseignants pour aller au théâtre avec leurs élèves.

Cette question s'adressait aux enseignants qui emmènent moins d'une fois par an leurs élèves au théâtre. Elle a concerné 28 participants sur 45, soit 62% des personnes sondées.
Deux réponses étant possibles, les pourcentages cumulés sont supérieurs à 100%.



La lecture de ce graphique nous montre que la grosse majorité des freins est représentée par la distance et le coût qui sont bien sûr corrélés.

I. 2. 7. Quelle formation pour les enseignants ?

Au regard de l'analyse de cette enquête de terrain, nous pouvons interroger les formations initiale et continue des professeurs des écoles sur l'enseignement de la pratique théâtrale.

L'étude du genre littéraire du théâtre et la lecture expressive à haute voix sont mis en avant dans les enseignements reçus en master 1 et 2. Cependant, la pratique théâtrale n'est pas dispensée ni enseignée, que ce soit dans les cours d'EPS ou ceux de français. C'est tout au moins le cas aux ESPE (Ecole supérieure du professorat et de l'enseignement) de l'académie de Besançon. Sa mise en place n'est pas non plus encouragée ni même suggérée.

Cependant, au cours de la deuxième année de formation, deux journées dédiées aux PEAC ont eu lieu à Besançon pour l'ensemble des étudiants en M2 MEEF (Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) : les professeurs des écoles mais également les professeurs du secondaire, les CPE et documentalistes. Les étudiants ont pu découvrir et s'essayer à une pratique artistique et culturelle. Le théâtre, la danse, le chant et les arts plastiques faisaient parties des activités proposées. Une faible partie des étudiants a pu bénéficier des ateliers sur la pratique théâtrale puisqu'ils avaient accès à une seule activité. Cette volonté de sensibilisation et découverte des pratiques et expressions artistiques peut être saluée et mériterait d'être plus largement déployée afin que chaque étudiant puisse être initié aux

différentes disciplines.
Quant à la formation continue des enseignants du premier degré, les différentes animations pédagogiques proposées tout au long de l'année scolaire n'abordent pas les pratiques artistiques.

I. 3. Ressources pédagogiques pour l'enseignement du théâtre

Les ressources pédagogiques pour l'enseignement du théâtre sont multiples, les objectifs divers. Les manuels scolaires, support pédagogique principal des enseignants, ne proposent pas tous l'étude du théâtre. La diversité des manuels est éclairée par le tableau de comparaison ci-dessous :
J'ai souhaité comparer des manuels de différentes éditions, tout en m'orientant vers les manuels que j'avais rencontrés principalement dans les classes. J'ai pu comparer les dernières parutions de chaque manuel, s'inscrivant dans les programmes scolaires de 2008.

Manuel	Configuration du manuel	Textes de théâtre et unité consacrée sur l'année	Travail proposé sur le théâtre	Textes de théâtre du manuel
Outils pour le français CE1et CE2 Magnard, 2009 et 2013	Etude du code et de la langue, sans lien avec l'étude de textes et travail sur leur compréhension	Aucune unité ni aucun texte consacré au théâtre		
A l'école des Livres CE1 RETZ, 2009	Lecture-compréhension et étude de la langue. Textes de divers genres littéraires comme support à l'étude du code et de la langue.	Aucune unité ni aucun texte consacré au théâtre		
Je lis avec Mona CE1 Magnard, 2015	Identique au précédent	Aucune unité ni aucun texte consacré au théâtre		
Interlignes Lecture CE1 et CE2 Sed, 2013 et 2014	Lecture-compréhension sur des textes de divers genres littéraires. Etude du code et de la langue absente dans ce manuel et présente dans le manuel « Interlignes étude de la langue ».	3 textes ponctuellement étudiés dans le manuel : de courts extraits de pièces. 0 unité entière sur le théâtre	Caractéristiques d'un texte de théâtre, différence avec un dialogue de roman, Lecture-compréhension. En plus, dans le manuel CE2 : Travail sur la lecture à haute voix et exercice sur le vocabulaire du théâtre	Manuel CE1 : *Pièces drôles pour les enfants*, de J. Viallon, Retz. « Le petit plaisir » de D.colella, Retz. *Pipistrello et la poule aux œufs d'or,* d'Elzbieta, Rouergue. Manuel CE2 : *Le Petit Poucet*, de C. Baratoux, Actes Sud. *Marie les grenouilles*, de J-C Grumberg, Actes sud. *Les Nuits de Léo*, de G. de Touze, Actes Sud. Explications de certains mots ou expressions.
Mots d'école CE1 Sed, 2009	Lecture-compréhension sur des textes de divers genres littéraires. Etude du code et de la langue ne s'appuyant pas sur les textes.	2 textes étudiés et comparés, 2 ou 3 scènes par pièce.	Caractéristiques d'un texte de théâtre. Lecture-compréhension.	*La comédie des ogres** de Fred Bernard, Albin Michel Jeunesse. Présentée comme une pièce de théâtre mais n'en ai pas une.

		1 unité / 10		*Méchant !* de A. Sylvestre, Actes Sud. Texte avec syntaxes du discours oral contenant un lexique pauvre. L'enrichissement du vocabulaire en est limité. Absence d'explication du vocabulaire.
Mots d'école CE2 Sed, 2010	Lecture-compréhension sur des textes de divers genres littéraires. Etude de la langue ne s'appuyant pas sur les textes.	3 textes étudiés : 1 scène par pièce. 1 unité/ 10	Caractéristiques d'un texte de théâtre. Lecture-compréhension. Lecture à haute voix. Vocabulaire du spectacle vivant. Etude d'une affiche et d'un programme d'une pièce de théâtre.	*Charlie et la chocolaterie,* de Roald Dahl, Gallimard Jeunesse. « La ruse du Petit Chaperon Vert » de *L'Homme à la tête d'épingle* de H-P cami, Pauvert. *Le Bourgeois gentilhomme* de Molière. Peu d'explication de vocabulaire.
Croque Lignes CE1 Nathan, 2012	Lecture-compréhension et Etude de la langue. Textes de divers genres littéraires comme support à l'étude du code et de la langue.	1pièce intégrale étudié, contenant 3 scènes 1 unité/ 10	Caractéristiques d'un texte de théâtre. Lecture-compréhension. Lecture à haute voix.	1 pièce: *Amour, mon amour* de sabine Assouline, Retz. Explication de certains mots de vocabulaire.
Rue des Contes CE1 Magnard, 2009	Lecture-compréhension et Etude de la langue. Textes de divers genres littéraires comme support à l'étude du code, de l'orthographe et du vocabulaire. Absence de grammaire et conjugaison.	1 histoire étudiée dans son intégralité. 1 unité/ 5	Caractéristiques d'un texte de théâtre. Lecture-compréhension. Lecture à haute voix.	*La comédie des ogres** de Fred Bernard, Albin Michel Jeunesse. Lexique riche. Explication de nombreux mots ou expression.
Littéo CE1 Magnard, 2007	Lecture-compréhension et Etude de la langue. Textes de divers genres littéraires comme support à l'étude du code et de la langue.	Aucune unité ni aucun texte consacré au théâtre		
Littéo Cycle 3 (CE2 compris) Magnard, 2007	Lecture-compréhension sur des textes de divers genres littéraires. Etude de la langue absente dans ce manuel.	1 pièce étudiée 1 unité/ 9	Caractéristiques d'un texte de théâtre. Lecture-compréhension. Lecture à haute voix. Travail sur les personnages, décors, bruitages, déplacements, mise en scène.	*Belle des eaux* de Bruno Castan, Théâtrales. Nombreux extraits de la pièce et non son intégralité. Elle est toutefois étudiée dans sa chronologie, du début à la fin. Pas d'explication de vocabulaire.

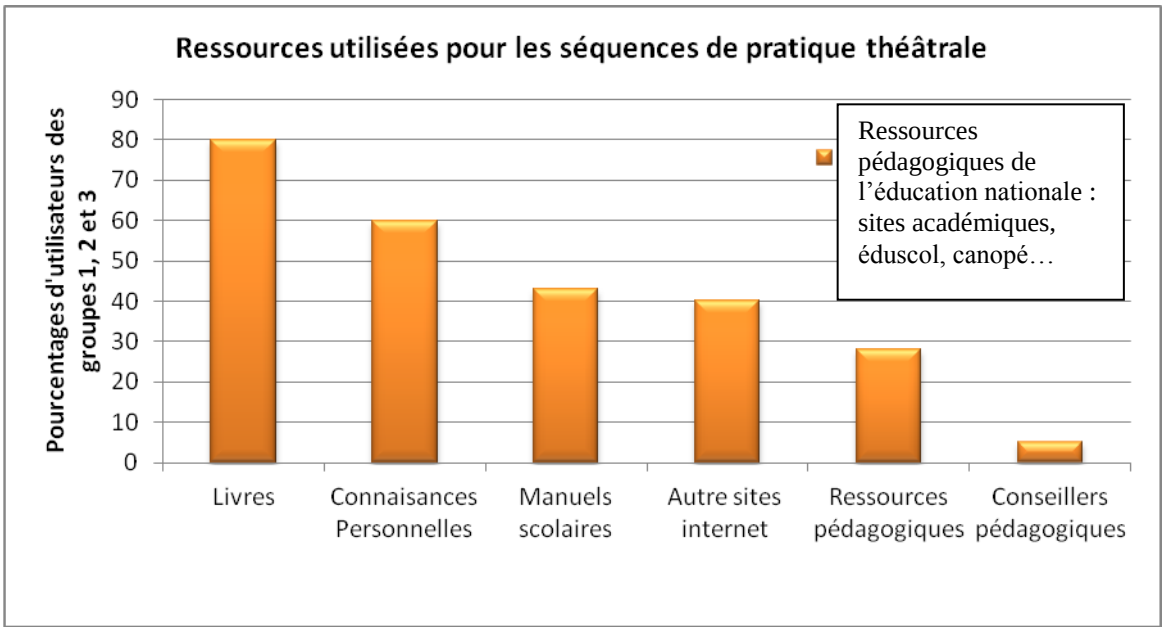
* : *La comédie des ogres* : Une histoire construite comme une pièce de théâtre, découpée en actes et en scènes, avec présentation des personnages au début de l'histoire et de chaque scène. Elle est présentée comme une pièce de théâtre dans les manuels. Le texte ne correspond toutefois pas aux caractéristiques d'un texte de théâtre : les dialogues sont introduits par des guillemets, des traits d'union et des verbes de parole. Le nom des personnages n'est pas indiqué avant chaque réplique et on peut noter l'absence de didascalies.

La production d'écrits, qu'elle soit liée à l'étude d'un texte ou non, est proposée dans tous les manuels scolaires étudiés.
Certains manuels sont axés uniquement sur l'étude du code (correspondance graphophonologique pour l'apprentissage de la lecture et l'écriture) et l'étude de la langue, à savoir l'orthographe, le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison, sans lien avec la lecture et la compréhension de textes et genres littéraires variés. Dans ce premier type de manuels (ex : « Outils pour le français » aux éditions Magnard) le théâtre n'est pas abordé.
Certains manuels proposent des textes de différents genres littéraires afin de favoriser la construction d'une culture littéraire chez les élèves. Les albums, romans, récits, contes, textes documentaires et poèmes sont largement représentés dans ces manuels. Les bandes dessinées et les textes de théâtre le sont beaucoup moins.
D'autres manuels proposent l'étude du genre littéraire en abordant essentiellement les caractéristiques du texte de théâtre, comme par exemple « Interlignes » aux éditions Sed.
Souvent associé à l'étude du genre littéraire, une lecture expressive à haute voix est proposée, une production d'écrit pouvant y être associée.
Certains manuels associent l'étude de la langue aux différents textes et genres littéraires présents dans l'ouvrage, favorisant la compréhension et le sens des apprentissages. C'est le cas de « Croque lignes » aux éditions Nathan.

De rares manuels permettent l'étude du spectacle vivant et du vocabulaire associé, comme « Mots d'école, CE2 » aux éditions Sed.
La pratique théâtrale avec la recherche de la mise en scène et de la libre interprétation et appropriation des personnages est proposée dans le manuel « Littéo, CE2 » aux éditions Magnard. Une étude du texte, sa compréhension et la lecture à haute voix constitue l'un des premiers enjeux. A cela est associée une réflexion complète sur la mise en scène incluant les personnages, les costumes, le maquillage, les décors et les bruitages. Les élèves sont invités, par groupe, à réfléchir à la mise en scène et à leur interprétation tout en confrontant leurs choix et leurs jeux aux autres groupes. Le spectacle vivant et le jeu théâtral prennent ici toute leur dimension. Libre ensuite à l'enseignant de poursuivre ou non cette approche plurielle du théâtre par des ateliers théâtre qui peuvent s'inscrire dans un projet de plus grande envergure.

Aux manuels scolaires s'ajoutent les ressources pédagogiques de l'éducation nationale sur les sites académiques, le site éduscol et la documentation Canopé (Réseau de création et d'accompagnement pédagogique), anciennement le CNDP (Centre National de documentation pédagogique).

L’enquête a permis de mettre en avant l’utilisation des différentes ressources pédagogiques par les enseignants. Le graphique ci-dessous s’intéresse aux ressources utilisés par les enseignants ayant déjà mis en place la pratique théâtrale avec des élèves. Les groupes 1, 2 et 3 sont concernés, soit quarante enseignants.



Il a également été demandé aux participants d'établir l’ordre dans lequel ils utilisent ces ressources. Il se trouve que les ressources les plus utilisées sont également celles qui le sont le plus comme ressources numéro une et deux.

Ces résultats montrent l’importance des connaissances personnelles dans la mise en place de la pratique théâtrale. Cela conforte la forte corrélation montrée dans la partie I. 2. 2. entre la pratique personnelle et l’implication professionnelle dans des ateliers ou projets théâtre. Cela corrobore également les réponses de certains enseignants qui ressentent le manque de connaissances comme un frein dans la mise en place plus fréquente de la pratique théâtrale.

Ce constat souligne l’importance de la formation des enseignants pour la mise en place de la pratique théâtrale dans les écoles.

Enfin, nous pouvons constater que les ressources pédagogiques de l’éducation nationale et les conseillers pédagogiques sont les moins sollicités.

II. Pratique théâtrale – champs d'action

Après l'obtention du concours de professeurs des écoles en juin 2016, j'ai été affectée à l'école primaire de Messia-sur-Sorne (Jura), dans une classe de vingt-cinq élèves, en double niveau CE1-CE2. J'ai souhaité m'investir dans un projet théâtre pluridisciplinaire, afin d'illustrer un travail possible autour de cet art du spectacle vivant. De plus, ce travail m'a permis de saisir pleinement les bénéfices et les difficultés d'un tel projet. Enfin, il a été le support de nombreuses réflexions.

Le projet théâtre mené avec cette classe a débuté en novembre 2016 et s'est terminé début mars 2017. On le retrouve en français, en E.P.S, en mathématiques, en EMC (Education morale et civique), en TICE (Technologies de l'information et de la communication en éducation) ainsi qu'en arts plastiques et s'est clôturé par un spectacle devant les parents : la mise en scène de six courtes pièces de théâtre. Les élèves ont été répartis par groupes de trois, quatre ou cinq.

« L'éducation au théâtre, comme toute démarche pédagogique, suppose d'interroger au préalable les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire à acquérir par les élèves. »5

Quels savoirs viser ?
Dans cette expérience de création collective théâtrale, au sein de la classe, il fut question en l'occurrence :

- d'interroger le théâtre en tant que genre littéraire, comparativement à d'autres genres plus connus des enfants tels le conte, le roman...
- de définir ce qu'est un spectacle vivant, et le théâtre en particulier
- d'enrichir son vocabulaire
- d'acquérir une réflexion sur certains thèmes (la critique, le mensonge, la manipulation)

Quant au savoir-être, il s'est agi de favoriser tout ce qui a permis aux élèves de :

- s'inscrire dans un groupe et travailler collectivement avec leurs pairs
- regarder, conseiller et jouer avec respect et bienveillance
- se soutenir et s'entraider dans la construction d'un projet commun.

Les savoir-faire relèvent plus de la technique, à savoir :

- mémoriser un texte et savoir le restituer aux bons moments
- être capable de s'exprimer oralement et corporellement devant les autres
- incarner un personnage en se détachant de la peur du ridicule

[5] *Je monte un projet théâtre ! Enjeux, actions et ressources.* Nantes Cedex : CRDP des Pays de la Loire

II. 1. La naissance du projet : deuxième période de l'année scolaire

Le projet a débuté durant la deuxième période de l'année scolaire, entre les vacances de la Toussaint et les vacances de Noël.

II. 1. 1. Séances de français

En français tout d'abord, à raison d'une séance de quarante-cinq minutes chaque semaine. Ces séances ont permis d'aborder le spectacle vivant, et plus particulièrement le théâtre. Le manuel « Mots d'école CE2 », présenté dans le tableau de la partie I. 3, a été un support pour l'étude du vocabulaire lié au théâtre et la mise en scène théâtrale. A cette occasion les élèves ont découvert ou rencontrer à nouveau des mots comme : la scène, le décor, les comédiens, les spectateurs, les coulisses, les éclairages, le rideau. Il a fallu ensuite deux séances pour préparer la sortie théâtre du lundi 28 novembre. Les élèves ont assisté à la représentation de la pièce de théâtre MÜNCHHAUSEN, adapté par Fabrice Melquiot d'après l'œuvre « les aventures du Baron de Münchhausen » de Rudolf Erich Raspe et Gottfried August Bürger. Pièce mise en scène par Joan Mompart, programmée par Les Scènes du Jura, (Scène nationale) et Côté Cour (Scène conventionnée jeune public en Bourgogne Franche-Comté) et proposée aux écoles.

Grâce à des lectures en classe les élèves se sont familiarisés avec le personnage du Baron et les histoires imaginaires qu'il écrivait. Ce spectacle fut une belle rencontre pour les élèves, la majorité d'entre eux n'ayant jamais vu de pièce de théâtre. A cette première expérience s'est ajoutée la découverte du théâtre à l'italienne de Lons-le-Saunier. Seuls quelques rares élèves étaient déjà venus dans ce lieu chargé d'esthétisme et d'histoire. Lors de la sortie théâtre, à l'issue de la représentation, les élèves ont pu échanger avec le metteur en scène et poser leurs nombreuses questions.
Au mois de décembre, lors d'une séance de français consacrée au théâtre j'ai abordé l'étude du genre littéraire à travers les caractéristiques du texte de théâtre ; comparaison d'un dialogue de roman et d'un dialogue de théâtre. Je me suis appuyée pour cette séance sur le manuel « Interligne Lecture CE1 », présenté dans le tableau de la partie I. 3.
Les deux dernières séances de la période ont été consacrées à la découverte des pièces de théâtre qui seront jouées par les élèves lors de la troisième période. Chaque groupe a pris connaissance de sa pièce en ayant plusieurs consignes : lecture à haute voix de la pièce, travail de lecture-compréhension et production d'écrit en écrivant le résumé de l'histoire ainsi que sa chronologie, explication du nouveau vocabulaire, copie d'un résumé et d'une chronologie corrigés et cohérents, repérage des interventions de son personnage et des paroles associées par coloriage de différentes couleurs, repérage des interventions qui précèdent la sienne.

Une attention particulière a été portée sur la distribution des rôles pour que cette première expérience de comédien se déroule dans les meilleures conditions possibles et que chaque élève puisse apprendre en s'amusant, en se dépassant et en prenant confiance en lui et en ses partenaires de jeu. Chaque groupe a été constitué en tenant compte des personnalités de

chacun, pour que tous puissent s'exprimer sans être écrasés par certains enfants très affirmés. Les élèves les plus réservés ou timides ont rejoint des groupes d'enfants moteurs mais calmes et bienveillants. Certains élèves qui manquent de confiance en eux ont pu se voir attribuer un rôle important dans la pièce avec parfois un texte légèrement plus conséquent, le but étant de les encourager et de les valoriser dans ce nouvel apprentissage.

En parallèle de ces séances de français sur le théâtre, des séances de vocabulaire ont pu être menées, permettant de faire un lien entre les ateliers de pratique théâtrale et les cours de français. Les quatre émotions principales (joie, tristesse, peur et colère) jouées pendant les ateliers théâtre ont été travaillées en s'appuyant sur leurs intensités et le vocabulaire approprié. Un premier exercice de recherche a permis aux élèves de retrouver une émotion à partir des différentes phrases.
Un second exercice a été nécessaire pour le classement du nouveau vocabulaire dans un tableau afin de comprendre son utilisation en fonction de l'intensité de l'émotion.
J'ai pu vérifier l'acquisition de ce nouveau vocabulaire par des exercices de réinvestissement.
Ces exercices ont été complétés par une production d'écrits sur les quatre émotions principales des élèves et leurs causes, pour que les élèves puissent s'interroger sur leur propre ressenti. Exemple : « J'ai de la peine quand… », « Je suis euphorique quand… ». La contrainte étant d'utiliser un autre vocabulaire que « j'ai peur », « je suis triste », « je suis en colère », « je suis joyeux » ou « je suis content ».
Ce dernier travail a été réalisé sur une feuille personnelle avec les photos individuelles des élèves, mimant les différentes émotions travaillées durant l'atelier théâtre.

Un second travail de production d'écrit a pu être mené suite à la sortie théâtre. Les Scènes du Jura, en lien avec le metteur en scènes de la pièce MUNCHHAÜSEN, ont offert à chaque élève une carte postale au dos de laquelle ils peuvent écrire un souhait imaginaire, de la même façon que le fait le Baron. Les enseignants sont ensuite invités à scanner les souhaits des élèves et à les transmettre aux Scènes du Jura. Les élèves ont ainsi pris plaisir à laisser parler leur imagination.

II. 1. 2. Les ateliers théâtre

Durant la deuxième période de l'année scolaire les élèves se sont familiarisés avec la pratique théâtrale. Les ateliers théâtre ont débuté le mardi 8 novembre, il était prévu une séance d'une heure par semaine durant les six semaines de la période. Seulement trois séances ont pu finalement avoir lieu (en raison de diverses contraintes comme l'absence de l'enseignante une semaine, le spectacle d'une autre classe de l'école la dernière semaine). Ces séances se sont déroulées dans la salle de motricité de l'école.

La première séance a permis de définir ce qu'est le jeu théâtral et des exercices de jeu sur la voix ont été proposés. Afin d'augmenter la concentration des élèves la séance, comme les suivantes, a débuté par un jeu : faire passer le courant (cf : tableau ci-dessous).
Puis, pour dynamiser le corps nous avons commencé par un frottement des différentes parties

du corps. Ensuite, pour travailler l'attention aux autres et à l'espace environnant, les élèves se sont déplacés dans tout l'espace de la salle.
Après un échange sur les impressions des élèves et les difficultés rencontrées, un travail sur la voix a été proposé. Un entrainement collectif a précédé un passage devant la classe par groupes de trois. Mais tous n'ont pas pu réaliser cet exercice, par manque de temps. La séance s'est terminée par un temps de respiration afin de faciliter le retour au calme.

Cette première séance s'est déroulée comme suit :

SEANCE 1		
Durée 1h	**Phases et organisation de travail**	**Activités**
10 min	Discussion	Qu'est-ce que le jeu théâtral ? Jouer un personnage différent de nous-mêmes Rappel de la notion vue en classe : Qu'est-ce que le spectacle vivant ? Un spectacle qui se déroule en direct devant un public.
5 min	Concentration	Faire passer le courant : Les élèves sont en cercle et se donnent la main. Ils serrent la main de leur camarade pour faire passer le courant, une fois qu'ils l'ont reçu. Ils doivent réussir à faire faire un tour complet au courant.
5 min	Echauffement du corps	Se frotter et tapoter les différentes parties du corps pour les stimuler.
10 min	Mise en mouvement du corps et concentration	Se déplacer à différentes vitesses dans tout l'espace de la pièce, occuper les espaces libres, sans entrer en contact avec ses camarades. Se concentrer sur les consignes de l'enseignante. S'immobiliser quand l'enseignante frappe dans ses mains. Objectifs : Développer la concentration et prendre conscience de l'espace qui nous entoure et de ses camarades
5 min	Discussion	Retour sur les impressions des élèves : difficultés ? Ressentis ? (Manque de concentration, non respect des consignes pour certains, etc.)
10 min	Jouer avec sa voix Entrainement collectif	Répéter des phrases avec une voix grave, aigüe, en chuchotant ou en parlant très fort.
5 min	Discussion	Retour sur les impressions des élèves : difficultés ? Ressentis ? Astuces pour avoir une voix plus grave (rentrer le menton) ou plus aigüe (incliner légèrement la tête en arrière).
5 min	Jouer avec sa voix Exercice par groupes	Par groupe de 3, certains élèves réalisent l'exercice précédent, devant leurs camarades.
5 min	Relaxation – Retour au calme	Se concentrer sur sa respiration (inspiration et expiration), en fermant les yeux, une main sur le ventre.

Les exercices de concentration et de prise de conscience de soi, des autres, et de l'espace, sont indispensables pour la pratique théâtrale et interviennent tout au long de la séquence.
La difficulté des exercices et le lâcher prise qu'ils exigent augmentent tout au long des séances. Des exercices de recherche individuelle sur les déplacements, les mimes, la voix, précèdent toujours les exercices devant le groupe classe. De plus, le passage en petits groupes favorise la mise en confiance des élèves face à leurs camarades de classe.
La séquence de pratique théâtrale a débuté avec un travail sur la voix pour ensuite laisser la place à l'expression corporelle. Les réticences et craintes qu'ont provoquées chez certains

élèves ces derniers exercices témoignent des difficultés supplémentaires. En fin de séquence un travail plus complet mêlant corps et voix, toujours lié à la prise en compte de l'espace, était prévu. De plus, des mimes sur des situations simples ont été proposés avant d'entamer un travail sur les émotions qui sont plus personnelles. Car même si le jeu théâtral reste un jeu, l'expression des émotions fait davantage appel à l'histoire personnelle donc à l'intimité des élèves, ce qui peut parfois les déstabiliser. Ce travail nécessite une mise à nue et un lâcher prise plus grand.

Les deux séances suivantes ont duré également une heure et ont débuté de la même manière que la première séance, sans la discussion sur le jeu théâtral : faire passer le courant, dynamiser le corps, se déplacer dans l'espace.

La deuxième séance avait pour objectif de continuer à jouer avec sa voix et aborder le mime et l'expression par le corps. Les élèves devaient donc se déplacer dans la pièce en prenant la posture et l'attitude d'un animal ou d'une personne très caractéristique. Les élèves sont ensuite passés par groupes de trois devant leurs camarades, reprenant les exercices sur la voix de la séance précédente. Sur les deux séances tous les élèves ont donc pu passer devant leurs camarades.

SEANCE 2		
Durée 1h	**Phases et organisation de travail**	**Activités**
5 min	Concentration	Faire passer le courant.
5 min	Echauffement du corps	Se frotter et tapoter les différentes parties du corps pour les stimuler.
15 min	Mise en mouvement du corps et concentration, mimes	Se déplacer à différentes vitesses dans tout l'espace de la pièce, occuper les espaces libres, sans entrer en contact avec ses camarades. Se concentrer sur les consignes de l'enseignante. S'immobiliser quand l'enseignante frappe dans ses mains. Puis : Se déplacer en mimant un animal (un escargot, une girafe…) ou un personnage (une personne âgée, une personne qui boite, un nourrisson…) Objectifs : Continuer les exercices de concentration et s'exprimer par le corps
10 min	Discussion	Retour sur les impressions des élèves : difficultés ? Ressentis ? Rappel des exercices sur la voix de la séance précédente et des astuces pour accentuer les voix grave et aigüe.
15 min	Jouer avec sa voix Exercice par groupes	Par groupe de 3, devant les camarades : Répéter des phrases avec une voix grave, aigüe, en chuchotant ou en parlant très fort.
5 min	Relaxation – Retour au calme	Se concentrer sur sa respiration (inspiration et expiration), en fermant les yeux, une main sur le ventre.

Durant la troisième séance les élèves ont mimé d'autres animaux et personnages, tout en se déplaçant. La consigne était ensuite de regarder ses camarades dans les yeux lorsqu'on les croisait, afin d'entrer en interaction et d'oser regarder l'autre dans les yeux. Puis, ils devaient mimer des émotions. L'interprétation des élèves était libre. Après une recherche individuelle,

ils sont passés par groupe devant leurs camarades.

SEANCE 3		
Durée 1h	**Phases et organisation de travail**	**Activités**
5 min	Concentration	Faire passer le courant.
5 min	Echauffement du corps	Se frotter et tapoter les différentes parties du corps pour les stimuler.
10 min	Mise en mouvement du corps et concentration, mimes	Se déplacer en mimant un animal ou un personnage très caractéristique, en occupant les espaces libres, sans entrer en contact avec ses camarades. Objectifs : Continuer les exercices de concentration et s'exprimer par le corps Puis : Marcher normalement et regarder ses camarades dans les yeux lorsqu'on les croise.
10 min	Mimer des émotions Recherche individuelle	Interprétation libre : les élèves peuvent utiliser tout l'espace qu'ils souhaitent comme ne pas bouger, rester debout, s'asseoir, ou se coucher par terre. Les quatre émotions travaillées ont été : la joie, la tristesse, la peur et la colère.
10 min	Discussion	Retour sur les impressions des élèves : difficultés ? Ressentis ? Echanges sur les manières d'exprimer les émotions proposées.
15 min	Mimer des émotions Exercice par groupes	Par groupes de quatre : Les élèves miment les émotions devant leurs camarades, en tirant au hasard un papier avec une émotion à mimer.
5 min	Relaxation – Retour au calme	Se concentrer sur sa respiration (inspiration et expiration), en fermant les yeux, une main sur le ventre.

Les deux dernières séances ont été très riches, les jeux des élèves très variés. Deux élèves n'ont toutefois pas réussi à rentrer dans l'activité. Trop agités et peu à l'aise dans leur corps pour essayer les consignes données. Une troisième élève parvenait à réaliser les exercices sur la voix mais se bloquait lorsqu'il fallait mimer. Le travail sur les émotions a toutefois été possible pour elle, en lui demandant de se limiter à l'expression du visage. Elle a pu, lors de la troisième séance, commencer à prendre plaisir à réaliser certains exercices.

C'est suite à la troisième séance que des photos individuelles des élèves mimant les quatre émotions ont été prises.

Au cours des différentes séances, certaines règles d'or ont été présentées aux élèves :
- les comédiens doivent être attentifs aux autres personnes sur scène.
- les spectateurs doivent respecter les comédiens et leur jeu par leur silence pendant que les autres jouent. Ils doivent également s'abstenir de toute moquerie.

Ces règles d'or seront complétées par d'autres lors de la troisième période.

Comme mentionné précédemment les trois dernières séances n'ont pu avoir lieu. La quatrième séance devait permettre d'approfondir le jeu sur les émotions. Les séances 5 et 6 devaient être consacrées à la libre adaptation au théâtre et la mise en scène. Il était prévu que les élèves travaillent par petits groupes sur un court texte de théâtre étudié en séance de

littérature (deux ou trois répliques par élèves). Ils auraient dû s'entrainer à donner vie au texte, en intégrant dans leur prise de parole et leur jeu une émotion, et en imaginant une mise en scène simple : posture et place des personnages sur la scènes, entrées et sorties de scènes. Il aurait été intéressant qu'en dernière séance ils présentent leur travail à leurs camarades. Cela aurait permis de mettre en avant les adaptations libres au théâtre à partir d'un même texte. C'est tout l'enjeu du jeu théâtral : respecter un texte tout en l'interprétant et en créant un nouvel univers. Ainsi, il existe autant de mise en scène et jeu différent que de création de pièce. L'imagination, la liberté de création du metteur en scène et la liberté de jeu des comédiens sont fondamentales.

II. 2. Concrétisation du projet : troisième période de l'année scolaire

La troisième période, du 3 janvier au 17 février 2017, a permis de mettre sur pied le projet sur le créneau d'E.P.S du mardi, tout en faisant du lien avec d'autres disciplines : français, mathématiques, EMC (Education morale et civique), TICE (Technologies de l'information et de la communication en éducation), et arts plastiques.

II. 2. 1. Séances de français

De nombreuses séances de français ont été liées au projet. Travaillant à mi-temps j'ai en charge l'enseignement de l'orthographe et du vocabulaire, ainsi que la lecture-compréhension et la production d'écrits. Les pièces de théâtre, déjà lues et discutées avec les élèves durant la période précédente, ont pu faire l'objet d'une étude plus approfondie. Un travail intéressant en lecture-compréhension a donc été possible. De plus, des productions d'écrits se rapportant directement à ces pièces ont permis de donner du sens à ces exercices d'écriture, par exemple : écrire le résumé et la chronologie de sa pièce.
Certaines séances de vocabulaire ont été liées aux ateliers théâtre avec la révision du lexique sur les émotions vu en période deux. Les pièces ont aussi permis la découverte de nouveaux mots. Les élèves ont pu s'exercer dans la recherche de mots dans le dictionnaire et la compréhension de leur sens et leur définition (au programme des classes de CE1 et CE2) en utilisant les mots nouveaux ou peu familiers rencontrés dans leurs pièces.
Certaines séances d'orthographe ont permi d'aborder l'étude des homophones : mots qui se prononcent de la même manière mais qui n'ont pas la même orthographe et/ou pas la même signification. Bien que cette étude puisse se faire plus tardivement dans l'année scolaire, elle était directement liée à l'une des pièces jouées par les élèves. En effet, la pièce « Discussion » de Christian Lamblin joue sur les homophones : un enfant raconte ses vacances et son interlocuteur se trompe sur le sens du mot. Exemple du début de la pièce, issue de l'adaptation que j'ai écrite pour les élèves, en ajoutant des personnages :
LEO
Nous sommes partis au bord de la mer.

ROMAIN

Ah bon ? Vous êtes partis avec votre mère ?

II. 2. 2. Séances de mathématiques

L'enseignement des mathématiques est réparti en trois grands domaines : le domaine principal « nombres et calculs » et les domaines « géométrie » et « grandeurs et mesures ». Ayant en charge l'enseignement des deux derniers, j'ai pu utiliser une des pièces en introduction à la séquence sur les masses, pour le domaine « grandeurs et mesures » puisqu'une pièce parmi les six faisait intervenir une balance pour permettre la pesée d'une pomme.

II. 2. 3. Séances d'Education Morale et Civique

La plupart des pièces proposées aux élèves avaient une visée réflexive, car même si « jouer leurs rôles » peut leur paraître amusant, le contenu pédagogique est primordial.

Présentation des différentes pièces choisies pour les élèves :

- « Ce que disent les gens », texte de Michel Piquemal6, certaines didascalies ont été supprimées pour faciliter la lecture et la compréhension de la pièce. Pièce pour cinq comédiens.
Résumé : Un jeune garçon ne veut pas faire son collier en perles devant les autres par peur des moqueries. Son père lui donne une leçon de vie : il l'emmène au marché quatre jours de suite, le premier jour le garçon monte sur l'âne et le père marche à côté, le deuxième jour le père monte sur l'âne, le troisième jour ils montent tous les deux sur l'âne et le quatrième jour ils portent l'âne. Quelle que soit la manière de se rendre au marché le père fait remarquer à son fils que les villageois les critiquent. Par cette leçon il veut sensibiliser son fils à s'écouter lui-même pour faire ce qui lui semble juste, sans se préoccuper de ce que pensent les autres.

- « Renard, deux enfants, la pomme et la justice », texte de Michel Piquemal. Pièce pour trois comédiens.
Résumé : Deux enfants se disputent une pomme qu'ils pensent tous deux avoir trouvés en premier. Un renard s'interpose et leur propose de s'occuper du partage de la pomme. Prétextant la recherche du partage le plus équitable, il coupe la pomme en deux puis pèse chaque moitié, puis recoupe indéfiniment chaque morceaux pour, semble-t-il, chercher l'équilibre parfait. Il finit par manger toute la pomme…

- « Le berger qui criait au loup », texte de Michel Piquemal. Pièce adaptée pour être jouée par cinq comédiens et une répartition des paroles des personnages plus équilibrée.
Résumé : un berger s'ennuyant joue de mauvaises farces aux villageois en criant qu'un loup attaque son troupeau de moutons. Les villageois accourent deux fois pour rien. Au troisième appel du berger, qui est cette fois-ci réellement face au loup, ils ne se déplacent pas, pensant

[6] Michel Piquemal, *Petites pièces philosophiques*. Retz, 2007.

que le berger ment à nouveau.

- « Le lapin-putois », texte de Michel Piquemal. Pièce pour quatre comédiens.
Résumé : Trois renards veulent dérober un beau lièvre que vient de tuer un chasseur. Ils décident de faire croire au chasseur qu'il n'a pas tué un lièvre mais un putois, afin qu'il leur laisse sa prise. L'un après l'autre les renards viennent converser avec le chasseur jusqu'à le persuader qu'il s'est trompé et qu'il a tué un putois. Le chasseur fini par s'en convaincre lui-même et laisse le lièvre derrière lui, au grand bonheur des renards.

- « Discussion », texte de Christian Lamblin7. Pièce initiale pour deux comédiens, adaptée pour être jouée par quatre comédiens.
Résumé : Deux enfants racontent leurs vacances à deux amis. Ces derniers ne comprennent pas le sens des mots et déforment sans cesse les propos des deux premiers enfants. Les homophones sur lesquels portent les confusions sont : mer/mère, tente/tante, pin/pain, pâtés de sable sur la plage/pâtés du charcutier. Deux expressions sont également mises à contribution : boire la tasse, dévorer un livre.

- « La leçon de politesse », texte de Christian Lamblin. Pièce initiale pour deux comédiens, adaptée pour être jouée par quatre comédiens.
Résumé : Deux présentatrices exposent au public des attitudes qui manquent de délicatesse et des attitudes plus policées et attendues en société. Chacune est accompagnée par un assistant qui mime les attitudes ou dit les paroles inadaptées puis les attitudes ou paroles attendues.
Les trois premiers mimes concernent : la façon de mâcher un chewing-gum, la manière de bailler, la façon de manger un gâteau que l'on a envie de dévorer. Puis les assistants s'expriment sur : l'attitude à avoir lors de la rencontre d'un nouveau-né qu'on ne trouve pas beau, la manière de refuser un potage que l'on déteste, et la façon de demander des bonbons à un copain.

L'éducation morale et civique, mise en place depuis la rentrée scolaire 2015, doit permettre, entre autre, le développement de la sensibilité des élèves, la capacité de jugement et donc le développement de leur esprit critique et la prise de conscience des enjeux moraux qu'impliquent certains comportements. Concernant le mensonge par exemple, il est vain de s'arrêter au message « c'est mal de mentir » ; il est préférable d'amener les élèves à réfléchir et débattre sur les enjeux moraux du mensonge : quels impacts sur les relations sociales ?

L'enseignement transversal de l'EMC peut prendre différentes formes, mais doit être le plus concret possible et s'inscrire dans le vécu des élèves. Les ateliers philosophiques sont une manière de permettre la réflexion et l'échange de points de vue entre pairs.
Toutes les deux semaines des ateliers philosophiques ont lieu dans la classe des CE1-CE2. C'est au cours de ces ateliers qu'ont été discutés et débattus les messages véhiculés dans les pièces des élèves.

[7] Christian Lamblin, *Petites comédies pour les enfants 7-11 ans*. Retz, 1993.

II. 2. 4. Ateliers théâtre

Le travail mené lors des ateliers théâtre a permis la mise en voix, la mise en mouvement et la mise en scène des pièces de théâtre sélectionnées.

Le travail sur la mise en scène des pièces a débuté le mardi 4 janvier. Un créneau d'E.P.S de 45min par semaine était consacré aux ateliers théâtre. Ils ont eu lieu les mardis après-midi ou les mercredis matins, en alternance une semaine sur deux. Cette organisation a été mise en place pour bénéficier au maximum de la présence d'une AESH (Accompagnante des élèves en situation de handicap) qui accompagne un élève de la classe le mercredi matin. L'aide de l'AESH pour cet élève était indispensable et plurielle : aide à la concentration, la participation, la compréhension de la pièce et des personnages (notamment le sien), la prise de parole et la mise en voix du texte. La présence de l'AESH durant certaines répétitions a également été bénéfique pour les quatre autres élèves du groupe.

Précisons que les élèves ont commencé à apprendre leur texte de théâtre durant les vacances de Noël, afin d'optimiser les ateliers de mises en scène.
De plus, une fois par semaine, je prenais un seul groupe durant 45 min pour pouvoir répéter dans de meilleures conditions et les aider à améliorer leur jeu.
Ce créneau de 45min est celui des APC (Activité pédagogique complémentaire) que j'encadre chaque lundi. Sur les six séances d'APC de la période, quatre groupes ont bénéficié des répétitions renforcées, dont deux groupes qui ont eu besoin de deux séances d'APC. Ces créneaux supplémentaires et la qualité de travail qu'ils permettent en petits groupes, au plus près des besoins de chacun, ont été déterminants dans la réussite de ce projet.

De la même façon que pour la danse il est important d'être danseur, spectateur et chorégraphe, au théâtre il est également important d'être spectateur et metteur en scène. Ces rôles se complètent et permettent d'enrichir le jeu du comédien. Etre spectateur permet de se rendre compte du rendu d'un jeu : le volume sonore et la nécessité de parler fort et distinctement, de manière expressive. De plus, certains élèves parviennent à améliorer leur jeu en ayant observé la répétition de leurs camarades et les conseils donnés par l'enseignant. S'essayer à la mise en scène permet aux élèves de se questionner davantage sur le déroulement de leur pièce, les rôles de chacun et les interactions entre les personnages. L'implication dans la mise en scène permet donc une meilleure compréhension de la pièce ainsi qu'un investissement et un engouement supplémentaire des élèves, qui gagnent alors en autonomie.

Les sept ateliers théâtre de la période 3 ont tous débuté par le rituel de centrage et de concentration « se faire passer le courant ». S'en suivait l'échauffement du corps, puis les élèves étaient répartis par groupe dans la salle de motricité. Ils travaillaient majoritairement en autonomie pendant que l'enseignante tournait sur les groupes. La première séance a été dédiée à la mise en voix du texte : les élèves devaient répéter leur texte, enchainer rapidement les répliques et se concentrer sur la récitation expressive du texte. L'enseignante est allée voir tous les groupes pour s'assurer de la bonne mise en route de chaque pièce et la participation

de chaque élève-comédien, afin qu'aucun élève ne décroche.

La mise en scène du texte a débuté aux séances 2 et 3. L'enseignante travaillait avec deux groupes par séance, les autres groupes étaient en autonomie (ou avec l'AESH), s'entrainant à la mise en voix, répétant la mise en scène débutée en séance d'APC ou s'essayant à une mise en scène.
Certains élèves à l'aise avec leur texte et dans leur pièce aidaient parfois d'autres groupes à réviser. Ils remplaçaient un élève absent ou faisait fonction de spectateur pour un groupe agité en autonomie, ce qui permettait à ce dernier d'être plus concentré.

Les séances 4 et 5 étaient composées de deux temps : 20 min de répétition par groupe, puis, environ deux groupes répétaient leur pièce entièrement devant la classe. Les groupes en difficulté continuaient à s'entrainer entre eux, ou allaient réviser avec l'AESH, à tour de rôle, ce qui leur permettait une répétition renforcée. Tous les groupes ne sont donc pas passés devant la classe durant ces deux séances.

Les séances 6 et 7 ont été consacrées à la répétition générale, en deux parties : 3 groupes par séance. La salle de motricité était alors aménagée en salle de spectacle, offrant un espace scénique plus important que lors des répétitions. Les élèves ont pu prendre leurs repères pour les entrées, les sorties de scènes mais également les déplacements sur celle-ci.

Durant ces ateliers de répétition, de nouvelles règles d'or sont venues compléter les précédentes. Les comédiens doivent :
- Parler fort
- Jouer de face ou de 3/4, éventuellement de profil
- Regarder la personne à laquelle ils parlent
- Rester « dans » leur personnage même lorsqu'ils ne parlent pas
- Etre concentrés, sérieux et attentifs à leurs partenaires
- Regarder leurs partenaires de jeu et non le public

De plus, afin de permettre aux élèves de se souvenir des conseils donnés et d'optimiser leurs répétitions et leur travail en autonomie, chaque groupe possédait une feuille de suivi des conseils. Un élève par groupe, responsable de cette feuille, devaient l'apporter à chaque répétition et noter au fur et à mesure les conseils donnés à chacun. Les groupes devaient relire cette feuille au début de chaque séance.

II. 2. 5. Arts plastiques et confection des décors

Deux séances d'arts plastiques ont permis la confection de quelques accessoires pour les pièces. J'ai fait le choix de réduire au maximum les accessoires, tout comme les décors. Par commodité pour une gestion plus facile, mais aussi pour donner plus d'importance aux comédiens et à leur jeu, sans qu'ils soient pollués par divers objets non indispensables. De plus, certaines absences de décors permettent de laisser plus de place à l'imagination du

public.
L'objectif était un travail en commun des élèves pour que le projet prenne une réelle dimension collective et que chaque groupe s'entraide. Ainsi, différents élèves de la classe ont réalisé ensemble des oreilles de loup et de renard, utiles à différentes pièces. D'autres élèves ont peint des grosses perles nécessaires pour une des pièces.

Les élèves ont également créé les affiches du spectacle : une affiche de présentation du spectacle à venir, à destination des élèves de l'école, et deux affiches pour décorer la salle de spectacle.

Le périscolaire a aidé à la confection de certains décors : l'arbre et les moutons présents dans la pièce « le berger qui criait au loup ». Une aide précieuse qui a permis de gagner en temps et en efficacité.
J'ai, pour ma part, fabriqué l'âne nécessaire dans la pièce « ce que disent les gens ». Création initialement prévue par les élèves en séances d'arts plastiques, mais le manque de temps en a décidé autrement.

II. 2. 6. TICE

Les TICE sont les technologies de l'information et de la communication en éducation.
Les élèves de CE1, qui n'avaient pas encore utilisé l'outil numérique depuis le début de l'année, ont pu s'entrainer à taper une partie d'un texte à l'ordinateur : les programmes du spectacle prévu devant les parents, sur lesquels figurait l'ordre de passage des pièces durant le spectacle.

II. 3. L'aboutissement du projet : les spectacles

L'objectif final du projet était la représentation des pièces de théâtre devant un public.
Deux spectacles ont eu lieu pour mettre en lumière le travail des élèves. Le premier, devant les deux autres classes de l'école, s'est déroulé dans la salle de motricité de l'école, la dernière semaine de la période, juste avant les vacances de février.

En l'absence d'une vraie scène et accessoires de théâtre (rideaux noirs, armatures solides sur lesquelles accrocher des rideaux de fond de scène…), une scène d'appoint des plus sympathique a été créée : Une corde en hauteur traversant toute la salle a permis d'accrocher deux grandes nappes colorées à l'aide de pinces à linge, ce qui créait un agréable fond de scène. Des cônes disposés de part et d'autre des rideaux délimitaient l'espace scénique. Des bancs étaient enfin installés pour le public.
De plus, les costumes ont été réfléchis avec simplicité et efficacité : La majorité des élèves avaient pour costume leurs vêtements habituels : un jean bleu et un haut de couleur définie au préalable. Le type de vêtement, quant à lui, importait peu (T-shirt, sous-pull…). Les quatre élèves qui jouaient le rôle d'un renard portaient un haut de couleur orange. Il a été demandé

aux élèves jouant le rôle des villageois d'apporter des vieux vêtements un peu trop grand et des bérets. Le berger portait des bottes et avait simplement un bâton comme accessoire. Les élèves-comédiens de la pièce « ce que disent les gens », avaient, quant à eux, des habits traditionnels sénégalais (appelés boubous). La pièce initiale se déroulant dans un pays du Maghreb, j'ai pris la liberté de la transporter dans un pays d'Afrique de l'Ouest.

Le second spectacle, devant les parents, devait également avoir lieu avant les vacances de février. Finalement, en raison du planning de réservation de la salle communale il a été reporté le mardi 7 mars 2017 au soir, le deuxième jour de la rentrée, après les vacances. Les élèves ont alors eu l'occasion de jouer sur une vraie scène avec de vrais rideaux et coulisses. Le projet a pris une dimension supplémentaire.

Les deux premiers après-midis de la quatrième période ont été consacrés aux répétitions dans la salle communale. Chaque groupe a pu répéter une fois sa pièce, tout en prenant de nouveaux repères et en adaptant les déplacements au nouvel espace scénique, plus grand que le précédent. De plus, tous les élèves ont eu une responsabilité dans la représentation : chacun avait en charge un élément du décor à apporter, à enlever ou les rideaux à ouvrir ou fermer. Afin de renforcer encore l'autonomie et la prise de responsabilité des élèves, je n'étais pas présente dans les coulisses lors du spectacle, mais dans le public. Les élèves sont parvenus à respecter l'organisation préparée et ont fait preuve d'entraide et de responsabilité.

Pour les rassurer cependant et éviter qu'ils ne soient perdus durant leur pièce, six parents ont participé en étant souffleurs.

II. 4. L'évaluation du projet

Les savoirs à acquérir par les élèves, entre autres : le genre littéraire du théâtre, ce qu'est un spectacle de théâtre, l'enrichissement du vocabulaire, ont globalement été atteints. Seule la notion de spectacle vivant, étudiée rapidement par manque de temps, n'a pas forcément été bien assimilée par tous.

Parmi les savoir-être visés, le fait de regarder, conseiller et jouer avec respect et bienveillance a été intégré par tous les élèves. Le travail collectif avec les camarades et l'entraide ont été réalisés par la plupart des élèves. Une élève n'est pas parvenue à acquérir ce savoir-être, et trois autres ont rencontré de grandes difficultés.

La moitié des savoir-faire visés ont été acquis par l'ensemble des élèves : mémoriser un texte et savoir le restituer aux bons moments, être capable de s'exprimer oralement et corporellement devant les autres. L'incarnation du personnage en se détachant de la peur du ridicule a posé plus de difficultés.

II. 5. Les apports du projet pour les élèves

La majorité des élèves de la classe a gagné en confiance, en estime d'eux-mêmes et en autonomie. Ces apports des plus bénéfiques pour les apprentissages ont été particulièrement notables pour quatre élèves de la classe. En voici deux présentations (d'autres prénoms préservent leur anonymat) :

Thomas :

Thomas manifestait de grosses difficultés de concentration et de socialisation en début d'année. La mise au travail était très compliquée et les apprentissages scolaires difficiles. Il fait parti des élèves à besoins éducatifs particuliers puisqu'il est reconnu comme personne en situation de handicap. Il bénéficie de l'accompagnement d'une AESH sur la moitié du temps scolaire. Thomas n'a pratiquement pas participé aux trois ateliers théâtre de la période 2 (trop agité, n'écoutant pas les consignes). Les séances de répétition pour le spectacle n'ont pas été très évidentes à gérer, mais la présence de l'AESH sur certaines séances a aidé Thomas à prendre part à la pièce. Thomas a réussi à apprendre le court texte qui lui avait été donné mais il avait beaucoup de difficultés à prendre la parole devant ses camarades. De plus, plus le spectacle approchait plus il manifestait de l'anxiété à l'idée de jouer devant un large public. Les adultes et ses camarades ont fait preuve de beaucoup de bienveillance en le rassurant à de nombreuses reprises.

Il est malgré tout parvenu à jouer avec ses camarades et à dire tout son texte, d'une voix assez forte, pour le spectacle devant les autres classes de l'école, puis, le mardi de la rentrée devant les parents. Il était très fier de jouer devant son papa qui a pu venir à la représentation. Cette soirée spectacle a certainement débloqué des inhibitions chez Thomas. Son comportement en classe a beaucoup changé depuis : bien que la concentration reste toujours difficile, il manifeste plus d'appétence pour le travail scolaire. Il demande parfois à réaliser des exercices qui ne lui sont pas proposés et les devoirs à la maison sont faits avec plus de régularité. Le rapport à l'adulte semble avoir changé lui aussi : il me dit alors bonjour le matin en arrivant à l'école, et respecte mieux les consignes données en classe. Un changement tout à fait remarquable.

Marie :

Marie est une élève avec de très bonnes capacités scolaires. Son travail de début d'année manquait cependant beaucoup de sérieux et d'application. Elle bavardait beaucoup, écoutait très peu les consignes et souhaitait terminer au plus vite les « contraintes » qu'on lui imposait. Ses cahiers étaient très mal tenus. Ajoutons que Marie présentait des difficultés pour s'exprimer à haute voix devant les autres.

Durant les exercices sur le jeu théâtral en période 2, Marie rencontrait beaucoup de difficultés en expression corporelle et ne parvenait à réaliser que les exercices sur la voix ou l'expression du visage. Manifestant de très bonnes capacités de mémorisation, un texte assez long lui a été attribué dans sa pièce de théâtre. Les répétitions en période 3 se sont bien passées et Marie s'est impliquée avec sérieux dans sa pièce. Elle a manifesté une grande angoisse les jours précédents le premier spectacle à l'école et affirmait ne plus vouloir participer. Elle a finalement accepté d'entrer sur scène, au dernier moment, et a réussi à incarner son

personnage. Le spectacle devant les parents s'est ensuite très bien passé pour elle, enthousiaste de jouer devant sa maman.
Depuis ces représentations, Marie a un tout autre comportement en classe : elle écoute davantage les consignes, bavarde moins et s'applique beaucoup plus dans son écriture et la tenue de ses cahiers. Marie fait partie des élèves qui se sont considérablement dépassés, ont gagné en estime d'eux-mêmes ainsi qu'en confiance en l'enseignant.

Toutefois, deux élèves ne semblent pas avoir tiré profit des bienfaits notables de ce projet. Le premier, qui fait parti des élèves les plus performants de la classe, est resté assez passif et peu enthousiaste. La deuxième, qui montre des difficultés de concentration sans pour autant relever du champ du handicap, n'a pas réussi à canaliser son énergie et à prendre part au spectacle en étant à l'écoute de son groupe et en participant sérieusement aux répétitions. Elle n'a pas saisi l'importance de travailler pour la cohésion du groupe dans une pièce de théâtre.

II. 6. Contraintes, difficultés et améliorations envisagées

Les contraintes principales ont été liées au temps et à l'espace.
Le projet n'a pu être mené que sur deux périodes compte tenue de la programmation des séances de piscine qui ont débuté à la mi-mars. Ce créneau d'EPS occupant une matinée entière par semaine, il n'était pas possible de poursuivre l'activité théâtre.
Ce délai fut un peu court et certains groupes ont manqué de temps et ne sont pas parvenu à se donner la réplique de manière fluide et des hésitations sur les placements de chacun ont perduré. Néanmoins je reste satisfaite de l'ensemble des prestations des élèves qui ont été d'une belle qualité.
Un élève issu de la communauté du voyage a participé au travail collectif et a joué sur scène, à l'école, avant les vacances de février. Son absence au retour des vacances a permis à un élève de reprendre son rôle, avec enthousiasme. Cependant, malgré cette absence prévue il n'a pas toujours été évident de répéter correctement les deux pièces. La représentation au retour des vacances a été un peu précipitée pour ce remplaçant.

La salle de motricité dans laquelle les ateliers théâtre avaient lieu n'était pas très spacieuse. Les six groupes étaient répartis dans la salle mais avaient assez peu de place pour répéter la mise en scène. De plus, le volume sonore de la salle, compte tenu de l'espace réduit, était rapidement très élevé. Cela permettait aux élèves d'être plus libres dans leur jeu puisqu'ils étaient très peu entendus des autres groupes. Mais dans le même temps le bruit ambiant était parfois compliqué pour la concentration de certains élèves. De plus, il est arrivé que certains élèves qui ne parlent pas très fort, aient du mal à être entendus correctement par leurs partenaires de jeu.
Cependant, tous les groupes avaient besoin de travailler leur pièce et il me semblait difficile de ne faire participer les élèves que cinq ou dix minutes dans une séance d'une heure. De plus, je pensais mieux parvenir à canaliser les élèves en les mettant en activité plutôt qu'en les laissant passifs.

Enfin, les ateliers théâtres, compte tenu du cadre plus souple que les autres activités, étaient propices aux débordements. Le retour au calme et le recadrage du groupe classe après les répétitions n'était pas toujours aisé, et ceci d'autant plus que durant l'année de stage, l'autorité et la gestion de classe est un tâtonnement perpétuel.

J'aurais pu, avec le recul, faire travailler les groupes deux par deux, l'un répétant sa pièce, le second étant spectateur. Certains groupes auraient pu alors se concentrer davantage lors de la répétition, et les spectateurs auraient pu avoir des critères d'observation précis afin de faire des remarques constructives à leurs camarades. Les élèves spectateurs auraient pu également prendre le rôle de souffleur et permettre alors à leurs camarades de se détacher entièrement de leur texte.

Pour faciliter l'apprentissage et la fluidité du texte pour certains groupes, des italiennes (enchainement rapide des répliques d'une pièce, sans le jeu associé) régulières auraient été bénéfiques. Par exemple en rituel le matin ou en début d'après-midi. Les italiennes auraient permis à chacun de s'imprégner des textes des autres et de vivre collectivement les répétitions. J'organisais déjà deux fois par semaine la récitation d'une pièce par un groupe. Mais des italiennes plus rapides et sans intonation recherchée, auraient fait gagner en efficacité.
Le temps calme en fin d'atelier théâtre aurait pu servir aux élèves de mémorisation. Ils auraient pu s'allonger, fermer les yeux puis regarder dans leur tête le film de la pièce qu'il venait de jouer.

Pour améliorer le repérage dans la chronologie de leur pièce, de courts exercices sur le repérage d'une scène (indiquée sur un papier, tirée au hasard) et les évènements qui lui précèdent et lui succèdent, auraient pu être mis en place ponctuellement dans la semaine.

La fréquence des répétitions aurait pu être augmentée pour permettre à tous de bénéficier d'assez de temps. Cela nécessiterait de travailler à plein temps dans la classe afin d'avoir deux créneaux d'E.P.S disponibles pour la pratique théâtrale.

Afin de permettre des répétitions plus efficaces en groupes réduits, certaines auraient pu se dérouler dans la salle de classe. Les groupes auraient alors pu répéter à tour de rôle, pendant que leurs camarades travaillent en autonomie à leur bureau.

Enfin, travailler en partenariat avec un intervenant permettrait éventuellement d'alléger le groupe classe et enrichirait nettement le travail de mise en scène. Il serait bénéfique aux acquis des élèves.

Conclusion

Si aujourd'hui la pratique théâtrale n'est pas inscrite dans les programmes de l'éducation nationale et qu'aucun temps d'enseignement ne lui est dédié, on peut tout de même remarquer qu'une liberté pédagogique est accordée aux enseignants qui ont la possibilité de travailler le jeu théâtral avec leurs élèves.

- **<u>Les nombreux bénéfices du projet</u>**

A partir de ma première expérience d'enseignante stagiaire dans ce domaine j'ai pu constater par moi-même les bénéfices d'un travail commun abouti et d'une mémoire commune pour la classe qui permet de fédérer le groupe. L'entraide que le projet a suscitée à de nombreuses reprises a donné naissance à une certaine forme de fierté collective. L'amélioration du climat de classe est propice à tout type d'apprentissages.
J'ai pu constater durant les périodes de répétitions des pièces, l'entrain qu'ils mettaient dans les autres matières quand ils attendaient avec impatience la répétition suivante.
Tout au long des répétitions de la troisième période scolaire le rapport enseignant-élèves a évolué. Les séances de pratique théâtrale demandent à l'enseignant une posture différente. Les enseignants qui s'en sentent capables, peuvent même s'adonner au plaisir de « jouer la comédie », afin d'accompagner les élèves dans leur jeu et les orienter sur certaines postures à adopter. Explicitant parfois certains exercices, l'enseignant doit faire preuve d'un lâcher-prise supplémentaire vis-à-vis de ses élèves, leur dévoilant un personnage qu'ils n'ont pas l'habitude de côtoyer en classe. Cette posture inhabituelle peut déstabiliser certains enseignants et beaucoup craignent de perdre leur autorité. Ces séances permettent en réalité un rapport enseignant-élèves moins distancié et plus libre, qui ne remet nullement en cause l'autorité de l'adulte.
Quelle que soit la posture qu'adopte l'enseignant pendant les ateliers théâtre, il est nécessaire de permettre aux élèves de s'exprimer librement, sans les bloquer dans leur processus de création et d'expérimentation de leur corps et leur voix. Le plaisir doit être le moteur de ces ateliers.

J'ai pu constater également une confiance croissante des élèves dans leur enseignante, tout au long du projet. Confiance et considération qui ont été d'autant plus fortes au lendemain de la soirée spectacle devant les parents. Je pouvais lire dans le regard des élèves « merci de nous avoir fait confiance et de nous avoir emmené aussi loin».
Cette confiance et ce respect mutuel et grandissant, a eu de nombreux bénéfices pour les apprentissages : les élèves étaient davantage à l'écoute en classe et volontaires dans les activités proposées.

Sur le plan individuel, les bénéfices ont également été très nombreux.
Tout d'abord le travail en projet a permis le lien entre les disciplines et un réinvestissement des notions vues en français (genre littéraire étudié, homophones, vocabulaire des émotions)

et en mathématiques (les masses). D'où du sens donné aux apprentissages.

De plus, en renforçant l'estime et la confiance en soi, la pratique théâtrale a permis une implication plus grande dans le travail scolaire. Le travail de répétition théâtrale permet aussi d'accepter l'effort, montre qu'on peut ne pas réussir du premier coup sans être pour autant voué à l'échec. De plus, le projet de représentation qui est venu concrétiser les efforts des élèves est la « cerise sur le gâteau ». La motivation qui en a résulté a permis aux élèves de se sentir mieux à l'école et a rejailli sur toutes les disciplines enseignées.

Les élèves ont eu accès à des vécus émotionnels nouveaux : le trac et l'excitation de monter sur scène, la crainte d'oublier son texte, l'entraide indispensable que suscitent ces appréhensions, la fierté d'avoir osé et d'avoir réussi. Ces expériences ont largement contribué à leur enrichissement personnel et leur ont permis de grandir encore un peu plus.

L'apport d'un projet comme celui-ci pour les élèves est à relier directement à la relation entre les parents et l'enseignant. Dans un premier temps la sollicitation des parents pour participer au projet, d'une quelconque manière (prêt de matériel, aide aux vestiaires, participation aux rôles de souffleur, rangement de la salle communale…), a été bénéfique à cette relation école-famille.
Dans un second temps, la satisfaction des parents suite au spectacle et à l'enthousiasme de leur enfant, a permis de conforter leur confiance dans l'enseignant, et plus largement dans l'école.

Certaines familles en retrait vis-à-vis de l'école se sont montrées plus ouvertes et réceptives après la soirée spectacle. Un travail en partenariat est alors possible entre elles et l'école, qui permet de répondre aux attentes de l'éducation nationale en termes de coéducation.
La confiance que peuvent avoir les parents dans l'enseignant rejaillit directement sur le comportement de l'enfant. La maman de Marie, par exemple, qui montre une certaine méfiance envers l'école, a été très touchée par le spectacle et a manifesté envers moi beaucoup de gratitude et de considération. Les changements observés dans le comportement de Marie en sont, en grande partie, la conséquence.
Les exemples de Thomas et Marie témoignent de l'importance de l'implication des parents dans la vie de l'école ou à tout le moins l'importance du suivi des activités scolaires quelles qu'elles soient.

Attardons nous enfin sur les apports de ce type de projet pour l'enseignant. Comme énoncé dans la partie I. 2. 3. de ce dossier, l'investissement et le temps consacrés sont importants. Tout en étant très variable d'un enseignant à l'autre, compte tenus de leurs personnalités, leur intérêt pour le projet et les choix qu'ils font. Toutefois, l'enrichissement qui en résulte est incontestable. A cela s'ajoute une grande satisfaction professionnelle et une motivation croissante.

Les nombreux bénéfices du projet présenté dans ce dossier, tant collectivement

qu'individuellement, permettent de mettre en avant les avantages de mener un projet de classe en début ou milieu d'année scolaire. Il me semble important d'insister sur ce point, alors que de nombreux projets de spectacle ont lieu en fin d'année scolaire dans les écoles. Un projet de début ou milieu d'année donne le temps au groupe classe, aux élèves individuellement et à l'enseignant, de récolter les fruits de leur travail.

- **<u>Un travail pluridisciplinaire et en partenariat</u>**

La pratique théâtrale est propice à un travail pluridisciplinaire. Le lien avec le jeu théâtral peut être abordé en EPS ainsi qu'en français. Mais également éducation musicale (dimension vocale et corporelle), en histoire de l'art (arts du spectacle), en arts visuels (préparation des décors), ou encore, comme il vient d'être démontré dans ce dossier, en mathématiques et en TICE. De plus, les compétences travaillées permettent pleinement de répondre aux attentes de l'éducation morale et civique. Jean-Claude Lallias, professeur agrégé de lettres et directeur de la collection « Entrer en Théâtre » du réseau SCEREN-CNDP, affirme que le théâtre « est tout à la fois jeu, langage et art. Il permet sans artifice l'exercice de nombreuses compétences et le croisement de disciplines multiples.»[8]

La pratique théâtrale a besoin de s'enrichir d'une ouverture culturelle au théâtre, à ses écrits, ses auteurs et ses spectacles. Cette ouverture permet de donner du sens et de faire du lien. Un projet théâtre ne peut donc faire l'économie d'une ou plusieurs sorties théâtre dans l'année. Si les sorties théâtre ne sont pas possibles pour les diverses raisons énoncées dans la partie I. 2. 6, il est souhaitable de permettre à des spectacles de se produire à l'école. Il est en effet plus aisé de faire venir des artistes à l'école que d'emmener les élèves à l'extérieur. Le coût de revient pour une école en est inférieur, surtout si elle se regroupe avec d'autres pour rémunérer le spectacle et y assister.

De plus, la rencontre avec des professionnels du théâtre (comédien, auteur, metteur en scène) permettrait un enrichissement supplémentaire du projet. Un travail en partenariats, comme indiqué précédemment dans ce dossier, serait à développer pour combler le manque de connaissances des enseignants et s'inscriraient pleinement dans les PEAC recherchées par l'Education Nationale.

Jean-Claude Lallias, convaincu des bienfaits d'un travail de partenariat, avance ceci : « L'éducation artistique et culturelle place au cœur de ses enjeux la relation directe des élèves avec les œuvres et avec les artistes : c'est la question du partenariat, d'une place faite à des compétences supplémentaires. Le maître n'est plus le seul détenteur de la vérité et des savoirs, il crée les conditions pour que ses élèves profitent de l'intervention d'autres personnes qui s'impliquent dans le projet de la classe. »[9]
En milieu scolaire, cette collaboration suppose la participation active d'un groupe d'élèves, de

[8] Lallias, Jean-Claude. *Une éducation par l'art, accessible à tous, dès l'enfance*.
[9] Groupe national théâtre de l'OCCE. *L'enfant debout, pratiques artistiques et coopération à l'école, Quel théâtre ?* CRDP de Champagne-Ardenne

leur enseignant, et d'au moins un intervenant artistique. Les cadres habituels de chacun des trois partenaires s'en trouvent modifiés, et une communauté éducative inédite nait et vit le temps de la réalisation du projet.

La pratique théâtrale rejoint le travail sur l'oral, la prise de parole et l'expression orale en public. Sa large mise en place, par la prise de confiance et l'aisance à l'oral qu'elle entrainerait, contribuerait-elle à former de futurs citoyens plus libres et plus à même à se positionner, discuter de sujets divers et s'affirmer ?
C'est pourquoi je terminerai en vous parlant du documentaire : « A VOIX HAUTE » sorti au cinéma dernièrement qui donne un bon exemple du « pouvoir de la prise de parole » en public. La cohésion, la coopération, l'écoute, la communication, la découverte de l'autre et le respect entre les élèves, sont au cœur même de ce documentaire.
Des étudiants de Seine-Saint-Denis préparent un concours d'éloquence qui vise à élire le meilleur orateur. Ces étudiants issus pour nombre d'entre eux de milieux défavorisés s'y préparent grâce à des professionnels (avocats, slameurs, metteurs en scène…) qui leur enseignent le difficile exercice de la prise de parole en public. Ils apprennent les ressorts subtils de la rhétorique et vont s'affirmer, se révéler aux autres et surtout à eux-mêmes. Ce documentaire est un véritable hymne au pouvoir des mots et de la parole, en cela il fait tout à fait le parallèle avec les bienfaits de l'expression théâtrale à l'école.

Glossaire

AESH : Accompagnant des élèves en situation de handicap
APC : Activités pédagogiques complémentaires
APSA : Activité physique sportive et artistique
EMC : Education morale et civique
EPS : Education physique et sportive
ESPE : Ecole supérieure du professorat et de l'enseignement
Master MEEF : Métier de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
PEAC : Parcours d'éducation artistique et culturelle
TICE : Technologies de l'information et de la communication en éducation

BIBLIOGRAPHIE

Livres :

Balazard, Sophie / Gentet-Ravasco, Elisabeth. *Faire du théâtre avec ses élèves : Techniques théâtrales et expression orale.* Hachette éducation, 2016. 224p. ISBN 978-2-01-400539-4

Créac'h, Marielle. *Les enjeux actuels du théâtre et ses rapports avec les publics : rencontre européenne de la Biennale Théâtre jeunes publics Lyon 1993*. CRDP de l'académie de Lyon, 1994. 135 p. ISBN 2-86625-193-8

Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire. CRDP de l'académie de Versailles, 2006. 162 p. ISBN 2-86637-448-7

Groupe national théâtre de l'OCCE. *L'enfant debout, pratiques artistiques et coopération à l'école, Quel théâtre ?* CRDP de Champagne-Ardenne, 2008. pp.13-23. ISBN 978-2-86633-447-5

Haumesser, Matthieu et al. *Philosophie du Théâtre.* Paris : J. Vrin, 2008. 350p. ISBN 978-2-7116-1937-5

Héril, Alain / Mégrier, Dominique. *60 exercices d'entraînement au théâtre à partir de 8 ans : à l'attention des instituteurs, professeurs et animateurs.* Paris : Retz, 1996. 127 p. ISBN 2-7256-1491-0

Je monte un projet théâtre ! Enjeux, actions et ressources. Nantes Cedex : CRDP des Pays de la Loire, 2006. 59 p. ISBN 2-86628-392-9

Lacombe, Josiane. Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans, approche théorique et activités corporelles. De Boeck, 2007. 245p. ISBN 978-2-8041-5401-1

Lamblin, Christian. *Petites comédies pour les enfants 7-11 ans*. Retz, 1993.

Morrisson, Caterine. *35 exercices d'initiation au théâtre volume 1 : le corps.* Arles : Actes Sud, 2000. 60 p. ISBN 2-7427-2958-5

Piquemal, Michel. *Petites pièces philosophiques*. Retz, 2007.

Zucchet, Freddy. *Oser le théâtre.* CRDP de l'académie de Grenoble, 2000. 155p. ISBN 2-86622-557-0

Périodiques :

Bineau, Nathalie / Bineau, Yannick. A l'école du théâtre. *Cahiers pédagogiques* (Paris), 02/2015, 519, p.10-57. ISSN 0008-042X

Cassou-Noguès, Anne. Pratiquer le théâtre en classe : ambitions, difficultés et solutions. *NRP.* 05/2012, 628, p.12-16. ISSN 1636-3574

Méténier, Gisèle. Expression corporelle. *L'école aujourd'hui* (Paris), 02/2011, 016, p.25-31. ISSN 2104-5291

Sites internet :

Eduscol [en ligne]. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Direction générale de l'enseignement scolaire, 2000, 2016 [dernière consultation le 08 mai 2016]. Disponible sur : http://eduscol.education.fr

Histoire du théâtre à l'école [en ligne]. In Deborde Luc. *Theatrons* [consulté le 22 avril 2016]. Disponible sur : http://www.theatrons.com/histoire-theatre-ecole.php

Documents en ligne :

Lemêtre, Claire. Le théâtre, une nouvelle discipline scolaire [en ligne]. *Ethnologie française* 4/2007 (Vol. 37), p. 647-653. [consulté le 2 mars 2016]. Disponible sur : www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2007-4-page-647.htm.

Protocole d'accord du 17 novembre 1993 [en ligne] Education nationale, Culture et Francophonie, Enseignement supérieur et Recherche, Jeunesse et Sports [consulté le 22 avril 2016]. Disponible sur : http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/education-artistique/educart/171193.pdf

Rapport L'éducation aux arts et à la culture janvier 2003 [en ligne] Juppé-Leblond, Christine et al. [consulté le 22 avril 2016]. Disponible sur : http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/rapports/chiffert/rapport-chiffert.pdf

Théâtre à l'école – les fondamentaux [en ligne] Direction des services départementaux de l'éducation nationale du Val-de-Marne. [consulté le 24 juin 2016]. Disponible sur : http://www.ia94.ac-creteil.fr/premier_degre/theatre/fondamentaux/fondamentaux.htm

Résumé

Objet de lecture mais également objet de représentation, le texte de théâtre est pluriel. Son étude et son enseignement sont très riches mais également très complexes. Encore souvent étudié comme un secteur de la littérature, cette étude se limite bien souvent à son texte, le jeu théâtral et la mise en scène étant plus difficilement abordés. Nous pouvons interroger les résistances que rencontre cette discipline. C'est bien la pratique théâtrale qui est questionnée ici et non l'étude littéraire du théâtre.
On peut se demander si la sensibilisation et l'ouverture culturelle des élèves au théâtre ainsi que l'expression corporelle qui en découle ne passe pas avant tout par la sensibilisation des enseignants ?

Les apports de la pratique théâtrale sont variés : elle permet, entre autre, d'enrichir le langage, de travailler sur la syntaxe et le lexique, de développer la mémoire. De plus, le corps et la voix sont les deux instruments du comédien. Les nombreuses répétitions pour incarner avec le plus de justesse des postures et des émotions, favorisent la maîtrise des gestes et des sentiments, et in fine la connaissance de soi.
Oser affronter le regard de l'autre, oser se montrer, rire de soi-même, c'est gagner en assurance et prendre confiance, en soi, et en l'autre.
Prendre conscience de son corps et de ses émotions par le jeu théâtral permet d'évacuer les tensions, de s'apaiser, et de gérer ses émotions.

De ce fait, la pratique théâtrale à l'école ne pourrait-elle pas favoriser les apprentissages scolaires ?

Si elle prend la forme d'un projet abouti, la motivation et la dynamique de la classe se renforceront autour de celui-ci.

Enfin, un travail sur la pratique théâtrale offre aussi de nombreuses possibilités de transdisciplinarité, permettant de créer du lien entre les disciplines, optimisant alors leur enseignement.

Mots clés

Théâtre – jeu théâtral – pratique théâtrale – projet théâtre – spectacle vivant – corps – voix – espace – mise en scène – apprentissages – bénéfices – partenariat – enquête de terrain – résultats – analyse