UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
UNIVERSITE DE TOURS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Pauline FRAILE

soutenu le : **03 juillet 2014**

pour obtenir le diplôme du :
Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement

Disciplines : Sociologie et sciences de l'éducation

Pratiques théâtrales en milieu scolaire, quels apports pour le développement social des élèves de cycle 3 ?

Mémoire dirigé par :

Sylvie DARDAILLON Professeure agrégée de lettres, ESPE de Tours-Fondettes

---

JURY :

Sylvie DARDAILLON Professeure agrégée de lettres, ESPE de Tours-Fondettes, Président du jury

Fabienne FRANCFORT Professeure d'anglais, ESPE de Tours-Fondettes

Remerciements

Je remercie Madame Dardaillon, ma directrice de mémoire pour sa disponibilité et ses conseils précieux.

Merci à Dominique Richard pour avoir bien voulu nous suivre et nous accorder de son temps afin de nous former, nous enseignants, et pour avoir autant partagé avec nos élèves.

Je suis également très reconnaissante envers Gilles Petitjean de l'OCCE de m'avoir permis de greffer ma classe au projet « Théâ » et de m'avoir accompagné tout au long de cette expérience si riche.

Merci à toute l'équipe de « Théâ-lire » d'avoir permis le « déclic » chez certains élèves en leur transmettant leur passion.

Je remercie également ma famille, mes amis et collègues de master qui m'ont soutenu lors de la rédaction de ce mémoire qui demande un investissement personnel lourd.

Je remercie et j'ai une pensée émue, pour les enseignants et les élèves des différentes classes qui m'ont accueillie, auprès desquels j'ai tant appris et auxquels je me suis tant attachée…

Table des matières

INTRODUCTION 4

I. CYCLE 3 ET PROJET DE CLASSE : 6

1) CYCLE 3 6
2) LE PROJET DE CLASSE 7
   a. *Les grands principes :* 8
   b. *Déroulement-type d'un projet de classe :* 8
   c. *Gare aux dérives :* 10
   d. *Le rôle de l'enseignant :* 11
   e. *Les intérêts d'une telle pédagogie pour les élèves :* 11

II. ACTIVITES THEATRALES ET DEVELOPPEMENT SOCIAL EN MILIEU SCOLAIRE : 13

1) PRATIQUES THEATRALES EN MILIEU SCOLAIRE 13
   a. *Le plan pour les arts et la culture du troisième trimestre 2001 :* 14
   b. *La réalité de la production théâtrale à l'école :* 16
2) LE DEVELOPPEMENT SOCIAL: 18
3) EFFETS DU THEATRE DANS LA PEDAGOGIE DE PROJET SUR LE DEVELOPPEMENT SOCIAL 22
   a. *Le théâtre réponse aux besoins fondamentaux des élèves :* 23
   b. *L'écoute, le regard et la découverte de l'autre :* 24
   c. *Plus loin que la découverte de l'autre, la découverte de soi :* 27

III. PROBLEMATIQUE 31

IV. METHODOLOGIE 32

1) CONTEXTE 32
   a. *Déroulement :* 32
   b. *Les apports de « Théâ » :* 34
   c. *Le travail avec Dominique Richard :* 35
2) HYPOTHESES 36
3) VARIABLES 36
4) OUTILS 37
   a. *Le sociogramme :* 37
   b. *Les observations :* 38
5) RESULTATS 39
   a. *Données chiffrées de début d'année :* 39
   b. *Sociogramme de début d'année :* 41
   c. *Données chiffrées de fin d'année :* 42
   d. *Sociogramme de fin d'année :* 44
   e. *Les observations :* 46
   f. *L'avis des élèves :* 46
6) LES LIMITES DE MON MEMOIRE 47

CONCLUSION : 48

BIBLIOGRAPHIE 50

ANNEXES : 52

Introduction

De nos jours, l'une des réalités auxquelles un enseignant doit faire face est l'hétérogénéité des classes. Il peut s'agir de classes à niveau multiple avec des élèves de niveaux, de maturité et d'âges différents. Mais il peut aussi s'agir d'hétérogénéité sociale, culturelle, etc. Ceci peut être un facteur d'inquiétude, que l'on soit enseignant novice ou chevronné, ou encore parent d'élève. Comment l'enseignant peut-il gérer cette hétérogénéité ? Car il est essentiel que chacun trouve sa place dans le groupe classe pour pouvoir s'y épanouir et apprendre. Si ces classes hétérogènes permettent aux enfants d'acquérir une réelle autonomie dans les apprentissages, qu'en est-il de la cohésion du groupe classe et de l'intégration de ces élèves si différents les uns des autres ?

L'une des possibilités qui s'offrent aux enseignants pour favoriser les échanges au sein d'une telle classe est la pédagogie de projet qui permet à tous les élèves de travailler ensemble pour atteindre un but commun. A ce propos, j'ai eu la chance, lors de mon stage filé de première année, de travailler avec une enseignante de classe à double niveau (CE2-CM1), qui avait mis en place une telle pédagogie. J'ai donc pu observer le projet de classe qu'elle avait mis en place et qui se déroulait en partenariat avec le CCNT de Tours autour du spectacle du « Roi des bons ». Les élèves ont tout d'abord lu le livre en classe, ils ont travaillé tout au long de l'année avec une intervenante du CCNT pour créer leur propre spectacle de fin d'année, autour de la danse, et ils sont également allés voir le spectacle. Ensuite, lors de mon stage à l'étranger qui s'est déroulé à Grenade en Espagne, toute l'école avait un projet théâtre. J'ai donc également pu observer l'enseignement du théâtre dans un autre pays. En tant qu'étudiante au sein d'une formation aux métiers de l'enseignement, mais également en temps que future enseignante, j'ai tout de suite trouvé ces approches très intéressantes. En effet, en plus du lien que cela permet de créer entre les élèves, on peut mettre en lien plusieurs disciplines, et surtout, c'est une façon différente d'enseigner, qui apporte autre chose que des connaissances, mais qui ouvre aussi au monde, à la culture et à l'autre.

En plus de l'enrichissement certain apporté par cette ouverture, il m'a tout de suite paru évident que si cet enseignement, autour de la pédagogie de projet, était mis en place dans certaines classes, et même au-delà des frontières françaises, c'était qu'il devait répondre à certains enjeux pédagogiques. Ces derniers pouvant être nombreux, je me suis intéressée tout particulièrement aux apports du théâtre en termes de vecteur de « cohésion de groupe » favorable à une dynamique d'apprentissage au sein d'une classe.

Dans le cadre de mon année de professeure des école contractuelle, j'ai eu en responsabilité une classe de CM2 tous les lundis au sein de laquelle le respect de chacun était loin d'être acquis. De plus, au sein de la classe, il y avait des élèves en difficulté d'intégration (un enfant autiste asperger, deux enfants placées dans des foyers d'accueil, deux enfants ayant de sérieux problèmes de comportement, et une enfant arrivée de Guyane en décembre). Il fut donc très vite impératif pour moi d'appréhender de quelle façon je pouvais mener tous les élèves de cette classe hétérogène vers des objectifs communs, comment je pouvais parvenir à faire en sorte que chaque élève s'y sente pleinement intégré et épanoui. Je me suis donc demandé quels pouvaient être les apports d'une pédagogie de projet, et dans mon cas plus précis, autour de la pratique théâtrale, dans le développement social des enfants en particulier pour des élèves de cycle 3 ? La pédagogie de projet favorise-t-elle l'insertion de chaque élève dans une classe hétérogène? Y a-t-il une plus forte cohésion dans un groupe classe qui travaille autour d'un projet théâtre que dans une classe qui fonctionne sans ?

Ces réflexions pourront être utiles, nous l'espérons, pour tout enseignant qui souhaiterait gérer l'hétérogénéité de sa classe grâce à la mise en œuvre d'une pédagogie de projet. Cela peut également être utile pour des étudiants en ESPE qui seront pour souvent nommés en premier poste dans des classes multi niveaux et donc, hétérogènes par nature.

Dans une première partie nous rappellerons ce que représente le cycle 3 dans notre système éducatif, et nous expliquerons en quoi consiste un projet de classe. Nous verrons ensuite quelles formes peuvent prendre les pratiques théâtrales en milieu scolaire, et nous essaierons de comprendre quels effets peut avoir la pratique théâtrale sur le développement social de l'élève. Dans une seconde partie, nous exposerons notre problématique, la méthodologie que nous allons suivre pour répondre à nos hypothèses, le déroulement de l'étude terrain ainsi que les outils utilisés et enfin les résultats obtenus.

I. Cycle 3 et projet de classe :

1) Cycle 3

Le cycle 3 est le cycle des apprentissages fondamentaux regroupant le CE2, le CM1 et le CM2. Il est sensé peaufiner quelques apprentissages pour les élèves en difficulté (repérés notamment grâce aux évaluations de CE2) et préparer au collège[1].

Il est important de souligner que « la période couverte par le cycle 3 s'avère aussi essentielle aux approfondissements scolaires qu'à l'épanouissement des relations sociales »[2] dans la mesure où l'on va s'intéresser plus loin au développement social de l'enfant. La place accordée aux interactions et aux échanges est importante, car dans les travaux de groupe, les enfants ont l'occasion « d'exprimer leur point de vue, de les confronter, d'en débattre, de s'observer, de s'imiter et finalement de construire des savoirs et savoir-faire qui relèvent tout autant du domaine cognitif (connaissances et méthodes de travail) que du domaine social et émotionnel (savoir argumenter, écouter, communiquer, contrôler ses émotions…) »[3]. Ce point nous conforte dans le choix de mettre en place une pédagogie de projet afin de créer un environnement propice à ces échanges et interactions bénéfiques au développement social de l'enfant. De plus, la collaboration entre les enfants ne va pas être la même selon les relations qui les unissent : des enfants amis connaîtront des échanges fluides, une écoute, une ouverture, une plus grande diversité dans les modes de collaboration et un climat émotionnel sécurisant. Tandis que des camarades connaîtront une confrontation plus importante des points de vue, et une stabilité plus relative dans les rôles tenus par chacun (leader…).[4] « Les conflits cognitifs sont importants pour les apprentissages et le développement. Cependant, le bénéfice de ces conflits tient aussi à la capacité des partenaires à les dépasser ensemble. »[5] Les enfants qui entretiennent des relations d'amitié, étant plus à l'écoute et réceptifs à leur partenaire, auront tendance à mieux surmonter ces conflits.

1BRUNIE, Stéphane. CUISINIER, Frédérique. DENARDOU, Pascal [et al.]. Cas d'école cycle 3, Programmes, commentaires et applications. Paris : Nathan, 2004, p.20.

2BRUNIE, Stéphane. CUISINIER, Frédérique. DENARDOU, Pascal [et al.]. Cas d'école cycle 3, Programmes, commentaires et applications. Paris : Nathan, 2004, p.72.

3BRUNIE, Stéphane. CUISINIER, Frédérique. DENARDOU, Pascal [et al.]. Cas d'école cycle 3, Programmes, commentaires et applications. Paris : Nathan, 2004, p.72.

4BRUNIE, Stéphane. CUISINIER, Frédérique. DENARDOU, Pascal [et al.]. *Cas d'école cycle 3, Programmes, commentaires et applications.* Paris : Nathan, 2004, p.72.

5BRUNIE, Stéphane. CUISINIER, Frédérique. DENARDOU, Pascal [et al.]. *Cas d'école cycle 3, Programmes, commentaires et applications.* Paris : Nathan, 2004, p.72.

Un autre point important est que « les progrès dans la résolution de problème sont plus importants lorsqu'il y a débat sur la solution. »[6] Ces débats semblent plus faciles dans un groupe d'amis que dans un groupe de camarades. Cependant, dans les situations de compétition ou d'entraide demandées par un adulte, la constitution de groupe de camarades « semble plus pertinente »[7]. Il faudra donc, au moment de la constitution des groupes de travail, prendre en compte ces constatations afin d'optimiser les échanges.

Concernant l'enseignement artistique, la loi sur les enseignements artistiques de 1988 lui donne un caractère obligatoire. L'importance de l'éducation artistique et culturelle dès le plus jeune âge est soulignée dans les textes, mais dans les faits les programmes de cycle 3 ne réservent à la pratique qu'un temps partagé avec l'éducation du corps de 5H30 hebdomadaires, ce qui ne représente pas beaucoup d'heures d'enseignement sur le volume global de 26h. En choisissant de fonctionner avec un projet de classe tourné vers le théâtre, on colle donc tout à fait au programme du cycle 3. Il faudra ensuite réfléchir en termes d'organisation en fonction de ce volume horaire imparti.

2) Le projet de classe

« Si tu me dis, j'oublie... Si tu m'enseignes, je me souviens... Si tu m'impliques, j'apprends. »

Benjamin Franklin

Avoir un projet c'est imaginer un état ou une situation que l'on pense atteindre et le projet représente un élément indispensable à la réalisation de soi. Il n'est donc pas surprenant que cette idée soit reprise dans un cadre pédagogique, intervenant directement dans un processus de développement ou de réalisation de soi pour l'apprenant.

Bien que l'idée de projet semble devoir être l'élément central de tout système enseignement-apprentissage, on peut remarquer que les institutions ont bien souvent élaboré leurs programmes et pratiques d'enseignement sans réellement tenir compte des attentes et des besoins de l'apprenant. Ces dernières années, on observe cependant un développement de la pédagogie de projet qui est à la fois une volonté de l'éducation nationale et des institutions, mais également des acteurs des projets eux-mêmes.

Traditionnellement, les cours ont d'abord été dispensés de manière « magistrale » : le professeur dispensait le savoir aux élèves sans les faire intervenir, ils se contentaient alors de copier la leçon

6BRUNIE, Stéphane. CUISINIER, Frédérique. DENARDOU, Pascal [et al.]. *Cas d'école cycle 3, Programmes, commentaires et applications.* Paris : Nathan, 2004, p.72.

7BRUNIE, Stéphane. CUISINIER, Frédérique. DENARDOU, Pascal [et al.]. *Cas d'école cycle 3, Programmes, commentaires et applications.* Paris : Nathan, 2004, p.72.

dans le cahier et de l'apprendre ensuite. C'est donc souvent comme une réponse et une alternative à ce type d'enseignement, qu'ont été utilisés les projets dans un cadre éducatif.

La pédagogie de projet a pour objectif de placer l'apprenant comme acteur de son apprentissage, plutôt que comme un sujet passif qui le « subit ».

a. Les grands principes[8] :

La pédagogie de projet tourne autour d'une idée : c'est en faisant que l'élève va peu à peu se construire. Il est nécessaire que l'élève agisse pour que les enseignements prennent plus de sens à ses yeux. Les projets de classe comportent toujours un but à atteindre et des visées d'apprentissage. Pour atteindre les objectifs fixés, les élèves vont devoir élaborer une stratégie qui mettra en lien les apprentissages entre eux. Cela doit permettre aux élèves de ne plus envisager les matières scolaires comme étant hermétiques les unes par rapport aux autres ; tout doit être mis en lien pour atteindre les objectifs visés. Cela est important car l'élève acquiert ainsi une vision globale du savoir qui lui sera utile dans ses études à venir mais aussi dans sa vie au quotidien. Il s'agit de développer une vision « globale » de la connaissance et de la vie dans laquelle tout est imbriqué.

De plus, dans le cadre du projet, on n'attend pas une réponse standardisée, l'élève est face à une situation problème et doit trouver son propre cheminement pour atteindre le but visé. L'élève va devoir tâtonner, envisager plusieurs scénarii. Ces étapes sont porteuses pour l'élève de progrès intellectuel. Ce qui compte n'est pas seulement le résultat que l'on va obtenir, mais comment on va l'obtenir.

C'est aussi, pour l'enseignant un moyen de proposer une autre manière d'enseigner, plus motivante, plus variée, plus concrète.

Pour l'enseignant également, le projet demande une rigueur et une planification, plus poussées encore que dans ses activités habituelles. Enfin, le projet comporte des étapes à respecter que nous allons développer ici.

b. Déroulement-type d'un projet de classe[9] :

Il s'agit tout d'abord de choisir un projet, et pour ce faire, il faudra garder à l'esprit deux éléments fondamentaux : il doit d'une part susciter l'intérêt des élèves, et d'autre part être en adéquation avec les programmes de l'Education Nationale, ou, en tout cas avec des objectifs fixés par l'enseignant. Concernant le choix du thème, le professeur peut proposer une liste de thèmes susceptibles d'intéresser la classe pour lancer le débat. Une multitude d'idées de thèmes peuvent

8BORDALO. Isabelle, GINESTET, Jean-Pierre.Pour une pédagogie du projet. Editions Hachette, février 2008 190 p.

9BORDALO. Isabelle, GINESTET, Jean-Pierre.Pour une pédagogie du projet. Editions Hachette, février 2008 190 p.

apparaître ensuite, à l'initiative des enfants, pendant l'échange avec la classe. Cela leur permettra de s'impliquer dès le début du projet. Il faudra ensuite s'assurer de la faisabilité et de l'intérêt de chaque projet. Il est préférable que la décision finale, soit prise de manière commune (enseignant et élèves), afin de satisfaire chacun des participants.

Ensuite, il sera essentiel de pouvoir définir des objectifs d'apprentissages. Ils seront fixés à travers la réalisation du projet, et permettront d'établir les objets de l'évaluation. Il est d'ailleurs préférable que les élèves participent à l'élaboration de ces objectifs, ceci semble être un bon moyen de les impliquer d'entrée dans le projet et de cibler leurs attentes. En effet, il est important que la dévolution s'opère : le projet de l'enseignant doit aussi devenir celui des élèves pour que cela fonctionne. Les objectifs d'un projet pourront être définis en termes de compétences notamment grâce au socle commun des connaissances et des compétences du 23 avril 2005. Il reste cependant concevable qu'il puisse être difficile pour l'enseignant de les fixer à l'avance en fonction des élèves, puisqu'ils ont chacun des besoins particuliers. L'enseignant ne peut en effet que faire des hypothèses de ces besoins.

Il ne faudra pas négliger les différentes contraintes qui doivent être prises en compte, ainsi que ressources matérielles, humaines, financières et méthodologiques[10] qui pourront être mises à la disposition de la classe pour l'élaboration du projet : les élèves pourront- ils avoir accès à internet, à du matériel spécifique? Sera-t-il possible de faire intervenir des personnes extérieures (CCNT,CDRT…)? Sera-t-il possible de monter un spectacle de fin d'année pour rendre public le résultat de ce travail (dans le cas d'un projet théâtre par exemple) ? Quel est le temps imparti pour la réalisation ?

Le projet demande également une planification rigoureuse des tâches dans le temps, de l'organisation et de la répartition du travail : former les groupes, discuter des rôles que chacun pourrait avoir etc.

Après ce temps d'élaboration et de planification, il s'agira de passer à l'action, de mettre en œuvre ce qui a été préparé. L'enseignant devra être là pour superviser et réguler les élèves, en leur laissant une marge de manœuvre, car « quelle que soit la qualité de la préparation, la réalisation d'un projet rencontre inévitablement des imprévus, des événements inattendus. Elle peut prendre des orientations non désirées, mais aussi voir s'ouvrir des perspectives nouvelles. Il est donc nécessaire, au cours de cette phase, de prévoir des ajustements[11].

Enfin viendra le temps de l'évaluation qui devra tenir compte de toutes les étapes de la réalisation du projet, et pas seulement du « produit fini ». Il ne faudra pas oublier que le projet est mis en

10TILMAN, Francis.*Penser le projet, concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*. Editions Chronique sociale, 2004.

11TILMAN, Francis.Penser le projet, concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice. Editions Chronique sociale, 2004, p. 73.

place comme support à l'apprentissage, il faudra donc tenter de saisir les notions acquises par les élèves lors de cette réalisation, et grâce au projet.

c. Gare aux dérives :

Les projets étant menés par des enseignants aux profils différents et faillibles, comme tous les êtres humains, il faut se prémunir contre certaines dérives de plusieurs ordres. Pour certains, ces dérives peuvent être « productivistes »[12] : dans ce cas le résultat obtenu devient, pour l'enseignant, plus important que la façon dont les élèves vont cheminer pour y aboutir. C'est notamment le cas quand un regard extérieur est porté sur le projet (exemple du projet théâtral qui aboutit à une représentation devant les parents et toute l'équipe pédagogique). Les élèves deviennent alors de simples manœuvres. Cette idée est reprise par ce que F.Tilman appelle « l'instrumentalisation de la population » : le projet demandant un fort investissement de la part de l'animateur, le risque est qu'il en fasse une affaire personnelle. « Dès lors, la population est instrumentalisée et le projet est un projet alibi au service de l'ego de l'animateur »[13]. On court alors le risque que les apprenants ne se considèrent pas comme, les créateurs du projet, mais davantage comme des pions manipulés par l'enseignant.

Pour d'autres on trouvera des dérives dites « technicistes »[14] : l'enseignant va tout planifier de manière excessive. Il ne laissera plus à l'élève de marge de manœuvre, de liberté. Celui-ci devient « l'exécutant d'un projet entièrement conçu par l'enseignant »[15]. Il n'y a plus de temps pour les erreurs, le tâtonnement qui font aussi la richesse de cette démarche.

Pour d'autres encore, il faudra prendre garde à la dérive « spontanéiste ». Dans ce dernier cas, c'est l'inverse, il n'y a pas de définition claire des objectifs au départ. Sous prétexte de liberté d'initiative, ce sont les élèves qui vont peu à peu inventer le projet au fur et à mesure. Dans ce cas, en général le projet s'allonge dans le temps, on n'en voit jamais le bout et les élèves finissent par saturer.

Dans tous ces cas, le bénéfice pour les élèves au niveau des apprentissages laisse à désirer car pour que le projet prenne, il faut un fort investissement de la part des apprenants, ils doivent s'approprier le projet. Il faut également veiller à ce que le tout reste digeste pour les élèves car si l'on essaie de faire tourner tous les enseignements autour du projet, les élèves risquent de saturer.

Le plus difficile à trouver semble être de trouver un point d'équilibre entre les désirs des élèves et un souci de rigueur et une volonté d'apprentissage du côté de l'enseignant afin que chacun y

12BORDALO. Isabelle, GINESTET, Jean-Pierre. Pour une pédagogie du projet. Editions Hachette, février 2008 page 10.

13TILMAN, Francis.*Penser le projet, concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*. Editions Chronique sociale, 2004, p. 153.

14BORDALO. Isabelle, GINESTET, Jean-Pierre.*Pour une pédagogie du projet.* Editions Hachette, février 2008 page 11.

15BORDALO. Isabelle, GINESTET, Jean-Pierre.*Pour une pédagogie du projet.* Editions Hachette, février 2008 page 11.

trouve son compte.

d. Le rôle de l'enseignant :

L'enseignant reste un des principaux facteurs de motivation ou de démotivation pour les élèves. Un enseignant qui désire susciter la motivation de ses élèves se doit d'abord d'être compétent et motivé à enseigner. Il devra prendre en compte les variables évoquées ci- dessus. L'enseignant, fera intervenir son expérience, guidera les élèves en fonction de ce qui lui semble réalisable ou non. Il pourra alors opter pour la négociation avec les élèves. Cette négociation sera bien sûr différente selon leur profil : en particulier selon leur maturité et leurs capacités à s'autoréguler.

Lors d'un travail en équipe, il est important que la réussite d'un enfant dépende de lui- même et également des autres. Il faut créer un environnement où les élèves, partageant les mêmes objectifs, collaborent et s'entraident mutuellement pour mieux progresser dans leurs apprentissages. Pour favoriser cette interdépendance, l'enseignant devra faire en sorte qu'une partie de la réalisation soit le fruit d'un travail commun, et qu'une autre partie soit réalisée individuellement. Il sera le coordinateur du projet, et aidera à faire prendre conscience aux élèves de leurs capacités individuelles et de leurs intérêts communs.

L'enseignant donne du sens à l'action et aux apprentissages. Il sert de guide, il est là pour répondre aux questions, tout en s'assurant de ne pas donner les solutions toutes faites, afin de laisser plus d'autonomie aux élèves.

e. Les intérêts d'une telle pédagogie pour les élèves :

Il y a là une dimension sociale qui peut être très positive appelée « l'effet d'assemblée »[16], qui « se produit lorsque le groupe accomplit collectivement quelque chose qui n'aurait pu être accompli ni par aucun membre travaillant seul, ni par une combinaison d'efforts individuels»[17]. La réalisation d'un projet en groupe aura très certainement un impact positif sur la confiance que peuvent avoir les membres du groupe en eux, individuellement, et représentera également une forme d'intégration sociale. Ils devront travailler ensemble dans un but commun et auront donc aussi à interagir et à utiliser différentes stratégies de négociation. Ils seront confrontés à d'autres systèmes de fonctionnement, d'autres expériences, etc. C'est vrai au sein du groupe même mais également dans les relations que les élèves devront entreprendre, pour mener à bien leur projet, avec d'éventuelles personnes ou structures extérieures au groupe-projet.Dans l'hypothèse où le projet en question est réellement porteur de sens pour ceux qui tenteront de le réaliser, une certaine dynamique devrait s'en dégager. C'est l'un des objectifs principaux de cette pédagogie : permettre aux élèves de s'impliquer dans leur apprentissage. Cela permet également un développement de

16 DONKELE, Jean-Paul.*Oser les pédagogies de groupe, enseigner autrement afin qu'ils apprennent vraiment.* Editions Chronique sociale, 2003.

17DONKELE, Jean-Paul.*Oser les pédagogies de groupe, enseigner autrement afin qu'ils apprennent vraiment.* Editions Chronique sociale, 2003.

compétences transversales. D'après I. Bordalo et J-P. Ginestet : la pédagogie de projet « s'oppose au monde du strict enseignement qui propose des contenus dont les apprenants perçoivent souvent mal la signification et l'utilité immédiate. Ces contenus (…) sont reliés entre eux par le problème à résoudre. »[18]

Cette même idée est reprise par M. Bru et L. Not : « le projet est habituellement une activité de type interdisciplinaire »[19], et comme telle, il permet de rassembler plusieurs disciplines à travers une même situation donnée et de favoriser l'utilisation interdisciplinaire des connaissances. De cette façon, élèves et les enseignants peuvent prendre conscience «de la nécessité de la transversalité de certains apprentissages, tant au niveau des opérations cognitives qu'à celui de certains objectifs d'ordre méthodologique »[20].

En effet, un projet met l'élève face à de vrais problèmes qu'il devra surmonter en utilisant tous les savoirs qu'il possède, qu'ils soient linguistiques, culturels, qu'ils relèvent du savoir être ou du savoir- faire. L'élève prend conscience des savoirs qu'il a besoin d'acquérir au fur et à mesure des problèmes qu'il rencontre et qu'il doit résoudre pour atteindre son objectif de départ.

Ainsi dans la démarche du projet, l'acquisition du savoir se fait dans l'action. De cette façon les apprentissages prennent du sens. L'enfant ressent la nécessité des leçons, la nécessité d'acquérir des connaissances pour atteindre son but : « Une des fonctions du projet est de donner du sens aux apprentissages (...). Les cours viendront le plus souvent résoudre des difficultés auxquelles les élèves se sont affrontés »[21]. Il s'agit d'une approche de type inductif (et non-déductif), selon laquelle la pratique précède et fonde la théorie.

Au sein de tous les projets qu'il est possible de développer au sein d'une classe, nous allons nous concentrer désormais plus particulièrement sur ceux qui concernent les activités théâtrales.

18BORDALO. Isabelle, GINESTET, Jean-Pierre.*Pour une pédagogie du projet.* Editions Hachette, février 2008 190 p.

19BRU, Marc. NOT, Louis. *Où va la pédagogie du projet ?*Editions universitaires du Sud, 1987.

20BRU, Marc. NOT, Louis. Où va la pédagogie du projet ?Editions universitaires du Sud, 1987, p. 56.

21BORDALO. Isabelle, GINESTET, Jean-Pierre.Pour une pédagogie du projet. Editions Hachette, février 2008, p 73.

II. Activités théâtrales et développement social en milieu scolaire :

1) Pratiques théâtrales en milieu scolaire

« Le théâtre est une expérience continue, une éducation qui n'en finit jamais, une formation de l'homme même ».

Bernard Dort[22]

Pendant longtemps, le théâtre n'a pas été enseigné en école primaire ou secondaire. Ces dernières années cependant, sa pratique entre peu à peu dans le milieu scolaire. Nous parlerons ici de pratiques théâtrales au pluriel car les pratiques théâtrales prennent diverses formes, et qu'il existe beaucoup de dispositifs différents pour pratiquer le théâtre en milieu scolaire.

Les liens entre le théâtre et l'éducation s'enrichissent de leurs recherches respectives. Après la Deuxième Guerre mondiale, des hommes de théâtre et des pédagogues militants de l'Education populaire, avec une solide formation théâtrale, vont offrir au plus grand nombre la possibilité de développer leurs capacités d'expression en découvrant par l'expérience le domaine des activités dramatiques.

Les pratiques dramatiques connaissent actuellement un réel essor dans l'éducation et la formation. Ce développement est soutenu par un grand nombre d 'associations régionales qui affirment « la nécessité d'une éducation esthétique permettant aux jeunes d'apprendre à exprimer leurs émotions, leurs sensations, en relation avec la fréquentation des œuvres traditionnelles et contemporaines »[23]. L'ANRAT (Association Nationales de Recherche et d'action théâtrale), fait partie de ces associations qui ont été et continuent à être des terrains de recherche et de questionnement important qui « contribuent à faire bouger les institutions éducatives et culturelles ».

Dès 1983, le ministère de l'Education et le ministère de la Culture signent un protocole d'accord qui a pour but d'ouvrir les établissements scolaires à leur environnement culturel, grâce à une collaboration entre le service public d'éducation et le secteur culturel. Puis, en 1993, un nouveau protocole d'accord se rapportant à l'éducation artistique (signé par le ministre de l'éducation nationale, de la culture, de la francophonie, de l'enseignement supérieur, de la jeunesse et des sports) définit un plan d'action à mener portant sur le « renforcement du partenariat, la consolidation des enseignements artistiques et pratiques dans le temps scolaire, la formation des enseignants, le développement de plans locaux pour l'éducation artistique, l'aménagement du

22 http://www.lepontet.ien.84.ac-aix-marseille.fr/spip/IMG/pdf/THEATRE_ECOLE.pdf

23PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.8.

temps et des rythmes scolaires. » [24]

Dans les programmes de l'école primaire de 1995, le Ministère était soucieux d'offrir les meilleures possibilités de développement à tous les enfants. Il a donc accordé une place non négligeable aux pratiques théâtrales. Il a mis en avant la nécessité de développer les capacités à imaginer, créer, sentir, dès l'école maternelle : « *Le théâtre et l'expression dramatique ont pour but de développer chez les enfants leur disposition au jeu de la fiction, leur imagination, leur sensibilité, leur désir d'expression et de production à travers de courts essais de réalisations dramatiques* ».A l'école élémentaire, « *les élèves développent leurs capacités expressives, corporelles, relationnelles, verbales, sensibles et imaginatives au sein d'un groupe* ».*En liaison avec la maîtrise de la langue et en prenant appui sur la littérature pour enfance et la jeunesse, ils sont invités à pratiquer des lectures orales et expressives de textes ou de dialogues ; pas à pas, ils sont amenés à inventer de courts canevas de jeu dramatique, puis ils explorent et découvrent quelques règles et conventions du jeu théâtral : la scène, les personnages, le jeu pour le public… Enfin, chaque fois que possible, la relation au spectacle vivant sera développée ainsi qu'une approche de la réflexion critique.* »[25]

a. <u>Le plan pour les arts et la culture du troisième trimestre 2001 :</u>

Le Ministère de l'Education Nationale ainsi que le Ministère de la Culture et de la Communication, ont élaboré en 2001 le « Plan pour les arts et la culture à l'Ecole ». La volonté du Ministère est alors de placer l'art et la culture au cœur du système éducatif autour de trois objectifs principaux : le premier est la généralisation à l'ensemble des enfants l'accès aux structures culturelles et artistiques, le second consiste en la diversification des domaines artistiques abordés et le dernier implique la continuité des actions de la maternelle à la terminale.

Ce plan propose un accès à l'héritage culturel pour tous les élèves sur toute la durée de la scolarité obligatoire dans des domaines aussi variés que la musique, la danse, la littérature, le cinéma, l'architecture, la photographie, etc. L'objectif principal est de permettre à chaque élève de rencontrer la culture. Car on le sait, « tous les élèves ne sont pas égaux devant la culture. L'Ecole a le devoir d'agir pour compenser efficacement l'injustice des inégalités sociales. »[26] Le plan est divisé en quatre grands domaines thématiques, repartis sur les différentes années de la scolarité des élèves dont les arts de la représentation (dont fait partie le théâtre). En ce qui concerne le théâtre, les

24PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.8.

25PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.22.

26http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/le_plan_pour_les_arts_et_la_culture.pdf

orientations du ministère consistent à faire travailler les élèves, à la fois sur la production etsur la réception théâtrale. Le ministère ajoute que ce travail sur le théâtre doit être fait en lien avec la littérature et l'analyse des textes de théâtre. Le travail sur des formes de théâtres contemporaines, adaptées au jeune public, ainsi que le travail en partenariat avec des professionnels du monde du théâtre sont privilégiés. Des moyens aussi bien financiers qu'humains sont mis à la disposition des classes qui s'engagent dans un « projet théâtre ».

Concernant le théâtre, le ministère a mis en place des axes prioritaires tels que de multiplier les supports de rencontre avec le théâtre, que ce soit par la lecture de courtes pièces, par l'élève ou par l'enseignant, ou par le visionnage de représentations. Un autre objectif sera de permettre à l'élève de développer son regard critique, c'est-à-dire sa capacité à juger un spectacle en « connaisseur », en l'emmenant voir différentes représentations tout au long de sa scolarité. Le ministère insiste sur la volonté de faire découvrir ces spectacles tout au long de l'année et pas seulement lors de spectacle de fin d'année où seul le caractère « festif » est mis en avant. L'un des enjeux est aussi de développer, avec les professionnels du théâtre, des outils adaptés aux jeunes spectateurs. Et enfin, il s'agira de former aussi bien les professionnels que les enseignants afin qu'ils soient à même de répondre aux attentes des élèves.[27]

Malgré ces avancées, le constat de Jean-Gabriel Carasso est que les moyens mis en œuvre ne sont pas suffisants, d'après lui, l'Education Nationale reste « hermétique à la dimension sensible et symbolique de l'art. »[28]

Christiane Page nous rappelle également que la volonté affichée de promouvoir les activités artistiques est compliquéeà mettre en place et se heurte à des difficultés d'ordre budgétaire. Cela pose question : si l'on a des idées mais pas le financement nécessaire pour les réaliser, comment faire pour que le plus grand nombre puisse profiter d'une éducation artistique de qualité ? [29]

Malheureusement, d'après Hélène Mathieu, certains parents et enseignants, continuent à penser que « les arts sont un luxe que l'Ecole ne peut s'offrir qu'après avoir assuré ses missions essentielles : lire, écrire, compter. L'éveil de la sensibilité pèse peu face aux

---

27D'aprèshttp://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wpcontent/uploads/2012/07/le_plan_pour_les_arts_et_la_culture.pdf

28CARASSO, Jean-Gabriel. Nos enfants ont-ils le droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle. Toulouse : Éd. de l'attribut, DL 2005, 118 p.p11.

29PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.9.

disciplines scientifiques »[30]

Malgré tout cela, on constate que les façons d'aborder le théâtre en milieu scolaire sont de plus en plus variées. On trouve en effet aussi bien l'étude de textes de théâtre dans le cadre du cours de français, que des ateliers théâtre, des clubs théâtre, l'option théâtre pour les lycéens, des partenariats mis en place dans le cadre de projets pédagogiques ou de projets d'établissement avec des compagnies, des organismes etc.
Nous allons nous intéresser ici plus particulièrement aux pratiques que l'on peut rencontrer à l'école primaire.

b. La réalité de la production théâtrale à l'école :

« L'art n'existe pas sans la rencontre des créateurs et des spectateurs. Chaque art a ses codes que les jeunes ont à découvrir. »

Serge Marois[31]

La pratique théâtrale regroupe plusieurs approches culturelles comme la danse, les arts du cirque, la musique, l'audiovisuel et encourage à recourir à d'autres domaines tels que l'écriture, la lecture, l'expression orale et gestuelle, la création de costumes et de décors, la mise en espace ou encore l'improvisation.[32]
Les pratiques artistiques à l'école « développent l'aptitude et le goût de la création ; elles apprennent à l'élève l'autonomie, la gestion des diverses formes d'intelligence et de sensibilité émotionnelle.[33]»

A l'école, le théâtre est souvent abordé dans le cadre du cours de français. Les enseignants font dans le but de motiver des enfants qui n'ont pas d'appétence particulière pour la lecture, car, les enfants manifestent bien souvent un enthousiasme débordant lorsqu'il leur est proposé de faire du théâtre »[34].

30 inspecteur général de l'Education Nationale dans l'Observatoire des politiques culturelles (1994) .

31 http://arrierescene.qc.ca/wp-contenu/uploads/2014/05/Je-vais-au-theatre.pdf

32 D'après la thèse sur la pratique du théâtre, estime de soi et rapport au savoir chez des lycéens de terminale générale de Mandarine Hugon, 2009.

33MEGRIER, Dominique. Pratiquer le théâtre à l'école : cycle 3. Paris : Éd. Retz, DL 2004, p.13.

34MEGRIER, Dominique. Pratiquer le théâtre à l'école : cycle 3. Paris : Éd. Retz, DL 2004, p.5.

Une autre façon d'aborder le théâtre à l'école est l'atelier théâtre, avec pourquoi pas, un projet de spectacle à la clé. Il s'agira alors de consacrer, par exemple, 1h par semaine au théâtre. L'idéal est de travailler avec une quinzaine d'enfants maximum[35]. Il peut être l'occasion de « mettre en pratique de façon ludique les dernières connaissances acquises : employer le vocabulaire, argumenter sur un thème, exposer un point de vue au cours d'improvisations sur un personnage »[36]. Cependant, l'atelier théâtre n'est pas un cours et doit s'axer sur le plaisir de l'enfant, il doit rester un jeu[37].

Très proche de ce dernier existent également les ateliers de pratique artistique : cette pratique peut se faire en classe avec l'enseignant volontaire (si possible formé), dans le cadre du PAE à caractère artistique, ou dans celui des classes d'initiation artistique sur le modèle des classes transplantées. Elle trouve un champ de développement possible, depuis 1989, avec le dispositif particulier des APA (Ateliers de Pratique artistique, BOEN du 25 mai 1989, du 8 mars 1995). Ces ateliers, associant les enseignants, les élèves et les partenaires professionnels, se développent aussi bien à l'école primaire, qu'en collège et en lycée. »[38]

Depuis 2001, il a également été mis en place des classes à Projet d'Action Culturelle dont le contenu est validé par le rectorat et la Direction des Affaires Culturelles (DRAC)[39]. « Le dispositif général prévoit que chaque élève bénéficie d'au moins une de ces classes durant sa scolarité »[40]. « Ces classes prennent appui sur les ressources artistiques et culturelles proches de l'établissement »[41]. Le temps fort du projet est la rencontre entre un artiste ou un médiateur culturel et les élèves. Le thème du projet est en partie déterminé par le projet d'établissement mais surtout choisi par l'enseignant volontaire qui mènera le projet.

On peut également faire venir à l'école des intervenants extérieurs issus de troupes professionnelles locales ou des théâtres municipaux sur l'année entière ou de façon ponctuelle. Il existe beaucoup de mesures permettant de prendre en charge cette activité sur le plan financier

35BALAZARD, Sophie. GENTET-RAVASCO, Elisabeth. Faire du théâtre avec ses élèves : techniques théâtrales et expression orale. Paris : Hachette éducation, DL 2011, p. 19.

36BALAZARD, Sophie. GENTET-RAVASCO, Elisabeth. Faire du théâtre avec ses élèves : techniques théâtrales et expression orale. Paris : Hachette éducation, DL 2011, p. 13.

37BALAZARD, Sophie. GENTET-RAVASCO, Elisabeth. Faire du théâtre avec ses élèves : techniques théâtrales et expression orale. Paris : Hachette éducation, DL 2011, p. 1.

38PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p23.

39EDUSCOL. Mis à jour le 7 juillet 2011. [Consulté le 20 mai 2013]. Disponible à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid45602/dispositifs-de-l-action-culturelle.html

40MEGRIER, Dominique. Pratiquer le théâtre à l'école : cycle 3. Paris : Éd. Retz, DL 2004, p.19.

41MEGRIER, Dominique. Pratiquer le théâtre à l'école : cycle 3. Paris : Éd. Retz, DL 2004, p.19.

(rectorat, programmes culturels, association de parents d'élèves,…)[42].

On peut aussi emmener les élèves au théâtre car le théâtre est un art vivant, qui existe par et pour le partage. Il faut bien sûr choisir des spectacles adaptés à l'âge des enfants et conçus pour le jeune public. On pourra alors montrer aux enfants la réalité du théâtre, leur faire visiter la scène, les coulisses, la machinerie, la régie…[43].

Il existe donc un certain nombre de possibilités et de dispositifs permettant d'aborder le théâtre avec les enfants dès l'école primaire, car son enseignement et sa pratique sont enrichissants pour les enfants à bien des niveaux. Nous allons donc désormais voir quels sont les effets du théâtre sur le développement social en particulier.

2) Le développement social:

Parmi tous les domaines de développement de l'enfant que sont le développement physique, le développement postural et moteur, le développement sensoriel, le développement cognitif et langagier, le développement social, et le développement des conduites symboliques, nous allons nous focaliser plus particulièrement sur le développement social de l'enfant, et ce en milieu scolaire, puisque c'est le milieu dans lequel se fera notre recherche.

Avant de parler de l'âge scolaire qui nous intéresse, nous allons expliquer rapidement ce qui se passe pour l'enfant sur le plan du développement pendant l'âge « préscolaire » (de 2 à 6 ans), cela est nécessaire pour comprendre les mécanismes qui vont se développer chez l'enfant pendant l'âge scolaire. En effet, le développement social que l'enfant va connaître dans sa période préscolaire et scolaire aura une influence sur l'ensemble de sa vie future. L'école, qui est le lieu des apprentissages doit donc permettre à chacun, entre autres choses, de bien se développer sur le plan social.

L'enfant connaît plusieurs phases de développement, tant sur le plan physique que sur le plan cognitif. « L'âge préscolaire »(de 2 à 6 ans)[44] se caractérise par d'importants changements sur le plan cognitif, l'enfant, entre autres choses, prend conscience du point de vue des autres. Il était

42BALAZARD, Sophie. GENTET-RAVASCO, Elisabeth. Faire du théâtre avec ses élèves : techniques théâtrales et expression orale. Paris : Hachette éducation, DL 2011, p. 16.

43BALAZARD, Sophie. GENTET-RAVASCO, Elisabeth. Faire du théâtre avec ses élèves : techniques théâtrales et expression orale. Paris : Hachette éducation, DL 2011, p. 16.

44BEE, Helen. *Psychologie du développement.* Editions DeBoeck Université, 1997.

avant dans une phase d'égocentrisme où il avait l'impression que tout le monde pensait comme lui. A cet âge, l'enfant commence à adapter son attitude à son interlocuteur, il ne joue pas et ne s'exprime pas de la même façon selon qu'il est avec un adulte ou un enfant, un plus jeune ou un plus âgé, un garçon ou une fille etc.

A cet âge, le concept de soi de l'enfant a un caractère très concret. Si on lui demande de se décrire, il aura tendance à donner ses caractéristiques physiques, des données visibles, mais ne parlera pas forcément de ce qu'il est de manière plus intérieure. C'est un âge où l'enfant s'arrête plus à la superficialité des choses.

Durant cette période, l'enfant commence à se percevoir comme un « élément actif »[45] qui peut par exemple ordonner des choses à ses camardes, prendre le pouvoir dans des jeux sociodramatiques. Cela lui permet également de mieux comprendre la place qu'il tient au sein de sa propre famille.

C'est également à cette période que le concept de genre[46] apparaît et que l'enfant revêt le rôle sexuel[47] qui correspond à son genre (il s'agit ici de genre culturel et non de sexe biologique). Il agit comme une fille ou un garçon doit agir.

L'estime de soi n'interviendrait que vers l'âge de 7 ans. Avant, les enfants ont conscience de leurs capacités à réussir certaines tâches mais ils n'ont pas encore de perception globale de leur valeur personnelle. En effet, pendant les années de l'école élémentaire, l'enfant va évoluer vers une vision de soi plus abstraite, plus générale. Il va pouvoir peu à peu décrire ses sentiments, ses idées, les traits généraux de sa personnalité, etc. Plus il va avancer en âge et plus cette vison de soi va devenir complexe[48].

Au cours de cette période, l'enfant va prendre conscience de ses habiletés dans divers domaines (scolaire, sportif…) et cela va l'aider à construire son estime de soi, c'est à dire une opinion sur sa valeur personnelle.

La perception des autres va évoluer selon la même ligne directrice : peu à peu, l'enfant ne va plus décrire l'autre simplement à travers ses caractéristiques externes mais également à travers des

45 BEE, Helen. Psychologie du développement. Editions DeBoeck Université, 1997.

46 Concept de genre : Conscience de son propre sexe, et compréhension de la permanence et de la constance du sexe (BEE, Helen. Psychologie du développement. Editions DeBoeck Université, 1997, page 204).

47 Rôle sexuel : Modèle de conduites propre à chaque sexe. La connaissance du rôle est affichée non seulement dans le comportement différentiel, mais dans la notion du comportement approprié pour chaque sexe (BEE, Helen. *Psychologie du développement*. EditionsDeBoeck Université, 1997, page 204).

48 BEE, Helen. *Psychologie du développement*. EditionsDeBoeck Université, 1997.

caractéristiques internes. C'est seulement vers l'âge de 7/8 ans que les enfants vont intégrer le fait que les traits de personnalité des personnes ainsi que leur comportement ont une certaine constance.

Selon Erikson, de 6 à 12 ans, « le thème dominant du stade de la compétence ou de l'infériorité est l'apprentissage. L'enfant doit assimiler des habiletés élémentaires requises dans sa culture, y compris les habiletés scolaires et manuelles et les normes culturelles. »[49] L'enfant essaie de devenir compétent et d'éviter le sentiment d'infériorité lié à l'échec.

Selon Hartup (d'après H. Bee), l'enfant a besoin d'expérimenter deux types de relations. D'une part des relations verticales « supposant l'attachement à une personne qui possède un pouvoir social ou des connaissances plus étendues »[50] (parent, professeur…) : ces relations sont des relations de complémentarité plutôt que de réciprocité. D'autre part, des relations horizontales qui sont quant à elles des relations de réciprocité et d'égalité, elles concernent des pairs du même âge ou des personnes de pouvoir social équivalent. Toujours selon Hartup[51] « ces deux types de relations remplissent des fonctions différentes auprès des enfants et les deux sont essentielles » afin que l'enfant développe des habiletés sociales appropriées. En effet, les relations verticales lui apportent de la protection et de la sécurité et lui apprennent les « habiletés sociales fondamentales »[52]. Et c'est dans les relations horizontales que l'enfant va pouvoir appliquer ces mêmes habiletés sociales ainsi que d'autres qui ne sont possibles qu'entre des individus égaux (coopération, compétition et intimité).

Dans le cas qui nous concerne, nous allons nous focaliser uniquement sur les relations que l'enfant va entretenir avec ses pairs car c'est ce sont celles qui existent au sein d'une même classe. Avant l'âge de 6 ans, les relations familiales sont prépondérantes, passé ce stade, les relations avec les pairs vont devenir plus importantes que les relations parents-enfant. Les enfants de 7 à 10 ans préfèrent jouer avec leur groupe d'amis et, dans leur groupe de jeu, ils apprécient particulièrement le fait de « partager des activités ensemble ». A cet âge, si l'on demande à des enfants ce qui soude leur groupe, ils répondront que c'est la pratique d'activités communes. Ce point est particulièrement intéressant dans la mesure où l'enseignant cherche, à travers le projet théâtral (qui est une pratique d'activité commune) à souder un groupe classe. On peut donc faire ici un parallèle avec l'une des hypothèses qui nous intéressent, à savoir qu'une pédagogie de projet, poussant l'ensemble du groupe classe à avoir une activité commune, favoriserait peut être la cohésion du groupe.

Le concept d'amitié qui semble être un facteur de cohésion du groupe évolue aussi durant la période de l'école primaire pour passer d'un simple partage de temps et de jouets dans la période

---

49 BEE, Helen. *Psychologie du développement*. Editions DeBoeck Université, 1997, page 209.

50 D'après Psychologie du développement de H. Bee, Editions DeBoeck Université, 1997, p209.

51 D'après Psychologie du développement de H. Bee, Editions DeBoeck Université, 1997, p209.

52 D'après Psychologie du développement de H. Bee, Editions DeBoeck Université, 1997, p209.

préscolaire à un rapport de confiance réciproque. Les amis sont des personnes qui s'entraident et se font confiance[53]. Le projet pédagogique, une fois de plus, semble être un bon stimulant à l'entraide dans la mesure où les élèves travaillent de manière collective et ont besoin les uns des autres pour atteindre leurs objectifs.

Une autre particularité du développement social de l'enfant est qu'il tend de plus en plus à une ségrégation sexuelle. Les garçons jouent avec les garçons et les filles avec les filles et les contacts entre ces deux univers semblent rares. Si l'on a pour objectif la cohésion d'un groupe d'enfants, il paraît donc important de trouver un moyen efficace de réunir les deux sexes dans des activités communes[54]. De plus, l'altruisme[55] tend à se développer avec l'âge de l'enfant, ce qui semble être un facteur facilitant à la création d'une cohésion de groupe.

Cependant, dans le même temps les enfants développent une certaine agressivité (encore plus accrue chez les garçons)[56], d'abord physique, puis de plus en plus verbale ainsi que de la dominance[57], menant à une hiérarchie de dominance[58], qui pourraient être des freins à la création de cette cohésion.

Nous pouvons rappeler que J. Piaget, J. Chateau, H. Wallon, R. Cousinet situaient vers huit, dix ans le moment où l'enfant commence à pouvoir et à désirer faire partie de façon active d'un groupe. Jusque-là, les jeux auxquels ils se livrent sont des jeux individuels parfois juxtaposés mais pas collectifs dans le sens où nous l'entendons ici. S'ils jouent à plusieurs, chaque enfant a tendance à s'isoler à l'intérieur du dispositif mis en place, pour mener à bien son propre jeu, sa propre volonté, sans souci d'une volonté commune.[59]

L'activité théâtrale demande à la fois la conscience d'un jeu comme produit à réaliser et une coopération de chacun pour un but déterminé, donc, une distance par rapport au jeu. Cousinet situait ce moment où l'enfant peut prendre une distance par rapport à ce qu'il produit, au même

53BEE, Helen. *Psychologie du développement*. EditionsDeBoeck Université, 1997, p. 215.

54BEE, Helen. *Psychologie du développement*. EditionsDeBoeck Université, 1997, p. 215/216

55Altruisme (ou comportement prosocial) : Comportement d'une personne qui vient en aide aux autres, donne de son temps pou partage ses objets ou d'autres possessions, sans intérêt personnel évident.(BEE, Helen. *Psychologie du développement*. Editions DeBoeck Université, 1997, p. 217).

56Agressivité : Habituellement définie comme l'ensemble des comportements physiques ou verbaux qui visent intentionnellement à nuire à quelqu'un ou à causer des dommages à un objet. (BEE, Helen. *Psychologie du développement*. Editions DeBoeck Université, 1997, page 217).

57Dominance : degré auquel un individu peut régulièrement « remporter » des situations d'affrontement social. Ordre hiérarchique.(BEE, Helen. *Psychologie du développement*. Editions DeBoeck Université, 1997, page 217).

58Hiérarchie de dominance : Rapports de dominance dans les situations sociales qui décrivent l'ordre des « gagnants » et des « perdants ».(BEE, Helen. *Psychologie du développement*. Editions DeBoeck Université, 1997, page 217).

59PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.26.

moment que se développe la capacité d'un travail en groupe. En effet, on peut observer que dans le jeu collectif, le jeu symbolique commence à se modifier car progressivement l'enfant va pouvoir renégocier ses fantasmes et désirs avec le groupe et non plus faire face à son seul désir ni à sa seule censure.

Par ailleurs, la notion d'enfant évolue, ainsi, sans déterminer précisément un âge limite, nous nous référerons à la notion de capacité à participer à une activité de groupe, à la mener collectivement, capacité que les enfants élaborent progressivement au cours de leur développement. Ce moment semble se situer vers l'entrée à l'école élémentaire car, de nos jours, l'évolution de la société ainsi que la socialisation précoce des enfants provoquent une accélération du développement cognitif, parallèlement à un déclin de l'égocentrisme et à l'apparition d'une authentique coopération[60].

Il faut également nuancer toutes ces données car si l'on a présenté ici les grands modèles de développement communs à la plupart des enfants, il ne faut pas oublier qu'il existe de grandes disparités d'un individu à l'autre. Et n'oublions pas qu'un groupe, même s'il a ses propres règles est, au départ, la somme de plusieurs individus avec leurs différences. Il ne faudra pas que l'enseignant qui met en place un projet perde cet élément de vue. En effet, certains enfants sont timides, introvertis, et d'autres sont sociables, extravertis. Il y a une part due au tempérament et une autre due au style d'éducation adopté par les parents.

Maintenant que nous avons expliqué ce qu'est le développement social de l'enfant d'âge scolaire, nous allons voir dans quelles mesures la pratique du théâtre va avoir un effet sur ce développement social.

3) Effets du théâtre dans la pédagogie de projet sur le développement social

« Nos sociétés proposent aux enfants une éducation qui s'adresse principalement à la raison, au détriment de leur affectivité » et « l'éducation artistique est trop souvent considérée comme un luxe alors qu'elle est absolument essentielle et devrait faire partie du bagage proposé à tout enfant »[61].

Robin Renucci

60PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.28.

61 D'après la préface de RENUCCI, Robindu livre de CARASSO, Jean-Gabriel. Nos enfants ont-ils le droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle. Toulouse : Éd. de l'attribut, DL 2005, 118 p, p7.

a. Le théâtre réponse aux besoins fondamentaux des élèves :

Le travail artistique et la pratique culturelle permettent de développer l'intelligence des enfants dans sa globalité car, toujours selon R. Renucci, « c'est l'expérience qui est à l'origine de la pensée et non l'inverse »[62].

L'activité théâtrale correspond en de nombreux points à la maturité des enfants dès l'entrée à l'école primaire : besoin physique et psychologique d'action, besoin d'être avec et dans le groupe, plaisir de la fiction, du jeu collectif régi par des règles. Elle pourra également continuer à leur offrir, en collège, un champ d'expérimentation de plus en plus complexe et élaboré.[63]

Plus précisément, « au sein de la classe, l'élève cherche à répondre à trois besoins fondamentaux. Tout d'abord aux besoins d'appartenance sociale : appartenir à un groupe, se sentir vu, coopérer et interagir, participer à un projet commun. Mais également au besoin d'être estimé : réussir, avoir une responsabilité, se mesurer, entrer en compétition. Et enfin au besoin de se réaliser: exprimer sa créativité, fabriquer, produire. »[64] Le théâtre semble être un excellent outil pour combler tous ces besoin des élèves.

Cette idée est reprise par Christiane Page : « Si à l'occasion d'une activité théâtrale l'enfant joue pour son plaisir, l'enseignant, l'éducateur qui lui propose de jouer ne le fait pas seulement pour cette raison, mais bien parce qu'il pense que l'activité ainsi déployée va solliciter l'enfant et le conduire à faire des efforts qui l'aideront à se développer et à maîtriser les apprentissages nécessaires à sa vie sociale présente et future. »[65]

L'enseignement du théâtre à l'école élémentaire comporte un atout de taille : il prend appui sur le formidable désir de jeu de l'enfant. Au cours de « l'âge scolaire », l'enfant connaît de lui même des phases de « jeu social théâtral »[66] : il joue des rôles. Ce genre de jeux, qui ont parfois des scénarii complexes, plaisent aux enfants qui aiment « jouer à être un autre ». Cela les sensibilise petit à petit au point de vue et aux sensations des autres.

62D'après la préface de RENUCCI, Robindu livre de CARASSO, Jean-Gabriel. Nos enfants ont-ils le droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle. Toulouse : Éd. de l'attribut, DL 2005, 118 p, p7.

63PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.22.

64HARTMANN, Séverine. La pédagogie de projet : facteur de motivation et d'efficacité pour les élèves ? [S.l.] : [s.n.], 2012, 75 p.Mémoire de Master : Pédagogie : IUFM Centre Val de Loire : 2012.

65 PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.7.

66BEE, Helen. *Psychologie du développement*. EditionsDeBoeck Université, 1997.

Cette idée est reprise par C. Page[67] qui nous apprend que le « faire semblant » dont on trouve les premières manifestations dans le jeu symbolique tel que l'a définit Piaget, est un des points de départ du jeu dramatique. Cependant les modalités de ce jeu sont différentes pour deux raisons principales : il s'agit d'un jeu collectif, ce qui demande l'élaboration de quelques règles de base et induit une négociation entre les joueurs, ne serait-ce que pour déterminer l'histoire et qui joue quel rôle. D'autre part, le regard de l'adulte sur le jeu confère à ce dernier une qualité de communication. L'adulte a ici un rôle fondamental : en intégrant le jeu (activité principale et préférée de l'enfant), aux pratiques de l'école, il lui reconnaît une valeur sociale positive. On se trouve alors dans quelque chose de différent du jeu spontané : cela renvoie à une conception du théâtre, art collectif, pour lequel le développement des capacités d'expression est primordial en parallèle d'une recherche sur les formes[68].

Si l'enfant a souvent du mal à obéir à des règles, il n'en va pas de même concernant le théâtre. En effet, habituellement, les règles sont ressenties par l'enfant comme étant imposées par les adultes, il n'en comprend pas toujours l'utilité ni le bien-fondé, et il peut même parfois les ressentir comme un « abus » de pouvoir de l'adulte vis-à-vis de lui-même. Cependant, dans une situation de théâtre, la position de l'élève est complètement transformée, l'enfant n'a plus à limiter sa « toute-puissance »[69] pour obéir à un adulte, mais parce que le respect des règles lui permet d'aboutir à ce que lui-même a décidé : faire du théâtre, jouer.

b. <u>L'écoute, le regard et la découverte de l'autre :</u>

L'une des premières capacités sociales développées par le théâtre est l'écoute : s'écouter, mais aussi écouter l'autre. « C'est un élément capital de la pratique du théâtre qui créé des liens privilégiées entre les participants »[70]. L'art permet de s'ouvrir aux autres, à la diversité et donc d'apprendre la tolérance et le respect de l'autre. « Le théâtre apprend à savoir vire et travailler en collectivité ; il est une véritable école de socialisation »[71]. Le théâtre implique une forte dynamique de groupe, où chacun fait l'expérience de la solidarité, de l'interdépendance, du plaisir de construire ensemble[72]. « Chacun, selon ses capacités doit se sentir responsable de la cohésion de groupe »[73].

On peut ajouter qu'arriver à exprimer la pensée de quelqu'un d'autre (ou s'exprimer sur la pensée

67PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.18.

68PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.18.

69PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.10.

70MEGRIER, Dominique. Pratiquer le théâtre à l'école : cycle 3. Paris : Éd. Retz, DL 2004, p.15.

71MEGRIER, Dominique. Pratiquer le théâtre à l'école : cycle 3. Paris : Éd. Retz, DL 2004, p.15.

72BALAZARD, Sophie. GENTET-RAVASCO, Elisabeth. Faire du théâtre avec ses élèves : techniques théâtrales et expression orale. Paris : Hachette éducation, DL 2011, p. 14.

73BALAZARD, Sophie. GENTET-RAVASCO, Elisabeth. Faire du théâtre avec ses élèves : techniques théâtrales et expression orale. Paris : Hachette éducation, DL 2011, p. 14.

de quelqu'un d'autre) demande une démarche d'exploration ainsi qu'une certaine maturité pour comprendre ce que l'autre a voulu dire. » [74]

L'éducation du regard va être un autre point important. Le problème du regard va se poser au départ. Il faudra que les élèves intègrent qu'il s'agira, par l'action du regard, de contribuer à permettre aux joueurs de développer leurs capacités et leurs moyens d'expression. Ce ne sera qu'au bout d'un temps plus ou moins long, selon les groupes, que les joueurs vont instaurer et assumer une situation de communication entre eux et ceux qui regardent.[75]

L'atelier concerne un groupe fixe à l'intérieur duquel des sous-groupes vont se faire et se défaire au rythme des différentes propositions et de ce qu'elles produisent dans le jeu, mais aussi suivant la propre évolution du groupe et des personnes qui le composent dans le temps. Le jeu dramatique va s'appuyer sur le groupe pour permettre à chaque individu de progresser. La formation du groupe est donc l'un des éléments intervenant dans la construction du projet.[76] Les groupes nombreux, tels qu'un groupe classe entier, auront donc leur raison d'être. C'est progressivement que les enfants, en avançant dans leur expérimentation, vont choisir de faire des groupes plus petits. A partir du moment où chacun osera s'engager dans le jeu, il revendiquera un rôle spécifique, la difficulté sera alors d'inventer rapidement une histoire où chacun puisse avoir une place satisfaisante. Dès ce moment, les groupes seront plus petits. Au départ, comme on s'en doute, les joueurs vont avoir tendance à se regrouper par affinité, mais, au bout de quelques temps, ils vont se rechercher ou s'éliminer suivant ce qu'ils auront repéré dans les jeux et les échanges.[77]

Dans les premiers jeux, lorsque les joueurs vont se découvrir, il y aura un temps de refus presque systématique des propositions des autres suivant la position classique : « Tout ce qui est étranger à moi est nécessairement mauvais ; seule mon idée est bonne ». Les élèves acceptent en effet difficilement la remise en question d'un équilibre parfois chèrement conquis (et nécessairement précaire lorsqu'il s'agit d'enfants), et l'écoute attentive des points de vue des autres comporte le risque de devoir réviser ses propres positions. En effet, le changement fait peur ; c'est un facteur qu'il faudra prendre en considération. Il s'ensuit parfois des rapports d'agressivité plus ou moins exprimés pouvant aller jusqu'à une situation de blocage, mais les joueurs n'auront pas la possibilité d'en rester là puisque pour jouer ils devront arriver à un accord, auquel les autres groupes seront peut-être déjà parvenus.[78] Pour jouer, les élèves devront être d'accord sur ce qu'ils vont jouer. Et ce sera alors à l'enseignant de le leur rappeler et de leur faire prendre conscience

74PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.20.

75PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.42.

76PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.51.

77PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.52.

78PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.58.

que s'ils ne se mettent pas d'accord, ils ne pourront pas jouer. Il leur indiquera alors qu'ils ne sont pas obligés de jouer, que le jeu n'est pas obligatoire et qu'ils peuvent se contenter de regarder les autres car il sera nécessaire que le jeu conserve sa composante de liberté, de libre adhésion. Le problème sera alors posé autrement : quel est le désir de ce groupe ? Est-ce de jouer ? Si oui, que ses membres sont-ils prêts à faire comme efforts pour y parvenir ? Ils ne pourront en aucun cas faire moins que les autres ; s'ils veulent jouer, réussir. Viendra alors un temps d'écoute effective où chaque point sera âprement discuté. Des alliances vont se créer, des rivalités, des oppositions, des concessions, pour aboutir à un projet de jeu dont chacun pourra légitimement se considérer comme partie prenante. Pour se former, le groupe devra donc prendre appui sur le désir de jouer des différents individus. C'est l'idée du plaisir qu'ils peuvent retirer du jeu qui leur permettra d'accepter de négocier le projet[79].

C'est la dimension de la recherche à plusieurs qui sera alors importante : comment le groupe prendra appui sur les individus qui se confrontent et n'ont aucune indulgence (pour les autres ou pour eux-mêmes), puisque de l'élaboration de leur projet dépendra leur réussite dans le jeu[80].

Certains choisissent ceux qu'ils pensent qu'ils vont pouvoir mener à leur guise. Alors que les enfants peu sûrs d'eux-mêmes auront tendance à choisir des meneurs qui les prendront en charge, leur évitant ainsi une prise de responsabilités dont ils ne se sentent pas encore capables. De plus, les élèves auront tendance à éviter celui dont ils pensent que l'attitude va nuire au projet[81].D'autres encore éviteront ceux qui vont « commander ou jouer au chef ». Et, dans certains cas, les joueurs tenteraient bien des expériences (au niveau des changements de partenaires) mais ne se sentent pas capables de les assumer[82].

Ainsi les groupes vont fluctuer en fonction des intérêts de chacun. A chaque nouvelle proposition, la constitution des groupes risque donc de changer suivant les critères analysés ci-dessus, formant un nouveau groupe avec ses objectifs propres. Ce n'est qu'après un temps de maturation variable suivant les groupes, le nombre et la fréquence des séances, que les joueurs se déterminent par rapport à ce qu'ils veulent jouer, autour d'un thème fédérateur et non plus seulement en fonction de liens affectifs. Cela ne signifie pas un amoindrissement des différentes forces individuelles mais un désir commun de traiter un sujet précis[83]. Cette capacité à dépasser les affinités individuelles pour servir l'objectif commun peut être considéré comme relevant de la cohésion de groupe.

79PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.59.

80PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.61.

81PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.53.

82PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.55.

83PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.54.

Il est donc très important que le choix des partenaires se fasse complètement librement. Celui-ci dépendra étroitement des expériences faites dans l'atelier. Les joueurs se découvrent dans le jeu et par le jeu. Comme nous l'avons vu, la connaissance de l'autre est un élément important de cette activité ; à partir de cette connaissance, de plus en plus approfondie au fur et à mesure des séances menées, les propositions vont s'intensifier et les jeux se développer, les joueurs choisir d'autres partenaires. Ces conditions de liberté permettront non seulement aux différents groupes de jeu de se constituer, mais aussi au grand groupe classe de se former, en favorisant les échanges entre tous les membres du groupe et la prise de conscience de leurs objectifs communs (jouer, surmonter les obstacles pour y parvenir[84].

c. Plus loin que la découverte de l'autre, la découverte de soi :

Une autre idée est que le jeu permet à l'enfant d'être en situation d'expérimentation, de confrontation, et donc lui permet de modifier son rapport au monde, d'avoir prise sur le réel, ce qui est profondément éducatif[85]. Pour D.W.Winnicott (1975) : « le jeu facilite la croissance, permet de construire des relations avec les autres et est le lieu de l'élaboration de la personne. »

L'activité théâtrale offre la possibilité d'un travail des enfants sur eux-mêmes. Il leur permet de découvrir leurs propres possibilités d'expression et de les développer. Cela leur permet aussi d'appréhender les codes et les mécanismes théâtraux et de les expérimenter.[86]

La pratique du théâtre sollicite les élèves de manière globale, dans leur personne entière (corporelle, mentale et affective). C'est quelque chose de peu courant dans l'école et le rôle de l'adulte sera alors de permettre aux élèves de s'engager totalement dans l'activité. Il ne s'agit pas de leur en donner l'autorisation, mais d'ouvrir la voie à l'expérimentation du travail théâtral. En s'appuyant sur le désir des élèves, l'enseignant va mettre en place un « dispositif expérientiel » à partir duquel les différents aspects du jeu dramatique vont pouvoir être abordés. Les élèves devront se heurter à des difficultés et s'approprier les connaissances nécessaires pour faire aboutir un projet dont ils sont les auteurs[87].

Souvent, les premiers jeux seront humoristiques. Puis, certains se décideront à se risquer d'avantage, ils chercheront à provoquer de l'émotion plutôt que du rire. Les jeux qui partiront souvent de situations a priori peu intéressantes, les joueurs traiteront progressivement de problèmes plus importants pour eux.[88] Cela ne peut être mentionné sans évoquer la catharsis permise par le théâtre que les élèves pourront eux-mêmes expérimenter.

84PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.56.

85PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.17.

86PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.19.

87PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.24.

88PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.61.

Le personnage en jeu dramatique est un parfait espace pour l'exploration des élèves. Il leur permet de découvrir des aspects d'eux-mêmes et de les explorer pour les exploiter dans la perspective du projet collectif. Le jeu dramatique permet ainsi d'accomplir dans le jeu (et non dans la réalité), à partir du personnage, ce qu'il n'est pas toujours possible de faire dans la vie.[89]Cachés derrière la fiction, mais aussi pour la servir, les joueurs vont pouvoir exploiter des facettes d'eux-mêmes qu'ils n'utiliseraient pas autrement et dont, bien souvent, ils n'ont même pas conscience. Par le biais du personnage, ils vont pouvoir donner forme à ce qui jusque-là n'avait pu s'extérioriser, ni être représenté. Ainsi, le personnage remplit une fonction symbolique. Au départ, il va donc permettre aux joueurs de se projeter, de s'exprimer, alors qu'ils se croient dissimulés derrière ce masque. Cette première exploration du jeu est nécessaire, à la fois pour aller plus loin, et pour pouvoir utiliser les ressources ainsi découvertes. La structure du groupe permettra également, pour ceux qui ont des difficultés, de choisir des personnages dont l'importance du point de vue de l'action (et donc de l'investissement des joueurs) est moindre[90].

Par le biais du thème, des personnages, c'est le groupe qui va se jouer ; c'est le groupe qui va se « mettre en scène ». Dans le jeu, les joueurs occuperont souvent, de façon plutôt amusante d'ailleurs, la place qu'ils ont réellement dans le groupe. Il y a en quelque sorte, une transposition de leurs relations à ce moment-là et de leur position dans le groupe. A chaque nouveau jeu, et donc nouveau groupe, la possibilité se présentera d'un nouveau poste : ce sera le moment pour chaque joueur de décider ce qu'il va tenter, jusqu'où il pourra se risquer. Ce sera le moment de s'affirmer dans le groupe, face au groupe. Des rivalités, des conflits naîtront sûrement, qui devront trouver une solution pour que le jeu existe. Il y aura des affrontements, ou plus justement des confrontations au groupe qui s'élaborera en même temps que les joueurs.

Bien souvent, des joueurs qui restaient un peu en retrait dans les premiers temps, vont petit à petit prendre de l'assurance et avoir envie de se libérer de la tutelle des meneurs ; ils formeront alors de nouveaux groupes à l'intérieur desquels une autre hiérarchie se mettra peut-être provisoirement en place (un nouveau meneur percera, pour un temps). Souvent, une évolution parallèle existera pour les joueurs et les groupes se recomposeront différemment : les meneurs vont se regrouper, comme des chefs de bandes qui auraient besoin de se mesurer à des partenaires « à leur niveau »[91].

89PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.39.

90PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.40.

91PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.66.

Pour conclure, nous l'avons compris, l'expérience artistique est une composante essentielle du développement de l'enfant et de l'adolescent. A travers l'expérience créative du jeu dramatique, l'enfant, le jeune, peut développer ses capacités d'expression, conquérir son autonomie et découvrir une activité lui permettant un engagement complet.

Le processus créatif, se définit pour Dominique Oberlé (1989) « *comme ce qui s'oppose à la répétition et l'habitude. C'est au contraire le processus qui aboutit à la production de quelque chose de nouveau. Ses fondements sont la souplesse, la flexibilité, l'ouverture d'esprit, une attitude active et non soumise à la réalité extérieure ; elle correspond à la capacité de combiner entre eux des éléments apparemment hétérogènes ou étrangers et d'établir des connexions entre des contextes de référence habituellement incompatibles (…)* ».

Le théâtre va donc solliciter l'enfant à différents niveaux d'expression, de communication et de négociation, pour un projet auquel il coopère. En cela, il vise à construire « l'unité polyphonique de l'enfant où peuvent enfin coexister, de manière équilibrée et cohérente, sa capacité à bouger, penser, imaginer, transposer, dramatiser et établir des relations saines avec les autres. »[92]

Pour toutes ces raisons, la pratique du théâtre a donc sans nul doute des retombées sur le développement social de tout enfant. Ceci est renforcé par le fait que le théâtre permet à l'enfant de vivre une situation de communication lui permettant de prendre conscience de ce qu'il est et de se construire en se forgeant une personnalité[93].

C. Page nous met également en garde, nous, en tant qu'adulte, sur le rôle que nous allons avoir à jouer, ce que nous aurons le devoir de faire de tout ce que les élèves vont pouvoir nous livrer sur eux, sur leur façon de voir le monde. « *Les choses qui vont s'exprimer dans et par le jeu dramatique sont à recevoir, à entendre, de notre place d'adulte et cela risque de nous bousculer. Il ne suffit pas de dire : ils s'expriment mieux en faisant du jeu dramatique, mais aussi que disent-ils ? A qui ? Qu'allons-nous faire de ces paroles, de ces interrogations sur le monde, sur nous, sur eux ? Quel peut être le chemin de cette confrontation ? Car lorsque l'adulte se met à écouter, entendre, voir ce que les enfants veulent exprimer, il faut reconnaître qu'il s'agit d'une confrontation avec le point de vue de l'autre.* » [94]

Au fur et à mesure des lectures, il paraît évident que l'un des moyens pour créer une cohésion de groupe dans une classe hétérogène, et pour que chacun s'y intègre pleinement, est de faire travailler les enfants autour d'objectifs communs. L'élaboration d'un projet de classe semble donc

92PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.45.

93MEGRIER, Dominique. Pratiquer le théâtre à l'école : cycle 3. Paris : Éd. Retz, DL 2004, p.6.

94PAGE, Christiane. Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ? Paris : ESF éditeur, 1997, p.46.

être une réponse adéquate. Orienter ce projet vers le théâtre, qui une activité très socialisante, semble être un choix cohérent.

Nous allons maintenant confronter notre propre expérience à toutes ces théories au travers du cas concret de notre classe de CM2, que l'on a intégrée au sein du projet « Théâ » proposé en partenariat avec l'OCCE (Office pour la Coordination à l'Ecole). Nous avons mené une étude terrain pour voir si les retombées de ce projet ont été réelles et mesurables.

III. Problématique

A l'issue des recherches théoriques, nous avons compris que l'enseignement dispensé à l'école primaire n'impliquait pas seulement la transmission de connaissances, mais aussi la socialisation des enfants, ainsi que leur formation artistique. De plus, les classes fortement hétérogènes (comme celle qu'il nous a intéressé d'étudier), font, encore plus que d'autres, l'objet d'un enjeu en termes de création d'une cohésion de groupe et d'intégration de chaque élève au sein de la classe. Les recherches ont également confirmé que le théâtre était une activité fortement socialisante. Les questions qui se posent à nous sont donc : Comment peut-on favoriser la création d'une cohésion de groupe au sein de la classe ou la renforcer ? Comment faire en sorte que chaque élève soit pleinement intégré au sein du groupe classe ?

Nous faisons donc la supposition que le fait de travailler autour d'un projet de classe est un bon moyen de réaliser ces objectifs. Qui plus est, axer ce projet autour du théâtre nous paraît être un choix judicieux étant donné qu'il s'agit d'une activité fortement socialisante, permettant de travailler avec la classe dans son ensemble.

Nos hypothèses sont donc : d'une part que la cohésion entre les élèves d'une classe de CM2, qui fonctionne avec un projet théâtre, sera plus forte en fin de projet qu'en début de projet ; et, d'autre part, qu'à la fin du projet, chaque élève sera mieux intégré au sein du groupe classe.

Il s'agit donc pour nous maintenant de mener une enquête sur le terrain afin d'affirmer ou d'infirmer ces hypothèses en étudiant l'évolution des relations entre élèves, au sein d'une classe de CM2, qui fonctionne avec un projet de classe axé sur le théâtre, entre le début et la fin de l'année scolaire.

L'axe de recherche suivi concernera donc la socialisation des enfants. La recherche alliera deux disciplines : la psychologie sociale et les sciences de l'éducation/ pédagogie. Les acteurs de ma recherche seront aussi bien les enseignants des classes concernées, les intervenants extérieurs, que les élèves de la classe choisie. Pour mener à bien cette recherche, j'ai utilisé différents outils : sociogrammes, enregistrements vidéos et recueil du ressenti des enseignants et des élèves de manière informelle. Ces outils vont maintenant vous être présentés dans la partie dédiée à la méthodologie adoptée pour mener mon étude terrain.

IV. Méthodologie

1) Contexte

Un vieil adage disant que « charité bien ordonnée commence par soi-même », j'ai souhaité mettre en place mon protocole expérimental au sein de la classe dans laquelle j'ai eu la chance d'enseigner en tant que contractuelle tous les lundis de mon année de M2.

La classe observée faisait partie d'une petite école urbaine de 5 classes. Les familles des élèves étaient plutôt issues de Catégories Socio-Professionnelles modestes. Cette classe comptait 29 élèves de CM2 provenant de deux CM1 différents ainsi que deux élèves arrivées en septembre et une autre en décembre au sein de l'école. Certains vivaient dans un contexte familial lourd (parents schizophrènes, familles d'accueil, etc) et un autre était autiste asperger.

J'ai mis en place moi-même un atelier théâtre au sein de cette classe tous les lundis midi, sur l'une des plages horaires dédiés à aux Activités Pédagogiques Complémentaires. Je suis une grande amatrice de théâtre (lectrice et spectatrice) mais je ne fais malheureusement partie d'aucune troupe de théâtre. Je n'avais donc aucune formation spécifique sur laquelle m'appuyer pour la mise en place de cet atelier. J'ai donc dû effectuer des ajustements tout au long de l'année, en tâtonnant parfois un peu. J'ai beaucoup lu et beaucoup écouté les conseils de collègues ayant déjà mis en place ce type d'ateliers. Enfin, l'intégration tardive, à ma demande, de ma classe au sein du projet « Théâ » mis en place par l'OCCE, a été providentielle pour moi. Ce projet était spécifique à ma classe et ne s'inscrivait pas dans le projet d'école.

a. Déroulement :

Les ateliers se sont déroulés dans une grande salle de l'école qui sert aussi bien aux conseils d'écoles qu'aux cours de sciences, qu'à diverses activités menées avec les intervenants extérieurs.

Dans un premier temps, j'ai fait travailler les élèves dans l'espace, par le biais d'exercices de déplacement, afin de les amener progressivement à distinguer : l'espace scénique où évoluent les comédiens, et l'espace public qui est celui des spectateurs.

Ces exercices ayant lieu en classe entière, ils ont également permis au groupe de se découvrir en tant que tel. Ces exercices favorisaient les interactions entre élèves et l'attention sur ce qui se passait dans l'espace : remplir les creux, exercice du magnétoscope (les élèves devaient écouter la consigne qui consistait soit à avancer en marche normale, en marche rapide, à revenir en

arrière, à s'arrêter net en gardant la pose, à faire un petit saut en avant…), la photographie (les élèves choisissent un thème, puis tout le monde sort dans le couloir. Ils entrent ensuite un par un dans la salle en formant une image (statue) liée au thème. Ils peuvent se servir des élèves déjà en place et se greffer à eux, ou bien proposer des choses totalement différentes. Lorsque tout le monde est placé, on prend une photographie pour leur montrer par la suite ce que cela donnait, puis on demande à la photographie de prendre vie et les déplacements reprennent.

A la fin de chaque séance, je recueillais les impressions des élèves en les faisant se regrouper en cercle pour faciliter l'écoute et les échanges.

Tout cela permettait aux élèves de prendre conscience que dans un groupe, il faut tenir compte de chacun, que tous les autres sont présents et prennent part aux interactions qui font ce qu'est le théâtre : chacun a une place et un rôle à jouer. Il faut apprendre à écouter les autres, à leur faire confiance et à coopérer avec eux. De plus, adopter une attitude réflexive sur ce qui vient d'être proposé permet aux élèves de mieux se rappeler ce qui s'est passé afin d'en tirer le plus de profit pour les séances à venir.

J'ai ensuite centré les ateliers suivants sur deux objectifs principaux : le travail de la voix et du corps. Ce choix n'était pas anodin, il était sensé permettre aux enfants dans un premier temps de prendre conscience d'eux-mêmes : ce que l'on est physiquement, comment l'on se tient, l'on se déplace, l'on s'exprime…

Afin dans un second temps d'apprendre à écouter l'autre, ce qu'il a à dire, d'accepter de se mettre en contact les uns avec les autres, à disposition les uns des autres. Tout cela a été très compliqué pour eux dès le départ et a pris énormément de temps avant d'évoluer.

Au théâtre le corps est le porte-parole du personnage, de l'énergie, de l'intention. Il « parle » au spectateur tout autant que la voix.

Nous avons donc exploré les différents registres de mouvement qu'offre le corps : rythme, rapidité ou lenteur, volume, variation d'amplitude et de déplacement au sol et dans l'espace. Autant d'outils qui servaient à la fabrication d'un langage gestuel et corporel.

En parallèle de cela nous avons également travaillé la voix : savoir la diriger, la projeter à travers l'espace, oser prendre la parole, estomper les inhibitions, s'adresser à l'autre de façon efficace (parfois je mettais tous les élèves assis par terre sur plusieurs lignes, un élève était debout, derrière tous les autres, choisissait de s'adresser à l'un d'eux en particulier. L'élève récepteur devait sentir que le message s'adressait à lui, sans équivoque. Les élèves qui se sentaient concernés par l'énoncé devaient donc lever la main afin que celui placé au fond puisse réajuster son placement de corps, la direction de sa voix jusqu'à ce qu'il n'y ait plus que son interlocuteur qui lève la main et se sente désigné par l'énoncé).

b. Les apports de « Théâ » :

Lors une rencontre entre Gilles Petitjean et moi-même, je lui ai fait part de mon travail de recherche et de mon projet pour la classe. Il s'est tout de suite montré très enthousiaste et nous a permis, par son implication dans notre cause, de pouvoir rejoindre sur le tard le projet « Théâ » proposé par l'OCCE.

« Théâ » est une action nationale de l'OCCE, pour le développement à l'école de l'éducation artistique du théâtre et de la danse. Celle-ci s'adresse à toutes les classes adhérentes à l'OCCE, de la GS à la 3ème, qui souhaitent conduire un projet partenarial théâtre / arts de la scène au sein d'une dynamique nationale.

« Théâ » permet aux enfants de rencontrer des écritures théâtrales jeunesse d'auteurs vivants : lire, voir, mettre en voix, mettre en jeu… Les pratiques artistiques proposées prennent appui sur la philosophie de la coopération à l'école et s'inscrivent dans des projets de classe. Ces pratiques se basent sur un partenariat entre artiste et enseignant[95].

Des intervenants extérieurs[96] sont donc venus une première fois en classe, sur une matinée intitulée « Théâ-lire », afin de proposer aux élèves plusieurs ateliers.

Le premier consistait à familiariser les élèves avec le texte théâtral : présentation de quelques auteurs, de quelques couvertures, de ce que sont les didascalies, les *a parte*…

Le second consistait à proposer aux élèves plusieurs courts extraits de pièces d'auteurs de théâtre contemporain jeunesse, référencés par « Théâ » et de les répartir en petits groupes encadrés chacun par un adulte, afin qu'ils mettent en scène ces extraits.

Enfin, le dernier consistait en une lecture offerte par les intervenants aux élèves.

Cette journée a eu l'effet d'un déclic sur beaucoup d'élèves qui étaient réticents au départ. Ils ont en effet pris du plaisir à lire, entendre, jouer de vrais textes de théâtre jeunesse.

A l'issue de ces rencontres, j'ai alors senti les élèves prêts et motivés pour se confronter à des textes, à de la mise en scène. Nous avons alors procédé, lors des séances suivantes, à de courts exercices d'interprétation. Il s'agissait pour les élèves de proposer des choses sur des extraits choisis parmi les textes d'auteurs « Théâ », découverts pendant les

[95] D'après le site dédié de l'OCCE : http://www.occe.coop/~thea/?lang=fr
[96] Enseignants à la retraite membres de la commission « Thé ».

rencontres « Théâ-lire ». Ils travaillaient alors en petits groupes non imposés de façon complètement libre. Ils devaient proposer leur propre interprétation de ce texte. Ils pouvaient bien sûr faire appel à moi s'ils en éprouvaient le besoin, mais les propositions venaient d'eux. Un réel travail collaboratif a alors commencé et ils se sont mis à piocher dans ce qu'ils avaient pu voir chez d'autres, à se nourrir les uns des autres au fur et à mesure des ateliers, de sorte qu'ils ont proposé des mises en scènes de plus en plus riches et abouties.

c. Le travail avec Dominique Richard[97] :

J'ai rencontré Dominique Richard une première fois le 11 janvier à l'espace Malraux lors d'un stage organisé par l'OCCE. Ce stage de 6h avait pour objectif de faire en sorte que tous les enseignants du département participants au projet se rencontrent et vivent ensemble une expérience théâtrale guidés par Dominique Richard. Il nous a donc fait expérimenter des choses que l'on pourrait réinvestir par la suite dans notre classe : travail du corps, de la voix, travaux d'improvisation, puis travail sur le texte. Cela a été réellement utile pour les enseignants qui, comme moi, n'avaient jamais revêtu eux-mêmes le rôle d'acteur. Nous avons pu prendre conscience des difficultés et des interrogations auxquelles les élèves allaient se confronter lors de nos séances en nous mettant à leur place l'espace d'une journée.
Un peu plus tard dans l'année, les élèves ont choisi l'œuvre sur laquelle nous allions travailler : « Le Journal de grosse patate » de Dominique Richard. Nous avons eu beaucoup de chance puisque Dominique Richard a accepté d'être l'artiste qui allait nous accompagner tout au long de notre parcours rencontres « Théâ » avec les autres classes du département. Rencontre durant lesquelles, chaque classe a pu présenter aux autres son travail, là où elle en était dans son cheminement vers le spectacle final, abouti. Dominique Richard est donc venu sur trois créneaux de 2H afin de répondre aux questions des élèves sur la pièce, sur son parcours, de les initier au travail de chœur, de leur proposer une mise en scène concernant certains passages de l'œuvre. Il a également donné son avis sur les propositions de mise en scène émanant des élèves. Tout cela a été extrêmement stimulant pour les élèves qui rencontraient dans le même temps l'auteur de « leur » pièce, un comédien et un metteur en scène. Puis Dominique a également été présent lors des rencontres à Oésia afin de rassurer les élèves s'apprêtant à monter sur scène pour présenter leur travail de l'année, de leur prodiguer les derniers conseils… Il a été un réel soutien pour moi tout au long de l'année grâce à sa grande expérience du

[97] Auteur de théâtre jeunesse, comédien et metteur en scène partenaire de « Théâ ».

théâtre et cela a été rassurant de l'avoir à mes côtés afin d'être sûre de ne pas faire fausse route avec les élèves.

Les rencontres finales ont été pour la classe une récompense des efforts fournis dans l'année. Les élèves ont pu participer à plusieurs ateliers autour du théâtre (rédaction d'un carnet de théâtre, lecture offerte…) et devenir spectateur des spectacles présentés par les autres classes. Ils ont également éprouvé les sensations si grisantes provoquées par un passage sur scène que sont le trac, la concentration extrême, puis le plaisir et la fierté. Avec le recul, même certains élèves qui paraissaient réfractaires à l'univers théâtral en début d'année sont sortis grandis de cette expérience et m'ont avoué ne pas avoir regretté de s'être prêtés au jeu.

Tout ce projet s'inscrivait dans une démarche de mise en relation des savoirs interdisciplinaires : lien entre le cours de français, le cours d'arts et le cours d'EPS.

Les objectifs pédagogiques étaient multiples : Comprendre les consignes, travailler en groupe, être à l'écoute de l'intervenant et des autres, découvrir un domaine artistique, découvrir son corps, être capable d'être attentif lors des ateliers et du spectacle.

2) Hypothèses

Avant de me lancer dans la pratique, j'avais formulé l'hypothèse que la cohésion entre les élèves de la classe serait nettement améliorée tout au long de l'année grâce à la pratique théâtrale. Je partais aussi de la supposition que, dans l'ensemble, au niveau individuel, chaque enfant serait mieux intégré au sein du groupe en fin d'année scolaire.

3) Variables

Plusieurs variables pouvaient influer sur mes observations terrain. En effet, la première est le fait que toute classe, quelle qu'elle soit connaît des évolutions entre le début et la fin de l'année scolaire. Il faut donc nuancer les résultats à venir en se disant que si le théâtre n'est sûrement pas étranger à certaines évolutions des comportements, on ne peut pas non plus lui attribuer tous les mérites.

La seconde variable est représentée par les élèves eux-mêmes. En effet, ils ont des âges différents, sont de sexes différents, ont des origines sociales variées, la composition de la classe au départ peut elle-même avoir une influence sur l'effet de groupe…

Il faut également prendre en compte le fait que certains élèves connaissaient le théâtre, d'autres non, certains l'aiment, d'autres pas, certains en faisaient déjà à l'extérieur. Tout ceci viendra également nuancer les résultats.

4) Outils

a. Le sociogramme[98] :

J'ai choisi d'utiliser le sociogramme qui permet de se rendre compte des places occupées par chacun dans la classe. A mon sens, cela est plus spontané que par le biais d'un entretien. J'en ai réalisé un en début d'année, lorsque les élèves n'avaient encore que quelques semaines de classe derrière eux, puis un second en juin, afin de noter l'évolution dans la place occupée par chacun sur l'année scolaire.

Un sociogramme est un diagramme des liens sociaux qu'une personne possède. Les critères qui servent à établir un tel diagramme sont divers : relations personnelles, relations professionnelles, canaux de communication, etc[99] .
Pour un enseignant, cet outil permet d'objectiver la dynamique du groupe. De plus, cela lui permet d'être moins influencé par ses sentiments et ses éventuels a priori lorsqu'il aura besoin de former des groupes de travail. Dans le cadre d'une classe, le sociogramme est un outil précieux pour analyser la dynamique du groupe, laquelle passe forcément par les liens sociaux. Il est idéalement construit à partir des réponses fournies par les élèves à propos des camarades qu'ils préfèrent ou qu'ils rejettent. Ici, j'ai choisi de poser la question selon un intitulé légèrement différent afin de ne froisser personne.

Dans le groupe, différentes formes de relation vont coexister :

- Le choix unilatéral : A choisit B, mais pas l'inverse.
- Le choix réciproque : A choisit B, qui choisit A.
- La dyade : choix réciproque de deux individus, C et D par exemple, selon le même critère.
- La chaîne : suite de choix unilatéraux, A choisit B, qui choisit C, qui choisit D,...
- La triade : groupe de 3 individus qui se choisissent réciproquement.
- Le gang : groupe d'individus qui se choisissent réciproquement.
- L'étoile : groupe d'individus qui choisissent tous une même personne, sans nécessairement avoir de liens entre eux. La personne choisie est le meneur de ce

[98] D'après wikipédia : http://fr.wikipedia.org/wiki/Sociogramme.
[99] Jacob Levy Moreno en a fait la présentation en 1993.

groupe.

Pour ma part, j'ai fait le choix de ne m'intéressér qu'aux triades et aux dyades.

Appartenant à un groupe, chaque membre aura donc un « statut sociométrique » :

- Isolé : il n'est ni choisi ni rejeté par aucun individu (selon le critère donné).
- Meneur puissant : il est choisi par des individus ayant un statut sociométrique élevé, c'est-à-dire des individus choisis par plusieurs personnes.
- Meneur populaire : il est choisi par des individus à la périphérie du groupe, c'est-à-dire par des individus peu ou pas choisis.
- Éminence grise : il est l'individu choisi par le meneur du groupe.

Pour ma part, je me suis intéressée uniquement aux meneurs (tous types de meneurs confondus) et aux isolés.

b. Les observations :

Pour me rendre mieux compte des rapports établis entre les élèves, j'ai également filmé certains ateliers théâtre (avec l'autorisation des parents d'élèves) afin de voir ce qui aurait pu m'échapper au cours des séances.

J'ai également recueilli le ressenti de l'enseignant avec lequel j'ai partagé la classe toute l'année et celui des intervenants extérieurs venus observer et guider la classe dans le cadre du projet, concernant l'évolution entre le début et la fin du projet sur l'intégration de chacun dans le groupe, la cohésion entre les enfants, leur capacité d'écoute les uns envers les autres…de manière informelle.

5) Résultats

Nous allons maintenant décortiquer les résultats obtenus sur notre échantillon concernant les différents outils mis en place et vus précédemment.

a. Données chiffrées de début d'année :

Pour commencer, voici les résultats chiffrés obtenus pour construire mon sociogramme de début d'année. J'ai demandé à chaque élève de choisir deux camarades avec qui il aimerait travailler dans le cadre du projet théâtre, si toutefois nous devions constituer des groupes de 3 élèves[100]. Par souci d'anonymat, j'ai remplacé le nom de chaque élève par un numéro. Vous trouverez en colonne la liste des élèves et en ligne les camarades qu'ils ont choisis.

[100] J'ai élaboré cet intitulé sur les conseils de Madame Maintier.

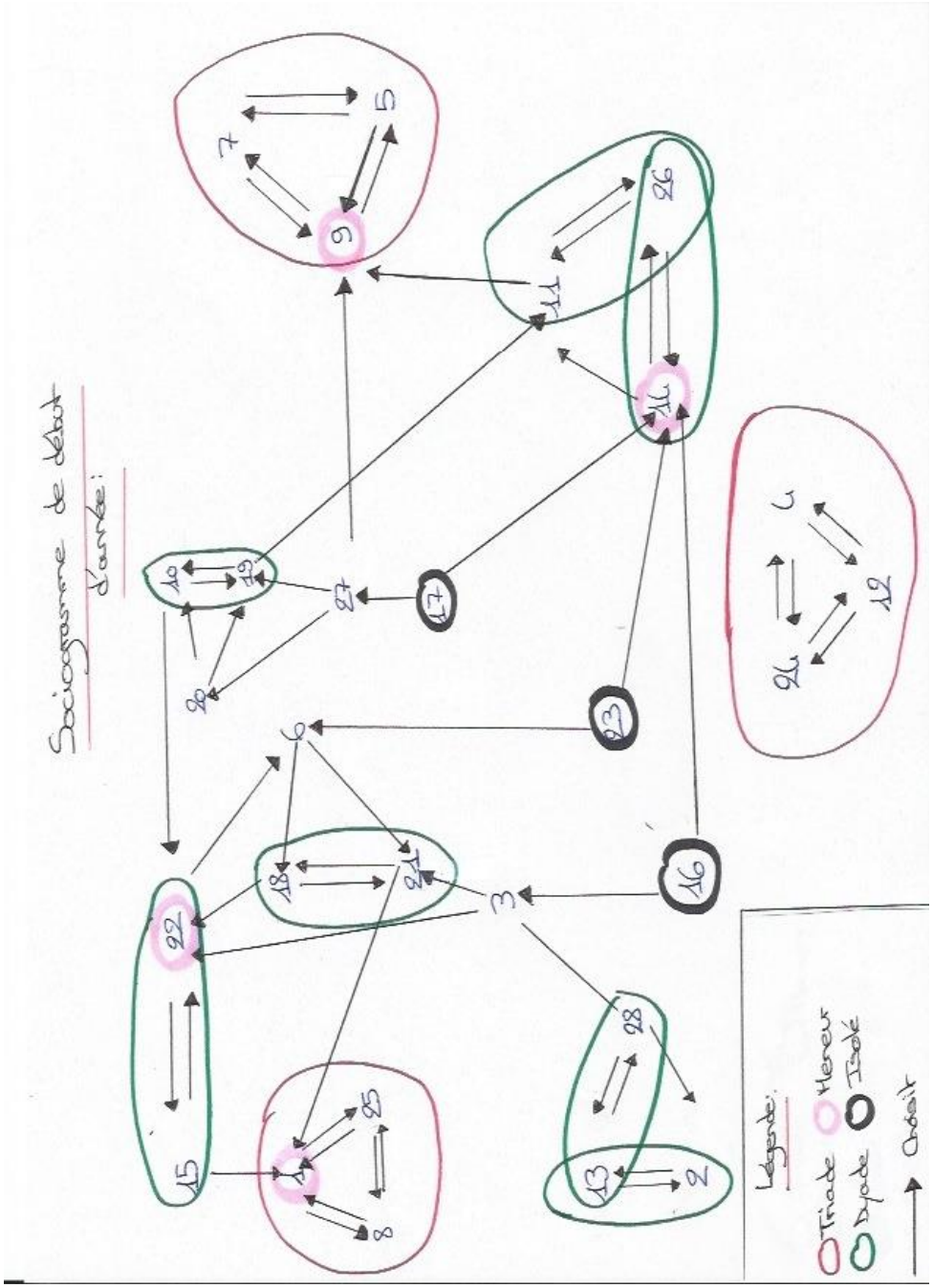
Elève / Choix	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	Total
1								1																	1				2
2													1															1	2
3																					1	1							2
4												1												1					2
5							1		1																				2
6																		1			1								2
7					1				1																				2
8	1																								1				2
9					1		1																						2
10																			1			1							2
11									1																	1			2
12				1																				1					2
13		1																										1	2
14											1															1			2
15	1																					1							2
16			1											1															2
17														1													1		2
18																					1	1							2
19										1	1																		2
20										1									1										2
21	1																	1											2
22						1									1														2
23						1								1															2
24				1								1																	2
25	1							1																					2
26											1			1															2
27									1											1									2
28			1										1																2
Total	4	1	2	2	2	2	2	2	4	2	3	2	2	4	1	0	0	2	2	1	3	4	0	2	2	2	1	2	56

Les totaux en fin de tableau nous donnent dors et déjà une idée des élèves meneurs (choisis 4 fois) et des élèves isolés (jamais choisis).

On constate à première vue qu'il y a 4 meneurs : l'élève 1 (garçon), l'élève 9 (fille), l'élève 14 (garçon) et l'élève 22 (garçon).

3 élèves sont quant à eux isolés : l'élève 16 (garçon), l'élève 17 (fille) et l'élève 23 (fille).

b. <u>Sociogramme de début d'année :</u>



Il y a donc Trois triades dans la classe ainsi que 7 dyades. Ce qui fait donc beaucoup de petits groupes.

Ce qui est cependant à noter est que ces petits groupes ne sont pas fermés sur eux-mêmes et s'ouvrent ça et là à d'autres individus.

Comme vu précédemment dans les données chiffrées, nous avons plusieurs élèves meneurs et plusieurs élèves isolés.

Notre but va être d'atteindre en fin d'année une certaine homogénéité de la classe : si possible aucun élève isolé, peu de meneurs marqués, moins de petits groupes mais toujours beaucoup de liaisons extra-groupes.

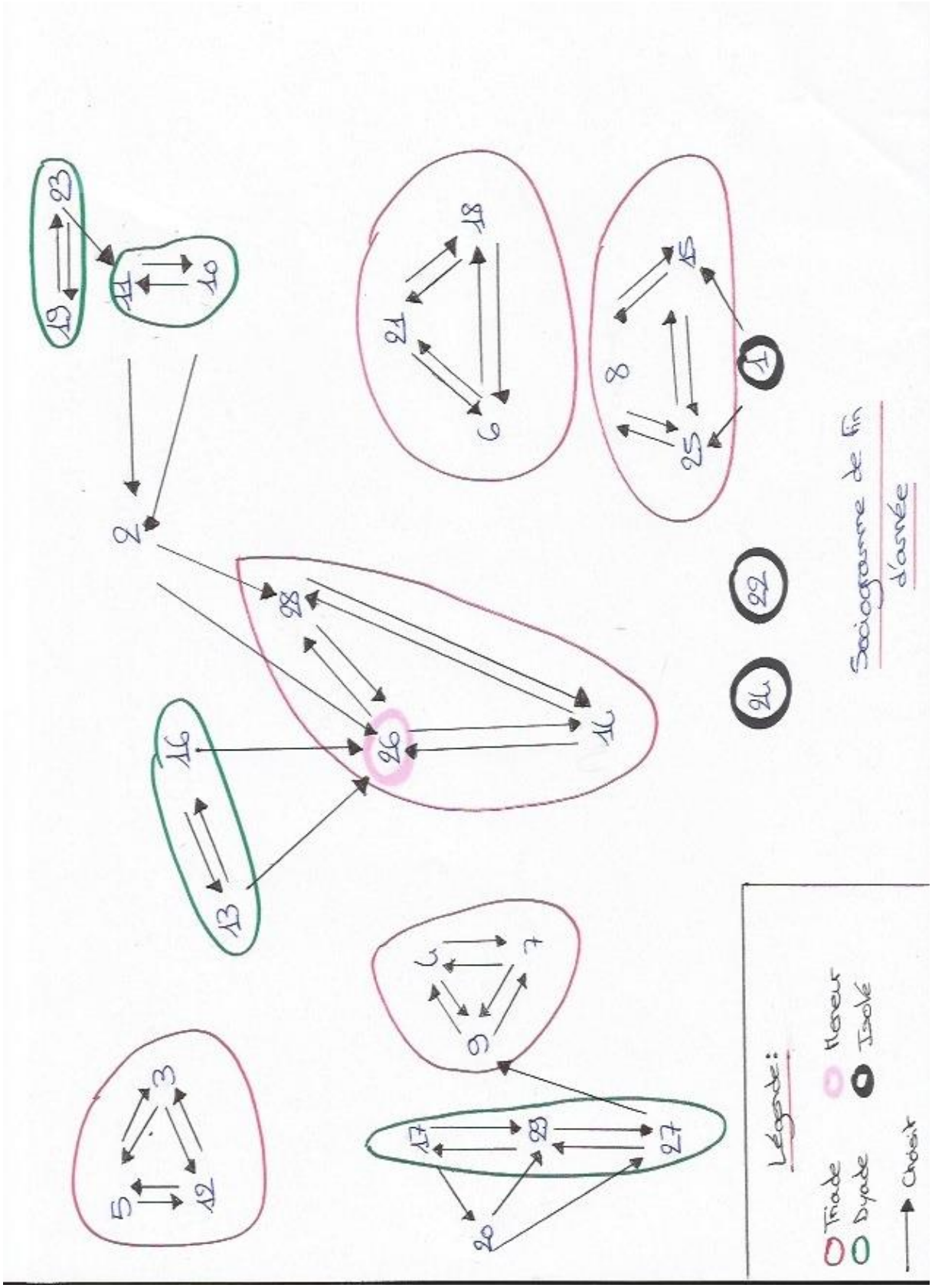
c. Données chiffrées de fin d'année :

Voici maintenant les résultats chiffrés obtenus pour construire mon sociogramme de fin d'année. Même intitulé que précédemment, j'ai demandé à chaque élève de choisir deux camarades avec qui ils aimeraient travailler dans le cadre du projet théâtre, si toutefois nous devions constituer des groupes de 3 élèves[101]. Par souci d'anonymat, j'ai remplacé le nom de chaque élève par un numéro. Vous trouverez en colonne la liste des élèves et en ligne les camarades qu'ils ont choisis. A noter, l'arrivée en cours d'année d'une 29ème élève.

[101] J'ai élaboré cet intitulé sur les conseils de Madame Maintier.

Elèves / Choix	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	Total
1															1										1					2
2																										1		1		2
3					1							1																		2
4							1		1																					2
5			1									1																		2
6																		1			1									2
7				1					1																					2
8															1										1					2
9				1			1																							2
10		1									1																			2
11		1								1																				2
12			1		1																									2
13																1										1				2
14																										1		1		2
15								1																	1					2
16													1													1				2
17																				1									1	1
18						1															1									2
19											1												1							2
20																											1		1	1
21						1												1												2
22						1												1												2
23											1								1											2
24				1								1																		2
25								1							1															2
26														1														1		2
27									1																				1	1
28																	1										1			2
29														1												1				2
Total	0	2	2	3	2	3	2	2	3	1	3	3	1	2	3	1	1	3	1	1	2	0	1	0	3	5	2	3	3	55
Variation	-4	1	0	1	0	1	0	0	-1	-1	0	1	-1	-2	2	1	1	1	-1	0	-1	-4	1	-2	1	3	1	1	3	

d. Sociogramme de fin d'année :



En fin d'année, nous avons 5 triades et 5 dyades. Globalement, les élèves ont donc formés plus de grands groupes qu'en début d'année et aussi plus de duos. Les groupes sont toujours ouverts à des individus extérieurs, ce qui est positif.

Il n'y a plus qu'un seul meneur : l'élève 26 (garçon) qui n'en était pas un au début de l'année. Cela est très bien puisque l'on tendait à une homogénéisation du groupe classe.

Il y a toujours 3 élèves isolés dont l'élève 1 (garçon) qui était meneur en début d'année, mais que l'on ne peut pas prendre en compte car il a quitté la classe avant la fin de l'année scolaire, les autres élèves ne l'ont donc pas choisi étant donné qu'il ne serait plus présent pour travailler avec eux lors des séances suivantes.

Les 2 autres élèves isolés : l'élève 22 (garçon) et l'élève 24 (fille) ; peuvent également difficilement être pris en compte. En effet, ils étaient absents le jour où j'ai demandé aux élèves d'effectuer leur choix. Je pense que les autres élèves n'ont simplement pas pensé à eux car ils n'étaient pas visuellement dans la classe et je soupçonne fortement que s'ils avaient étaient présents, des élèves les auraient choisis.

Partant de ce postulat, il n'y aurait donc plus qu'un seul meneur et plus un seul élève isolé en fin d'année. Cela valide donc notre hypothèse selon laquelle chaque élève s'est intégré au groupe classe dans l'année. De plus, l'élève arrivée en cours d'année a été très bien intégrée puisqu'elle fait partie de deux dyades.

Nous pouvons également noter, grâce à la dernière ligne du tableau les variations de popularité de chaque élève sur l'année. 14 élèves ont gagné en popularité (11 élèves de 1 point, 2 élèves de 3 points et 1 élève de 2 points). 6 élèves n'ont pas connu d'évolution positive ni négative. 9 élèves ont en revanche vu leur côte de popularité diminuée dont les 3 élèves mentionnés précédemment que nous pouvons exclure de ces résultats ce qui ramène à 6 élèves (1 de -2 et 5 de -1). Il y a donc beaucoup plus d'élèves qui ont noué des liens affectifs que d'élèves qui en ont perdu. Cela est accentué par le fait que les hausse de popularité ont des scores élevés alors que les baisses de popularité sont quant à elle de petites baisses.

Le bilan général est donc plus que positif concernant les résultats comparatifs des sociogrammes. On peut réellement parler d'une amélioration globale de la cohésion de groupe, ainsi que d'une intégration de chaque élève au sein du groupe classe. Nos hypothèses semblent donc vérifiées à ce stade.

e. Les observations :

Tout au long de l'année j'ai eu beaucoup d'occasions d'observer mes élèves et leurs attitudes. J'ai ressenti une progression lente mais continue sur beaucoup de points. L'écoute des élèves s'est grandement améliorée sur l'année, ils ont été de plus en plus participatifs. Les conflits entre élèves, fortement présents en début d'année, se sont beaucoup estompés au fil du temps. Les élèves timides se sont désinhibés quelque peu. L'exemple le plus frappant est celui de mon élève autiste asperger qui était incapable de prendre la parole en public en début d'année et qui a souhaité de lui-même prendre part aux 4 scènes présentées par les élèves à Oésia, dans un des rôles principaux devant 4 classes et une dizaine d'adultes !

Les élèves ont fait preuve de plus en plus de curiosité et d'ouverture d'esprit au cours de l'année scolaire et ont appris à ne pas juger ou blesser, mais plutôt à s'interroger sur des situations, à essayer de comprendre les points de vue extérieurs au leur.

De façon informelle, j'ai également souhaité recueillir les impressions des enseignants et intervenants qui ont travaillé avec la classe cette année, afin d'être le plus objective possible et de voir si nos avis étaient partagés sur les retombées du projet.

Selon mes collègues, avec qui j'ai pu beaucoup échanger sur leurs impressions : la pratique du théâtre a eu un impact indéniable sur l'intégration des élèves isolés au groupe, mais aussi sur le comportement des élèves en opposition avec le groupe et les enseignants, dans le cadre habituel de la classe également. Il a permis, d'après eux, une meilleure écoute dans la classe et une meilleure cohésion de groupe. En effet, les élèves ont dû travailler ensemble tout au long du projet, ils ont appris à gérer les conflits, à se répartir équitablement les rôles et à prendre en compte l'avis de chacun.

f. L'avis des élèves :

7 élèves n'ont pas vécu cette expérience comme quelque chose de positif. Certains d'entre eux ont trouvé l'activité ennuyeuse, les autres regrettent les horaires contraignants qui leur faisaient perdre de la récréation (entre 12h et 14h), ou les faisaient manger plus tard.

22 d'entre eux ont résumé de manière positive leur expérience. Certains n'ont qu'aimé être acteurs, ils trouvaient les autres spectacles « ennuyeux ». D'autres à l'inverse ont beaucoup aimé être spectateurs mais pas devoir monter sur scène devant tout le monde. Enfin, d'autres encore,

ont adoré les deux expériences.

Pour ma part c'est quelque chose d'encourageant et de positif car au début de l'année, beaucoup d'entre eux étaient réfractaires au théâtre car ils ne savaient pas ce que c'était, râlaient car les horaires ne leur convenaient pas et mettaient de la mauvaise volonté lors des ateliers.

Cependant, au cours de l'année, j'ai vu leur comportement évoluer, ils ont ouvert leurs esprits, sont devenus curieux, ont pris de plus en plus de plaisir, se sont amusés. Certains ont même continué à travailler de manière autonome et spontanée sur leur temps de récréation sentant le spectacle approcher à grands pas, alors qu'ils ne se sentaient pas prêts !

6) Les limites de mon mémoire

Comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs variables pouvaient influer sur ces résultats. Nous supposons fortement que la pratique du théâtre dans le cadre d'un projet de classe est sûrement à l'origine certaines évolutions dans les comportements des élèves et dans les liens sociaux qui peuvent les unir, mais on ne peut pas affirmer avec certitude qu'elle en est la seule responsable. Toutes les expériences vécues par les élèves tout au long de l'année (en classe, lors des séances de sport collectif, lors des récréations…) ont également dû avoir un impact sur la cohésion du groupe et l'intégration de chacun. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la composition de la classe au départ peut elle-même avoir eu une influence sur ces évolutions. Enfin, il ne faut pas omettre non plus une variable non négligeable : les enseignants et intervenants eux-mêmes, qui ont forcément une influence sur le développement social des enfants et les interactions du groupe classe. En effet, dans leur façon d'enseigner, d'amener les élèves à réfléchir ou à travailler de telle ou telle façon, induisent aussi des comportements.

Il reste donc difficile d'apprécier de manière purement scientifique la validité de nos hypothèses tant les variables sont nombreuses. Peut-être que l'utilisation d'une classe-témoin de même niveau et de composition proche, fonctionnant sans projet de classe aurait permis de dresser des conclusions plus fiables. Bien qu'elle aurait induit d'autres variables telles que : la différence d'enseignant, de façon d'enseigner, de composition de la classe (qui ne peut pas être strictement identiques)... Dans tous les cas, je ne disposais pas du temps matériel pour pouvoir effectuer mes observations sur une autre classe.

J'accepte donc humblement qu'être chercheur est un métier, qui n'est pas le mien, et que l'important n'est pas la validation ou non de mes hypothèses, mais tout ce que ce travail de recherche m'a permis d'apprendre et de mettre en place.

Conclusion :

Pour conclure, cette expérience m'aura énormément enrichie aussi bien en tant que personne, qu'en tant qu'enseignante. Malgré des débuts plutôt mitigés et mes nombreux doutes en milieu de parcours face à cette classe difficile, je reste persuadée que l'expérience théâtrale a apporté à mes élèves au-delà de ce que j'aurais pu imaginer au départ.

J'ai énormément appris et partagé au contact des enseignants et intervenants que j'ai pu rencontrer par le biais de cette recherche. Mon enseignement futur gardera forcément une empreinte de toutes les belles expériences vécues au cours de cette année. Le travail a fournir dans le cadre d'un mémoire universitaire est extrêmement conséquent, et ce en plus d'une formation qui nous demande déjà beaucoup, mais au-delà des contraintes fixées par le cadre imposé, cette étude nous a poussé à réfléchir sur notre métier, à nous poser des questions sur où l'on veut aller avec nos élèves et pourquoi. Sur qui nous sommes et ce que nous voulons transmettre. Ce mémoire nous apprend la persévérance dans l'effort, le goût pour la remise en question permanente.

Concernant mes élèves, j'espère qu'ils garderont aussi de beaux souvenirs de cette expérience. Grâce à elle je les ai peu à peu vu grandir, prendre de l'assurance, s'interroger, écouter les autres et s'ouvrir. Cela a parfois été laborieux mais le fait de les voir le dernier jour sur scène, donnant tout d'eux-mêmes, prenant du plaisir, fiers du chemin parcouru, valait la peine de les avoir encouragés toute l'année, parfois même poussé dans leurs retranchements pour certains. En faisant ce projet je n'attendais aucune reconnaissance de leur part, mais j'ai eu la plus belle des récompenses quand j'ai lu dans certains de leurs résumés sur cette expérience (même ceux des plus terribles) que si c'était à refaire, ils le referaient !

Cette expérience m'a donc appris aussi que sans être borné ou têtu, il faut toujours persévérer, s'accrocher à ce en quoi l'on croit profondément, même lorsqu'on à l'impression de piétiner, même les jours où les enfants sont difficiles, n'y mettent pas du leur et nous donneraient envie de baisser les bras. Il faut rester un pilier dans la tempête et les mener à l'objectif fixé. C'est notre devoir qu'il s'agisse du théâtre ou de n'importe quel enseignement. A l'heure où notre société mise beaucoup

sur la séduction et où les élèves n'ont parfois plus vraiment le goût de l'effort, il faut accepter de ne pas être séduisant, d'être exigeant pour eux, afin de les faire goûter à la satisfaction d'avoir surmonté tous ces obstacles eux-mêmes, à la seule force de leur persévérance. J'espère avoir suscité ce déclic chez certains, l'envie de continuer chez d'autres et pour la majorité d'entre eux, simplement d'avoir créé de beaux souvenirs théâtraux.

Bibliographie

Ouvrages :

- BALAZARD, Sophie. GENTET-RAVASCO, Elisabeth. *Faire du théâtre avec ses élèves : techniques théâtrales et expression orale*. Paris : Hachette éducation, DL 2011, 223 p.
- BEE, Helen. *Psychologie du développement*. Paris Bruxelles : De Boeck Université [Montréal] : ERPI, DL 1997, 585 p.
- BORDALO, Isabelle, GINESTET, Jean-Pierre. *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette éducation, DL 2006, 190 p.
- BRU, Marc, NOT, Louis. *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse : Editions universitaires du Sud, 1987, 306p.
- BRUNIE, Stéphane. CUISINIER, Frédérique. DENARDOU, Pascal [et al.]. *Cas d'école cycle 3, Programmes, commentaires et applications.* Paris : Nathan, 2004, 400 p.
- CARASSO, Jean-Gabriel. *Nos enfants ont-ils le droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Éd. de l'attribut, DL 2005, 118 p.
- DONCKELE, Jean-Paul. *Oser les pédagogies de groupe, enseigner autrement afin qu'ils apprennent vraiment*. Namur : Erasme [Lyon] : Chronique sociale, 2003. 200 p.
- GREFF, Eric. KOKYN, Jean. *Enseigner dans une classe à plusieurs niveaux : cycles 2 et 3*. Paris : Retz, DL 2007, 168 p.
- LALLIAS, Jean-Claude. LASSALLE, Jacques. LORIOL, Jean-Pierre [et al.] *Le théâtre et l'école : histoire et perspectives d'une relation passionnée*. Arles : Actes sud-Papiers, 2002, 219 p.
- MEGRIER, Dominique. *Pratiquer le théâtre à l'école : cycle 3*. Paris : Éd. Retz, DL 2004, 109 p.
- MEGRIER, Dominique. HERIL, Alain. *60 exercices d'entraînement au théâtre à partir de 8 ans.* Paris : Ed. Retz, 1992, 127 p.
- PAGE, Christiane. *Eduquer par le jeu dramatique : Pourquoi ? Comment ?* Paris : ESF éditeur, 1997, 126 p.
- TILMAN, Francis, Le Grain. *Penser le projet, concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice.* Lyon : Chronique sociale, DL 2004, 203 p.

Revues :

- ANRAT. *Assises nationales le 11,12 et 13 novembre 2005 à Nantes de l'éducation artistique théâtre/spectacle vivant inventons l'avenir*. Nantes, 2005, 153 p.
- *ANRAT Rencontres régionales, Théâtre-éducation mode d'emploi*. hors série n°3 mai 2005.

Travaux :

- FEUGERE, Marion. Mémoire de recherche portant sur les enjeux des pratiques théâtrales à l'école.

- HUGON, Mandarine. *Thèse sur la pratique du théâtre, estime de soi et rapport au savoir chez des lycéens de terminale générale.* [S.l.] : [s.n.], 2009, 193 p.
Thèse de doctorat : Psychologie du développement : Toulouse II Le Mirail : 2009.

- HARTMANN, Séverine. *La pédagogie de projet : facteur de motivation et d'efficacité pour les élèves ?* [S.l.] : [s.n.], 2012, 75 p. Mémoire de Master : Pédagogie : IUFM Centre Val de Loire : 2012.

Articles :

- PERRENOUD, Philippe. Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? *comment ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1999.
In http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Webographie :

- ANRAT. Site de l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale [Consulté le 20 novembre 2014]. http://www.anrat.asso.fr/index.php
- MEIRIEU, Philippe. *Site de Philippe Meirieu Histoire et actualité de la pédagogie.* Mis à jour le 8 mars 2011. [Consulté le 02 mars 2013]. Disponible à l'adresse : http://meirieu.com
- http://www.caue92.fr/IMG/pdf/projet-a-l-ecole.pdf
- Atelier de Pédagogie Sociale Le GRAIN. *L'émancipation par l'éducation, la formation et l'action sociale*. Mis à jour le 13 février 2013. [Consulté le 17 avril 2013]. Disponible à l'adresse : http://www.legrainasbl.org
- EDUSCOL. Mis à jour le 7 juillet 2011. [Consulté le 20 mai 2013]. Disponible à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid45602/dispositifs-de-l-action-culturelle.html

Documents audiovisuels :

- Cap canal : le théâtre à l'école. [Consulté le 14 mars 2013]. http://www.capcanal.com/search.php?recherche=le+théâtre+à+l%27école

Livres méthodologiques :

- BLANCHET, Alain. GHIGLIONE, Rodolphe. MASSONAT, Jean. TROGNON, Alain. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Editions Dunod, 1998, 197 p.

Annexes :

Présentation des rencontres « Théâ » :

Présentation des rencontres à Oésia

Cette présentation dans les classes remplace la « journée des délégués » qui permettait à 2 représentants de chaque classe de participer, en dehors du temps scolaire, à 2 heures de déplacements organisés dans différents ateliers dans l'espace Oésia afin qu'ils puissent faire connaissance avec les lieux, comprendre les activités organisées lors des rencontres et les règles d'organisation partagées, et de communiquer avec les délégués des autres classes participant à leur journée de rencontres pour s'accorder sur certains détails discutés en classe précédemment. De retour dans leurs classes, les délégués étaient chargés de communiquer ces informations à leurs camarades.

Lors de cette présentation des rencontres, en 45 minutes, il s'agit de :

- Donner les explications qui permettent de faire connaissance avec l'Espace Oésia (photos et plan) tout en parcourant un emploi du temps type. Fixer les règles de vie pour chaque moment de cette journée.
- Réfléchir aux éléments essentiels de leurs postures successives de spectateurs et d'acteurs (charte du spectateur, charte des rencontres Théâ).
- Recueillir les informations demandées (ordre de passage préféré, goûter coopératif, présence de costumes, questions particulières posées par la classe), rappeler les informations de bonne pratique (pas de décors, durée de représentation limitée à 15 mn maximum).

1 – Faire connaissance avec l'Espace Oésia , comprendre l'organisation de la journée.

Les photos servent de support visuel aux explications concernant chaque lieu, en suivant l'emploi du temps d'une journée type (doc à distribuer)

Photo 1 – L'Espace Oésia, vue d'ensemble

Photo 2 – Lieu d'accueil, la “casquette” du hall, à 9h00, après avoir déposé tous les sacs dans une salle de stockage les 4 (ou 3) classes sont accueillies dans le hall pour quelques mots de bienvenue et des rappels sur le début de journée.

Photo 3 – Les affichages des spectacles présentés par toutes les classes (rappel concernant ces affiches minimum A3, à remettre la semaine précédent les rencontres).

Photo 4 – Les affichages des photos de chaque classe (rappel : dès maintenant , communiquer à Théâ national et à l'OCCE 37 en copie courriel les 2 photos en séance chacune accompagnée de la phrase extraite du texte + titre de la pièce et auteur). Vérifier que la déclaration de droit à l'image a été faite.

Photo 5 – Le hall qui nous servira pour tous les regroupementset pour certaines activités. Rappel sur la nécessité de toujours se déplacer en marchant et sous la responsabilité de l'adulte désigné pour effectuer les déplacements pour chaque activité.

Photo 6 – Plan d'ensemble de l'Espace Oésia (il peut être utile que les enfants disposent d'un plan pour 2 à ramasser à la fin du temps de présentation). Désigner les différents lieux organisateurs de l'Espace : entrée, hall, la salle de stockage du matériel est sous la régie de la salle (qui est en hauteur et inaccessible), toilettes (garçons à gauche, filles à droite), coursives côté jardin (gauche) et côté cour (droite) = couloir d'accès à la salle de spectacle, et la salle de spectacle elle-même constituée de la scène et de l'espace publique.

Photo 7 – sur cette photo de la salle on différenciera la scène et l'espace publique, on montrera le rideau de fond de scène et les pendrillons, la régie OCCE qui est visible en haut de l'espace publique. Signaler qu'il faudra choisir qui sera en régie (adultes ou enfants) pour s'occuper de la technique (lumière et son)

Photo 8 – Le plateau : attirer l'attention sur ses vastes dimensions (à peu près la taille d'une classe). Revenir sur le déroulement de la journée (à 9h20 succession de 2 ateliers de 30 minutes) : On voit ici un groupe en “prise de plateau” avec l'artiste intervenant. Au même moment, 3 autres ateliers se déroulent. Chaque enfant parcourera les 4 ateliers au cours de la journée (2 le matin , 2 l'après-midi)

Photo 9 – Atelier “Lecture offerte”, faire référence à l'animation Théâ-Lire que tous les enfants ont vécue. A la suite de ce deuxième atelier du matin, les enfants qui étaient en “prise de plateau” restent en scène, le public (les 3 autres classes) s'installe discrètement pour assister à cette première

présentation, puis la classe qui avait fait la première prise de plateau vient à son tour présenter son spectacle.
Photos 10 et 11 – 2 classes se succèdent pour présenter leur spectacle aux autres classes.
Photo 12 - Temps d'échanges sur les 2 représentations du matin : dans quatre lieux différents, quatre groupes constitués d'enfantsdes 4 classes (bleu 1 et 2, rouge 1 et 2 à définir dans chaque classe avant les rencontres) échangent de façon coopérative sur ce qui a été présenté. Un enseignant organise ce débat qui dure 20 minutes (une prise de note sera réalisée par un membre de l'équipe Théâ pour restitution après les rencontres).
Photo13 – A midi, temps de repas, dessert coopératif (à prévoir par chaque classe), détente
Photo 14 – A partir de 13h15, l'après-midi se déroule selon la même organisation que le matin : chaque classe parcourt les ateliers qu'elle n'a pas réalisés le matin. Présentation des autres ateliers : pendant que les 2 classes qui passent l'après-midi préparent leur présentation de spectacle, les 2 autres classes sont mélangées (groupe bleu et groupe rouge) pour participer à deux autres ateliers, l'atelier jeux coopératifs(photo) organisé par 1'enseignant, et l'atelier "carnet de voyage au théâtre" qui permettra à chacun de conserver une trace de cette journée et de la poursuivre en classe.
Photos 15 et 16 – 2 classes se succèdent pour présenter leur spectacle aux autres classes.
Photos 17 et 18– 2ième temps d'échanges sur ces 2 représentations (à nouveau les 4 groupes bleu 1 et 2, rouge 1 et 2).
Photo 19 - Puis regroupement par classe pour récupérer le matériel dans la salle de stockage et à 16h00, fin de cette journée de rencontres. Un temps très court de goûter (prévu par l'OCCE) peut être mis en place selon le temps disponible.

2 – Etre spectateur, être acteur lors des rencontres Théâ

Dégager les droits et les devoirs de la classe spectatrice et de la classe actrice en s'appuyant sur le vécu de la classe et sur des éléments extraits des chartes du spectateur et des rencontres (La charte du spectateur pourra être distribuée à chacun).
En ce qui concerne la posture d'acteur, rappeler que la présence en coulisses doit respecter certaines règles : silence et concentration, pas de contact avec les pendrillons et le rideau de fond de scène, pas de coup d'oeil vers la salle. Lors de la prise de plateau et de la présentation, un adulte accompagnateur restera présent de chaque côté pour veiller à la sécurité.

3 – Recueil d'informations :

- infos sur le spectacle (dans la mesure du possible, texte de référence, auteur, titre du spectacle si il est différent de celui du texte) :

- présence de costumes : oui, non

- présence d'un dispositif scénique : oui, non (pas de décor autorisé, mais dispositif léger OK)

- utilisation d'une bande son (à enregistrer sur un CD) : oui, non

- qui assurera la régie ? enfants, enseignant, accompagnateur(s), artiste intervenant

- ordre de passage préféré (motivé entre autres par la présence ou non de costumes et d'un

dispositif scénique) : matin → 1 ou 2, après midi → 3 ou 4

(rappeler que la représentation ne doit pas dépasser 15 minutes)

- goûter coopératif (quelles boissons, quels types de gâteaux, quantité correspondant à une classe pas plus) :

- questions particulières posées par la classe :

Charte du jeune spectateur fournie par l'OCCE 37 :

Association départementale 37
OCCE Autonomes & solidaires
Indre-et-Loire

Charte du Jeune spectateur

Amour	Bien sûr vous êtes dans cette salle avec copains et copines. Mais attendez la sortie pour vous faire des bisous.
Bonbons	Ils sont enveloppés dans du papier très bruyant ; ne pas utiliser pendant le spectacle
Comédiens	Etres humains très sensibles à traiter avec applaudissements.
Discrétion	Première qualité du spectateur, sauf quand il applaudit debout à la fin.
Ennui	Peut naître du spectacle, parfois. Ne pas en profiter pour discuter avec le voisin.
Fous rires	Bienvenus dans les comédies mais peu appréciés dans les tragédies.
Gifles	Il vaut mieux laisser son agressivité au vestiaire avec son manteau.
Histoire	Celle racontée par le spectacle a besoin de toute votre attention.
Inexactitude	Le spectacle commence à l'heure et les portes se ferment devant votre nez.
Jugement	Mieux vaut attendre la fin du spectacle pour se prononcer.
Képi	Ne pas le garder sur la tête (ni sa casquette, d'ailleurs) car vous gênez vos voisins de derrière.
Lavabos	A prévoir avant ou après la représentation.
Mouvement	Très limité dans vote fauteuil. Prévoir de se dégourdir les jambes avant la séance.
Nourriture	Comme pour les bonbons vous pouvez écouter, voir, apprécier sans mastiquer.
Obligation	Venir au théâtre est un plaisir pas une punition.
Place	Les meilleures ne sont ni trop devant, ni trop derrière, ni trop de côté.
Plaisir	Celui de voir un spectacle « vivant » : les comédiens sont là, devant vous.
Programme	Distribué à l'entrée. Ne sert pas à faire des avions ou des boules sous les sièges.
Question	N'hésitez pas à en poser aux enseignants, aux comédiens, avant ou après le spectacle.
Respect	Du silence, du travail des comédiens, des autres spectateurs : impératif.
Sifflement	A réserver aux terrains de foot.
Télévision	Petite boîte fermée pleine de spectacles à commenter en direct.
Théâtre	Grande boîte ouverte pleine de spectacles vivants à déguster en silence.
Urgence	Si c'est vraiment nécessaire, sortir le plus discrètement possible.
Voisin	Même si c'est votre meilleur(e) ami (e), la discussion attendra la fin du spectacle.
Walkman	A laisser au vestiaire : dans le manteau, avec la casquette.
Xtra	Commentaire à faire après les très bons spectacles.
Yeux	A ouvrir tout grands : décors, costumes, accessoires, acteurs, tout est à voir.
Zèbre	Inutile de courir partout, votre place est réservée depuis longtemps.

Et n'oubliez pas : il n'y aura **aucune compétition** entre les classes !

Pendant votre journée de rencontre à Oésia vous pourrez **échanger, coopérer et vous entraider**.

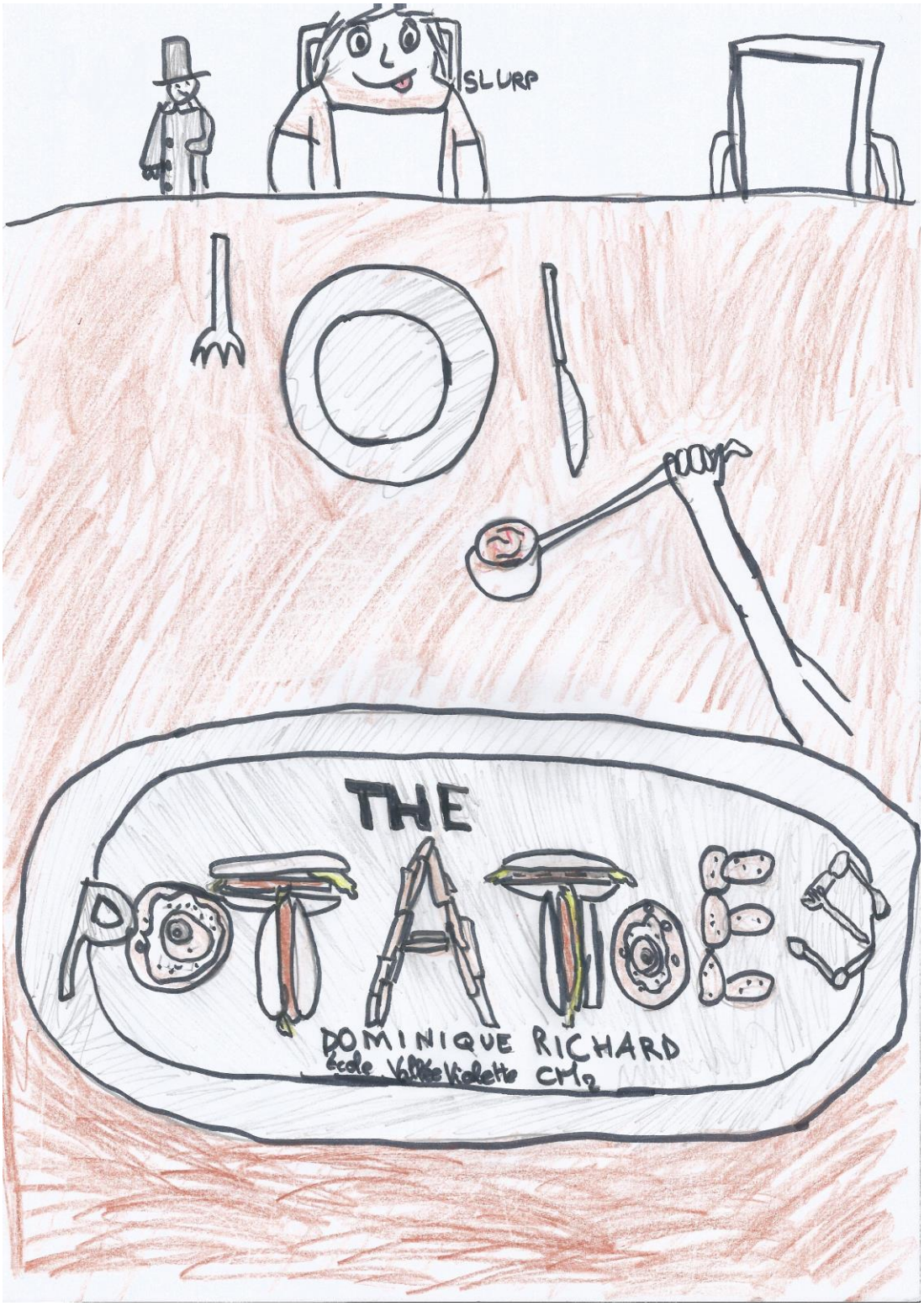
Montrer votre spectacle aux autres participants vous permettra de **prendre confiance en vous** et pendant des débats, vous pourrez parler de votre travail et de votre expérience.

Vous pourrez aussi dire aux autres groupes ce que vous avez vécu en temps que spectateurs pendant leur spectacle : cela pourra les **aider à continuer le travail** ! Ils feront la même chose pour vous.

Planning du lundi 26 mai 2014	5 animateurs présents : Marielle, Josette, Joëlle, Claire, Michel					
	Classe de CE1 école République (St Pierre) Françoise Louchard		Classe de CM2 école Vallée Violette Pauline Fraile	Classe de CE1 école Sémard (St Pierre) Iris Vélez		Classe de CE2 de l'école Puits Berteau (Vierzon) Elise Ledroit
9h00 à 9h10	Arrivée					
9h10 à 9h20	Présentation de la journée					
9h20 à 9h50 *(3 ateliers)*	Prise de plateau Claire		carnet de théâtre Joëlle, Michel	Lecture (Ouasmok) Marielle, Josette		*Arrivée décalée vers 10h00*
9h55 à 10h25 *(3 ateliers)*	Lecture (Ouasmok) Marielle, Josette		Jeux coopératifs (avec les enseignants)	Prise de plateau Claire		Carnet de théâtre Joëlle, Michel
10h25 à 10h30	Installation du public					
10h35	Présentation du travail de la classe de CE1 de l'école Sémard (2 accompagnateurs en coulisses)					
11h05	Présentation du travail de la classe de CE1 de l'école République (2 accompagnateurs en coulisses)					
11h45 à 12h15	Débats sur les spectacles de la matinée (4 groupes), les débats sont organisés par les enseignants					
12h15 à 13h15	Temps de repas, dessert coopératif et détente.					
13h15 à 13h45 *(3 ateliers)*	Groupe bleu : carnet de théâtre Josette, Michel	Groupe rouge : Jeux coopératifs (avec les enseignants)	Prise de plateau Joëlle	Groupe bleu : carnet de théâtre Josette, Michel	Groupe rouge : Jeux coopératifs (avec les enseignants)	Lecture (Ouasmok) Claire, Marielle
13h50 à 14h20	Groupe bleu : Jeux coopératifs (avec les enseignants)	Groupe rouge : carnet de théâtre Marielle, Josette	Lecture (Ouasmok) Claire, Joëlle	Groupe bleu : Jeux coopératifs (avec les enseignants)	Groupe rouge : carnet de théâtre Marielle, Josette	Prise de plateau Michel
14h20 à 14h25	Installation du public					
14h30	Présentation du travail de la classe de CE2 de l'école Puits Berteau (2 accompagnateurs en coulisses)					
15h00	Présentation du travail de la classe de CM2 de l'école Vallée Violette (2 accompagnateurs en coulisses)					
15h30	Débats sur les spectacles de l'après-midi (4 groupes), les débats sont organisés par les enseignants					

Remarques complémentaires : (l'arrivée retardée d'une classe empêche que les classes de CE2 et de CM2 puissent panacher leur ateliers)
Chaque classe a défini au préalable 4 groupes : 1, 2, 3 4 pour que la répartition se fasse facilement au sein de chacun des quatre groupes de discussion.
Les 2 classes de CE1 ont défini au préalable un groupe bleu et un groupe rouge pour la participation aux ateliers regroupant des demi-classes.

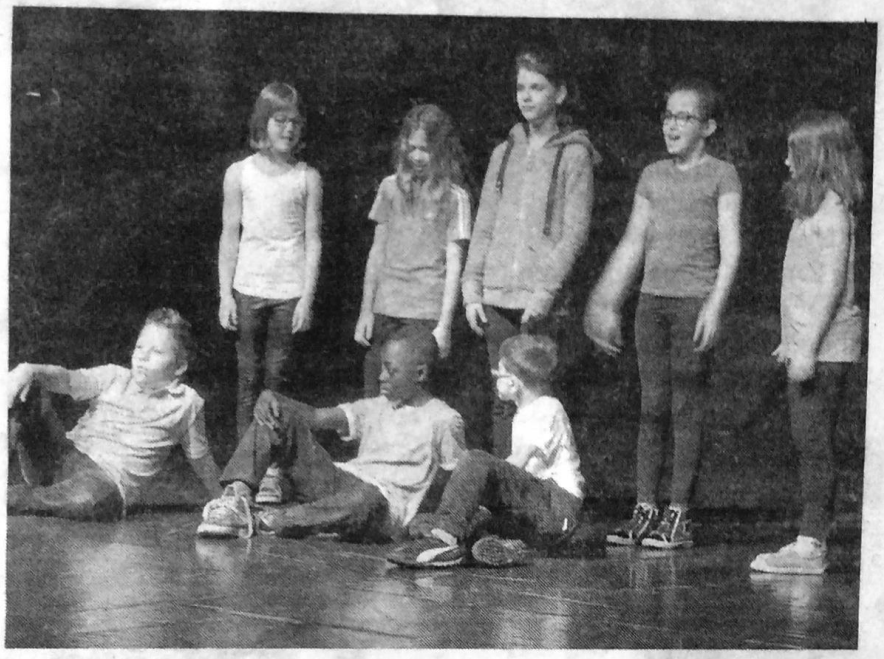
Affichette du spectacle conçue par un élève et choisie par la classe pour la représenter lors des rencontres :



Coupure de presse parlant de nos rencontres :

notre-dame-d'oé

Onze classes du département échangent autour du théâtre



Les acteurs en herbe ont présenté leur pièce devant les autres classes.

Pendant trois jours, du 23 au 27 mai, les élèves de onze classes d'Indre-et-Loire se sont succédé sur la scène d'Oésia dans le cadre de l'opération « THEA », organisée par l'association des coopératives scolaires.

Gilles Petitjean, coordinateur départemental de l'OCCE, a supervisé la mise en place du projet comme chaque année. *« Ces journées sont l'occasion d'échanges entre enfants, de coopération, leur permettant d'analyser ensemble la mise en scène, le jeu des acteurs, la voix... »* Après chaque représentation, les enfants se sont répartis en petits groupes, donnent leur avis et leurs conseils bienveillants sur ce qu'ils ont vu.

Depuis Janvier, Bettina Von Schramm, comédienne et Dominique Richard, auteur du « Journal de Grosse Patate » utilisé par plusieurs classes, interviennent auprès des élèves, en partenariat avec les enseignants.

Ces rencontres à Oésia sont l'occasion pour ces groupes d'enfants de peaufiner leur projet de spectacle, avant l'ultime représentation, qui aura lieu en fin d'année, devant les parents, dans les écoles.

Quelques photos de l'intervention « Théâ-lire » :













Quelques photos des rencontres à Oésia :













