



HAL
open science

Le projet théâtre à l'école (CM1)

Marine Bergeau

► **To cite this version:**

| Marine Bergeau. Le projet théâtre à l'école (CM1). Education. 2015. dumas-01177130

HAL Id: dumas-01177130

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01177130v1>

Submitted on 16 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS

LE PROJET THÉÂTRE À L'ÉCOLE (CM1)

MARINE BERGEAU

PROFESSEUR DES ÉCOLES

GROUPE A

DIRECTEUR DU MÉMOIRE : ISABELLE DELHAYE

ANNÉE : 2014-2015

Théâtre scolaire - pédagogie du projet - interdisciplinarité en éducation

SOMMAIRE

Introduction	3
Première Partie : Réflexions sur le projet(théâtre) à l'École	5
I. Mettre les élèves en projet	5
1. La pédagogie du (par?) projet	5
2. Les enjeux de cette pédagogie	8
II. Les spécificités du théâtre	11
1. Quelles différences entre l'apprentissage en classe et sur scène ?	11
2. Le théâtre : outil pédagogique...	12
2.1 ... en lien avec les apprentissages fondamentaux...	12
2.2 ... et transversaux : caractéristiques du « jeu » au théâtre	13
3. La mise en « je » des élèves	16
4. Le partenariat	17
5. Les difficultés liées à un tel projet	18
Seconde Partie : Mise en oeuvre du projet-théâtre en classe	19
I. Présentation du projet	19
1. Conception de la séquence	19
2. Deux enseignantes : un projet	20
3. Mise en place auprès des élèves	21
II. Déroulement du projet	22
1. Anticipation des réactions des élèves	22
2. Observations de la pratique des élèves	22
3. Obstacles et résolution	26
4. Des élèves transformés ?	27
III. La poursuite du projet	28
1. Jusqu'au jour de la « représentation »	28
2. La question de l'évaluation	29
3. Les limites du projet	30
4. Analyse et propositions pour améliorer le projet	30
Conclusion	32
Bibliographie	33
Annexes	34

INTRODUCTION

En début d'année, alors que nous nous découvrons à peine, ma collègue et moi, l'idée de monter une pièce de théâtre avec notre classe a émergé de nos envies respectives et a scellé le début d'une collaboration fructueuse. Notre choix s'est porté naturellement vers la pièce qu'elle avait choisie d'étudier avec eux en lecture suivie. Dans un premier temps, je l'ai considéré comme un projet de classe qui unirait nos deux pratiques, motiverait les élèves, créerait de la cohésion au sein de la classe, me valoriserait... Une sorte de « théâtre-production » comme l'appelle Philippe Meirieu, qui a comme enjeu sa finalité, c'est-à-dire un résultat propre et fini, source de satisfaction et de fierté pour l'enseignant et les parents, mais également potentiellement discriminant envers les élèves avec une sélection des meilleurs pour les rôles importants. Il était cependant évident pour nous que chacun participerait à la pièce, qu'aucun élève ne serait mis en avant plus qu'un autre, et que ce projet devait apporter autant à chacun d'entre eux. Cette tension que souligne Philippe Meirieu dans *Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir...*¹, entre le désir de « montrer » un résultat de son travail d'enseignant, surtout en tant que stagiaire, et la volonté d'exploiter les ressources qu'offre le théâtre quant à la construction de l'élève, je l'ai moi-même ressentie, en tant qu'enseignante mais également en tant qu'élève. En effet, c'est à l'école que j'ai découvert le théâtre, et j'ai été marquée autant par les représentations auxquelles j'ai participé (costume, plaisir d'être sur scène, fierté des parents), que par tout ce que m'a apporté le théâtre : confiance en moi, facilité pour la prise de parole en public, aisance à l'oral, distanciation... Ainsi, en commençant à concevoir le projet, j'ai voulu trouver un équilibre entre ces deux aspects, sans forcément l'avoir conscientisé, et je me suis demandé ce que le théâtre pouvait leur apporter, que l'enseignement sous sa forme plus classique ne faisait pas. En menant des ateliers théâtre auparavant, j'ai déjà constaté des transformations de comportements d'enfants par le théâtre, notamment la canalisation de leur énergie, si débordante à cet âge, ou encore l'émergence de personnalité affirmée chez des enfants habituellement en souffrance en collectivité. La question qui guide ma réflexion est donc la suivante : en quoi le théâtre et sa mise en projet à l'école permet des apprentissages chez l'élève nécessaires à sa construction en tant qu'individu mais aussi transforme son regard sur

¹ Entretien avec Philippe Meirieu recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient

l'école et ses enseignements ? Dans mes recherches pour répondre à cette question, je me suis penchée sur la notion de pédagogie du projet, qui correspond à ce que ma collègue et moi avons entrepris comme démarche avec nos élèves. Ainsi, pour apporter des éléments de réponse à la problématique, nous verrons dans une première partie en quoi la pédagogie du projet peut modifier les représentations qu'ont les élèves de leur place à l'école, puis quelle(s) spécificité(s) du théâtre font de cet art un outil pédagogique riche et pertinent face aux élèves d'aujourd'hui. Dans un second temps, je présenterai le projet mené en classe, ses différentes étapes, dont la collaboration avec ma collègue, les résultats obtenus et leur analyse, ainsi que les hypothèses quant à la poursuite du projet qui se concrétisera le 16 juin, jour de la « représentation » devant les parents, qui seront, je l'espère, sensibles à la démarche de travail mise en avant par ce projet.

PREMIÈRE PARTIE : RÉFLEXIONS SUR LE PROJET(THÉÂTRE) À L'ÉCOLE

I. Mettre les élèves en projet

1. La pédagogie du (par?) projet

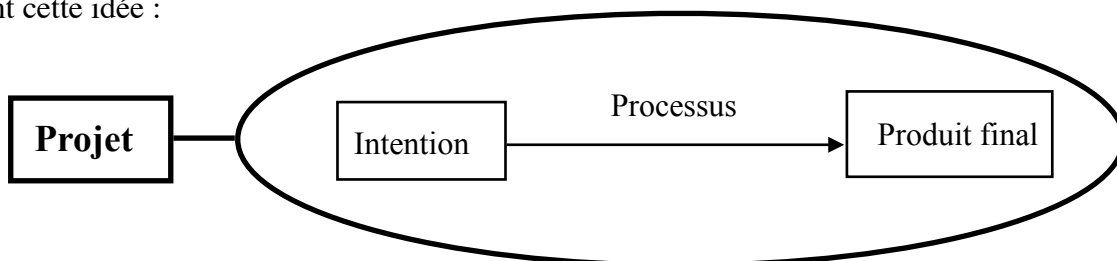
Dès le début du XX^{ème} siècle, puis en force dans les années 60-70, la notion de pédagogie du projet se développe et s'impose dans le paysage de l'enseignement. En France, on rencontre le terme de « projet » de plus en plus souvent, et pour commencer dans le Bulletin Officiel de 2008 : « Cette souplesse nouvelle [de la grille horaire hebdomadaire des disciplines] permettra aux enseignants et aux équipes d'école d'organiser l'enseignement de façon globale et éventuellement transversale, en fonction de projets simultanés ou successifs et de blocs horaires adaptés et variables selon les semaines ou les mois. ». Cette souplesse permet ainsi aux enseignants d'organiser leur enseignement en projet, afin notamment d'exploiter la transversalité des apprentissages. Mais si on parle ici des projets de l'enseignant, il est intéressant de considérer les projets du point de vue des élèves. Il s'agit de l'idée que ces derniers, sous l'impulsion de l'enseignant, doivent apprendre à travailler en projet ; on retrouve cette idée au sein même du socle commun de connaissances et de compétences défini par le décret du 11 juillet 2006 ; ainsi on a, dans la compétence 7 - L'autonomie et l'initiative- des deux paliers de l'école primaire, « travailler en groupe, s'engager dans un projet » (premier palier), et « s'impliquer dans un projet individuel ou collectif » (deuxième palier). De plus, en pleine refonte de l'école, il me semble pertinent de souligner que l'on retrouve ce terme dans le nouveau projet de socle commun. En effet, on y parle également « de la conduite de projets individuels et collectifs ». On constate donc que cette notion de projet s'est installée dans les objectifs et les moyens à exploiter par les enseignants d'aujourd'hui. Cependant, bien que présente, l'idée de projet demeure discrète et peu développée dans les textes officiels. Si l'on en comprend que les élèves doivent se retrouver dans des situations de travail en groupe et/ou d'engagement dans un projet, pourquoi pas pluridisciplinaire, il n'est nullement précisé dans quelles conditions doit s'exercer cette implication. Si la plupart des spécialistes de l'enseignement s'accorde à dire

que la pédagogie du projet est utile, efficace et innovante -par rapport à l'enseignement frontal-, il existe un grand nombre de types de projet différents, et dont les variables d'objectifs, de mise en place et de conduite conditionnent l'efficacité de ceux-ci.

Nous allons donc exposer les caractéristiques de cette pédagogie, puis nous tenterons d'en définir les enjeux, mais aussi ses limites.

Avant de commencer, il me paraît essentiel de rappeler ce qu'est la pédagogie, avant de définir plus particulièrement la pédagogie du projet. De façon simplifiée, la pédagogie rassemble les méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation utilisées pour transmettre connaissances, capacités et attitudes. On peut en déduire que la pédagogie de projet détermine ce dernier comme une méthode d'enseignement, un outil aux services des apprentissages. Mais quelles caractéristiques du projet font de lui un outil utile et efficace pour l'apprentissage des élèves ?

« Ce que l'on a l'intention de faire, plan. » Voilà la définition du projet que nous donne le Petit Larousse illustré. Il y a donc l'idée de but à atteindre dans le futur, mais également de chemin pour atteindre ce but, dans le terme de « plan ». D'ailleurs, l'origine latine du mot « projet » (projicio) renvoie à l'idée de « jeter en avant », ce qui implique un point de départ, un point d'arrivée et le trajet entre les deux. Il s'agit là d'une image simplifiée de ce qu'est un projet, mais elle permet de saisir les différents aspects de la notion : l'intention que l'on a au départ, la planification pour atteindre le but, et le produit final du processus. Voici un schéma illustrant cette idée :



Tout d'abord, on peut souligner le rapprochement qu'il convient de faire entre l'intention initiale et le produit final ; la planification et son déroulement peuvent expliquer les différences ou au contraire les concordances qu'on pourrait observer à la fin du projet entre les deux, l'anticipation sur le futur étant toujours soumise aux aléas du présent, notamment quand il s'agit d'un projet en classe entière, où les contraintes de temps et la dimension humaine nécessitent une adaptation de tous les instants.

Ensuite, il s'agit de définir si l'intérêt d'un projet réside dans sa finalité, ou bien dans le processus dans lequel il engage les acteurs concernés. On retrouve cette tension évoquée par Philippe Meirieu entre la production et la formation par le projet. Il me semble que l'enjeu, pour l'enseignant, réside dans l'équilibre entre ces deux aspects, l'un n'allant pas sans l'autre. En effet, d'un côté il y a le but, la visée du projet, l'objectif à atteindre que l'on se fixe au départ et qui détermine, de l'autre côté, tout le processus qui va être engagé pour y arriver. Cette articulation dépend des enjeux du projet mis en place, que nous verrons tout à l'heure, mais nous avons déjà une première piste quand à l'intérêt du projet : il s'attache autant aux résultats des élèves qu'au chemin parcouru par ceux-ci pour y arriver, ce qui souligne son aspect formateur pour et par les élèves. C'est pour cela que l'on emploiera par la suite l'expression « pédagogie par projet » et non plus « pédagogie du projet », la préposition « par » évoquant plus cette idée de démarche d'apprentissage.

Revenons maintenant à l'intention initiale du projet ; c'est le point de départ du processus, cette « projection » sur le futur. La question qui se pose alors est la suivante : qui est à l'origine de cette intention ? Ou plus simplement, qui propose le projet ? Cette question peut sembler secondaire, mais elle définit, à mon sens, la place de chacun pour l'ensemble du processus. Encore une fois, il existe différentes écoles quant à l'instigateur du projet, mais que ce soit selon Francis Tilman, le collectif Morissette-Périsset ou Catherine Reverdy, il est essentiel que ce soit les élèves qui soient à l'origine du projet, aussi bien pour l'idée initiale que dans les moyens à mettre en place pour la concrétiser et mener le projet à bien. Bien évidemment, l'enseignant doit proposer une situation permettant à la classe d'imaginer des projets, mais pour qu'il y ait une réelle implication de la part des élèves, l'idée doit venir d'un consensus entre eux. C'est le principe de la pédagogie par projet : l'idée de rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages, en recentrant l'enseignement sur l'élève et non plus sur l'enseignant. Comme le dit Louis Not, il s'agit d'un « mode contractuel de gestion de l'acte de formation »² où le sujet est à la fois apprenant et enseignant, c'est-à-dire acteur de ses apprentissages mais toujours accompagné dans ce processus. Ainsi, quand l'idée d'un projet émerge d'un enseignant ou bien d'une équipe pédagogique, il est nécessaire de prévoir une phase d'appropriation du projet par les élèves pour ne pas le leur imposer ; les lancer dans un projet déjà établi pourrait nuire à leur implication dès le démarrage de celui-ci. La pédagogie par projet implique donc l'appropriation par les élèves de tout le processus, en commençant par le choix de mettre en place un projet en classe, et de le définir.

2 Bru Marc & Not Louis (dir.), *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse, Éd. universitaires du Sud, 1987.

2. Les enjeux de cette pédagogie

Nous avons rapidement abordé un premier enjeu, celui de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages. En effet, cela correspond à tout un courant de la pédagogie appelée pédagogie active, dont Freinet et Montessori relèvent entre autres. Sans refaire toute l'argumentation en faveur de cette pratique, nous sommes aujourd'hui dans une époque où, au delà des savoirs, les capacités de réflexion, d'argumentation, de compréhension autour des apprentissages à l'école ont une place prédominante dans les compétences à acquérir par les élèves. Ainsi, en les incluant dans le processus d'apprentissage, et en leur donnant les moyens de maîtriser, en plus des connaissances, les capacités et attitudes engagées, nous formons des élèves capables d'affronter des situations problématiques du quotidien. Pour cela, il convient de placer chaque élève dans une situation problématique proche de sa zone proximale de développement³, pour lui permettre de se mettre en recherche et d'apprendre par lui-même, aidé si besoin est par l'enseignant. Pour simplifier l'idée de Vygotski, l'élève « apprend par lui-même », c'est-à-dire qu'il modifie ses représentations ou en assimile de nouvelles en se confrontant à des situations complexes qui nécessitent une certaine activité cognitive pour pouvoir déclencher le processus. L'élève n'est donc plus passif vis à vis des apprentissages, il se retrouve au coeur du processus, son désir d'apprendre étant engagé dans cette démarche d'enseignement.

En travaillant dans cette optique, la pédagogie par projet peut permettre de transformer le regard de l'élève sur l'école. Cet enjeu, qui me semble central, peut s'avérer particulièrement crucial pour les élèves les moins scolaires. En effet, ces derniers, pour qui l'école relève de la pure contrainte et pour qui l'intérêt du travail n'est pas visible, peuvent trouver dans cette démarche de nouvelles raisons « d'aimer l'école ». Il ne s'agit pas pour autant d'un remède miracle ; il ne suffit pas de placer ces élèves dans un projet pour les voir actifs et motivés. Cependant, leur offrir un nouveau contexte de travail, différent, avec une échéance, des tâches particulières, des responsabilités... peut leur redonner l'envie d'apprendre, les raccrocher au travail scolaire, et pourquoi pas leur permettre par la suite de transférer cette implication dans toutes les autres formes de travail à l'école. Pour cela, le projet se doit d'être motivant, assez complexe et ambitieux pour susciter leur réflexion, mais

³ « ZPD », notion développée par Lev Vygotski qui détermine la zone d'apprentissage possible de l'enfant, entre ce qu'il peut apprendre seul et ce qu'il ne peut apprendre qu'avec l'aide d'une personne plus experte.

s'appuyant également sur des compétences déjà acquises pour qu'il leur soit accessible au départ. Les impliquer dans le travail scolaire peut modifier l'idée qu'ils ont de leur place à l'école ; ils n'ont pas à « subir » l'enseignement du maître contrairement à ce qu'ils pensent, mais sont invités à prendre part à cet enseignement, à partager leurs idées, leurs questions, leurs doutes, pour construire, à l'aide de l'enseignant et des autres élèves de la classe, leurs nouvelles connaissances, ce que la pédagogie par projet peut permettre de faire.

La motivation est, quant à elle, un enjeu à part entière du projet, bien qu'elle ne suffise pas à elle-seule à maintenir impliqués les élèves. En effet, il s'agit du premier ressenti que l'on a quand on parle d'un projet en classe : publier un journal, écrire un livre, présenter un spectacle, etc., sont des idées qui, la plupart du temps, plaisent aux élèves et les motivent pour le travail. Cependant, selon la durée du projet (un mois, une période, un trimestre voir une année), son aspect attractif ne peut suffire à les maintenir intéressés tout du long. Si elle est un bon déclencheur, la motivation première doit s'accompagner de l'appropriation du projet par les élèves, ce dont on a déjà parlé et qui rejoint l'idée qu'ils doivent être les acteurs de la démarche. On peut donc dire qu'il s'agit d'un bon moyen de provoquer l'adhésion de la classe à un but commun, ce qui débouche sur un autre enjeu du projet, la cohésion du groupe.

En effet, si un projet commun est décidé, il va être question de collaboration, de coopération, de répartition des tâches pour atteindre le même objectif. Cela peut permettre l'intégration de chacun au sein du groupe classe et la construction du sentiment d'appartenance à ce groupe, favorisant ainsi un bon climat de classe. Contrairement à la réalisation individuelle d'un exercice, ou celle d'un exposé en binôme, la réalisation d'un projet en classe entière induit la création de liens entre tous les élèves, individuellement ou en groupe, et provoque de nouveaux échanges qui autrement n'auraient peut-être pas lieu.

À partir de cela, on imagine bien à quel point les apprentissages dans le domaine de l'instruction civique et morale vont être prédominants ; il va s'agir d'intégrer « les émotions démocratiques » comme les définit Martha Nussbaum dans son livre *Les Émotions démocratiques*, c'est-à-dire de travailler et favoriser l'empathie, la fraternité, l'acceptation de l'altérité, mais aussi tous les enjeux du travail de groupe, responsabilités, partage des tâches, écoute, organisation, prise de décision collective... L'idée de « consensus » est soulignée dans l'ouvrage du collectif Morissette-Perusset (*Vivre la pédagogie du projet collectif*, Montréal,

Les Editions de la Chenelière, 2000, p25), le groupe devant prendre des décisions ensemble en gardant toujours à l'esprit le but final. Toutes ces capacités sont celles de la vie en collectivité, qui, si elles sont déjà travaillées naturellement à l'école, sont mises en exergue dans la pédagogie par projet et en constitue un des grands enjeux.

Si ce domaine de l'instruction civique et morale est forcément abordé dans le travail autour d'un projet, rappelons que celui-ci sous-entend la transdisciplinarité avec des compétences réinvestissables dans tous les domaines, mais aussi la pluridisciplinarité avec le croisement de plusieurs domaines, notamment le français (le langage avec le vocabulaire, l'expression orale), ainsi que le ou les autres domaines concernés par le projet. Ainsi, plutôt que d'envisager chaque domaine séparément et d'ancrer dans l'esprit des élèves que rien n'a de lien, la pédagogie par projet permet de donner du sens aux apprentissages en réinvestissant des compétences acquises dans divers domaines dans une même finalité. La maîtrise des opérations peut, par exemple, leur permettre de calculer le nombre d'exemplaires qu'il leur faudra imprimer pour leur journal, les compétences en TICE de réaliser la mise en page de leur livre, ou encore le fait de savoir exprimer corporellement des sentiments en EPS, d'interpréter un rôle dans une pièce de théâtre... Les élèves constatent donc que les apprentissages faits en classe peuvent être utiles à autre chose qu'à faire des exercices, modifiant ainsi leur idée sur l'utilité de l'école à nouveau.

À travers ces différents enjeux, il apparaît évident que le rôle de l'enseignant est primordial dans la mise en place de tout le processus. Il est le garant de tous les enjeux cités précédemment, et c'est son positionnement et le cadre qu'il va instaurer qui permettront ou non l'acquisition par les élèves des compétences visées par le projet choisi. Il se doit de guider, d'accompagner les élèves dans le processus, de maintenir leur implication en variant et complexifiant les modalités et tâches à faire, s'assurer du travail de chacun, et offrir des conditions d'apprentissage adaptées aux possibilités de chacun. On retrouve l'articulation qu'il se doit de faire entre l'intention (le produit final imaginé), et le chemin à parcourir pour l'atteindre, en laissant le temps aux élèves d'y parvenir, et de s'appropriier les différentes étapes.

Nous avons donc vu que la pédagogie par projet porte un grand nombre d'enjeux mais peut aussi susciter des difficultés d'organisation. Cependant, bien conçu et bien guidé, il peut

s'avérer vraiment bénéfique pour une classe. Nous allons maintenant voir ce qu'il en est d'un type de projet en particulier : le projet théâtre.

II. Les spécificités du théâtre

1. Quelles différences entre l'apprentissage en classe et sur scène ?

Le théâtre n'est pas une discipline scolaire au niveau de l'école primaire. Comme le précise Pascal Charvet, inspecteur général de l'Education Nationale dans l'avant-propos d'*Enseigner le théâtre à l'école*, cet art s'est peu à peu fait une place dans le programme éducatif en France, notamment au lycée où il s'agit d'un enseignement spécifique, mais au collège, et encore plus à l'école primaire, il demeure un élément d'étude intégré au programme du français, et n'a pas d'existence propre. Il faut dire que pendant longtemps, le théâtre a été considéré comme une activité désorganisée, aléatoire, floue, qui convenait en activité périscolaire mais qui n'avait pas sa place à l'école. On peut préciser que le théâtre peut faire peur aux enseignants, tant sa forme, riche mais complexe, peut être difficile à organiser, surtout dans une classe de 30 élèves. Cependant, on constate ces dernières années un réel engouement pour le théâtre à l'école, les possibilités en classe étant infinies à partir du moment où l'on a saisi ses enjeux. Tout d'abord, il ne faut pas croire que le théâtre soit le lieu du laisser-aller, de l'expression libre et sans contrainte. Au contraire, il est régi par de nombreuses règles autour de l'espace et des personnes impliquées dont nous parlerons tout à l'heure. On peut alors considérer la pièce où a lieu le travail avec les élèves comme un prolongement de la salle de classe, dans le sens où un système de règles, en plus de celle de la classe, encadre le travail. On peut donc aisément imaginer que de telles conditions, sous réserve qu'elles soient expliquées et comprises par les élèves, permettent des apprentissages, au même titre que dans une classe. Mais la différence réside justement là : nous ne sommes pas en classe. Et quoi de mieux que de sortir du cadre habituel pour se confronter à un nouvel enseignement ? La plupart des professeurs de écoles seraient d'accord pour dire que sortir de la classe permet aux élèves d'apprendre à s'adapter, de ne pas se laisser porter par la routine scolaire, de rester éveillé, curieux... Et le théâtre se prête tout à fait à cela, car qui dit théâtre dit engagement du corps, et donc espace. Assis une bonne partie de la journée sur leur chaise, les élèves sont sensibles aux activités qui leur demandent de s'impliquer entièrement. Et à la différence du travail en classe qui sollicite presque toujours les mêmes capacités (écoute de

l'enseignant et des camarades, écriture, lecture, réflexion), le travail sur scène va mobiliser la totalité du corps (être à l'écoute des gestes de l'autre, de ses expressions, en plus de sa voix, être présent sur scène, vocalement et corporellement, etc.). Ils vont pouvoir s'exprimer autrement qu'en prenant la parole, et se confronter à un nouvel environnement à explorer, l'espace scénique. Au delà de cet aspect « libérateur » que l'on perçoit dans cette démarche de sortir de la classe pour monter sur scène, nous allons voir en quoi le théâtre est un outil pédagogique en lien autant avec les apprentissages fondamentaux que transversaux.

2. Le théâtre : outil pédagogique...

2.1 ... en lien avec les apprentissages fondamentaux...

La richesse du théâtre permet, à l'école, de l'aborder par plusieurs entrées différentes, comme le rappelle Jean-Claude Lallias dans l'émission de Cap Canal, *Le théâtre à l'école*. En effet, le théâtre suppose deux rôles majeurs : celui de spectateur et celui d'acteur, l'un n'allant pas sans l'autre. Ainsi, on peut commencer par aller voir un spectacle, étudier une pièce, ou encore travailler le jeu dramatique. En tant que spectateur, cet art est à la fois lisible et visible : d'un côté on a les pièces de théâtre écrites, pouvant être étudiées en classe comme oeuvres littéraires (lecture, compréhension, interprétation), et de l'autre les pièces de théâtre représentées, qui demandent un travail d'écoute et de compréhension orale notamment. En tant qu'acteur, la pratique théâtrale suppose plusieurs compétences également : l'expression orale évidemment, mais aussi l'écriture si on envisage la production de scènes par les élèves. De plus, que ce soit du côté spectateur ou acteur, la capacité à communiquer autour de ses ressentis, sa compréhension, son interprétation peut être largement travaillée. On constate ainsi que le théâtre permet d'aborder le domaine du français en profondeur, en croisant les différentes compétences exprimées dans les programmes : lire, écrire, parler, communiquer. C'est pour cette raison que l'on retrouve souvent le théâtre dans le programme des lectures suivies en français, mais les possibilités de travail autour demeurent largement inexploitées si on en reste là.

Par ailleurs, dans la pratique théâtrale, un autre domaine apparaît comme central dans les apprentissages, l'éducation physique et sportive. En effet, quand on parle de présence sur scène, il s'agit en fait d'expression corporelle -à laquelle on associe la parole- ; on rejoint toutes les compétences liées à la conception et à la réalisation des actions à visées expressive,

artistique, esthétique : « exprimer corporellement, seul ou en groupe, des personnages, des images, des sentiments, des états... », « communiquer aux autres des sentiments ou des émotions », mais aussi utiliser l'espace, prendre en compte les autres, mettre en jeu son corps, gérer ses émotions face aux autres...

Pratiquer le théâtre en classe induit donc forcément de la pluridisciplinarité. Rappelons que nous sommes dans l'optique d'une pédagogie par projet ; celle-ci implique de fait le travail de compétences en instruction civique et morale comme on l'a vu précédemment.

Pour finir, n'oublions pas qu'il s'agit d'un art ; son étude passe par la découverte de son histoire, qui a laissé des traces jusqu'à aujourd'hui, mais également par le fait d'aller au théâtre, ce qui permet de développer les compétences du spectateur (regard averti, critique, expression de ses goûts, respect des codes). On peut ainsi parler d'acculturation des élèves par le théâtre, ce qui est précieux pour les enfants qui n'ont pas la possibilité d'y aller en dehors de l'école. Un lien avec l'histoire des arts peut ainsi être fait, ainsi qu'avec les arts visuels, dans l'optique de la production d'un spectacle à la fin du travail par exemple, avec la réalisation de décors, costumes, accessoires.

2.2 ... et transversaux : caractéristiques du « jeu » au théâtre

Au delà du travail sur les domaines des programmes, le théâtre à l'école, et plus particulièrement la pratique théâtrale, permet d'acquérir des compétences transversales aux programmes, transférables par les élèves en classe. Comme le souligne Philippe Meirieu dans son article « Théâtre et transmission », les enfants d'aujourd'hui baignent dans un flot incessant d'informations et d'écrans, et notamment celui de la télévision. Le zapping associé à cette activité crée chez les élèves d'aujourd'hui une agitation, un besoin constant de changement pour maintenir leur attention. Pour cette raison, mais aussi pour leur bon développement, Philippe Meirieu dégage, de façon schématique, cinq objectifs pédagogiques clés dans la pratique du théâtre à l'école : la focalisation, la linéarisation, la symbolisation, la distanciation et la politisation.

Tout d'abord, l'apprentissage de la focalisation est, selon lui, « tout à fait central pour la croissance et le développement de l'intelligence de l'enfant »⁴. En effet, apprendre à focaliser son attention sur un objet précis, c'est apprendre à regarder le monde de manière

⁴ MEIRIEU Philippe, « Théâtre et transmission », p 3.

active et volontaire, c'est être capable de construire son regard. Le travail sur la lumière au théâtre, avec les notions de focale et de poursuites, peut favoriser cet apprentissage. J'ajouterai ici que l'ensemble des règles du théâtre, son cadre, ses contraintes peuvent favoriser la concentration des élèves. En effet, le silence du public, le sérieux sur scène, les répétitions qui demandent efforts et volonté participent à l'acquisition d'une forme de concentration nécessaire au théâtre, que la focalisation renforce, et qui peut être réinvestie en classe quand ils en ont compris l'intérêt.

Ensuite, la linéarisation en réponse à la vision segmentée de la télévision : voici ce que propose Philippe Meirieu face à l'influence de ce média sur les enfants. En effet, celle-ci « induit une vision fragmentée, segmentée, découpée du réel, qui organise la pensée de l'enfant comme une espèce de mauvais clip où se télescopent des images qui n'ont aucun rapport les unes avec les autres et qui, en ce sens, ne permettent pas à l'attention de se forger. »⁵. Ainsi, les rituels du théâtre en tant que lieu, mais aussi celui qu'on pratique, induisent une linéarité qui reconstruisent le sens et l'intentionnalité d'une production. Aller au théâtre, comme aller au cinéma, c'est accepter de ne faire qu'une seule chose, être dans l'instant présent, et se laisser porter par la magie du moment. Cette magie est d'autant plus forte au théâtre que, contrairement au cinéma qui ne nécessite pas d'imagination tant il est réaliste (ne parlons même pas de la 3D), une pièce de théâtre suppose tout un travail sur la symbolisation et l'acceptation de l'idée que « c'est pour de faux ».

Cette symbolisation constitue le troisième objectif pédagogique cité par Philippe Meirieu. L'espace scénique est, par définition, un espace symbolique. En effet, dans cet espace délimité, la fiction devient réalité, et nous ne sommes plus qui nous sommes. Philippe Meirieu rappelle que « la symbolisation est un élément décisif pour l'enfant. C'est la capacité d'utiliser le langage le plus élaboré pour penser le monde. » Il est nécessaire d'apprendre à comprendre la symbolisation puis à s'en servir, le symbole étant une clé pour la compréhension du monde dans lequel on vit. Ainsi, cette notion se travaille entre autres à travers la notion de décor - dans l'émission *Le théâtre à l'école*, le comédien Alain-Serge Porta explique aux élèves d'une classe de CM2 que pour représenter une école, il suffit d'écrire sur un carton « école » pour que l'on comprenne où on se trouve-. Il en va de même avec les accessoires, mais le travail sur la symbolisation est surtout présente dans le geste du comédien. Et l'enjeu, pour des élèves qui, le précise Philippe Meirieu, sont toujours dans la gesticulation, est justement de leur permettre de faire sens dans chacun de leur geste, ce qui

⁵ MEIRIEU Philippe, « Théâtre et transmission », p 4.

nécessite un contrôle et une conscience de soi pas toujours travaillés en tant que tels en classe. La symbolisation développe par ailleurs une autre capacité chez les élèves, celle de l'imagination, transversale à de nombreux domaines.

La distanciation, élément clé du théâtre brechtien, consiste à prendre de la distance par rapport à ce qui est observé ; ne pas se laisser totalement happer par le spectacle, mais au contraire rester critique, exercer sa capacité de penser par soi-même. Le théâtre, de par sa temporalité (en « direct »), et son organisation ritualisée de l'espace, induit à fortiori cette distanciation, quand bien même on se serait laissé emporter par l'histoire, ou bien identifier au personnage. Cet apprentissage me semble essentiel dans la formation de l'élève en tant qu'individu et citoyen capable de raisonner et d'exercer son jugement.

Enfin, Philippe Meirieu parle de la politisation par le théâtre. Pour lui, « Politiser, cela veut dire « mettre le monde en enjeux ». On dit que le théâtre met le monde en jeu et bien il s'agit ici de le « mettre en enjeux ». » Il ne propose pas de faire des élèves des politiciens, mais de rendre sensibles les contradictions fondamentales des sentiments d'un individu face aux autres. « La contradiction entre le désir d'être libre et celui d'être aimé, entre celui d'appartenir à un groupe et celui d'être autonome, est la contradiction qui structure le politique dans son noeud essentiel. » Et être capable de gérer cette contradiction et de la rendre féconde, c'est être libre d'évoluer dans le monde dans lequel on vit.

Évidemment, il s'agit d'objectifs ambitieux qui ne se construisent pas en une séance, mais le théâtre à l'école peut permettre d'aborder ces principes et de faire émerger petit à petit chez les élèves la conscience de ces enjeux qui finalement sont au coeur de la vie d'un élève. J'ajouterai que le théâtre permet de questionner le principe du cheminement et du résultat. Comme le fait le projet, le théâtre à l'école balance entre ces deux aspects : le travail en amont et le résultat final. Mais il est important de rappeler que le résultat, bien que pris en compte dans le travail des élèves, n'est que secondaire face à l'importance du parcours de ces derniers pour y arriver. Cet apprentissage est réinvestissable dans tous les domaines lorsque l'enfant a compris que ce qui compte, se sont son travail, ses efforts, ses erreurs corrigées, son implication. Cela questionne le principe de l'évaluation, que nous aborderons plus tard dans la partie mise en oeuvre du projet.

3. La mise en « je » des élèves

Au théâtre, tout est question de « je(u) ». En effet, sur scène, on joue un personnage, une situation, une pièce. On joue la colère, l'étonnement, mais on joue aussi avec ses partenaires, avec les accessoires, avec la lumière, et pourquoi pas, avec le public. Mais il ne peut y avoir de jeu sans l'expression d'un « je » individuel, car somme toute, ce sont des individualités qui se représentent sur scène. Ainsi, lorsque les élèves sont confrontés à la scène, ce sont leur « je » qui sont engagés et qu'il faut apprendre à gérer, à contrôler, à étouffer ou au contraire à exacerber. On développe ainsi des compétences qui vont au delà de l'école, sur soi, son intériorité, mais aussi son rapport aux autres, à la communauté.

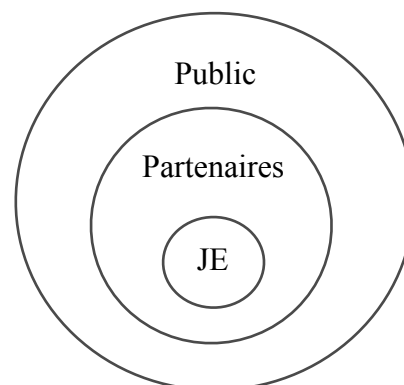
Rappelons que le théâtre est présenté ici comme un exemple de la pédagogie par projet, et que, dans cette idée, l'élève est acteur de ses apprentissages. Sans parler du fait d'être sur scène, l'ensemble des apprentissages va être centré sur lui ; il est aux commandes de son parcours à travers l'univers théâtral, dans les décisions, l'implication et la réflexion dont il fera preuve. Nous verrons comment l'aider à mettre en place ce parcours dans la partie mise en oeuvre de cette réflexion.

Dans la dimension pratique du théâtre plus précisément, voyons comment les élèves sont invités à explorer leur propre « je ». Jouer un autre que soi demande, au delà de la symbolisation dont nous avons déjà parlé, une capacité à « s'habiter soi-même »⁶ selon la formule de Philippe Meirieu. En effet, il faut être capable d'exprimer des émotions, qui ne sont pas les siennes, mais qui pourtant nous appartiennent en tant qu'individu doué de sentiments. Ainsi, pour jouer la colère, nous faisons naturellement référence à notre propre expérience de la colère. Cela demande donc aux élèves de la concentration, de sortir du chaos dans lequel ils se trouvent pour être totalement présents dans l'intentionnalité de leur jeu. Cela peut paraître complexe, mais c'est ce qui en jeu à ce moment là pour les élèves. Évidemment, il n'est pas nécessaire de leur expliquer dans ces termes, mais ils vont le ressentir et il est alors possible de leur demander d'exprimer ce qu'ils ont ressenti à ce moment là. De plus, le travail de l'acteur est pluriel : il est dans le sentiment, mais aussi dans le corps. Cela demande donc une conscience globale de tout ce que l'on peut dégager, ce qui demande un effort de décentration pas toujours évident pour les élèves. N'oublions pas qu'il faut être assez disponible pour être à l'écoute de ses partenaires, ce qui nécessite encore un autre niveau de

⁶ MEIRIEU Philippe, Le théâtre à l'école, Lyon, Cap infos, n°133, octobre 2006.

concentration. Le travail personnel de chaque élève consiste à construire petit à petit ces relations entre conscience de soi, conscience de ses partenaires et enfin conscience du public.

Le schéma ci-contre représente les différents niveaux de conscience que doit acquérir l'élève (et tout acteur qui débute). Une fois qu'il sait jouer seul, il apprend à jouer avec des partenaires, puis il apprend à prendre en compte le public. Cet apprentissage n'est pas forcément linéaire mais contient forcément ces trois aspects.



Le travail sur le premier niveau est l'occasion de découvrir ses capacités, d'améliorer son estime et sa confiance en soi.

Par l'exploration du jeu théâtral, l'élève se met en danger mais fait ainsi face à ses difficultés. Il ne s'agit pas d'une méthode infaillible pour lutter contre la timidité, mais des avancées peuvent être visibles si le cadre est assez rassurant pour que l'élève se lance. Quand on arrive au niveau du rapport au public, les compétences en jeu sont notamment la gestion du trac et l'acceptation d'être regardé, grande étape dans le développement de la plupart des élèves.

Nous avons donc vu que la présence du théâtre à l'école peut permettre la transformation d'un élève éparpillé, très sollicité mais peu concentré en un élève conscient de lui-même, de ses capacités, des autres, et réfléchi. Cette ouverture peut changer sa vision de l'école et donner du sens à sa présence à l'école.

4. Le partenariat

Un dernier aspect mis en avant par Philippe Meirieu et Jean-Claude Lallias dans l'émission *Le théâtre à l'école* est celui du travail en partenariat avec des personnes du milieu du théâtre. Il apparaît souhaitable que les élèves soient confrontés au théâtre par tous ses aspects, comme le jeu dont on a beaucoup parlé, mais également les lieux, et les personnes qui y travaillent. Ainsi, l'intervention d'un professionnel en classe permet la découverte d'un métier, mais provoque également des échanges entre les élèves et quelqu'un d'extérieur à l'école qui n'est pas enseignant, suscitant par là la curiosité des élèves et leur ouverture d'esprit sur la transmission du savoir en dehors du cadre habituel de l'école. Enfin, la visite d'un théâtre et la rencontre avec l'équipe d'un spectacle sont des moyens de compléter cette ouverture culturelle sur un autre monde et d'enrichir l'expérience des élèves.

5. Les difficultés liées à un tel projet

Comme tout projet à visée pédagogique tel que nous l'avons défini au départ, la mise en place du projet théâtre, si on l'envisage dans sa globalité, pose des problèmes d'espace, de temps, de moyens. En outre, faire ce travail dans une classe nombreuse comme c'est le cas dans la plupart des écoles aujourd'hui n'est pas toujours simple. Si ces problèmes sont dépassés, il reste néanmoins à gérer tout le processus en parallèle des autres apprentissages, à garder à l'esprit que le travail doit venir des élèves et non de nous, à revoir nos ambitions au fur et à mesure que le projet avance... Un autre problème, lié entre autres au nombre d'élèves dans la classe, réside dans le risque que tous les élèves n'acquièrent pas l'ensemble des compétences en jeu, que tous ne s'accomplissent pas dans la réalisation de ce projet. Néanmoins, il s'agit là de l'inquiétude qu'un enseignant a pour sa classe en général à travers l'ensemble des domaines du programme et que l'on s'attache à gérer au mieux.

Il existe également un certain nombre de dérives à éviter dans la gestion d'un tel projet de classe. La première consiste à vouloir tout gérer, et à faire des élèves des applicateurs de ce que l'on a prévu soi-même. S'ils ne font qu'exécuter des consignes, on perd la dimension constructiviste⁷ de la pédagogie par projet. À l'opposé, à vouloir que les élèves soient au coeur des décisions et dirigent le processus, on risque de leur laisser trop de liberté, engendrant ainsi une perte de la motivation, le cadre n'étant pas assez structuré pour que les apprentissages soient efficaces et pour que les élèves puissent s'exprimer de façon constructive. Comme on l'a déjà vu, l'objectif final ne doit pas non plus prendre le pas sur la démarche pour l'atteindre ; le désir d'arriver à un résultat satisfaisant ne doit pas être tel que l'on oublie les apprentissages en cours pour être seulement efficace. Au contraire, il faut accepter de prendre son temps si les élèves rencontrent des difficultés, puisque c'est à ce moment là que les élèves vont progresser. Enfin, il ne faut pas oublier que tout ne peut pas être acquis par la démarche du projet ; il serait excessif de croire que l'enseignement ne pourrait passer que par ce biais, des phases d'apprentissage décontextualisées du projet pouvant parfois être nécessaires si on veut pouvoir ensuite les réinvestir dans celui-ci.

Maintenant que nous avons dégagé les enjeux et l'intérêt de mener un projet théâtre en classe, voyons la mise en oeuvre concrète d'un tel projet en classe de CM1.

⁷ Théorie de l'apprentissage développée par Jean Piaget selon laquelle l'apprenant construit son savoir en réfléchissant sur ses expériences et en appréhendant le monde qui l'entoure par des processus cognitifs.

SECONDE PARTIE : MISE EN OEUVRE DU PROJET-THÉÂTRE EN CLASSE

I. Présentation du projet

1. Conception de la séquence

Contrairement à ce qu'il a été préconisé dans la première partie, nous n'avons pas, ma collègue et moi-même, donné aux élèves la possibilité de prendre part au choix du projet. À ma décharge, quand nous avons eu l'idée de monter la pièce de théâtre *Le Long Voyage du Pingouin vers la Jungle* de Jean-Gabriel Nordmann (annexe 1), en septembre, je ne savais que peu de choses sur la pédagogie par projet, et sur la réalité de l'enseignement en classe en général. Je ne réalise qu'aujourd'hui tout ce que nous aurions pu, ou dû faire pour que le projet soit aussi riche et complet que possible pour les élèves. Au départ, nous n'avons pas parlé d'intervenants. Il est vrai que ma formation et mon expérience du théâtre avec des enfants nous ont été utiles, mais comme je l'ai précisé précédemment, l'intervention d'une personne extérieure à la classe ne peut qu'être bénéfique pour les élèves. C'est pourquoi j'ai prévu, en accord avec ma collègue, de faire intervenir deux personnes dans la classe pour parler de leur travail, une metteur en scène et une comédienne. Ces rencontres ayant lieu en mai et en juin, je ne présenterai ici que la préparation de ces rencontres.

D'autre part, nous tenions à les amener au théâtre cette année, pour les raisons évoquées précédemment sur l'apport culturel et la découverte de la ritualisation du théâtre. Cependant, les événements de janvier ont interrompus mes démarches une première fois, et d'autre part, je pensais, par naïveté, qu'il serait facile de trouver une pièce même après. J'ai appris à mes dépens qu'il fallait absolument anticiper ce genre de sortie ; de fait, nos élèves n'iront pas au théâtre cette année. À défaut d'aller au théâtre, le théâtre viendra à eux : la projection d'une captation permettra, dans une moindre mesure, d'étudier les codes du théâtre d'un point de vue culturel.

Nous avons commencé par réfléchir à tout ce qu'impliquait le fait de monter une pièce de théâtre avec notre classe. C'est ainsi que nous avons dégagé les compétences présentées en annexe 2 dans la fiche de séquence du projet. Elles regroupent des compétences d'EPS, d'instruction civique et morale, de français, d'histoire des arts, d'arts visuels et d'éducation musicale, mais aussi des compétences transversales.

Dès le départ, nous nous sommes dit que la pièce pouvait être un moyen de faire découvrir aux élèves les différents métiers artistiques du théâtre, et que pour se les approprier, le mieux serait encore qu'ils les incarnent, pour comprendre les enjeux de tel ou tel métier. Pour préparer cela, nous avons travaillé sur le texte de la pièce et fait un premier repérage des différents moyens de représenter chaque scène. Initialement, nous pensions leur faire découvrir les différentes étapes de la création d'une pièce, de la lecture à table à la représentation, en passant par les répétitions, mais nous n'avions rien figé à l'avance, car il était important pour nous que les idées de mise en scène proviennent également des élèves. Ainsi, les sept premières scènes sont finalement jouées comme des répétitions, mais réinterprétées par les élèves avec leur propres mots, le dispositif n'ayant pas encore été décidé pour les trois dernières scènes.

2. Deux enseignantes : un projet

Dans ce projet, nous sommes 31 : 27 élèves, deux Professeurs de la Ville de Paris (musique et arts visuels), ma collègue et moi-même. Nous avons eu l'idée à deux et c'était une évidence de travailler main dans la main, avec la classe que nous partageons. Une réelle collaboration s'est ainsi instaurée entre nous, ma collègue me faisant bénéficier de son expérience du terrain, et moi de ma motivation et de mon expérience du théâtre. Bien sûr, cette organisation a inévitablement induit des difficultés dans la gestion des emplois du temps de l'une et de l'autre, et il n'a pas toujours été évident de trouver un moment pour travailler ensemble, mais par chance notre entente et notre vision commune du projet nous a permis jusque là d'avancer correctement. De plus, cela nous permet d'avoir un double regard sur les élèves et leur évolution au sein du projet, ce qui n'est pas toujours possible dans les autres domaines, puisque nous nous les sommes répartis. Enfin, comme je l'ai dit, nous collaborons également avec les PVP, avec qui nous échangeons sur l'avancée du travail.

3. Mise en place auprès des élèves

Notre choix s'étant porté sur la pièce de théâtre que ma collègue avait prévu en lecture suivie, la première étape de découverte du texte a eu lieu avec elle, tout en sachant qu'ils allaient monter la pièce par la suite, mais sans plus de précision. Ils ont ainsi découvert les codes de l'écriture d'une pièce de théâtre, et en même temps l'histoire qu'ils allaient « représenter » par la suite.

Pour la partie pratique du projet, c'est à dire la confrontation des élèves à la scène, nous avons prévu de travailler sur 3 axes : le travail du texte, le travail du corps et le jeu sur scène. Parallèlement à la découverte de la pièce, j'ai donc commencé à travailler avec eux la lecture expressive pour les habituer à entendre ce texte et à travailler les compétences de lecture expressive. Ensuite, j'ai petit à petit amené les élèves à comprendre la notion d'espace scénique, notion qu'ils se sont appropriée lors de séances d'EPS sur s'exprimer corporellement et utiliser l'espace.

Avant de les faire jouer sur scène, une séance a été consacrée à la découverte des métiers du théâtre : collectivement, les élèves ont indiqué les métiers qu'ils connaissaient (acteur, metteur en scène, souffleur), puis nous avons cherché ensemble ceux qui manquaient (chef éclairagiste, chef son, costumier, décorateur/scénographe, costumier/maquilleur). Nous les avons définis, et précisés : on utilise plutôt le terme de comédien que celui d'acteur au théâtre, le scénographe est bien souvent aussi le décorateur, tout comme le costumier et le maquilleur.

Nous avons également mis en place un cahier de suivi du projet par élève (voir annexe 3) ; il s'agit d'un outil personnel pour pouvoir suivre l'avancée du projet, du point de vue collectif avec des éléments proposés par les enseignantes, mais également du point de vue personnel, les élèves pouvant écrire, dessiner, coller ce qu'ils désirent du moment qu'ils restent dans le thème du projet.

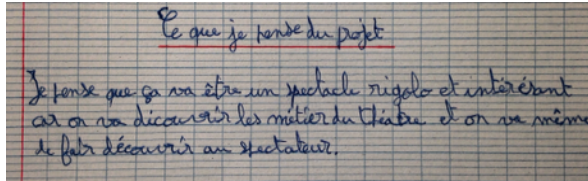
Finalement, nous avons instauré des séances hebdomadaires de travail sur scène, avec une partie échauffement pour découvrir les possibilités du comédien, puis une partie appropriation et jeu des scènes de la pièce⁸.

⁸ Voir fiche de préparation séances 1 et 2 en annexe 4.

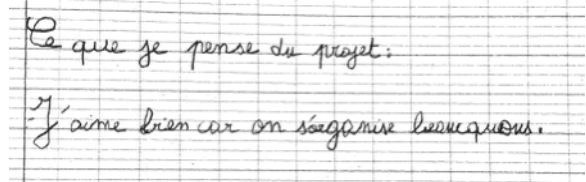
II. Déroulement du projet

1. Anticipation des réactions des élèves

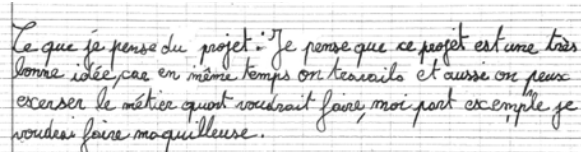
Au début du travail avec les élèves, je leur ai demandé ce qu'ils pensaient du projet, comment ils se sentaient vis-à-vis de celui-ci. Voici quelques unes de leurs réponses :



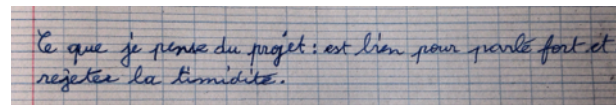
Ce que je pense du projet
Je pense que ça va être un spectacle rigolo et intéressant car on va discuter les métiers du théâtre et on va même de faire découvrir au spectateur.



Ce que je pense du projet:
J'aime bien car on s'organise beaucoup.



Ce que je pense du projet: Je pense que ce projet est une très bonne idée, car en même temps on travaille et aussi on peut exercer le métier qu'on voudrait faire, moi par exemple je voudrais faire maquilleuse.



Ce que je pense du projet: est bien pour parler fort et rejeter la timidité.

On constate que les élèves ont conscience qu'il s'agit d'un travail, par lequel ils vont pouvoir apprendre des choses (métiers du théâtre, s'organiser, « parler fort », « rejeter la timidité »...). Certains ont fait part de leur peur de monter sur scène, de « jouer devant les parents », ce qui est intéressant car il s'agit d'une bonne base de travail pour moi : je dois porter une attention particulière à ces élèves lors du travail sur scène, mais également permettre aux élèves moins « emballés » par le projet de se sentir impliqués par et dans celui-ci.

D'autre part, la complexité du travail d'acteur dont on a parlé précédemment risque d'être une source de surcharge cognitive pour les élèves ; il faudra donc veiller à leur proposer une progression afin d'acquérir les compétences en jeu.

Bien qu'ils semblent conscients de la teneur pédagogique du projet, le cadre différent de la classe et le fait de « jouer » des rôles peuvent être à l'origine d'un changement de comportement. Je dois faire en sorte de leur rappeler les conditions dans lesquelles doit avoir lieu le travail, même en dehors de la salle de classe : respect, concentration, écoute, efforts.

2. Observations de la pratique des élèves

Dans la mesure du possible, nous avons fait en sorte de laisser un maximum de liberté aux élèves quant à la tournure du projet. Autour du travail sur les métiers du théâtre, nous les avons fait joué aux élèves pour qu'ils les comprennent ; c'est ainsi qu'ils se sont appropriés

l'idée que nous avons eu d'inclure dans les scènes ces différents métiers, comme si nous étions en répétition. Ils se sont très rapidement appropriés cette idée que l'on qualifierait de métathéâtrale (jouer le théâtre), et dans les différentes scènes nous avons vu des metteurs en scène corriger le jeu des acteurs, des scénographes modifier le placement du décor ou encore des éclairagistes régler les projecteurs.

Pour que les élèves soient vraiment acteurs dans le processus engagé par la pratique théâtrale, nous avons instauré un certain nombre de contraintes qui les ont obligés à trouver des solutions par eux-mêmes ; la première de ces contraintes a été celle de la composition des groupes. En effet, nous les avons imposés aux élèves, afin de favoriser l'hétérogénéité de ces groupes et de les amener à coopérer avec d'autres élèves que leurs amis. Chaque groupe a connu des difficultés mais tous ont réussi à présenter des scènes où chacun avait sa place. Les compétences du travail en groupe, de l'entraide, du respect de l'autre ont été largement explorées par les élèves. Je citerai comme exemple celui d'un élève relativement en marge de la classe depuis le début de l'année, souvent en conflit avec ses camarades, qui s'intègre à son groupe en prenant son rôle à cœur, ses camarades lui laissant même le rôle principal de la pièce dans une de leurs scènes.

Quand nous avons décidé, tous ensemble, d'interpréter les premières scènes avec leurs propres mots, nous les avons obligés à poser leur livre. Pour chaque scène, nous avons relu le texte, puis écrit le fil conducteur de celui-ci pour ne rien oublier d'important (parfois tous ensemble, parfois ils ont eu à l'écrire eux-mêmes). Cette capacité de résumer les scènes leur a été très utile puisqu'à partir de là ils ont pu se lancer dans le jeu en sachant où ils allaient, malgré l'absence du livre. Les premières séances sur ce modèle ont été très libératrices pour eux ; en effet, débarrassés du livre, ils ont pu s'exprimer, s'approprier le texte, le reformuler et même l'enrichir. Ils ont également commencé à explorer le caractère comique de cette pièce, et à saisir les possibilités de jeu que cela implique (comique de situation, de geste).

D'autre part, après chaque passage de groupe, nous faisons un retour critique de la part des spectateurs ; il leur est demandé de faire des remarques constructives qui peuvent permettre à leurs camarades de s'améliorer. À chaque fois, ils doivent faire des remarques positives sur ce qui « fonctionnait bien » et des remarques négatives, en justifiant celles-ci et en proposant une solution pour améliorer cet aspect du travail des autres. Ainsi, l'expression orale est fortement mise en avant, ainsi que les capacités d'analyse et de critique de chacun.

Du point de vue de l'EPS, au delà des séances sur l'occupation de l'espace, tout leur corps est engagé dans la pratique. La variété des personnages de la pièce les a incité à

explorer différentes façons de les jouer corporellement, et notamment le pingouin, héros de l'histoire. Ils ont ainsi travaillé en échauffement sa démarche, mais aussi les différentes situations dans lesquelles il se retrouve, en mime : emprisonné dans un filet, cherchant le soleil, aveuglé par l'encre d'une pieuvre, avec une montre à la cheville. Ça été l'occasion pour eux d'apprendre à se concentrer sur soi malgré la présence des autres autour ; chaque groupe est passé sur scène, tous répartis dans l'espace. Chacun devait mimer la consigne sans se préoccuper des autres. Les spectateurs ont ainsi découvert que le même personnage et la même situation pouvaient être interprétés de plusieurs manières différentes. Quant aux acteurs, ils ont appris à se focaliser sur eux-mêmes et en même temps à respecter la présence des autres sur scène.

Le fait de travailler en groupe les mobilise sur des points essentiels comme le respect de l'autre, de la différence. Il s'agit d'une compétence que certains de mes élèves ont besoin de renforcer, les moqueries à cet âge là allant bon train, et la prise en compte des difficultés de chacun n'étant pas évidente. Lors d'une séance de répétition des scènes par groupe, un incident a eu lieu entre une petite fille et deux ou trois enfants de son groupe qui voulaient qu'elle joue un rôle parlant alors que celle-ci ne voulait pas. Ils ont tellement insisté qu'elle a fini en larmes et en colère contre ses camarades qui désiraient simplement répartir les rôles équitablement. Ces derniers n'ont pas suffisamment pris en compte son avis, et cela souligne la difficulté d'arriver à un consensus dans un groupe, surtout aussi nombreux. Les caractères des élèves s'opposent, les meneurs prennent les choses en main et les autres « doivent suivre ». Mais ce groupe a compris que ce fonctionnement ne peut pas satisfaire tout le monde. Il est impératif de débattre et de se concerter, ce que j'invite à faire à chaque fois qu'il y a désaccord dans les groupes (en classe également). Nous avons pu discuter, le groupe, moi, et l'élève en question ; elle a expliqué pourquoi elle ne voulait pas de ce rôle là (peur de parler en public), et nous lui avons expliqué que nous étions là pour essayer, s'entraîner et que justement pour l'instant le public c'était nous. J'en ai profité pour rappeler qu'il était interdit de se moquer et que chacun avait le droit d'essayer. Un autre enjeu a émergé suite à cela, celui du rapport entre le processus et le résultat. Il s'agit d'un point que ma collègue et moi-même avons abordé avec cette idée de spectacle en train d'être monté ; il me semble que cela a été saisi par les élèves, qui s'impliquent sérieusement dans le travail sans faire référence au résultat final. Ils explorent, tentent des façons de jouer et n'ont globalement pas peur de mal faire, puisqu'à chaque fois ils présentent un travail jamais totalement abouti, prêts à écouter les futures critiques de leurs camarades.

Concernant les objectifs dégagés par Philippe Meirieu dont nous avons parlé dans la première partie, il ne m'est pas forcément évident de les commenter, le projet n'étant pas encore terminé. Cependant, je peux d'ores et déjà affirmer que mes élèves ont appris à focaliser leur attention sur une tâche, que ce soit celle de spectateur comme celle de comédien. Si lors des premières séances certains étaient incapables d'être concentrés sur scène et dans le public, ils sont parvenus à être vraiment concentrés, même sur de courts moments. Je pense notamment à un élève qui, en difficulté dans la classe, scolairement et du point de vue de l'attention, s'est révélé très expressif sur scène et toujours pertinent dans ses propositions. De même, certains élèves parfois inattentifs en classe ont été capables d'exprimer des critiques constructives lors des retours sur le passage des autres.

Je ne m'étendrai pas sur l'objectif de linéarisation, le travail des scènes étant explicitement un travail sur le respect de l'intention de la pièce, tout comme l'agencement des scènes les unes par rapport aux autres.

Une autre des contraintes que nous avons imposées aux élèves leur a permis l'acquisition de la notion de symbolisation. Cette contrainte résidait dans le fait que nous avons limité les accessoires disponibles à des caquettes et des chaises, ce qui étaient une réponse à deux questions qu'ils se posaient : comment indiquer le rôle de chacun et comment suggérer les lieux où se passe l'action ? Pour les rôles, les élèves ont rapidement trouvé la solution suivante : les casquettes sont portées par ceux qui jouent un rôle « technique » (metteur en scène, chef éclairagiste) pour les distinguer des acteurs notamment. Pour la suggestion des lieux, cela a fait écho au travail que nous leur avons demandé pendant les vacances : ils devaient écrire toutes les idées de mise en scène qu'ils avaient à propos des décors, des personnages, des costumes...(voir annexe 5). Nous avons constaté que leurs propositions étaient très riches, mais qu'elles demandaient beaucoup de moyens pour chaque scène. Dans l'esprit de certaines des propositions, nous voulions qu'ils comprennent qu'un simple panneau ou un geste peut suffire à évoquer un lieu, une action, un personnage. Ainsi, avec cette contrainte, ils ont exploité la force symbolique des objets disponibles, c'est-à-dire les chaises de la salle où nous répétons. La chaise est passer d'objet du quotidien sur lequel on s'assoit à un rocher, un bateau, une cabine de capitaine, une grotte... Ils ont trouvé différents usages possibles de ces chaises. C'est donc en les plaçant dans une économie de moyens, avec simplement des chaises, des caquettes et des ardoises qu'ils ont été les plus inventifs car ils ont puisé dans leur imagination pour faire vivre les scènes de cette pièce. Les élèves vont

devoir reformuler cette idée de symbolisation sur la fiche « Nos idées de mise en scène au départ » (voir annexe 5).

Enfin, parlons des notions de distanciation et de politisation ; si la distanciation me semble assez facilement analysable - le retour sur les passages, le fait de jouer des rôles internes au théâtre -, l'aspect « politisation » me questionne plus. Vraisemblablement, les élèves ont apprécié l'autonomie qui leur a été donnée dans la mise en scène, mais ils ont également tenu à avoir confirmation que ce qu'ils faisaient était « bien ». Nous avons ressenti, ma collègue et moi, qu'à certains moments la classe a eu besoin d'être rassurée sur l'avancée du projet, et sur la direction à prendre, ce que nous avons tenté de faire en réaffirmant le cadre de travail (s'exprimer sur scène, écouter les autres, suivre le fil conducteur des scènes, être critique en aidant les autres à s'améliorer) et en leur donnant des supports visuels du travail effectué (voir annexe 6).

3. Obstacles et résolution

La plupart des obstacles rencontrés par les élèves relèvent des contraintes de la scène. D'une part, le fait de jouer à neuf sur scène, et la contrainte que chacun joue un rôle défini et visible n'est pas une chose aisée. Il y a beaucoup d'éléments à prendre en compte pour cela (l'espace, les autres), ce que nous avons essayé d'aborder à travers les échauffements de début de séance ainsi qu'avec le travail sur l'occupation de l'espace en EPS. Un des grands enjeux ici est l'écoute de ses partenaires : il faut que le spectateur puisse comprendre ce qu'il se passe et cela n'est possible que si les neuf comédiens jouent ensemble, c'est-à-dire en réponse les uns avec les autres, comme dans un débat. Pour cela, j'ai simplifié les modalités de travail en supprimant le public ; chaque groupe répétait de son côté. Je compte poursuivre cette simplification en les faisant travailler leurs scènes en mime, pour focaliser leur attention sur les gestes des autres et leurs déplacements. Il peut aussi être utile de faire passer chaque personnage seul sur scène et de mimer tout ce qu'il doit faire pour fixer le jeu de chacun, indépendamment du reste avant de reprendre les répétitions tous ensemble.

Un autre obstacle rencontré par les élèves est le placement dos au public. Le travail proposé précédemment peut participer à corriger cela, ainsi que les interventions des « metteurs en scène » qui peuvent signaler aux « acteurs » leur mauvais positionnement, les élèves mutualisant ainsi leurs connaissances des codes du jeu théâtral.

4. Des élèves transformés ?

Sur le plan du développement personnel, j'ai constaté de nombreuses évolutions chez mes élèves. Lors d'un échauffement, je les ai fait passer un par un sur scène pour qu'ils se confrontent au regard des autres, après être passé en groupe. Tous se sont prêtés au jeu et ont fait l'exercice, ce qui en soit était déjà une satisfaction pour moi : aucun élève, pas même le plus timide, n'a refusé de le faire. De plus, j'ai remarqué que certains élèves mal à l'aise avec la prise de parole en public se sont investis corporellement dans le projet, et se sont ainsi intégrés au groupe, tandis que d'autres, se sont affirmés physiquement et oralement à travers leurs personnages, prenant confiance en eux. Un élève en particulier, à qui le projet faisait peur, et pour qui passer sur scène était une réelle difficulté, a joué un capitaine affirmé et donnant des ordres à ses marins. Cette évolution s'est légèrement ressentie en classe avec une meilleure participation que précédemment. D'autre part, des élèves habituellement en difficultés se sont révélés à l'aise sur scène, et capables d'être pertinents dans leurs propositions, ce qui participe à améliorer leur confiance en eux, et à changer leur regard sur l'école : ce projet leur montre qu'ils ne sont pas toujours en échec et/ou en difficulté, ce qui peut leur redonner, je l'espère, confiance en l'école.

D'un autre côté, certains élèves manquent encore de sérieux dans leur implication ; notamment un de mes élèves qui est plutôt sûr de lui d'habitude, et qui, confronté à la scène, apparaît timide et peu sûr de lui. Habitué à paraître solide, le changement de référentiel le rend moins meneur et plus suiveur. Je pense qu'il ne se sent pas à l'aise sur scène, car il ne maîtrise pas encore toutes les modalités, contrairement aux situations en classe. J'ai fait le même constat chez d'autres bons élèves ; le jeu d'acteur est rarement inné, et ces élèves pour qui les apprentissages scolaires sont généralement faciles se retrouvent confrontés à une forme mouvante qu'il faut s'approprier et pratiquer pour « réussir ». Ainsi, ces élèves là prennent peu la parole sur scène, font des rôles secondaires et évitent de prendre des risques. Il serait pertinent de leur proposer des objectifs à atteindre pour les raccrocher à quelque chose qu'ils connaissent, et de les inciter à se « mettre en danger ». Pour ces élèves, le projet remet en question leur statut de « bons élèves » si je puis dire, et bouscule l'idée qu'ils peuvent avoir de l'école. Peut-être que cela leur permettra d'avancer encore plus et d'acquérir cette capacité de remise en question qui peut être stimulante et utile pour la suite de leur parcours scolaire, sans pour autant ébranler leur confiance en eux.

Je dirai donc que mes élèves sont transformés par ce projet, dans leur approche du travail à l'école et dans leur regard sur leur place dans les apprentissages scolaires. Ce n'est pas une transformation radicale qui fait d'eux des élèves « parfaits », mais si notre travail leur a permis d'évoluer ne serait-ce qu'un petit peu sur le plan cognitif et social, alors je pense avoir pris la bonne voie et poursuivre le travail avec encore plus de conviction.

III. La poursuite du projet

1. Jusqu'au jour de la « représentation »

Nous avons fait le point sur l'avancée du projet jusque là, et sur les évolutions déjà constatées chez les élèves. Leur mise en projet n'est pas terminée puisqu'il nous reste deux mois avant la présentation de leur travail. Je préfère le terme de présentation à celui de représentation car ce dernier sous-entend un travail abouti, qui représente quelque chose de précis, alors que la présentation évoque plutôt le fait de montrer le travail où il en est. D'ailleurs, ce rapport entre le processus et le résultat est un point qu'il va falloir faire ressortir par les élèves à l'approche de l'échéance finale qui certainement les stressera. Il est essentiel que les élèves comprennent que le chemin est, si ce n'est plus, au moins aussi important que le résultat, et que les tentatives et les erreurs font partie des apprentissages ; c'est ce qui nous permet d'avancer et de continuer à chercher, nous rendant plus humble face à la réussite.

Ensuite, il va falloir préparer les rencontres avec les intervenants ; nous mettrons en commun toutes les questions qu'ils ont à poser, nous les reformulerons, puis ils les écriront et se les répartiront pour que les échanges soient organisés le jour venu. Il serait également pertinent de préparer des supports avec les élèves pour garder une trace écrite de ces rencontres : affiche, tableau, selon les questions qu'ils poseront et ce qu'ils choisiront.

Pour l'acculturation, une fiche récapitulative des termes afférents à l'espace scénique sera distribuée et devra être complétée par les élèves (voir annexe 7), ainsi qu'une sur les différents métiers du théâtre. Je pense également projeter une captation d'une pièce de théâtre dans laquelle on distingue suffisamment les rituels du théâtre : noir, silence, ouverture rideau, applaudissements... Nous allons choisir ensemble avec ma collègue, pour pouvoir trouver la pièce la plus pertinente par rapport au travail effectué.

D'autre part, il va falloir intégrer les productions réalisées avec la PVP de musique (des chansons présentes dans la pièce mises en musique avec les élèves) et la PVP d'arts visuels (des costumes basés sur le même modèle et adaptés selon le personnage) au travail des scènes effectué par les élèves.

2. La question de l'évaluation

Voici une question sur laquelle je ne suis pas encore au point. Il me semble essentiel dans la pédagogie par projet de travailler sur l'autoévaluation, avec des phases de retour sur ce qui a été fait et ce qui a été appris. Il s'agit pour les élèves de faire un travail de réflexion sur leurs apprentissages et de prendre du recul sur leur parcours au sein du projet (ce qui est difficile pour eux, ce qui ne leur pose pas de problème, ce qu'ils n'arrivent pas à comprendre...). Je pense également évaluer leur implication dans le projet au regard de leur comportement lors des séances de répétition, et de l'évolution de leur jeu en fonction des compétences suivantes : concentration sur scène (ne pas rigoler, ne pas sourire pour rien), écoute de ses partenaires (ne pas couper la parole, ne pas cacher un camarade), gérer l'espace (ne pas être de dos, utiliser tout l'espace de la scène). Dans l'idéal, cette grille devrait être construite avec les élèves et serait un point de repère lors des séances de répétition pour connaître les points sur lesquels ils doivent faire attention et ceux sur lesquels ils peuvent s'appuyer.

Je pensais également les filmer et leur donner la possibilité de se voir jouer pour pouvoir approfondir leur auto-critique et cette autoévaluation : en effet, le fait de se voir jouer peut faciliter l'analyse de leur production et ainsi leur permettre de voir leurs « travers » sur scène pour mieux les corriger la fois d'après.

Le projet se prête donc plutôt à une évaluation formative, dans cette idée du processus plus important que le résultat. On peut cependant également évaluer de façon sommative une scène par exemple, à partir des compétences citées précédemment, une fois que les élèves se sont entraînés sur ces items là.

3. Les limites du projet

Pour ma part, j'ai rencontré des difficultés de plusieurs ordres. D'un côté, la gestion du groupe n'a pas été évidente ; diriger les vingt-sept élèves en même temps était problématique, même répartis en trois groupes. De même, la gestion de l'espace n'était pas toujours simple, car la salle que nous occupions était assez petite pour ces trois groupes. Le temps a également été un problème ; nous avons commencé à lancer le projet relativement tard, et son organisation en parallèle de tous les autres enseignements fut compliquée, la gestion du temps étant déjà problématique sans cela (course après le temps, suivi du rythme des élèves, mauvaise gestion en tant que première année, densité des programmes).

Enfin, il n'a pas toujours été aisé de gérer la place des élèves dans le projet. La tentation de prendre les commandes et de tout diriger est grande, surtout quand on se sent pressé par le temps. Cela pose aussi la question de l'implication des élèves ; comment faire en sorte que chacun bénéficie des mêmes possibilités de progression ? Les propositions faites pour l'évaluation peuvent permettre de suivre le travail de chacun et de s'assurer que tous ont eu la possibilité d'aborder toutes les compétences, chacun les ayant travaillées dans l'ordre qu'il le souhaitait, notamment celles concernant la posture sur scène. Le fait que les compétences ne soient pas travaillées en même temps compliquent leur évaluation, ce qui en première année d'enseignement n'est pas aisé, mais soulève beaucoup de réflexion et de questions sur le sujet, remettant en question le principe de l'évaluation à l'école.

4. Analyse et propositions pour améliorer le projet

Je dirai que ce projet est loin d'être complet ; avec le recul, je me dis qu'il aurait fallu mieux planifier les étapes et laisser plus de temps à la classe pour participer à son élaboration. Je ne savais pas moi-même où j'allais avant de me lancer avec les élèves, ce qui a induit de nombreux moments de flottement dans l'avancée du projet. J'ai fait des erreurs d'appréciation quant aux possibilités des élèves parfois, ou au contraire en passant trop de temps sur certaines choses qui ne le nécessitaient pas. J'ai laissé de côté les traces écrites au départ, réduisant ainsi l'efficacité du travail fait par les élèves, les apprentissages n'ayant pas toujours été formalisés. D'autre part, il n'a pas été question d'apprentissage du texte par coeur, les

modalités des dernières scènes n'ayant pas été fixées. Cet objectif n'est pas primordial pour nous, l'acquisition du langage oral étant notre priorité au delà de la récitation d'un texte écrit. Malgré tout cela, je pense que le travail avec ma collègue et sa mise en place ont néanmoins été fructueux, particulièrement pour certains élèves, mais également pour la cohésion de la classe entière et les compétences de la vie en société.

Si je pouvais remonter ce projet avec une classe, je permettrais aux élèves d'imaginer toutes les façons d'aborder le théâtre, en leur proposant par exemple des livres sur le sujet pour les questionner sur toutes les facettes de cet art. À partir de leur propositions, je mettrais en place un partenariat avec une compagnie de théâtre qui propose un spectacle adapté à l'âge des élèves. Des rencontres seraient faites en amont de la représentation, autour de la conception du spectacle, mais aussi à propos du travail des comédiens avec la possibilité d'assister à une répétition, ou encore la visite du lieu avec les régisseurs. Le but serait de les inviter dans l'univers du théâtre pour qu'ils puissent en saisir tous les enjeux. Pour chaque étape, un moment de retour oral et écrit serait organisé pour que les élèves puissent formaliser ce qu'ils ont fait et appris au fur et à mesure. Ensuite, pour la pratique du théâtre par les élèves, je ferais en sorte qu'un professionnel encadre cette découverte de la scène, l'intervention de ce dernier étant plus pertinente que celle de l'enseignant de la classe. En effet, il amène une autre dimension à l'école, ce qui accentue l'idée de proposer une autre façon de faire la classe aux élèves, la figure de l'enseignant ne pouvant s'effacer totalement derrière la pratique du théâtre. Enfin, je tâcherais d'élaborer avec les élèves un calendrier de programmation du projet, qui définirait les objectifs et les échéances qu'ils se fixeraient, pour mieux gérer l'avancée du projet et les placer en responsabilités vis à vis de celui-ci.

CONCLUSION

S'il fallait faire un bilan de mi-parcours du projet théâtre de ma classe, je dirais que celui-ci est mitigé. En effet, on constate que dans sa mise en place, il ne suit pas tout à fait les principes dégagés de la pédagogie par projet, ma réflexion sur le sujet s'étant construite en parallèle du travail avec ma classe. Cependant, malgré cela, on remarque déjà les impacts du projet chez les élèves. Ils se sont retrouvés engagés en tant qu'individus dans celui-ci, entraînant chez eux une évolution de leur propre regard sur eux-mêmes, sur leurs capacités et leurs rapports aux autres. De même, le fait d'être au coeur du projet, et acteurs dans tous les sens du terme autant que possible a modifié pour certains l'idée de ce que signifie « apprendre à l'école ». En effet, on peut apprendre tout autant assis sur une chaise en classe, que sur une scène, ou dans un public. Ce qui compte, c'est leur désir d'apprendre, que nous devons susciter par la mise en oeuvre d'enseignements adaptés à leurs capacités, comme dans un projet où chacun peut trouver sa place pour peu qu'il soit bien encadré. D'autre part, des difficultés scolaires ne signifient pas qu'on est mauvais partout ; seulement, certaines formes d'apprentissages correspondent plus à certains élèves qu'à d'autres et proposer des modalités variées permet à ces élèves là de constater que l'école est aussi faite pour eux. Pour cela, le théâtre offre un large choix de possibilités. Ses multiples entrées, ainsi que toutes les ressources exploitables sur scène sont autant de bases de travail pour donner du sens aux apprentissages des élèves et transformer leur regard sur le travail scolaire. Néanmoins, comme je l'ai déjà évoqué, il aurait été possible d'aller encore plus loin dans cette démarche de pédagogie par projet. Ma tentative demeure timide, mais cela me semble inévitable quand on se lance dans un projet pareil en première année, en ne maîtrisant ni le principe de cette pédagogie, ni celui de l'évaluation, ni tout à fait celui de la gestion de classe. Heureusement, je ne me suis pas lancée seule dans l'aventure, et l'appui de ma collègue m'a permis de mettre en place une démarche qui se tient malgré tout. Tout comme mes élèves, je m'attache à considérer le processus que j'ai engagé par ce projet dans mon parcours de formation de professeur des écoles comme plus important que le résultat obtenu, bien qu'en tant que stagiaire on soit constamment en train de se juger sur l'efficacité de son travail et les résultats produits. J'ai fait des erreurs en menant ce projet et j'y ai rencontré des difficultés, mais je me sens aujourd'hui plus armée pour faire face à mes prochaines années d'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

Livres :

- HUBER Michel, *Apprendre en projets*, Lyon, Chronique sociale, 2005.
- MEIRIEU Martine, *Se (re)connaître par le théâtre*, Lyon, Chronique sociale, 2002.
- MEIRIEU Philippe, *Apprendre... oui mais comment*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2010.
- NUSSBAUM Martha, *Les Émotions démocratiques*, Paris, Climats, 2011.
- TILMAN Francis, *Penser le projet, Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Lyon, Chronique Sociale, 2004.
- VASSILEFF Jean, *La pédagogie du projet en formation*, Lyon, Chronique sociale, 2003.
- *Enseigner le théâtre à l'école*, Les Actes de la DESCO, CRDP de l'académie de Versailles, 2006.
- BRU Marc et NOT Louis (dir.), *Où va la pédagogie du projet ?*, Toulouse, Éd. universitaires du Sud, 1987.
- BORDELLO Isabelle et GINESTET Jean-Paul, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette, 1993.
- Collectif MORISSETTE - PERUSSET, *Vivre la pédagogie du projet collectif*, Montréal, Les Editions de la Chenelière, 2000.

Articles de périodique :

- REVERDY Catherine, « Des projets pour mieux apprendre ? », Dossier d'actualité Veille et Analyse, n° 82, février 2013, <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>

Références électroniques :

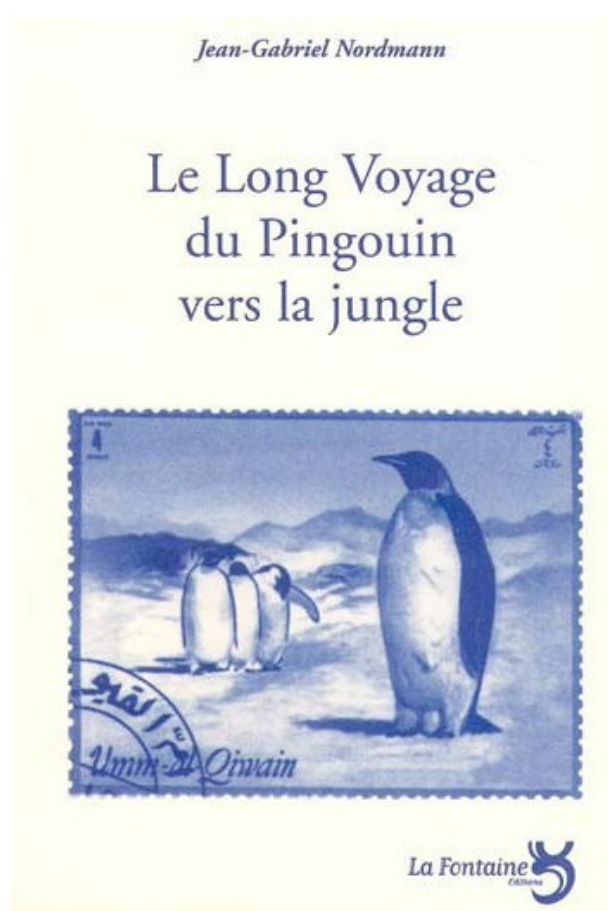
- MEIRIEU Philippe, « Théâtre et transmission », <http://www.meirieu.com/ARTICLES/THEATRE%20ET%20TRANSMISSION.pdf> .
- MEIRIEU Philippe, « Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir... », entretien recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient, http://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf .
- MEIRIEU Philippe, « Théâtre et arts vivants : quelle place dans l'éducation artistique ? Avec quelles finalités, quels objectifs et quelles méthodes ? », réponses à Emmanuel Demarcy-Mota, http://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_de_la_ville.htm .

Vidéo :

- MEIRIEU Philippe, *Le théâtre à l'école*, Lyon, Cap infos, n°133, octobre 2006.

ANNEXES

Annexe 1 : Première et quatrième de couverture de la pièce travaillée avec les élèves



Annexe 2 : fiche de séquence du projet

PROJET DE SÉQUENCE : projet théâtre - CM1

Intitulé de la séquence : projet théâtre (monter une pièce de théâtre)

Enjeux de la séquence :

- **spécifiques :** découvrir le théâtre et ses enjeux
- **transversaux :** réinvestir des compétences de plusieurs domaines dans un même but commun, travailler en groupe et se concentrer

Besoins spécifiques à la classe :

- Cohésion du groupe
- Construire du sens aux apprentissages

Besoins spécifiques à certains élèves :

- Intégration dans le groupe-classe
- Concentration
- Implication dans le travail

Compétences transversales du socle commun travaillées :

Compétence 7 :

L'autonomie et l'initiative

L'élève est capable de :

- respecter des consignes simples en autonomie ;
- montrer une certaine persévérance dans toutes les activités ;
- commencer à savoir s'auto-évaluer dans des situations simples ;
- s'impliquer dans un projet individuel ou collectif ;
- soutenir une écoute prolongée (lecture, musique, spectacle, etc.).

Domaine du français

Acquisitions attendues par les programmes :	Compétences du socle visées :
<p>Langage oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présenter un travail à la classe en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié. - Réagir à l'exposé d'un autre élève en apportant un point de vue motivé. - Présenter à la classe un travail collectif. <p>Lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte d'une dizaine de lignes, après préparation. - Participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée. <p>Littérature :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire au moins un ouvrage par trimestre et en rendre compte ; choisir un extrait caractéristique et le lire à haute voix. <p>Rédaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans les diverses activités scolaires, noter des idées, des hypothèses, des informations utiles au travail scolaire. <p>Vocabulaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser à bon escient des termes afférents aux actions, sensations et jugements. 	<p>Compétence 1 :</p> <p>La maîtrise de la langue française</p> <p>L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis ; - prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté ; - lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte ; - lire seul des textes du patrimoine et des oeuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge.

Domaine de l'instruction civique

Acquisitions attendues par les programmes :	Compétences du socle visées :
<p>L'instruction civique et l'enseignement de la morale permettent à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment. Elle le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et, par là-même, de prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui.</p> <p>L'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur : les principales règles de politesse et de civilité, les contraintes de la vie collective.</p>	<p>Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques</p> <p>L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons ; - avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien ; - respecter les règles de la vie collective, notamment dans les pratiques sportives ; - comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter et les mettre en application ; - prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue ; - coopérer avec un ou plusieurs camarades.

Domaine des pratiques artistiques et de l'histoire des arts

Acquisitions attendues par les programmes :	Compétences du socle visées :
<p>Les pratiques artistiques individuelles ou collectives développent le sens esthétique, elles favorisent l'expression, la création réfléchie, la maîtrise du geste et l'acquisition de méthodes de travail et de techniques. Elles sont éclairées, dans le cadre de l'histoire des arts, par une rencontre sensible et raisonnée avec des oeuvres considérées dans un cadre chronologique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arts visuels <p>Cet enseignement favorise l'expression et la création. Il conduit à l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques et amène progressivement l'enfant à cerner la notion d'oeuvre d'art et à distinguer la valeur d'usage de la valeur esthétique des objets étudiés.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Education musicale <p>L'éducation musicale s'appuie sur des pratiques concernant la voix et l'écoute : jeux vocaux, chants divers, en canon et à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Histoire des arts <p>L'histoire des arts en relation avec les autres enseignements aide les élèves à se situer parmi les productions artistiques de l'humanité et les différentes cultures considérées dans le temps et dans l'espace. Confrontés à des oeuvres diverses, ils découvrent les richesses, la permanence et l'universalité de la création artistique.</p>	<p>Compétence 5 : La culture humaniste L'élève est capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - distinguer les grandes catégories de la création artistique (littérature, musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture, architecture) ; - exprimer ses émotions et préférences face à une oeuvre d'art, en utilisant ses connaissances ; - pratiquer le dessin et diverses formes d'expressions visuelles et plastiques (formes abstraites ou images) en se servant de différents matériaux, supports, instruments et techniques ; - inventer et réaliser des textes, des oeuvres plastiques, des chorégraphies ou des enchaînements, à visée artistique ou expressive.

Domaine de l'EPS

Acquisitions attendues par les programmes :	Compétences du socle visées :
<p>L'éducation physique et sportive vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques.</p> <p>Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Danse : construire à plusieurs une phrase dansée (chorégraphie de 5 éléments au moins) pour exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments et pour communiquer des émotions, sur des supports sonores divers. 	<p>Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative</p> <ul style="list-style-type: none"> - se déplacer en s'adaptant à l'environnement.

A partir de là, les compétences visées ont été détaillées dans les fiches de préparation des différentes séances mises en oeuvre.

Annexe 3 : page de garde du cahier de suivi des élèves

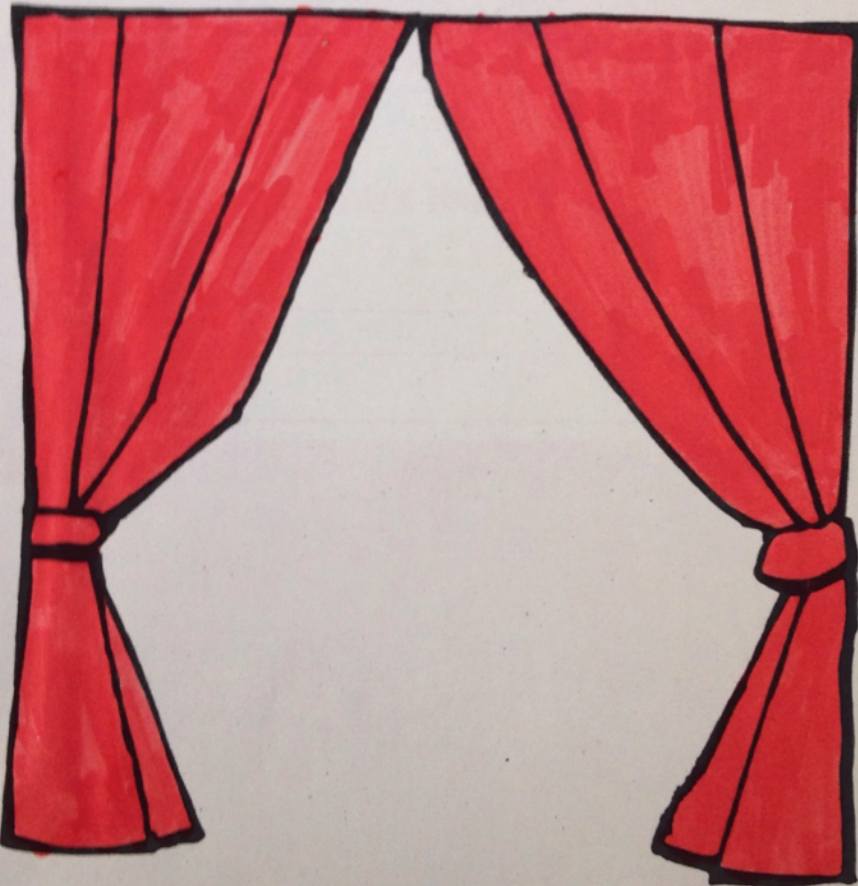
Prénom : Crombec

CM1 A

Projet theatre

Le Long Voyage du Pingouin vers la jungle

de Jean-Gabriel Nordmann



Madame Crombecque et Madame Bergeau

Années 2014-2015

Annexe 4 : fiche de préparation des séances 1 et 2

sur le travail des scènes

SÉQUENCE - projet théâtre - travail sur scène			
Niveau	CM1A	Durée : 2 x 1h	Quels sont les métiers du théâtre ? Quel est l'espace consacré à la représentation, avec qui ? Comment organiser pour le groupe des 9 acteurs une lecture jouée sur l'ensemble de la scène ?
Séances	Compétences	Déroulement	Matériel
<p>Séance 1</p> <p>Quels sont les métiers du théâtre ?</p> <p>Quel est l'espace consacré à la représentation, avec qui ?</p>	<p>Connaissances</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaître les caractéristiques de l'espace scénique • Distinguer l'espace du public • Connaître les différents métiers du théâtre • Comprendre la situation de mise en spectacle de la pièce à partir des métiers du théâtre • Prendre conscience de la qualité de la lecture à voix haute (préparée à l'avance => <i>je rêvais</i>) <p>Capacités</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jouer en ayant conscience de la présence du public • Lire de manière expressive sur scène en utilisant aussi son corps • Mimer un objet inexistant • Suivre des consignes d'improvisation corporelle • Occuper l'espace scénique <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture de spectateur, d'acteur concentrés • Répartir les tâches 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritualiser un échauffement de la voix, du corps, une mise en place dans l'espace : En cercle, exercice de concentration et de cohésion du groupe (jeu du « ah », que les élèves se font passer en tapant dans leur main). Puis mime d'un ballon à se faire passer. Travail sur la précision du geste et sur la symbolique : le ballon change de caractéristiques au fur et à mesure qu'il tourne (gros, petit, lourd, léger, chaud, froid). • Recueil des connaissances sur les métiers à l'oral (trace écrite au tableau), puis présentation de ceux que les enfants n'ont pas cités. Hypothèses sur leur rôle et explication. • Lecture / jeu la scène 1 : Rappel de l'espace scénique, et de ses contraintes. <i>Aujourd'hui vous allez travailler sur le début de la sc.1.</i> <i>Le groupe acteur, vous devez :</i> <ul style="list-style-type: none"> - occuper l'espace de la scène - tous jouer - prendre en charge les didascalies. <i>Pour les deux groupes spectateurs, adoptez la conduite appropriée, être attentif, réagir mais attendre la fin pour parler, donner vos avis, idées ...</i> • Mise en commun après le passage de chaque groupe (3 groupes de 9) : faire des retours positifs et négatifs, avec des pistes pour améliorer le travail proposé. • recueillir les idées des enfants dans la boîte à idées sur la mise en scène 	<p>gafeur</p>
<p>Séance 2</p> <p>Comment organiser pour le groupe des 9 acteurs une lecture jouée sur l'ensemble de la scène ?</p>	<p>Connaissances</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience de toutes les dimensions de l'espace de la scène • Notion de lecture à table <p>Capacités</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'exprimer, développer son imagination • Faire des propositions de jeu • Lire à voix haute dans un contexte de jeu le texte intégral de la scène 1 <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture de spectateur, d'acteur concentrés • Répartir les tâches 	<ul style="list-style-type: none"> • Échauffement Travail sur l'appropriation de l'espace scénique et de l'engagement personnel sur scène (passage à plusieurs, seul). • Rappel de la séquence précédente – oral <i>On a choisi de jouer la pièce en se servant du txt du Pingouin pour présenter les différents moments de la création d'une pièce avec des acteurs nouveaux qui joueront le metteur en scène, le décorateur, la maquilleuse, le souffleur, ... avec des morceaux de texte que nous écrirons pour former un tout.</i> • Travail par groupe <i>Aujourd'hui vous devez jouer / lire l'ensemble de la scène dans le dispositif spatial des comédiens qui prennent connaissance en début de travail du texte qu'ils vont jouer. => table de lecture, le metteur en scène, le décorateur, les acteurs</i> <i>les rôles : metteur en scène, narrateur Pingouin, Maman Pingouin</i> <i>le décor : tables et chaises</i> <i>Vous vous installez autour de la table de telle manière qu'on comprenne vos rôles.</i> • Pour conclure - oral <i>Qu'avons-nous compris aujourd'hui ?</i> <i>Quelles propositions sont à retenir ?</i> 	<p>Tables, chaises</p>

Annexe 5 : idées de mise en scène par les élèves

Nos idées de mise en scène au départ

pour la répartition des rôles et le jeu des acteurs

Je propose qu'il y aye plusieurs pingouin, et qu'il y aye plusieurs maquilleuse, metteure en scène exetéra...
Si entrénei avec plongons

enfaite pour les ois ont pourrai accrocher des enfants déguiser en ois et on accroche les enfants au corde du préau

Qui il y est plusieurs personne qui joue le pingouin
si quelqu'un ne veut pas être un acteur/comédien il peuvent faire quelque chose d'autre.

Pour les acteurs on pourrai se partager les rôles

de mettre le souffleur ~~sur~~ derrière changer de pingouin à chaque noir.

est on pourrai avoir des metteure en scène.

Pour les décors

dessiner des flocon et mette de la neige artificiel

de leau soit à dire que quand le pingouin plonge, les metteure en scène trempe et jigote leurs main dans une bassine deau.

les arbres de la jungle: des arbres gonflables

mettre une grande peinture pour

le décor (arrière plan), tranquise; un tapis blanc

et on pourrai faire des grifé pour la neige

-On peut prendre du temps en classe pour faire les décors ensemble.

Pour les costumes

pour la pieuvre les bras et les jambes
seront dans des tentacules et il y
en aura sous les bras.

Pour les costumes
on pourra apporter
nos propre costumes.

costume du Pingouin; ~~les~~ pantalon blanc et

Pingouin:
des affaires

~~est~~ vêtement à manche longue blanche et on colore la manche et les
en noir les endroit où il faut, ^{les} chaussettes oranges et
chaussures oranges, gants noir.

pour la sirène on pourra faire
une queue de poisson en carton

zèbre: des affaires à rayures
Linge: des affaires marron avec une grande queue
panthère: des affaires noires avec une queue

Maintenant que nous avons travaillé sur scène,
nous avons découvert que:

Annexe 6 : trace écrite du travail effectué sur une des scènes

LE LONG VOYAGE DU PINGOUIN VERS LA JUNGLE

SCÈNE 4 - LES OIES SAUVAGES

Voici comment nous avons travaillé cette scène :

- 1 - Nous l'avons relue assis à la très grande table de la salle polyvalente, une réplique par enfant.
- 2 - Nous avons fermé le livre et dit ce que cette scène raconte, les passages importants, ce qui nous plaît.
- 3 - Sans le livre, chaque groupe a improvisé pour jouer cette scène.

Les contraintes étaient :

- de jouer sans le livre
- que les 9 enfants jouent
- d'utiliser les ardoises annonçant la scène
- que ça ne dure pas plus de deux minutes.

Parmi les propositions faites, voici celles que nous retenons :

Sur le texte, la voix, le corps : recherche d'un accent et d'une façon de nasiller «oie», une façon de marcher de Pingouin, le ronflement de Pingouin, son cri d'appel à l'aide vers les oies

Les personnages supplémentaires :

- 1 personnage raconte (il prend en charge les didascalies, introduit la scène, comme un narrateur).
- 1 metteur en scène qui intervient
- 1 décorateur
- 1 soleil qui passe
- 3 enfants / oies portent les pancartes et jouent avec, ils soufflent de temps en temps

Les personnages de la pièce de J.G Nordmann :

- 1 enfant joue Le Pingouin
- 1 enfant joue l'oie
- les oies

Décor et accessoires :

- une chaise pour le rocher, un escabeau pour monter à la hauteur des oies
- les deux ardoises pour annoncer la scène, un soleil, une carte de géographie, une baguette, une logue-vue ? *longue*
- les casquettes pour identifier le/la décorateur/trice et le/la metteur(e) en scène
- les costumes et accessoires pour bien identifier qui sont les acteurs

Ce qui nous manque :

- Un fil conducteur pour ne pas oublier les moments importants de la scène.
- Une liste du matériel dont on a besoin, des décors
- Répertorier les attitudes des personnages : le Pingouin face aux oies et inversement.

Scène 4 - Ce qu'on a observé :

C'est très intéressant de chercher une démarche, une voix pour les personnages.

Le narrateur a bien retenu qu'il fallait occuper un espace précis de la scène.

Les pancartes ont bien été utilisées. Une pancarte «soleil» a fait son apparition.

Attention : quand il y a un groupe comme ici, celui des oies, c'est très gênant de ne plus entendre qu'elles. Attention aussi quand on invente une façon de parler, il faut qu'on continue à être entendu et compris. Il faut penser aux spectateurs !

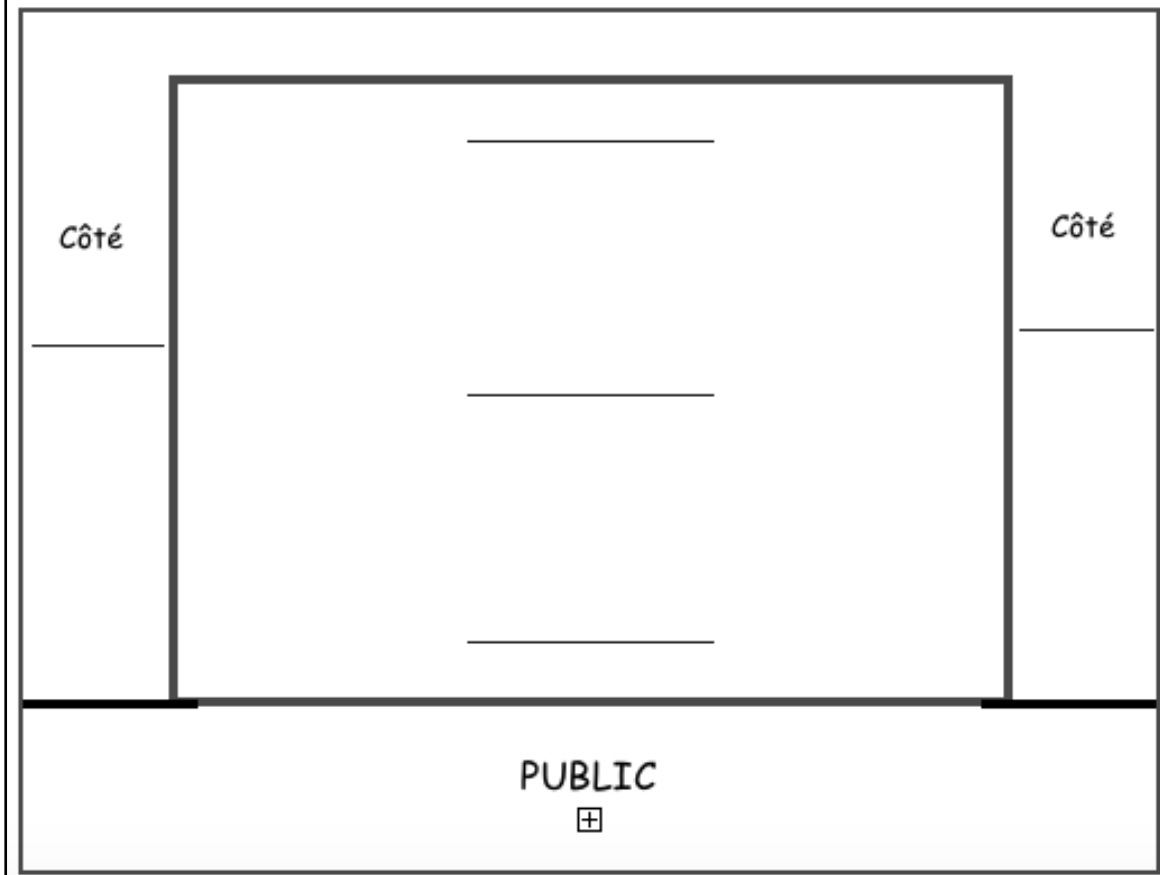
Annexe 7 : espace scénique

L'espace scénique

Au théâtre, il existe des termes particuliers pour désigner les différentes espaces de la scène :

- Coté cour et coté jardin : ces mots viennent d'une habitude prise à la Comédie-Française, à l'époque où, à partir de 1770, la troupe s'installa dans la salle des machines du jardin des Tuileries ; la salle donnait effectivement d'un côté sur la cour du bâtiment, et de l'autre sur le jardin.
- Avant-scène, milieu de scène, fond de scène : ces termes permettent de savoir où se placer sur la scène.
- Les coulisses : c'est là que les comédiens attendent avant de rentrer sur scène. |

Complète le schéma d'une scène de théâtre vu du dessus avec les mots en gras et colorie les coulisses en bleu.



Résumé

En quoi le théâtre et sa mise en projet à l'école permet des apprentissages chez l'élève nécessaires à sa construction en tant qu'individu mais aussi transforme son regard sur l'école et ses enseignements ? Voilà la question à laquelle ce mémoire tâche de répondre en explorant les enjeux de la pédagogie du projet, les spécificités du théâtre à l'école et en analysant la conduite d'un projet théâtre dans une classe de CM1. Encore ponctuellement exploité à l'école, le théâtre offre de nombreuses pistes pédagogiques permettant de travailler de nouvelles compétences et d'en réinvestir d'autres. Au delà de la pluridisciplinarité d'un tel projet, ce sont les compétences transversales travaillées par celui-ci qui lui donne toute sa pertinence dans le paysage du travail scolaire actuel. En effet, face à des élèves peu concentrés, agités et adeptes du zapping d'informations, proposer de nouveaux outils pédagogiques pour les recentrer sur l'intérêt de l'école semble essentiel...