



**HAL**  
open science

## L'impact de la pratique théâtrale sur les relations au sein de la classe

Élise Leduc

► **To cite this version:**

Élise Leduc. L'impact de la pratique théâtrale sur les relations au sein de la classe. Education. 2015. dumas-01205973

**HAL Id: dumas-01205973**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01205973>**

Submitted on 28 Sep 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.

**Année universitaire 2014-2015**

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation***

**Professeur des écoles 2<sup>e</sup> année**

# L'impact de la pratique théâtrale sur les relations au sein de la classe

**Présenté par Elise LEDUC**

Première partie rédigée en collaboration avec Monsieur Dimitri TATARENKO

**Mémoire encadré par Madame Marie BERNANOCE**

## Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

Je tiens avant tout à remercier Madame Marie Bernanoce, tutrice de mon mémoire, pour son aide, ses remarques et encouragements qui m'ont guidée tout au long de cette recherche.

Je remercie également Monsieur Dimitri Tatarenko avec qui j'ai eu le plaisir de collaborer pour la rédaction de la partie théorique et la conception du projet théâtre.

J'adresse également mes remerciements à ma famille et mon conjoint pour avoir participé à la relecture de ce mémoire.

Enfin, je remercie les élèves de ma classe de CE1 pour leur spontanéité et leur imagination.

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	1
<b>I. Partie théorique. Le théâtre et l'école : quelles relations ?</b> .....	3
I.1. Aux origines de l'éducation populaire .....	4
I.1.1. Les instructeurs de l'Éducation populaire et les stages de réalisation .....	4
I.1.2. L'intérêt de la pratique de l'Éducation populaire dans la mise en œuvre d'un projet théâtre à l'école .....	7
I.2. Augusto Boal et le Théâtre de l'opprimé. Faire pour dire des choses ; dire des choses en faisant .....	9
I.2.1. Le Théâtre-forum : un outil du théâtre de l'opprimé .....	10
I.2.2. Le Théâtre-forum : un outil pour une éducation à la non violence .....	11
I.2.3. Mise en œuvre du Théâtre-forum en contexte scolaire .....	11
<b>II. Méthode</b> .....	16
II.1. Participants .....	16
II.2. Matériel et procédure .....	16
II.2.1. Les exercices spécifiques de théâtre .....	16
II.2.1.1. <i>Typologie des exercices et apports pour la pratique théâtrale</i> .....	16
II.2.1.2. <i>Les exercices autour des textes</i> .....	20
II.2.2. Présentation du projet théâtre et description du plan de séquence .....	20
II.2.3. Outils de mesure .....	25
II.2.3.1. <i>Les questionnaires</i> .....	25
II.2.3.2. <i>Quantification des avertissements et des violences rapportées</i> .....	25
II.2.3.3. <i>Le carnet de bord de l'enseignant</i> .....	26
II.2.3.4. <i>L'humeur de la semaine</i> .....	26
II.2.3.5. <i>Les « boîtes à petits mots »</i> .....	27
<b>III. Les résultats</b> .....	28
III.1. Questionnaires « Comment je me sens dans ma classe. » .....	28
III.2. Questionnaire sur les séances consacrées à la mise en voix de la pièce de Françoise du Chaxel .....	29
III.3. Questionnaire sur les séances de théâtre-forum .....	30
III.4. Quantification des avertissements et des violences rapportées .....	31
III.5. Le carnet de bord de l'enseignante .....	32
III.6. L'humeur de la semaine .....	34
III.7. Les « boîtes à petits mots » .....	34
<b>IV. Discussion</b> .....	36
<b>Conclusion</b> .....	39
<b>Bibliographie</b> .....	40

## Introduction

Nos stages se déroulent dans une classe de CE1 et une classe de CE2 de l'école d'application Élisée Chatin de Grenoble. Dans la classe de CE1, il y a 24 élèves et dans la classe de CE2, 29 élèves. L'école se situe entre le quartier de La Capuche, dit sensible, et les grands boulevards, plus aisés. Il y a donc une réelle mixité sociale dans cette école.

Le projet d'école s'élabore autour d'un axe culturel cherchant à harmoniser au sein de l'école le parcours culturel de l'élève en mettant en place une réelle pratique collective à travers des expériences artistiques variées. Le projet insiste également sur le fait que les élèves doivent garder en mémoire leur parcours et s'exprimer sur leurs pratiques et rencontres.

Classes agitées, violence entre les élèves, disputes, absence de cohésion de groupe, des retours en classe perturbés par l'énervement des récréations ou de la pause méridienne... C'est le constat de départ que nous faisons dans nos classes.

Dans son livre *Violence à l'école élémentaire, L'expérience des élèves et des enseignants*, Cécile Carra explique que « la violence fait ainsi partie intégrante de l'expérience scolaire de nombreux enfants »<sup>1</sup>. En effet, les résultats obtenus par la chercheuse, suite à une étude menée en avril et mai 2004 sur un échantillon de 2073 élèves âgés de 7 à 12 ans et issus de 31 écoles du nord de la France, ont montré que 41,3% des élèves avaient été victimes de violence depuis le début de l'année scolaire. Le plus souvent, cette violence se traduit par des « coups » (47,1%), des « insultes » (19,7%) et des « bagarres » (15,5%)<sup>2</sup> qui se manifestent majoritairement dans la cour de récréation et le préau des écoles. Selon les résultats de l'étude près de 72% des faits de violence s'y seraient déroulés contre 3,3% en classe. Un autre élément mis en évidence par cette recherche est le fait que la violence est souvent justifiée comme une « réponse aux provocations des pairs »<sup>3</sup>. Enfin, le taux de violence augmente avec l'âge et l'avancée dans la scolarité, les résultats montrent en effet qu'il est de 29,7% pour les « 7ans ou moins » contre 47,4% pour les « 11 ans ou plus »<sup>4</sup>. Comme le souligne Carra, la lutte contre la violence en milieu scolaire est, depuis la circulaire du 16 août 2006, une priorité gouvernementale.

---

1 Cécile Carra, *Violences à l'école élémentaire, L'expérience des élèves et des enseignants*, PUF, 2009, page 48.

2 *Ibid.*, page 50.

3 *Ibid.*, page 57.

4 *Ibid.*, page 61.

Intéressés par le théâtre, nous avons pensé que ses potentialités constitueraient une piste intéressante pour traiter d'une manière détournée la gestion des conflits dans nos classes.

« Quand les trois coups retentissent, une autre vie commence. Le théâtre dresse sous nos yeux un univers magique, un univers où tout est possible. Mais ce qu'il met en scène, c'est aussi, toujours, notre propre univers. Miroir d'une société qui se cherche, se critique ou se rêve, le théâtre, tous les théâtres, offrent le spectacle de l'existence humaine. »<sup>5</sup>

Est-ce que la mise en place d'un projet théâtre dans nos classes pourrait modifier l'ambiance de la classe en faisant vivre aux élèves un sentiment d'unité, d'aventure collective, d'entre-aide ? Est-ce que ce projet pourrait permettre aux élèves de prendre conscience de leur corps, de leur voix, de l'espace qui les entoure ?

Telles sont les questions que nous nous sommes posées, à la fois pour la conduite de nos classes et pour ce projet.

Nous sommes convaincus que faire du théâtre, c'est déplacer les lignes, c'est apprendre autrement, c'est permettre à des élèves de se montrer sous un autre jour, c'est valoriser les plus discrets, recentrer les plus agités dans l'objectif d'un but commun et accessible à tous. C'est un projet qui s'inscrit dans le socle commun des connaissances et des compétences <sup>6</sup> :

**Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques**

« **Respecter** les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons ; »

« **Respecter** les règles de la vie collective ; »

« **Coopérer** avec un ou plusieurs camarades ; »

**Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative**

« **Montrer** une certaine persévérance dans toutes les activités ; »

« **S'impliquer** dans un projet individuel ou collectif ; »

Afin de mettre en place ce projet, il nous est apparu pertinent de nous interroger sur les relations entre l'école et le théâtre afin d'en découvrir les enseignements, qui nous permettront de mettre notre dessein en application, en toute connaissance de cause.

---

<sup>5</sup> Marie-Claude Hubert, *Le théâtre*, Les essentiels Milan, 1998, page 3.

<sup>6</sup> Ministère de l'éducation nationale, *Le Bulletin Officiel n°3*, 2008, page 28.

## I. Partie théorique. Le théâtre et l'école : quelles relations ?

« L'institution scolaire est (...) confrontée à une double fonction du théâtre face à laquelle les enseignants ne sauront pas toujours s'orienter : d'une part, une pratique centrée sur la formation de la personne (sans objectif particulier de production), et, d'autre part, une pratique orientée par la production d'un spectacle (très attractif socialement mais parfois peu formateur pour les personnes qui y sont impliquées). Et cette dernière orientation va s'accompagner d'un certain nombre de dérives liées à la tentation d'imiter le théâtre professionnel sans en avoir ni la capacité ni les moyens... ce qui, paradoxalement, va générer de l'exclusion »<sup>7</sup>.

Mettre en place une séquence théâtre dans une classe, c'est donc affronter, pour l'enseignant, la double fonction du théâtre : s'intéresser au chemin parcouru et à la production finale, comme nous le rappelle ici Philippe Meirieu. Il y a donc des écueils à éviter, des pièges à contourner pour que les élèves soient réellement dans une perspective d'apprentissage. On pourra ainsi observer comment les pratiques théâtrales facilitent le rapport au savoir et l'acquisition de savoirs.

Ce qui est fondamental pour le professeur, c'est d'être convaincu que le résultat n'importe pas plus que le travail effectué. Il doit se libérer du jugement-sanction que la présentation en publique va peut-être attiser de la part de ses collègues, des parents ou même de sa hiérarchie si elle se déplace. Ce qu'il doit valoriser, c'est le chemin parcouru par ses élèves, les progressions effectuées, car c'est là que réside l'essence même d'un projet théâtre dans une classe. Si la présentation finale est ratée, ce n'est pas 'dramatique', car les élèves auront appris quelque chose et ils pourront en retirer un bénéfice pour le futur. Nuançons cependant, la présentation finale reste indispensable dans la pratique théâtrale car elle achève la séquence et participe à l'émulation autour de l'aventure collective – on l'a fait ensemble – d'où l'importance de mener ce type d'action en projet.

Il ne s'agit donc pas de donner aux élèves bons lecteurs les rôles les plus importants et aux élèves ayant des difficultés de lecture des rôles secondaires voire de figuration, car si c'est le cas, ces derniers ne bénéficieront d'aucune progression et ne percevront pas l'ensemble des apprentissages, des enrichissements que peut apporter le théâtre. N'oublions pas que l'école de la République se veut égalitaire, accessible pour tous. Mais il ne s'agit pas non plus de mettre en souffrance les élèves en difficulté. Le maître doit pouvoir créer des espaces de

---

<sup>7</sup> Philippe Meirieu, in *Le théâtre et l'école, Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, ANRAT, Actes Sud – Papiers, 2002, page 36.

progression pour chacun de ses élèves afin de les valoriser et de permettre un véritable enseignement. Comme le rappelle Meirieu, il ne faut pas aboutir à « des “ classes-théâtre ” ou à des “ateliers-théâtre” constitués exclusivement d’élèves fortement motivés et soigneusement sélectionnés. Ces derniers pourront, certes, y trouver quelques bénéfiques personnels, mais l’école aura raté la démocratisation de l’accès aux savoirs théâtraux. »<sup>8</sup>

Comment concilier cette double fonction du théâtre afin de ne pas tomber dans l’écueil de ce que pourrait-être un mauvais projet théâtre ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous ferons un détour par l’Éducation populaire, qui dans sa pratique tend à privilégier le chemin parcouru à la production finale, avant de nous intéresser au théâtre forum qui cherche à réunir processus et produit final dans sa façon de se monter.

## **I.1. Aux origines de l’Éducation populaire**

Le théâtre « *méthode vivante et concrète d’un enseignement novateur aux finalités d’éducation citoyenne, puisé aux sources mêmes de l’éducation populaire* ».<sup>9</sup>

### **I.1.1. Les instructeurs de l’Éducation populaire et les stages de réalisation.**

Pendant la seconde guerre mondiale, le gouvernement collaborationniste avait recruté des instructeurs spécialisés dans les Arts et les Lettres pour former des cadres de jeunesse. Ces instructeurs spécialisés rejoignent au lendemain de la guerre la direction de l’Éducation populaire (nouveau ministère de l’après-guerre). Ils sont des pédagogues ou des artistes : des hommes de théâtre par exemple, loin de la pensée Pétainiste. Ce sont des personnes qui « ont acquis leur maturité (...) dans la vie »<sup>10</sup>, on les appelle les « professionnels de la culture populaire »<sup>11</sup>. Au départ, ils sont dix-huit « porteurs de cette envie de faire découvrir l’art et la

---

<sup>8</sup> Philippe Meirieu, in *Le théâtre et l’école, Histoire et perspectives d’une relation passionnée*, ANRAT, *op. cit.*, page 37.

<sup>9</sup> Jean-Pierre Loriol, in *Le théâtre et l’école, Histoire et perspectives d’une relation passionnée*, ANRAT, *op. cit.*, page 9.

<sup>10</sup> André Basdevant, *Le service public de l’éducation populaire* in Jean-Marie Mignon, *Une histoire de l’éducation populaire*, préface de Geneviève Poujol, La Découverte, Alternatives Sociales, 2007, page 49.

<sup>11</sup> Franck Lepage, in *Éducation populaire, Avenir d’une utopie*, sous la direction de Nicolas Roméas, Horschamp Cassandre n°63, automne 2005 réédition, page 6.

culture à des gens qui sont souvent, socialement ou géographiquement, les ouvriers, les habitants des petites villes, la plupart du temps bien loin de ces pratiques artistiques qui donnent une autre dimension à la vie de chacun au sein de la société »<sup>12</sup>, comme Hubert Gignoux ou Gabriel Monnet.

Ils délaissent leurs carrières personnelles pour organiser des stages de réalisation pour la formation des cadres de jeunesse et le développement de la culture populaire en initiant par exemple des manifestations culturelles, des festivals, des journées d'art... Entre 1945 et 1947, vingt-cinq instructeurs supplémentaires sont recrutés, ils appartiennent tous à « la riche histoire éducative, artistique et culturelle qui s'installe en France pour quelques décennies »<sup>13</sup>. Les missions historiques des instructeurs sont décrites par Franck Lepage :

« Mission historiquement première des instructeurs : 'assurer le rayonnement culturel'. La priorité était moins de faire connaître Shakespeare, Claudel, ou Lope de Vega, comme s'ils se suffisaient à eux-mêmes, que d'inventer des opérations culturelles permettant à tout un chacun y participant de se reconstruire les représentations de sa situation. Ce déplacement de priorité rendait de plus en plus incertaine la 'connaissance du grand répertoire' comme seule fin des stages de réalisation – (ce qui ne signifiait pas que le grand répertoire ne puisse pas être évoqué pour traiter tel ou tel thème de réalisation). »<sup>14</sup>

Le théâtre pour les instructeurs d'art dramatique n'est donc pas une fin en soi, mais juste un moyen de véhiculer le projet d'Éducation populaire. C'est la façon de procéder, ce qu'on retient de la façon de faire qui les intéresse, car c'est là que réside le nœud des apprentissages.

En 1946, fort de ces expériences, Hubert Gignoux décide de monter un stage de réalisation avec ses dix-neuf meilleurs stagiaires des stages d'information pour aller encore plus loin dans ce processus d'Éducation populaire. Il les convoque du 15 juillet au 10 août 1946 au centre éducatif de Clerlande à côté de Riom et à sa grande surprise, ils viennent tous.

Le stage se déroule en juillet/août 1946 sous la direction d'Hubert Gignoux, d'Henri Cordreaux et Jean Rouvet. Ils montent le texte *Bataille de la Marne* d'André Obey. Franck Lepage, dans son rapport sur les stages de réalisation, fait une présentation type de ces stages au niveau organisationnel :

« - des exercices de technicité le matin (diction, gestuelle, acrobatie, gymnastique,

---

12 Jean-Marie Mignon, *Une histoire de l'éducation populaire*, op. cit., page 46.

13 *Ibid.*, page 47.

14 Franck Lepage, *Les stages de réalisation 1945/1995, Histoire et modernité d'un dispositif d'intervention culturelle du ministère de la jeunesse et des sports*. Collection Mémoires INJEP, page 9.

chant, mime...);

- des répétitions de la pièce l'après-midi ;

- des exercices de culture générale le soir (lectures, auditions, débats...).

Le tout dans un univers clos où les relations dans le groupe deviennent un enjeu pédagogique de première importance, et où la totalité des stagiaires est affectée à la totalité des tâches (costumes, régie, dramaturgie, mise en scène). »<sup>15</sup>

Le dernier jour des stages, une présentation du travail effectué est donnée. Henri Cordreaux écrit dans son rapport final qu'« il était indispensable que les activités du stage connussent un achèvement, soient closes par une manifestation ayant valeur de témoignage »<sup>16</sup>. Il accorde donc une place légitime et importante au moment de la présentation, qui vient clore le stage, comme une sorte de certificat de fin de stage. Il poursuit ensuite :

« Les premières répétitions d'une pièce, ils s'en sont aperçus (*sic*), sont toujours agréables, la nouveauté séduit, les premières indications des rôles sont plaisantes, le spectacle commence à vivre ; Mais un jour l'enthousiasme du début tombe, ce n'est plus un jeu, c'est un travail, il faut répéter cent fois les mêmes gestes, les mêmes mots, les effets de surprise s'usent, tout devient lassant.

Avoir surmonté cette épreuve, et obtenir en récompense un résultat vraiment solide, voilà ce qui a pu être profondément éducatif et riche d'un enseignement dont les leçons de profitèrent pas simplement à l'activité dramatique mais encore à toutes les activités de la vie. »<sup>17</sup>

Cette remarque de Cordreaux met donc en avant l'importance pédagogique de se frotter aux exigences du travail artistique pour les stagiaires afin de mener un projet en commun, c'est bien l'idée de la persévérance qui est ici implicitement évoquée.

Pour terminer cette première partie, toujours dans le rapport sur les stages, Franck Lepage décrit les bienfaits de ces stages de réalisation :

« La relation très particulière que développe le stage de réalisation entre développement personnel et construction collective, en fait un dispositif assez rare »<sup>18</sup>.

À Grenoble, Yves Doncques du *Théâtre du Réel* est le principal héritier de ces stages qui sont un moyen de valoriser une pratique du théâtre amateur car les présentations qui sont

---

15 Franck Lepage, *Les stages de réalisation 1945/1995*, *op.cit.*, pages 24 et 25.

16 *Ibid.*, pages 27.

17 *Ibid.*, pages 32.

18 *Ibid.*, pages 69.

faites à la suite des stages sont de qualité. Les instructeurs valorisent un équilibre entre leur professionnalisme artistique et leur pédagogie. C'est cet équilibre que doit aussi atteindre le maître, il semble pertinent d'évoquer ici l'idée d'un « partenariat » entre un professeur et un artiste professionnel, en s'assurant que les deux protagonistes aient pleinement conscience de leurs rôles. En France, l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT) cherche à « créer un espace de réflexion pour les artistes et les enseignants, militants de la pratique du théâtre à l'école. L'association (...) rassemble des artistes et des enseignants engagés dans l'initiation et l'accompagnement des jeunes aux pratiques théâtrales au sein de l'École »<sup>19</sup>.

### **I.1.2. L'intérêt de la pratique de l'Éducation populaire dans la mise en œuvre d'un projet théâtre à l'école**

Cette petite histoire de l'Éducation populaire nous fait penser l'organisation générale d'un projet théâtre dans une classe. En effet, comme pour les stages de réalisation, c'est bien la qualité du parcours qui doit primer ; comme pour les instructeurs d'art dramatique, c'est le chemin de l'élève qui importe car c'est là que se joue la construction du rapport à l'autre mais aussi à soi. Ce que nous apprend l'Éducation populaire, c'est que le processus de création est aussi important que la réalisation finale car c'est véritablement dans le processus que réside la plus grande partie des apprentissages. Le maître ne doit pas se fixer comme unique objectif l'impact esthétique que pourra avoir la présentation du spectacle, car ce n'est ni le lieu, ni l'objectif de l'école.

Le rapport de Franck Lepage insiste sur trois points importants à aborder dans une séquence théâtre : la technique du comédien, l'exercice de répétition et une approche culturelle autour de la lecture d'œuvres du répertoire (contemporain ou du patrimoine). Le maître devra donc trouver une organisation de ses séances qui arrive à mêler les trois aspects du théâtre, car c'est en travaillant sur ces trois points que l'on permettra aux élèves d'être à l'aise sur la scène et donc de ne pas se mettre en danger. La rencontre avec les œuvres du répertoire n'est pas à bannir car elle participe aussi à la formation des élèves. Le professeur devra donc penser la relation du texte à la scène, comme le préconisent les programmes. Il est d'ailleurs indiqué, dans le socle commun des connaissances et des compétences, qu'à la fin du CM2 l'élève doit savoir « lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte ; lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son

---

<sup>19</sup> ANRAT, *L'ANRAT*, 2015, repéré à : <http://www.anrat.net/rubriques/anrat>

âge ; utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire) »<sup>20</sup>. Ce travail permettra donc à l'élève de se perfectionner dans la lecture mais surtout dans la compréhension afin d'éviter de ressembler à ces jeunes étudiants qu'a rencontré un jour Jacques Lassalle qui « entraînés par la métrique des alexandrins, (...) ne comprennent plus ce qu'ils disent et sont obligés de se reprendre. L'école ne les a pas préparés à l'approche orale des textes. Ils ne savent pas maîtriser leur débit et leur diction. Ils savent moins encore épouser la respiration de la phrase, qu'elle soit versifiée ou pas. De ce point de vue, lire, c'est percer les secrets du texte, c'est, d'une certaine façon, l'écrire une seconde fois »<sup>21</sup>. La dimension créative et artistique doit également être traitée au sein de la classe, le culturel ne suffit pas.

Le rapport préconise également la mise en place d'un univers clos. Dans la classe on peut imaginer que cet univers soit recréé lors d'une classe de découverte, par exemple. Si ce n'est pas le cas, le maître devra essayer de mettre en place une dynamique de projet en insistant sur la cohérence entre les différentes matières afin de créer une unité, où tous les apprentissages convergent dans la même direction. Ce procédé permettra de créer des repères communs aux élèves participant à une culture commune qui favorisera la création de liens entre les élèves. L'expérience de la scène reste quelque chose d'unique dans sa dimension de partage, créant des souvenirs entre les individus pour toute leur vie.

L'organisation devra aussi s'établir autour d'une parfaite exigence dans le travail, car cette exigence est un véritable enrichissement, elle permettra aux élèves d'éprouver à la fin des répétitions le sentiment de réussite en ayant atteint le but fixé ou en ayant dépassé la difficulté pour certains. Il est important de penser ce dépassement dans le collectif de la classe. Notons ici que pour certains élèves avec des difficultés, c'est peut être un sentiment jamais ressenti. Il n'est pas question de faire des élèves des comédiens professionnels mais bien de leur faire éprouver ce gout du travail et la joie procurée par l'accomplissement d'une tâche partagée.

Maintenant que nous avons fait ressortir les éléments importants à mettre en place dans l'organisation de la classe pour la réussite de notre projet, poursuivons en essayant de voir en quoi la pratique du théâtre forum permet de traiter la question de la violence entre les élèves mais également une approche artistique novatrice qui allie originalité du processus de

---

20 Ministère de l'éducation nationale, *Le Bulletin Officiel* n°3, *op. cit.*, page 27.

21 Jacques Lassalle, in *Le théâtre et l'école*, ANRAT *op. cit.*, page 22.

création et exigence esthétique.

## **I.2. Augusto Boal et le Théâtre de l'opprimé. Faire pour dire des choses ; dire des choses en faisant.**

Pour Augusto Boal, homme de théâtre (écrivain, dramaturge, metteur en scène, théoricien) et homme politique brésilien contemporain, le théâtre est « l'art de nous regarder nous-mêmes »<sup>22</sup>. Selon lui, la pratique du théâtre doit aider les hommes à mieux se comprendre mais aussi à mieux comprendre leur temps et leur monde afin d'acquérir les connaissances nécessaires pour transformer la société et construire un avenir meilleur. C'est dans cette idée et en réponse à la répression exercée par la dictature en Amérique latine dans les années 1960 que Boal crée le Théâtre de l'opprimé. Cette méthode qu'il qualifie lui-même de « théâtre libérateur »<sup>23</sup> cherche à donner aux opprimés un moyen d'expression et de recherche pour transformer la réalité. En effet, pour lui, les êtres humains sont tous doués de la double capacité d'agir et d'observer. Le théâtre de l'opprimé s'appuie sur cette dualité originelle et cherche à amener l'homme à dépasser son statut de spectateur passif pour devenir un protagoniste de l'action, un « spect-acteur »<sup>24</sup> capable de changer les choses. Boal précise que l'activité artistique ne se contente plus d'interpréter la réalité telle qu'on l'observe, mais à l'inverse, se pratique avec l'intention de stimuler un désir de transformation chez le spectateur et l'inciter à agir. L'enjeu est alors d' « aboutir à la construction d'un modèle d'action future »<sup>25</sup> pour préparer les hommes à devenir des protagonistes capables de transformer la société. Dans son livre *Jeux pour acteurs et non acteurs* Boal indique que le théâtre de l'opprimé ne pourra être efficace et utile qu'à condition « qu'il soit pratiqué massivement »<sup>26</sup> ce qui implique la reconnaissance de l'activité artistique comme naturellement présente chez chaque être humain. En effet, il faut « accepter que tous les hommes sont capables de faire tout ce qu'un homme est capable de faire. Il est évident que tous ne le feront pas avec le même éclat, mais tout le monde pourra le faire ! »<sup>27</sup>

---

22 Augusto Boal, *Jeux pour acteurs et non acteurs, Pratique du Théâtre de l'opprimé, Edition actualisée, La découverte, 2004, page 21.*

23 *Ibid.*, page 24.

24 *Ibid.*, page 21.

25 *Ibid.*, page 26.

26 *Ibid.*, page 26.

27 *Ibid.*, page 26.

### **I.2.1. Le Théâtre forum : un outil du théâtre de l'opprimé**

Comme l'explique Guillaume Tixier dans son livre *Le théâtre-forum, apprendre à réguler les conflits*, le théâtre forum propose de créer une interactivité entre la scène et les spectateurs dans le but de faire évoluer l'action. La pratique artistique et le langage théâtral apparaissent alors comme des outils d'expression et de réflexion à « vocation de transformation sociale »<sup>28</sup>. Le principe, décrit par Tixier, est la mise en scène par des acteurs d'une scénette s'inscrivant dans la réalité des spectateurs et aboutissant à une mise en conflit qui illustre une problématique sociale. L'insatisfaction générée par cette issue infructueuse amène les spectateurs à réfléchir sur cette situation qui les touchent car ancrée dans leur quotidien. Tixier précise que la particularité du théâtre forum est alors de permettre aux spectateurs de proposer des pistes pour faire évoluer la situation en devenant à leur tour acteurs, protagonistes et en s'exprimant à travers le langage théâtral. La scène est ainsi rejouée et répétée au fil des scénarios proposés, les acteurs improvisant tout en gardant une cohérence par rapport à la situation initiale. L'intérêt est alors de pouvoir observer concrètement les issues provoquées par chaque situation et d'analyser le degré de pertinence des améliorations proposées. L'auteur ajoute que l'enjeu est finalement, à travers ces différentes expérimentations qui intègrent « les savoirs et les savoir-faire apportés par chacun »<sup>29</sup>, d'aboutir à un schéma de résolution du conflit qui soit le fruit d'une « créativité collective »<sup>30</sup>.

Cette démarche collaborative induite par le théâtre forum se construit, selon lui, grâce à la confrontation entre différents points de vue mais aussi à travers un cheminement par « essais-erreurs-corrections »<sup>31</sup> où chaque intervention est reconnue positive et apprend quelque chose. En effet, comme Tixier le souligne dans son livre « le théâtre donne davantage le droit à l'erreur que la réalité »<sup>32</sup>. La scène est donc un lieu d'expérimentation où les « spect-acteurs » étayent leur désir de changement et élaborent, par l'action et l'expression théâtrale, des solutions collectives. Or, comme l'écrivait Boal, « Le spectateur, capable d'un acte libérateur pendant une séance de « Théâtre-forum », est en réalité incité à le faire dans la vie courante (même s'il n'a été capable de le faire que dans la « fiction » du théâtre). S'il a pu le faire au cours d'une « séance », il sera prêt plus tard à le faire dans la vie réelle ».<sup>33</sup> Le fait,

---

28 Guillaume Tixier, *Le théâtre-forum, Apprendre à réguler les conflits*, Chronique Sociale, 2010, page 17.

29 *Ibid.*, page 24.

30 *Ibid.*, page 24.

31 *Ibid.*, page 19.

32 *Ibid.*, page 19.

33 Augusto Boal, *Jeux pour acteurs et non acteurs, Pratique du Théâtre de l'opprimé, Edition actualisée, op. cit.*, page 25.

que la situation initiale soit ancrée dans le quotidien des spectateurs est donc, selon Boal et Tixier, un élément indispensable pour que le conflit mis en scène évoque chez eux quelque chose de réel et que l'implication émotionnelle soit forte, afin d'accroître leur désir de changement.

### **1.2.2. Le Théâtre-forum : outil pour une éducation à la non violence**

Dans son livre, Tixier explique en quoi la pratique du Théâtre-forum peut amener à développer chez les participants une philosophie de la non-violence. En effet, pour lui « la non-violence ne consiste pas seulement à éviter de commettre la violence (et donc à rester dans une forme de passivité), mais aussi et surtout à supprimer ou réduire la violence existante, en agissant sur les causes. »<sup>34</sup> En participant à un Théâtre-forum, les spectateurs sont amenés à s'interroger sur les causes de conflits qu'ils vivent au quotidien mais aussi à s'impliquer pour faire évoluer les relations entre les individus et ainsi résoudre le conflit. Pour Tixier, la construction de cette solution ne peut se faire que par la coopération entre les pairs, la résolution du conflit ne pouvant s'établir que dans le respect de chaque protagoniste. Cette idée rejoint l'objectif d'une attitude non violente qui « est de prendre en compte les besoins de chacun, afin qu'en cas de conflit, il n'y ait pas un gagnant et un perdant, mais seulement des gagnants. Cela suppose donc à la fois d'écouter les besoins de ses interlocuteurs, et de pouvoir affirmer ses besoins propres. »<sup>35</sup> C'est cette expérience qui se joue sur une scène de théâtre.

### **1.2.3. Mise en œuvre du Théâtre-forum en contexte scolaire**

Le Théâtre-forum peut être pratiqué par les adultes comme par les enfants. Cependant avec les plus jeunes, comme le précise Tixier « la capacité à en conceptualiser le principe est parfois difficile »<sup>36</sup>. En effet, intervenir dans une situation conflictuelle qui comporte de nombreux paramètres et essayer de l'améliorer en ne modifiant que certains d'entre eux peut être un exercice compliqué à réaliser et nécessite un apprentissage. Il souligne que certains enfants peuvent notamment avoir tendance à répéter l'action telle qu'elle leur a été présentée voir à l'empirer ou encore à transformer totalement la situation initiale. Ces difficultés étant dues à l'âge des participants, il semble alors préférable, dans le cas où elles apparaissent, d'avoir recours à des variantes simplifiées du Théâtre-forum. Tixier propose, par exemple, de

---

34 Guillaume Tixier, *Le théâtre-forum, Apprendre à réguler les conflits*, op. cit., page 117.

35 *Ibid.*, page 118.

36 *Ibid.*, page 93.

présenter aux enfants deux situations presque identiques, à la différence que l'une s'achève sur un conflit alors que l'autre se termine de manière satisfaisante, et de leur demander de comparer ces deux situations en repérant et en analysant les éléments qui varient.

Selon Tixier, la mise en place d'une séquence de Théâtre-forum peut répondre à trois objectifs principaux :

- Faire émerger une dynamique de groupe basée sur l'autonomie, le respect mutuel et la création d'un climat de confiance,
- Développer une production créative qui amène à l'élaboration de solutions pertinentes,
- Favoriser « l'acquisition de savoir-faire et l'appropriation des outils de régulation des conflits »<sup>37</sup>.

Dans le cas d'une situation conflictuelle, Tixier explique que l'action mise en scène lors d'une séance de Théâtre-forum doit faire référence à une situation vécue de manière insatisfaisante par les participants afin qu'ils se sentent davantage impliqués et que l'activité soit adaptée à leurs besoins. Il précise que l'action ne doit pas non plus être une réplique exacte de la réalité, surtout lorsque il y a une composante émotionnelle forte, pour permettre une mise à distance qui favorise la prise de conscience et la réflexion. La situation doit, par conséquent, être « une représentation concrète et vivante du conflit »<sup>38</sup> et doit « constituer un pont qui réduit l'écart entre l'imaginaire et le réel, et facilite le passage de l'un à l'autre. »<sup>39</sup> La réduction de cet écart permet alors aux élèves « spect-acteurs » de transposer plus facilement les apprentissages acquis pendant les séances à la réalité et aux futures situations de conflit qu'ils pourraient rencontrer. De plus, comme le souligne Tixier, l'apprentissage du respect de l'autre et de la coopération lors des phases de résolution de conflit permet la création d'un lien social entre les élèves.

On peut également envisager une pratique de classe qui s'inspire de la pratique du Théâtre-forum en cherchant à faire émerger les savoirs et les savoir-faire des élèves pour résoudre un conflit cognitif, par exemple la compréhension du texte théâtral. Le travail cherche à confronter le texte théâtral à la scène pour une meilleure compréhension de l'œuvre. Marie Bernanoce rappelle qu'« il s'agit pour l'enseignant de l'organiser, en articulant réception personnelle et réception collective. D'un point de vue théorique, il s'agit de faire interagir, en leur donnant vie à hauteur égale, la voix du texte, la voix de la scène et sa propre

---

37 Guillaume Tixier, *Le théâtre-forum, Apprendre à réguler les conflits*, op. cit., page 70.

38 *Ibid.*, page 20.

39 *Ibid.*, page 20.

voix »<sup>40</sup>. On voit bien ici comment l'expérience du Théâtre-forum peut participer à la construction de la séquence théâtre dans la classe en cherchant à faire discuter les élèves pour s'entendre sur un sens commun à donner au texte, où chacun va pouvoir participer et ainsi devenir spect-acteur. Le maître devra chercher à stimuler le désir de compréhension chez ses élèves pour les inciter à agir. Il devra construire sa séquence en faisant en sorte de créer des échanges constructifs entre les élèves, par exemple en ne dévoilant que des extraits du texte qui laissent entendre plusieurs pistes d'interprétation et de compréhension.

« Dans un article fondateur, J.-P. Ryngaert posait les bases stimulantes d'une approche du texte comme entre-deux qui « fait appel à des savoirs et des savoir-faire sans qu'ils soient forcément théoriques, et qui fait appel au jeu sans qu'il soit immédiatement question de mise en scène et de production » (1991 : 31-38). Autrement dit, plutôt que d'aller trop vite et trop directement du texte à sa mise en scène réelle, reçue ou produite, il s'agit de construire des activités en forme de détour, donnant vie à un espace intermédiaire, complexe, de nature artistique donc errante et tâtonnante. »<sup>41</sup>

L'intérêt de lier l'approche du texte théâtral et la pratique du théâtre forum, c'est que les élèves pourront transférer les apprentissages à d'autres situations identiques. S'ils opèrent une meilleure compréhension du texte par sa confrontation à la scène lors d'une séquence théâtre, ils seront en mesure de recommencer pour un autre texte théâtral en usant des mêmes procédés. De plus, utiliser le texte comme matériel permettra aux élèves de s'appuyer sur ce dernier. La contrainte est en effet créatrice, car elle permet aux élèves de s'essayer aux personnages de l'œuvre : leur donner un corps et une voix. En cela, ils sont dans le geste artistique.

Par ailleurs, pour qu'une séquence de Théâtre-forum soit pleinement profitable aux élèves, Tixier précise qu'il est nécessaire de respecter deux principes.

Le premier est l'instauration de « règles de bon fonctionnement »<sup>42</sup>, ces règles visent, selon lui, à l'instauration d'un climat de confiance entre les participants notamment en interdisant tout jugement et en autorisant la libre participation de chacun. Cette notion de libre participation ne signifie cependant pas qu'un enfant peut rester spectateur au sens de passif. En effet, comme le disait Augusto Boal, pour que le Théâtre forum fonctionne il est nécessaire que tous les participants sachent qu'ils peuvent intervenir pour donner leur opinion et pour

---

40 Marie Bernanoce, *Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques*, in *Français Aujourd'hui*, 2013, page 34.

41 Marie Bernanoce, *Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques*, in *Français Aujourd'hui*, op. cit., page 34.

42 Guillaume Tixier, *Le théâtre-forum, Apprendre à réguler les conflits*, op. cit., page 97.

agir et que « même s'ils restent à l'écart, même s'ils regardent de loin, même s'ils choisissent de ne rien dire, ce choix est déjà une participation. Pour ne rien dire, le spectateur doit se décider à ne rien dire : c'est donc déjà agir. »<sup>43</sup> La place de la verbalisation dans les séances de Théâtre-forum est également essentielle. En effet, permettre aux acteurs de s'exprimer sur ce que ressent le personnage qu'ils sont en train d'interpréter permet à tous les participants de mieux comprendre le point de vue de chacun et incite au respect de l'autre.

Le second principe donné par Tixier, est la création d'un temps après chaque phase de jeu pour que les élèves puissent verbaliser sur leur ressenti. Dans la classe, on pourra poursuivre ce travail avec la mise en place d'un carnet de bord personnel ou collectif qui permettra aux élèves de faire un retour sur le projet pour prendre du recul. Lors des phases d'institutionnalisation, il est également indispensable de permettre aux élèves de verbaliser sur ce qu'ils ont appris à travers cette expérience pour leur permettre de prendre réellement conscience de leurs apprentissages. Cela peut également permettre de lier ces apprentissages aux outils de régulations de conflits qui peuvent être étudiés en parallèle. En effet, pour lui la pratique du Théâtre-forum gagnerait à s'articuler avec une découverte des outils de régulation de conflits telle que la négociation, la médiation, et la construction de règles communes. Tout cela relève d'une démarche d'évaluation formative.

Pour être efficace, une séance de Théâtre-forum doit se composer, selon Tixier, de trois temps distincts. Tout d'abord une « phase de dynamisation du groupe »<sup>44</sup> où les participants, à travers différents jeux et exercices, se déconnectent de leurs schémas quotidiens, apprennent à se connaître autrement et se préparent à « se mettre en jeu »<sup>45</sup>. Vient ensuite une « phase de mise en scène »<sup>46</sup> où les participants proposent une situation initiale, conflictuelle ou liée à un œuvre, et se mettent d'accord pour une mise en scène. Enfin, la « phase de Théâtre-forum proprement dite »<sup>47</sup>, la scène est alors jouée devant les spectateurs qui deviennent progressivement des protagonistes et proposent des solutions pour transformer la situation, résoudre le conflit ou participer à la compréhension du texte. Lorsqu'une activité de Théâtre-forum est proposée à des enfants, Tixier précise qu'il est préférable que les jeux et exercices menés lors de la première phase soient instaurés d'une façon très ludique pour inciter les élèves à participer et à s'engager dans l'activité.

---

43 Augusto Boal, *Jeux pour acteurs et non acteurs, Pratique du Théâtre de l'opprimé, Edition actualisée, op. cit.*, p278.

44 Guillaume Tixier, *Le théâtre-forum, Apprendre à réguler les conflits, op. cit.*, page 29.

45 *Ibid.*, page 29.

46 *Ibid.*, page 29.

47 *Ibid.*, page 29.

On voit ici comment l'expérience du Théâtre-forum nous fait penser la régulation des conflits mais aussi, avec le même procédé, la relation entre le texte et la scène. En nous appuyant sur ces apports théoriques que nous venons de développer et en lien avec la réalité de nos stages :

***Comment la construction d'une séquence théâtre peut-elle aider l'enseignant dans sa relation aux élèves et les élèves dans leurs relations entre eux ?***

## **II. Méthode**

### **II.1. Participants**

L'étude porte sur une population de 24 enfants, 9 filles et 15 garçons, âgés de 6 à 8 ans et scolarisés en classe de CE1. Ces élèves sont issus de milieux socio-culturels hétérogènes puisque la grande majorité d'entre eux vit dans deux quartiers de la ville de Grenoble : le quartier des Grands Boulevards, plutôt aisé et le quartier de la Capuche plus populaire.

### **II.2. Matériel et procédure**

Afin d'étudier l'effet de la pratique théâtrale sur les relations des élèves entre eux et des élèves avec l'enseignant, j'ai mis en œuvre dans ma classe un projet théâtre axé sur la pratique d'exercices d'initiation au théâtre (corps, déplacement, respiration, voix, ...), l'étude et la mise en voix de la pièce de Françoise du Chaxel *Autrefois, aujourd'hui, demain* et la réalisation de théâtre-forum. Les activités qui composent cette situation d'apprentissage ont été réfléchies et conçues conjointement avec M. Tatarenko sur la base de nos lectures. En parallèle de ce travail avec les élèves, des outils de mesure ont été mis en place progressivement et ont permis de recueillir des informations sur l'évolution des relations au sein de la classe.

Dans cette deuxième partie je présenterai d'abord une typologie des exercices sur laquelle nous nous sommes appuyés pour concevoir nos activités ; puis, je détaillerai les différentes séances qui composent la situation d'apprentissage mise en place dans ma classe ; enfin j'expliquerai la nature et l'intérêt des différents outils de recueil de données.

#### **II.2.1. Les exercices spécifiques de théâtre**

##### *II.2.1.1. Typologie des exercices et apports pour la pratique théâtrale*

Comme l'explique Catherine Morrisson dans ses livres *35 exercices d'initiation au théâtre, Volume 1, Le corps* et *Volume 2, La voix, le jeu*, l'activité théâtrale permet de s'explorer soi-même et de découvrir l'étendue des possibilités de son corps, de sa voix et de sa créativité. Le théâtre est également un formidable moyen pour partir à la rencontre de l'autre, apprendre à le connaître dans ses différences et ainsi à mieux le comprendre. Pour elle, le poids de la société actuelle peut cependant aboutir à l'enfouissement de ces potentialités

naturelles au profit du développement de capacités plus « productives ». Cette idée était notamment présente dans la pensée de Augusto Boal qui écrivait « Ce sont les répressions dont nous pâtissons par notre « éducation » qui nous limitent et qui réduisent notre capacité d'expression. Les enfants dansent, chantent et peignent. Ensuite, la famille, l'école et le travail les répriment et ils finissent par être convaincus qu'ils ne sont ni danseurs, ni chanteurs, ni peintres »<sup>48</sup>. Morrisson souligne en effet que, contrairement aux adultes, les enfants ont moins d'inhibitions ou d'interdits par rapport à leur corps. Selon elle, il est donc très pertinent de leur proposer des activités théâtrales pour valoriser leur capacité naturelle d'expression et de création corporelle. Savoir parler en public (poser sa voix, maîtriser sa respiration) n'est pas une chose innée mais le fruit d'un véritable apprentissage. La pratique théâtrale participe à cet apprentissage et s'inscrit ainsi pleinement dans les programmes de l'école primaire.

Le développement qui suit, basé sur les livres de Morrisson nommés ci-dessus, présente une typologie des jeux et exercices qui peuvent être proposés lors d'activités d'initiation au théâtre et qui permettent de découvrir et de développer le potentiel d'expression de chacun. Le bon déroulement de ces exercices, et par conséquent les bénéfices pour les participants, sont cependant très dépendants du contact avec l'animateur. En effet, comme le souligne Morrisson, il est nécessaire que celui-ci installe un climat de confiance, d'écoute et de respect indispensable à la création d'une dynamique de groupe. Ce qui n'est pas bien différent, finalement, de l'effet maître : « concept (...) qui vise à décrire, expliquer et comprendre spécifiquement l'effet des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves »<sup>49</sup>.

### *Corps*

Selon Morrisson, « le corps est l'instrument le plus puissant de l'homme. Pour un comédien, il est le moyen d'expression par excellence. On peut tout exprimer avec le corps »<sup>50</sup>. Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, notre société a cependant tendance à ne pas suffisamment considérer et valoriser cet outil. Les différents exercices proposés ont donc pour objectif de permettre à chacun de se recentrer sur son corps, sur ses sensations (enroulement de la colonne vertébrale en visualisant l'enroulement), mais aussi de dynamiser son corps pour le préparer à une expression libérée (exercice où l'on se frotte le corps).

Un point essentiel à travailler est la position de base : c'est la position neutre au théâtre, elle

---

48 Augusto Boal, *Jeux pour acteurs et non acteurs, Pratique du Théâtre de l'opprimé, op. cit.*, page 26.

49 Véronique Bedin et Dominique Broussal, *Place et opportunité des travaux sur l'effet maître dans les recherches en pédagogie universitaire*, 2012, repéré à : <http://questionsvives.revues.org/1170>

50 Catherine Morrisson, *35 exercices d'initiation au théâtre, Volume 1, Le corps, Actes sud junior*, 2013, page 14.

est importante à maîtriser car, dans cette position, le corps n'exprime aucune émotion ni intention. Maîtriser cette position, c'est pouvoir par la suite avoir conscience que son corps exprime quelque chose.

### *Respiration*

Pour être capable de maîtriser sa voix, de la porter lorsque l'on interprète un texte devant un public, Morrisson explique que le contrôle du réflexe de respiration est indispensable. Cependant, elle ajoute que ce dernier est souvent réalisé de manière incomplète, il est donc nécessaire d'apprendre à amplifier le mouvement respiratoire et à projeter son souffle notamment par la pratique de la respiration abdominale. Pour aider les élèves, on pourra leur faire visualiser le principe de cette respiration à l'aide d'un ballon de baudruche. Quand j'inspire, mon bas ventre se gonfle comme le ballon, quand je souffle il se vide.

### *Voix*

Dans la pratique théâtrale, la voix est, selon Morrisson, un organe majeur mais complexe. Elle explique que pour la maîtriser, il est indispensable de l'explorer pour en découvrir toutes ses potentialités. Pour elle, des exercices sur la gamme vocale peuvent notamment permettre d'appréhender les nuances et les possibilités de sa voix mais aussi d'apprendre à la placer, à la projeter et à l'amplifier. Par ailleurs, la pratique de jeux d'articulation : (exemple 1 : La pie niche haut, l'oie niche bas, mais où l'hibou niche, l'hibou niche ni haut-ni bas, l'hibou ne niche pas ; exemple 2 : trois petites truites cuites, trois petites truites crues), où l'on découvre comment parler de manière tonique et précise, est également nécessaire pour apprendre à se faire comprendre par le public lorsque l'on est sur scène.

### *Déplacement et relation à l'espace*

Pour Morrisson, savoir où se placer sur scène, comment occuper l'espace, de quelle manière se déplacer, demande un apprentissage qui est lié à celui de la découverte du corps. En effet, avoir conscience de son corps est indispensable pour imposer sa présence sur scène. Cependant, avoir conscience de son propre corps n'est pas suffisant et il est nécessaire de prendre en compte, notamment lors des déplacements, la présence du corps de l'autre.

On travaillera ainsi des exercices de déplacement collectif sur le plateau, où les élèves devront marcher en prenant des directions d'intention, en veillant à occuper l'espace d'une manière harmonieuse, sans tourner en rond. Pour poursuivre ce travail, nous pourrons faire

travailler aux élèves les déplacements en « chœur », toujours sur la même base, on demande alors aux élèves de trouver une allure commune et d'effectuer des accélérations et décélérations en même temps sans communiquer.

#### *Relation à l'autre – création du groupe*

Pour que les séances de théâtre, et d'autant plus celles de théâtre-forum, soient constructives il est nécessaire que les participants forment un groupe. Des exercices visant l'écoute de l'autre, la confiance, le respect et la cohésion peuvent permettre de créer ce lien social nécessaire à la constitution d'un groupe de travail où chacun pourra s'exprimer librement. Les exercices de passage d'énergie sont assez adaptés pour travailler ce point-là, tout comme l'exercice où un élève guide un autre élève avec les yeux bandés. Nous avons fait le choix de mettre en place l'exercice de passage d'énergie suivant : les élèves sont en cercle. Le meneur envoie un mot (une couleur par exemple) à l'un de ses voisins, tout en tapant des mains. Il est important que les deux joueurs se regardent, car pour avoir passage d'énergie, il faut qu'il y ait contact (ici visuel). Le joueur qui a reçu le mot le transmet alors à son voisin (de la même façon) et ainsi de suite. Les joueurs n'ont pas le droit de changer le mot. Il existe plusieurs variantes, un joueur peut changer le sens de rotation du mot, il peut y avoir plusieurs mots qui circulent dans le même sens ou non. Pour cette dernière variante, les joueurs n'ont plus le droit de changer le sens de circulation du mot.

#### *Improvisation*

La capacité à improviser est un élément indispensable pour pouvoir participer à un théâtre-forum puisqu'il est demandé aux protagonistes de s'adapter sans cesse à de nouvelles propositions. Cependant, comme l'explique Morrisson, pour que les acteurs puissent s'exprimer librement à travers l'improvisation, ils doivent d'abord être confrontés à des exercices présentant des contraintes afin de stimuler leur imagination et leur capacité à inventer et créer. Ces activités peuvent se dérouler sous forme d'improvisation corporelle ou encore d'improvisation à texte.

#### *Relaxation*

Les temps de relaxation peuvent être réalisés en début ou en fin de séance. Selon Morrisson, leur objectif principal est de créer un espace intermédiaire entre le quotidien et les séances d'activités théâtrales. Ceci permet aux participants de libérer leur esprit et de se recentrer sur leurs corps, leurs sensations.

### II.2.1.2. Les exercices autour des textes

Pour présenter ces exercices, nous nous appuyons sur la réflexion de Jean-Pierre Ryngaert dans son livre *Entrer dans le théâtre par effraction*. Comme nous l'avons vu dans la première partie, le travail sur la relation entre le texte et le plateau de théâtre est impératif pour amener à une réelle compréhension du texte dans toute sa dimension théâtrale. Ryngaert propose donc d'« entrer dans le texte par un détail, un fragment, par la réplique d'un personnage, par un bout d'histoire. Ce point de vue radical et peut-être utopique consiste à mettre en présence du texte divers « réactifs » en ayant le moins possible d'a priori sur ce qui pourrait s'ensuivre »<sup>51</sup>.

Voici quelques-uns de ces exercices :

« **Lecture « radiophonique** » d'un large extrait (...) les lecteurs sont présents mais invisibles, masqués par un rideau, un paravent.

**Lecture mise en espace d'un extrait conséquent.** (...) Ici l'important, est de confronter le texte à un espace donné, sans que l'on sache à l'avance si celui-ci conviendrait ou non. (...) Quelles aventures arrivent à un texte quand il est ainsi propulsé dans l'espace ?

**Mise en images fixes d'une scène ou d'un fragment de scène.** (...) Qu'est-ce que cette parole nous pousse à donner à voir ?

**Bande-annonce.** (...) Les participants préparent un court spectacle destiné à donner envie à d'autres de lire le texte.

**Mise en récit d'une partie ou de la totalité d'un texte.**

**Présentation concrète (costume, maquillage) d'un personnage.**

**Mise en scène d'un fragment de texte.** »<sup>52</sup>

L'ensemble de ces exercices a été repris et adapté à la classe.

### II.2.2. Présentation du projet théâtre et description du plan de séquence

Le projet théâtre que j'ai mis en place dans ma classe se construit autour de la pratique d'exercices d'initiation au théâtre, la réalisation de théâtre-forum et la mise en voix d'une pièce de Françoise du Chaxel intitulée *Autrefois, aujourd'hui, demain*. J'ai choisi cette scène, qui traite du temps qui passe et aborde les questions du vieillissement et de la transmission, car elle permet de faire un lien avec un second projet dans lequel ma classe est impliquée. En effet, cette année, nous proposons également aux élèves, avec la titulaire de la classe,

<sup>51</sup> Jean-Pierre Ryngaert in *Théâtre et formation des enseignants*, (Colloque de 1991 à Bruxelles) Edition Lansman, 1991. Article : *Entrer dans le théâtre par effraction*, page 34.

<sup>52</sup> *Ibid.*, pages 35 à 38.

d'apprendre à connaître davantage leur quartier en découvrant notamment les transformations qui ont été réalisées. Ainsi, en observant des vieilles photographies ou en échangeant avec des personnes âgées ayant vécu dans le quartier, les enfants s'interrogent sur les mêmes thèmes que ceux présentés dans la pièce et comprennent mieux le sens de ce qui est écrit. Par ailleurs, comme l'explique M. Bernanoce dans son livre *Vers un théâtre contagieux*, cette pièce, qui présente à la fois des scènes de chœurs, de dialogues et de monologues, permet un travail de mise en voix très intéressant car « ces textes jouent du pouvoir du rythme tant dans les mots, alternant énumérations ternaires et binaires, allitérations et assonances, que dans la structuration dramaturgique d'ensemble, jeu de construction de nature musicale »<sup>53</sup>. Enfin, cette pièce questionne les élèves sur des sujets qui les touchent particulièrement tels que l'évolution de l'école, des modes de vie ou encore les relations avec leurs grands-parents voir arrière-grands-parents.

Ce projet théâtre s'inscrit à la fois dans les disciplines « Français » et « Pratiques artistiques et histoire des arts » des programmes du Bulletin Officiel de 2008, mais aussi dans les compétences 5, 6 et 7 du Socle commun des connaissances et des compétences de 2006 comme le détaille le tableau ci-dessous<sup>54</sup>.

Compétences visées par les programmes officiels de 2008	Compétences visées par le Socle commun des connaissances et des compétences de 2006
Français - Lecture : → « Participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, fluidité, respect de la ponctuation, intonation appropriée ; » → « Écouter et lire des œuvres intégrales courtes ou de larges extraits d'œuvres plus longues ; » → « Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu ; » - Langage oral : → « Présenter à la classe un travail individuel ou collectif ; » → « Participer à un échange : questionner, apporter des réponses, écouter et donner un point de vue en respectant les règles de la communication ; » → « Faire un récit structuré (relations causales, circonstances temporelles et spatiales précises) et compréhensible pour un tiers ignorant des faits	Compétence 5 : La culture humaniste → « Distinguer certaines grandes catégories de la création artistique (théâtre (...)) ; » → « Fournir une définition très simple de différents métiers artistiques (comédien (...)) ; » Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques → « Respecter les autres et les règles de la vie collective ; » → « Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication ; » Compétence 7 : → « Écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité ; » → « Échanger, questionner, justifier un point de vue ; » → « Travailler en groupe, s'engager dans un projet ; »

53 Marie Bernanoce, *Vers un théâtre contagieux, Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse (volume2)*, Editions théâtrales, 2012, page 172.

54 Ministère de l'éducation nationale, *Le Bulletin Officiel n°3, op. cit.*, pages 19, 20 et 31

<p>rapportés ou de l’histoire racontée. »</p> <p>Pratiques artistiques et histoires des arts :</p> <p>→ Développer sa sensibilité artistique et ses capacités d'expression ;</p> <p>→ Écouter des œuvres du répertoire jeunesse.</p>	
--	--

La présentation du projet théâtre aux élèves s'effectue en amont de sa mise en place, lors d'une séance de discussion sur les problèmes rencontrés par les élèves. En effet, nous constatons avec la titulaire de la classe qu'il y a un réel manque de cohésion entre les élèves, les disputes et les violences étant présentes quotidiennement notamment pendant les temps périscolaires . Les élèves sont par ailleurs très agités lors des moments de classe , nous forçant à élever la voix trop régulièrement pour faire des rappels à l'ordre, ce qui nuit au bon déroulement des activités. Lors de cette séance, les élèves sont amenés à exprimer leurs ressentis sur la classe en répondant à un questionnaire intitulé « Comment je me sens dans ma classe » (détaillé dans la partie II.2.3. Outils de mesure), les élèves qui le souhaitent pouvant ensuite prendre la parole pour exprimer oralement ce qu'ils ont écrit. La présentation du projet théâtre intervient à la fin de cette séance comme une proposition pour tenter d'améliorer les relations entre les élèves, mais également entre les enseignantes et les élèves, le but étant de créer un climat de classe serein et propice aux apprentissages. Les temps forts du projet : exercices d'initiation au théâtre – étude et mise en voix de l'œuvre de Françoise du Chaxel – pratique du théâtre-forum - sont alors annoncés aux élèves ainsi que l'objectif final qui est la représentation de la pièce devant une classe de CE2 puis devant les familles. La réalisation de cet objectif commun nécessitant la participation de tous les élèves, ils comprennent qu'ils vont devoir apprendre à se respecter et à travailler ensemble.

La séquence d'apprentissage qui a été conçue pour mettre en place le projet théâtre se compose de 13 séances, d'environ une heure chacune, qui se déroulent les jeudis et vendredis après-midis de la quatrième période de l'année (soit sept semaines). Le détail de chaque séance en termes d'objectifs visés et d'activités réalisées est présenté dans le plan de séquence ci-dessous. En parallèle des différentes séances, l'enseignant effectue chaque vendredi en fin de journée la lecture offerte d'une œuvre théâtrale du répertoire jeunesse. Enfin, ce projet théâtre étant construit de manière conjointe avec la classe de CE2 de M. Tatarenko, deux élèves messagers sont envoyés chaque semaine dans la classe partenaire dans le but d'expliquer aux élèves de CE2 le déroulement des séances.

## Projet théâtre

**Objectif du projet :** → Participer à un projet artistique ;  
 → Acquérir des compétences liées à la mise en voix d'un texte théâtral : techniques du comédien ;  
 → Comprendre un texte à partir de la relation au plateau ;  
 → Expérimenter la pratique du Théâtre-forum.

Séances	Objectifs spécifiques	Déroulement	Matériel
<b>Séance 1</b> Introduction au théâtre. (1) (1h)	→ Apprendre à se concentrer → Apprendre à respirer et à amplifier son souffle → Travailler avec l'autre → Se déplacer pour occuper l'espace → Écouter lire une œuvre théâtrale → Participer à un échange : questionner, donner son point de vue	→ « Qu'est ce que le théâtre ? » Recueil des conceptions des élèves → Présentation de l'objectif de la séquence. → Exercices d'initiation au théâtre : concentration, relation à l'autre, création du groupe, déplacement - relation à l'espace → Mise en voix par l'enseignant de la pièce de théâtre <i>Méchant</i> de Anne Sylvestre (partie 1) → Questionnement des élèves sur ce qu'ils ont compris et sur les particularités du théâtre	→ 35 exercices d'initiation au théâtre, volume 1 <i>Le corps</i> , de Catherine Morrisson → 35 exercices d'initiation au théâtre, volume 2 <i>La voix, le jeu</i> de Catherine Morrisson
<b>Séance 2</b> Introduction au théâtre. (2) (1h)	→ Apprendre à se concentrer → Apprendre à respirer et à amplifier son souffle → Travailler avec l'autre → Se déplacer pour occuper l'espace → Utiliser son corps pour mimer des mots, des émotions → Écouter lire une œuvre théâtrale → Participer à un échange : questionner, donner son point de vue	→ Exercices d'initiation au théâtre : concentration, relation à l'autre, création du groupe, déplacement – relation à l'espace, improvisation. → Lecture de la pièce de théâtre <i>Méchant</i> de Anne Sylvestre (partie 2) → Questionnement des élèves sur ce qu'ils ont compris et sur les particularités du théâtre dans cette pièce.	→ 35 exercices d'initiation au théâtre, volume 1 <i>Le corps</i> , de Catherine Morrisson → 35 exercices d'initiation au théâtre, volume 2 <i>La voix, le jeu</i> de Catherine Morrisson
<b>Séance 3</b> Recherche : Mise en voix des textes de chœur (1h)	→ Lire une scène de théâtre → Réfléchir à l'organisation d'un chœur → Jouer une scène à plusieurs devant ses camarades (avec un canevas) → Percevoir les éléments importants d'un texte → Construire collectivement le sens d'une œuvre	→ Exercices d'initiation au théâtre : respiration, projection, diction, déplacement notamment déplacement en chœur → Les élèves sont répartis en 4 groupes de 6 élèves. Chaque groupe reçoit une des scènes de chœur de la pièce. => Les élèves doivent s'entraîner à lire leur scène par groupe, debout, en occupant l'espace et en réfléchissant à comment répartir les répliques => Chaque groupe fait une proposition de mise en voix => Qu'a-t-on appris des textes ? Quel est le sujet de la pièce ?	→ Photocopies des scènes de chœurs de la pièce <i>Autrefois, aujourd'hui, demain</i> de Françoise du Chaxel (4 scènes x 6)

<p><b>Séance 4</b> Recherche : Mise en voix des dialogues (1h)</p>	<p>→ Lire une scène de dialogue → Percevoir les éléments importants d'un texte → Jouer une scène à plusieurs devant ses camarades (avec un canevas) → Se positionner sur scène → Construire collectivement le sens d'une œuvre</p>	<p>→ Exercice d'initiation au théâtre : respiration, projection, diction, position de base sur scène → Par groupe les élèves lisent une des scènes de dialogue → Des groupes volontaires font une proposition de mise en voix → L'enseignant récupère les scènes. Les élèves doivent essayer de rejouer ce qu'ils ont compris des scènes. → Des groupes volontaires présentent leur travail à la classe =&gt; Bilan : Que retient-on des textes grâce aux improvisations ?</p>	<p>→ Photocopies des scènes de dialogues de la pièce <i>Autrefois, aujourd'hui, demain</i> de Françoise du Chaxel (3 scènes x 8)</p>
<p><b>Séance 5</b> Recherche : Résumer la pièce en faisant ressortir les phrases clés (1h)</p>	<p>→ Lire une scène de théâtre → Percevoir les éléments importants d'un texte → Construire collectivement le sens d'une œuvre</p>	<p>→ Exercice d'initiation au théâtre : respiration, projection, diction → Chaque élève reçoit une scène de la pièce → Les élèves qui ont reçu des scènes encore inconnues les lisent à voix haute → Chaque élève choisit la phrase la plus importante de son texte → Mise en commun des phrases, création d'une trace écrite collective : Chaque élève lis sa phrase à voix haute en suivant la progression de la pièce. =&gt; Que comprend-on du texte dans son ensemble ?</p>	<p>→ Photocopies des scènes de la pièce <i>Autrefois, aujourd'hui, demain</i> de Françoise du Chaxel</p>
<p><b>Séance 6 – 7 – 8 – 9</b> Initiation au théâtre forum</p>	<p>→ Comprendre l'objectif du théâtre-forum → Faire un récit structuré et compréhensible → Jouer une scène à plusieurs à partir d'une proposition donnée en classe → Participer à un échange sur la violence : écouter, donner son point de vue</p>	<p>→ Présentation de l'objectif de la séance → Un élève volontaire expose un conflit vécu mais non résolu → D'autres élèves viennent sur scène pour rejouer ce conflit → Les élèves proposent des pistes pour résoudre le conflit =&gt; A chaque proposition, la scène est rejouée → Discussion sur les manières de résoudre les conflits</p>	
<p><b>Séance 10 – 11 – 12</b> Recherche : Travail de mise en scène</p>	<p>→ Acquérir des techniques théâtrales → Participer à une démarche de création → Lire un texte en public</p>	<p>→ Exercice d'initiation au théâtre : respiration, projection, diction → Les élèves se répartissent les scènes de la pièce → Chaque groupe réfléchit à comment jouer son texte (répartition des répliques, tons, placements - déplacements) → Plusieurs groupes viennent présenter leurs propositions → Échange avec la classe sur les propositions</p>	<p>→ Photocopies des scènes de la pièce <i>Autrefois, aujourd'hui, demain</i> de Françoise du Chaxel</p>
<p><b>Séance 13</b> Présentation devant la classe partenaire</p>	<p>→ Présenter un travail artistique devant un public → Tenir le rôle de spectateur</p>	<p>→ Les élèves mettent en voix leur scène respective devant les élèves de la classe partenaire → Les élèves assistent à la représentation de la classe partenaire. (Pour mettre les élèves en condition de représentation, une scène temporaire est installée dans le préau du cycle 3)</p>	<p>→ Photocopies des scènes de la pièce <i>Autrefois, aujourd'hui, demain</i> de Françoise du Chaxel</p>

### **II.2.3. Outils de mesure**

Dans le but d'évaluer l'impact du projet théâtre sur les relations dans la classe, plusieurs outils de mesure de natures diverses ont été utilisés.

#### *II.2.3.1. Les questionnaires*

Pour recueillir de l'information auprès des élèves, j'ai conçu deux types de questionnaires. L'objectif du premier questionnaire intitulé « Comment je me sens dans ma classe. » (voir annexe 1) est de connaître le vécu des élèves par rapport à leur classe. Il est composé de questions fermées, plus quantifiables, du type « Comment te sens-tu dans ta classe? » avec à chaque fois quatre modalités de réponses, par exemple « Très mal – Plutôt mal – Plutôt Bien – Très bien », mais aussi de questions ouvertes qui permettent aux élèves de préciser leurs réponses et à l'enseignant de mieux les comprendre. Ce questionnaire est proposé aux élèves à deux reprises afin d'effectuer une étude comparative. Il est tout d'abord distribué avant l'initiation du projet, lors de la séance de discussion sur les problèmes rencontrés par les élèves (présentée dans la partie II.2.2.) puis les élèves le remplissent à nouveau après la dernière séance du projet.

J'ai également conçu un deuxième type de questionnaire qui permet, lui, de recueillir les impressions des élèves sur les effets du projet théâtre. Ce questionnaire n'est composé que de questions ouvertes du type « Qu'as-tu retenu des séances de travail sur la pièce » qui permettent aux élèves de s'exprimer plus librement sur leur ressenti et sur l'expérience qu'ils ont vécue. Lors de la conception de ces questionnaires, j'ai eu le souci d'utiliser un vocabulaire et des formulations compréhensibles par de jeunes enfants. Les différentes questions sont, par ailleurs, lues aux élèves par l'enseignant et explicitées si besoin avant chaque phase de remplissage.

#### *II.2.3.2. Quantification des avertissements et des violences rapportées*

Le nombre d'avertissements donnés aux élèves sur une semaine ainsi que le nombre de situations de violence rapportées lors des différents temps scolaires et périscolaires sont deux indicateurs qui permettent de mesurer la qualité des relations entre les élèves mais aussi entre les élèves et l'enseignant. En effet, plus il y a de violence entre les élèves, plus leurs relations s'en trouvent affectées. L'enseignant, pour les rappeler à l'ordre doit alors leur donner des

avertissements, ce qui nuit au maintien d'un climat propice aux apprentissages. La quantification du nombre d'avertissements est effectuée à deux reprises, lors des distributions du questionnaire « Comment je me sens dans ma classe? ». Ceci a pour but d'apporter un complément d'information à ce recueil de données et de confirmer les réponses obtenues à la question «As-tu des avertissements dans la classe ? ». Le nombre de situations de violences rapportées est, quant à lui, calculé pour la première fois une semaine avant le début du projet puis à la fin de chaque de semaine, afin d'avoir une observation plus continue.

### *II.2.3.3. Le carnet de bord de l'enseignante*

Lors de la conception du projet, je me suis interrogée sur l'instauration d'un carnet de bord pour chaque élève. Cependant, en CE1, les activités d'écriture sont encore coûteuses pour bon nombre d'enfants et prennent par conséquent beaucoup de temps. Afin de respecter les contraintes d'emploi du temps inhérente à une classe, je préfère donc recueillir les impressions des élèves de manière plus ponctuelle notamment grâce aux questionnaires de « l'humeur de la semaine » et aux « boîtes à petits mots » (voir les parties II.2.3.4. et II.2.3.5.). Par ailleurs, je mets en place un carnet de bord de l'enseignant où j'écris le déroulement de chaque séance et les comportements des élèves face aux différentes activités : leur implication, leurs réactions mais aussi leurs créations.

### *II.2.3.4. L'humeur de la semaine*

L'humeur de la semaine est un autre outil qui permet le recueil des impressions des élèves sur toute la durée du projet. En effet, à la fin de chaque semaine, les élèves remplissent une fiche personnelle qui reflète leur ressenti. Ils choisissent d'abord une couleur : rouge « Ma semaine s'est très mal passée », orange « Ma semaine s'est plutôt mal passée », bleu « Ma semaine s'est plutôt bien passée » et vert « Ma semaine s'est très bien passée ». Ils doivent ensuite rédiger une phrase pour expliquer pourquoi ils ont choisi cette couleur. Cette fiche est distribuée une première fois, suite à la séance de présentation de projet, puis tous les vendredis après-midis en fin de journée pendant les 7 semaines suivantes.

### *II.2.3.5. Les « boîtes à petits mots »*

Dans le but de permettre aux élèves de s'exprimer sur leur ressenti, je mets également en place dans la classe deux « boîtes à petits mots. » La première boîte qui est introduite suite à la séance de présentation du projet correspond à la « boîte des problèmes ». Elle permet à chaque élève, quand il le souhaite, de raconter anonymement, en écrivant sur un morceau de papier, un problème qu'il a eu avec un ou des autre(s) élève(s) et qui ne sera lu que par l'enseignant. La deuxième boîte, qui correspond à la « boîte des problèmes résolus », est présentée aux élèves à la fin de la première séance de théâtre-forum. En effet, l'objectif de ces séances est de donner aux élèves des pistes pour apprendre à gérer leurs conflits. Ils sont donc incités, s'ils réussissent à résoudre un problème, à le raconter par écrit et à le mettre dans cette boîte. Les textes sont ensuite lus en fin de semaine devant toute la classe pour valoriser ces élèves.

### III. Les résultats

Dans cette partie sont présentés les résultats obtenus grâce aux différents outils de recueil de données.

#### III.1. Questionnaires « Comment je me sens dans ma classe. »

Les tableaux suivants présentent les réponses obtenues aux questions fermées des questionnaires.

**Tableau 1 : « Comment te sens-tu dans ta classe ? »**

	Très mal	Plutôt mal	Plutôt bien	Très bien
Q. n°1	8 ≈ 33,5%	6 ≈ 25 %	7 ≈ 29%	3 ≈ 12,5%
	58,50%		41,50%	
Q. n°2	1 ≈ 4%	5 ≈ 21%	10 ≈ 40%	8 ≈ 33,5%
	25,00%		75,00%	

**Tableau 2. « Est-ce que tu te disputes avec tes camarades ? »**

	Très rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
Q. n°1	4 ≈ 16,5%	9 ≈ 29%	5 ≈ 25%	6 ≈ 33,5%
	54,00%		46,00%	
Q. n°2	10 ≈ 40 %	7 ≈ 29%	4 ≈ 16,5%	3 ≈ 12,5%
	71,00%		29,00%	

**Tableau 3. « Comment résous-tu tes problèmes ? »**

	En donnant des coups	En évitant les autres	En prévenant la maitresse	En discutant
Q. n°1	7 ≈ 29%	6 ≈ 25%	7 ≈ 29%	4 ≈ 16,5%
Q. n°2	3 ≈ 12,5%	1 ≈ 4%	6 ≈ 25%	14 ≈ 58,5%

**Tableau 4. « As-tu des avertissements en classe ? »**

	Très rarement	1 ou 2 par semaine	1 par jour	Plusieurs par jour
Q. n°1	6 ≈ 25%	4 ≈ 16,5%	5 ≈ 21%	9 ≈ 37,5%
Q. n°2	9 ≈ 37,5%	7 ≈ 29%	5 ≈ 21%	3 ≈ 12,5%

En observant ces différents tableaux, nous pouvons remarquer que les ressentis et les comportements des élèves ont beaucoup évolué depuis le début de l'expérience. En effet, lors du premier questionnaire, 58,50 % des élèves déclaraient se sentir plutôt mal ou très mal dans la classe alors qu'ils sont maintenant 75% à se sentir plutôt bien ou très bien. Par ailleurs le nombre de disputes entre les élèves a diminué puisqu'auparavant, 46% des élèves se disputaient souvent ou très souvent alors qu'ils sont 29% aujourd'hui. Concernant les types de résolution employés par les élèves, on constate que lors du premier questionnaire, 29% répondaient par les coups et que seuls 16,5% essayaient de discuter. Actuellement seuls 12,5% des élèves utilisent encore les coups pour résoudre un conflit alors que 58,5% essaient la discussion. Enfin nous pouvons noter que le nombre d'avertissements donnés en classe a diminué puisque maintenant 12,5% des élèves déclarent recevoir plusieurs avertissements par jour soit trois fois moins que lors du premier questionnaire. De plus ils sont 37,5% à ne recevoir des avertissements que très rarement alors qu'ils n'étaient que 25% au début du projet.

### **III.2. Questionnaire sur les séances consacrées à la mise en voix de la pièce de Françoise du Chaxel**

Exemples de réponses d'élèves à la question « Pourquoi as-tu choisi cette scène ? »

- « Parce que je l'aimais bien. » T.
- « Parce qu'elle était intéressante. » C.
- « Je suis pas toute seule et elle est bien. » L.
- « Je l'ai choisie parce que je pense que ce qui est écrit est important. » R.
- « Je la trouve marrante. » A.
- « Elle m'a émue et m'a plu parce qu'elle était chouette et aussi de la faire avec un copain. » A.

Exemples de réponses d'élèves à la question « As-tu aimé les séances de travail sur la pièce ? »

- « Oui parce qu'on faisait des bruits rigolos. » L.
- « Oui parce que je peux parler. » F.
- « Non je n'ai pas aimé parce que je n'aime pas passer devant les autres. » R.
- « Oui pour nous entraîner à lire fort et pour bien lire devant les CE2. » A.
- « Oui parce que j'aime bien regarder les sentiments des autres et je peux lire mes scènes. » L.

Exemples de réponses à la question « As-tu aimé lire ta scène devant la classe de CE2 ? »

- « Oui parce que ça m'a fait plaisir. » L.
- « Non parce que j'ai le trac. » B.
- « Oui parce que j'étais en groupe. » F.
- « Oui parce qu'on montre ce qu'on sait faire. » A.
- « Beaucoup parce qu'ils nous écoutaient vraiment et qu'ils nous ont dit des conseils. » A.

Exemples de réponses à la question « Qu'as-tu ressenti lorsque tu as lu ta scène devant l'autre classe ? »

- « J'avais peur mais j'étais contente. » A.

- « J'ai eu un peu le trac. » C.
- « Qu'ils ont bien aimé. » A.
- « De la fierté. » L.

Au vu des réponses des élèves, nous pouvons constater que ces derniers ont, en très grande majorité, aimé étudier et mettre en voix les scènes de la pièce *Autrefois, aujourd'hui, demain*. En effet, on peut remarquer qu'ils ont d'abord été intéressés, séduits, voir émus par les thèmes abordés dans les différentes scènes. Par ailleurs, ils ont vraiment apprécié pratiquer les exercices d'initiation au théâtre (projection, diction ...) et s'entraîner à la mise en voix de leur scène, sauf quelques élèves qui n'ont pas aimé se mettre en scène devant les autres. Enfin, la représentation devant la classe de CE2 fut une source de stress pour beaucoup d'élèves, ce qui montre l'importance du projet à leurs yeux, mais ce fut surtout une source de plaisir et de fierté.

### III.3. Questionnaire sur les séances de théâtre-forum

Exemples de réponses à la question « A quoi servent les séances de théâtre-forum ? »

- « A arranger les problèmes. » A.
- « A ce qu'il y ait moins de problèmes. » L.
- « A arrêter de se disputer. » L.
- « A nous aider. » B.
- « A mieux s'entendre. » A.
- « Pour qu'on arrive à résoudre nos problèmes tout seuls et sans violence. » R.

Exemples de réponses à la question « As-tu aimé participer aux séances de théâtre-forum ? »

- « Oui parce que c'est mieux de s'entendre. » A.
- « Oui parce que maintenant il y a moins de problèmes. » L.
- « Oui parce que j'aime bien résoudre les problèmes. » L.
- « Oui parce que j'aime rejouer les problèmes. » L.
- « Non, ça n'arrange rien. » A.
- « Oui parce que ça me donne des solutions pour résoudre mes problèmes. » R.

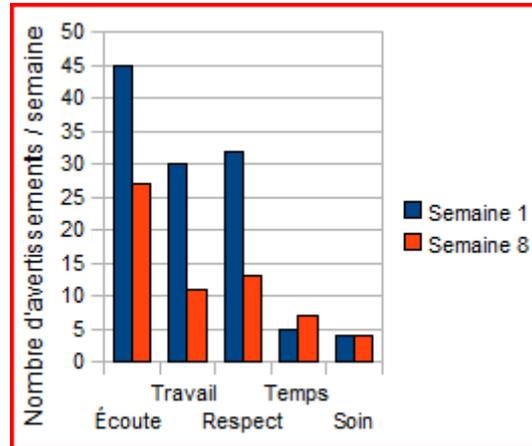
Exemples de réponses à la question « Qu'as-tu retenu des séances de théâtre forum ? »

- « Qu'il faut se parler. » B.
- « Qu'il ne faut pas se crier dessus. » C.
- « De ne pas taper. » A.
- « J'ai retenu qu'il ne faut jamais résoudre ses problèmes par la violence. » R.
- « Les gestes. » L
- « Faire des signes quand les autres nous embêtent. » A.

La pratique du théâtre-forum semble également être une expérience très enrichissante pour les élèves. Ils semblent, en effet, avoir retenu beaucoup d'éléments (comme la nécessité de se parler et l'utilisation possible de geste pour signifier à quelqu'un qu'il nous dérange) et déclarent dans la grande majorité avoir aimé participer aux différentes séances.

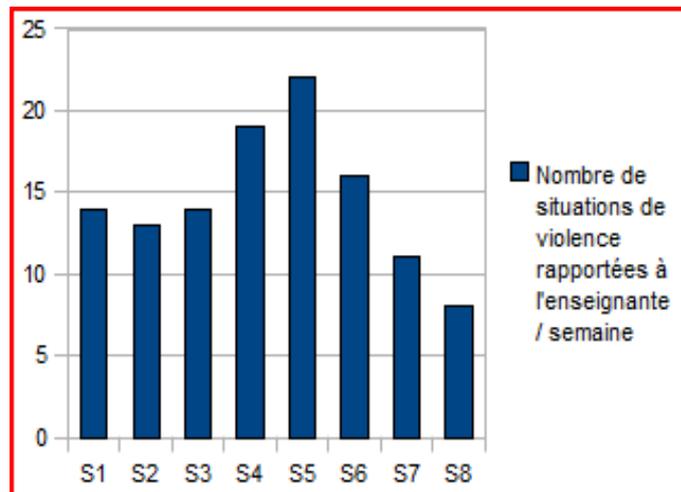
### III.4. Quantification des avertissements et des violences rapportées

Figure 1. Évolution du nombre d'avertissements donnés entre la première et la huitième semaine.



En accord avec la dernière question du questionnaire « Comment je me sens dans ma classe », nous pouvons observer que le nombre d'avertissements concernant le comportement des élèves a grandement diminué entre la première et la huitième semaine du projet. Le nombre d'avertissements dans la « clé du respect » est notamment beaucoup plus bas maintenant, ce qui suggère une diminution de la violence dans la classe.

Figure 2. Évolution du nombre de situations de violence rapportées à l'enseignante.



En observant le nombre de situations de violence qui ont été rapportées à l'enseignant par les élèves au cours des dernières semaines, nous pouvons noter plusieurs choses. Ce nombre de situations de violence rapportées est d'abord constant pendant les trois premières semaines, puis il augmente lors des quatrième et cinquième semaines avant de diminuer

jusqu'à la huitième semaine. Cette augmentation peut sembler paradoxale puisqu'elle signifierait une augmentation des situations de violences entre les élèves. Cependant si l'on met en regard cette évolution avec le déroulement du projet on s'aperçoit que celle-ci correspond à la mise en place du théâtre-forum dans la classe. Or, au cours de ces séances, les élèves ont été incités à prévenir l'enseignante s'ils ne parvenaient pas à résoudre leurs problèmes seuls. Nous pouvons donc conclure que cette augmentation correspond bien à une augmentation des violences rapportées à l'enseignant et non pas une augmentation de la violence dans son ensemble. Enfin, la diminution observée au cours des sixième, septième et huitième semaines semble correspondre à une diminution réelle des situations de violence comme en témoignent les réponses au second questionnaire « Comment je me sens dans ma classe » (cf Tableau 2. et Tableau 3.)

### III.5. Le carnet de bord de l'enseignante

Les extraits suivants témoignent du déroulement des différentes séances du projet. Ils montrent par ailleurs, l'évolution des relations entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant.

Séance 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Exercice de transfert d'énergie</b> : certains élèves d'habitude très agités arrivent à se concentrer. Cela reste trop difficile pour d'autres même si l'on voit qu'ils font des efforts</li> <li>- <b>Marches contrastées</b> : Les élèves ne se regardent pas ou crient « stop » pour s'arrêter tous en même temps.</li> <li>- <b>Lecture de <i>Méchant d'Anne Sylvestre</i></b> : Les élèves ont été surpris par la forme du texte, très peu avaient déjà écouté lire une pièce de théâtre.</li> </ul>
Séance 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Certains élèves ont été moins attentifs que lors de la première séance. Il faudrait peut-être leur donner un rôle de « spectateur actif » pour les impliquer davantage.</li> <li>- <b>Respiration abdominale et marches contrastées</b> : sont encore compliquées</li> <li>- <b>Exercice d'improvisation</b> : « Détourner un objet » : Propositions des élèves sont très intéressantes</li> </ul>
Séance 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Marches contrastées</b> : Les élèves essaient de s'arrêter en faisant des signes plus discrets</li> <li>- <b>Exercices de projection et de diction</b> : Les élèves sont très investis</li> <li>- <b>Mise en voix des scènes de chœur</b> : Les élèves font plusieurs propositions : lecture alternée, lecture en chœur, lecture par binôme, mais pas vraiment de propositions de déplacements</li> <li>- Thème de la pièce semble compris « ça parle des années » « Des choses qu'il y avait avant et d'autres choses qu'il n'y avait pas encore ».</li> </ul>
Séance 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Mise en voix des dialogues</b> : Beaucoup d'élèves lisent seulement leur scène (décodage encore difficile pour certains) mais d'autres font des propositions dans le ton et les gestes. =&gt; Majorité des élèves ne sont pas très à l'aise lorsqu'il s'agit de rejouer les scènes. Ils essaient seulement de se rappeler du texte. Seuls les élèves les plus expressifs en classe proposent des choses</li> </ul>

Séance 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les phrases choisies par les enfants sont très intéressantes et permettent de reconstituer le fil conducteur de la pièce (Voir annexe n°... )</li> <li>- Les scènes de monologue sont les plus difficiles à comprendre par les enfants</li> </ul> <p>=&gt; <b>Discussion en classe sur la signification</b> : « Un coup de vieux, ça veut dire quoi ? / On dit que je suis la photocopie de mon grand père? / Pourquoi on ne change pas de peau comme les serpents ? ». Certains élèves montrent une réelle réflexion personnelle.</p>
Séances 6 – 9 <b>Théâtre- forum</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves ont beaucoup de problèmes à exprimer, réel besoin de verbaliser.</li> <li>- Les élèves sont très motivés pour rejouer les scènes de conflits et faire des propositions pour essayer de résoudre les problèmes.</li> <li>- Face à un problème récurrent (élèves qui dérangent d'autres pendant la classe sans vraiment s'en apercevoir) instauration de gestes silencieux qui servent à signifier à un autre élève que son comportement est dérangeant. Ces gestes sont rapidement adoptés par les élèves.</li> </ul>
Séances 10 -12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Respiration et marches contrastées</b> : beaucoup de progrès</li> <li>- <b>Exercices de diction</b> : plaisent beaucoup et sont très bien exécutés</li> <li>- <b>Répartition des scènes</b> : s'effectue facilement, beaucoup d'élèves ont développé un intérêt pour une pièce en particulier.</li> <li>- Certains élèves ont des réelles difficultés de décodage, mais avec les répétitions de scènes la lecture devient plus fluide</li> <li>- La principale difficulté pour les élèves est de parvenir à parler fort =&gt; Je les incite à le faire dans toutes les autres activités scolaires et je remarque des progrès.</li> <li>- De plus en plus d'élèves font des propositions sur le ton, les postures, les gestes =&gt; Les autres élèves adoptent une posture réflexive sur le travail de leurs camarades, ils se conseillent et se félicitent entre eux (ex : « L. on t'a trop bien entendu ! »)</li> </ul>
Séance 13	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les élèves sont très contents de présenter la pièce aux CE2 même s'ils ont le trac. Après la représentation, ils sont très fiers de leur performance</li> <li>- Je suis très impressionnée par la prestation des élèves « faibles lecteurs ».</li> </ul>

Au fur et à mesure des séances, on constate que les élèves exécutent mieux les exercices de pratique théâtrale (respiration, diction, marche contrastée ...) et qu'ils progressent dans la mise en voix des scènes (parlent plus fort et de manière plus fluide). L'étude de la pièce *Autrefois, aujourd'hui, demain* semblent vraiment les intéresser. Ils s'interrogent sur le sens des différentes scènes et s'investissent dans l'interprétation en proposant des intonations, des gestes et des déplacements. Ils adoptent également progressivement une posture réflexive par rapport au travail de leurs camarades et n'hésitent pas à se conseiller et à se féliciter ce qui crée une cohésion dans le groupe classe. Par ailleurs, la pratique du théâtre-forum semble vraiment répondre à leur besoin d'expression. Là encore, ils sont impliqués dans la tâche proposée et aiment autant jouer les scènes de conflit qu'essayer de les résoudre. Leur réflexion conduit à la mise en place de solutions concrètes dans la classe comme l'instauration de gestes pour signifier à un autre élève que son comportement est perturbateur.

### III.6. L'humeur de la semaine

Retranscription de deux fiches élèves

	L.	A.
Semaine 1	Orange	Bleu
Semaine 2	Rouge : Parce que la maitresse a beaucoup crié	Bleu : L était collante ces temps-ci
Semaine 3	Orange : Parce que L parle à T et à moi et ça me déconcentre et ça m'énerve	Vert : C'était trop bien
Semaine 4	Orange : Parce qu'on m'a donné un coup de pied dans les fesses.	Vert
Semaine 5	Bleu : Personne ne m'a embêté	Orange : T et moi on en avait par dessus la tête de L.
Semaine 6	Orange : Parce que F. m'a insulté	Vert : L. a fait des progrès
Semaine 7	Vert : ça s'est bien passé	Vert : Tout est super génial
Semaine 8	Vert : ça s'est bien passé	Vert : C'était bien

Ces extraits ne concernent que deux élèves, ils sont cependant assez représentatifs des fiches des autres enfants de la classe. Nous pouvons observer une amélioration dans le ressenti de ces élèves entre la première et la huitième semaine même si cette amélioration n'est pas stricte et présente des fluctuations (ex : Le orange mis par L. à la semaine 6 / Le orange mis par A. à la semaine 5). On constate, cependant, une grande majorité de points bleus et verts lors des bilans des deux dernières semaines contrairement aux semaines précédentes ce qui semble indiquer une amélioration dans l'ambiance de classe. Par ailleurs, les remarques concernant le comportement des autres élèves ou celui de la maitresse (ex : « Les autres ont fait trop de bruit », « La maitresse a beaucoup crié. » ) disparaissent progressivement au cours des semaines.

### III.7. Les « boîtes à petits mots »

Retranscription des productions d'élèves mises dans les différentes boîtes.

Remarque : La « boîte des problèmes résolus » est introduite à partir de la semaine 5

Semaine 1	- « A et L me tapent, je me défends mais L me tape encore. » - « L nous embêtent à toutes les récréés »
Semaine 2	- « Je suis allé boire et M. est venu, il m'a donné un coup de poing. »
Semaine 3	- « A. arrête pas de nous dire des surnoms. » - « Je ne sais pas pourquoi, A. il m'embête dans la classe et après j'ai un avertissement. »

Semaine 4	- « Hier, M a fait un croche-pied à F qui s'est ouvert la tête. »
Semaine 5	- « Avant, j'embêtais L et T puis j'ai arrêté. Voilà problème résolu. » - « Avant, je me laissais distraire par J alors j'ai arrêté de le regarder ou presque. » - « A. arrête pas de nous parler, ça nous embête ».
Semaine 6	- « Avec B on ne s'est pas embêtés, ça va mieux, on est amis. »
Semaine 7	- « J'ai fait la paix avec M » - « Avant, C. et L se disputaient tout le temps et je leur ai dit d'arrêter. » - « Avec ma copine on veut pas toujours jouer aux mêmes jeux donc je lui ai dit : « On n'a qu'à faire ton jeu et après mon jeu » et le problème est résolu. »

En lisant ces productions d'élèves, on observe que la violence était effectivement présente de façon quotidienne dans la classe et que cela ne concernait pas seulement quelques élèves (beaucoup de noms sont cités et les messages ont été écrits par différents élèves). À partir de l'instauration de la seconde boîte des « problèmes résolus », on observe une diminution progressive du nombre de messages dans la première boîte. Au cours des deux dernières semaines aucun problème n'a été déposé dans cette boîte alors que quatre problèmes ont été résolus.

## IV. Discussion

L'objectif de cette étude était d'observer l'impact que pouvait avoir la mise en place d'une séquence théâtre sur les relations au sein de la classe, c'est à dire les relations des élèves entre eux et les relations de l'enseignant avec les élèves. Pour essayer de répondre à cette problématique, un projet théâtre a été proposé aux élèves sur une durée de sept semaines. Au cours de ce projet, les élèves ont pratiqué quotidiennement des exercices d'initiation au théâtre visant la prise de conscience du corps et de l'espace, l'amélioration de l'écoute de l'autre, du respect, et de la cohésion de groupe mais aussi le développement des capacités de respiration, la projection de la voix et de diction. Les élèves ont également réalisé un travail de compréhension et de mise en voix de la pièce de Françoise du Chaxel, *Autrefois, aujourd'hui, demain*, grâce à différents ateliers articulant étude des textes et pratique sur le plateau théâtral. Enfin, ils ont expérimenté des séances de Théâtre-forum afin de mettre en scène des situations conflictuelles vécues dans la classe et d'élaborer collectivement des schémas de résolution de conflits.

Suite à la mise en place du projet théâtre, j'observe et je constate, grâce aux différents outils de recueil de données, que l'ambiance dans la classe s'est beaucoup améliorée. Concernant les relations entre les élèves et l'enseignant, les apprentissages s'effectuent maintenant de manière plus sereine. Le niveau sonore de la classe et les manques de respect ont commencé à diminuer comme le montre la quantification du nombre d'avertissements donnés aux élèves. Les exercices de projection de voix, que nous avons réalisés avec les élèves, m'ont aidée personnellement car ils m'ont permis d'intérioriser la nuance entre parler fort et « crier ». Je parviens dorénavant mieux à positionner ma voix, ce qui rend mes rappels à l'ordre plus efficaces, moins fatigants et moins perturbateurs pour la mise au travail des élèves.

L'impact du projet sur les relations des élèves entre eux est, à mon sens, le plus important. En effet, je constate que l'entente entre les élèves s'est nettement améliorée. Eux, qui avaient presque systématiquement recours à la violence pour résoudre leurs différents, ont compris que les mots étaient beaucoup plus utiles pour faire comprendre aux autres la raison de leur insatisfaction. J'ai notamment pu constater cette évolution au cours des séances de théâtre-forum. L'utilisation de la « Boîte à problèmes » fut une première étape pour permettre aux élèves d'exprimer leur ressenti avant de le présenter devant toute la classe. Par ailleurs, le

fait de rejouer les conflits a permis aux élèves de se mettre à la place d'autrui, de s'ouvrir à lui et donc d'apprendre à comprendre ses réactions. La recherche de solutions en collectif a généré de la cohésion dans le groupe classe, puisque les échanges étaient basés sur le respect mutuel et l'écoute de l'autre. La mise en place de certains outils dans la classe, comme celle des gestes utilisés par les élèves pour signifier un comportement dérangeant, s'est faite sur un accord entre tous les acteurs de la classe. Les solutions de résolution de conflit proposées par les élèves lors de ces séances ont également évolué. Au départ, les élèves proposaient systématiquement le recours à l'enseignante pour résoudre les conflits comme si les solutions ne pouvaient pas venir d'eux-mêmes. Au fur et à mesure des séances et des réflexions, les élèves ont compris qu'ils pouvaient essayer de communiquer entre eux, voire avec la présence d'un médiateur (enseignant ou élève) et essayer de trouver des solutions gagnant-gagnant. La « Boîte des problèmes résolus » contribua alors à inciter les élèves à la discussion puisque les messages déposés dans cette boîte étaient lus devant toute la classe, ce qui était très valorisant pour les élèves émetteurs.

L'étude et la mise en voix de la pièce de théâtre fut également un élément essentiel dans l'amélioration des relations entre les élèves puisqu'elle leur a permis de se fédérer autour d'un projet commun. Dans la conception de ce projet, j'ai eu le souci d'éviter les écueils décrits par Meirieu, en cherchant d'abord à valoriser les progrès des élèves. Afin qu'aucun enfant ne se sente laissé de côté ou mis en difficulté, je leur ai proposé de choisir eux-mêmes la scène qu'ils souhaitaient mettre en voix en fonction de leurs goûts. Étant consciente que certains élèves seraient intimidés par l'idée de se mettre en scène seuls ou que d'autres souhaiteraient sûrement s'investir dans la même pièce, je me suis donné une certaine flexibilité dans la distribution des rôles. Ainsi, pour donner la priorité au bien-être des enfants (qui influence leur investissement dans les activités) j'ai par exemple proposé à des élèves de mettre en voix ensemble un même monologue. Avec cette organisation, les élèves « faibles lecteurs » n'ont, je pense, pas été en souffrance mais se sont sentis, à l'inverse, valorisés par les textes. En effet, grâce au travail choral, ils se sont sentis en appui sur le groupe et ont été mis en confiance face aux activités proposées. Ils ont alors pu, au fur et à mesure des entraînements, constater leurs progrès. Par ailleurs, les nombreux travaux de groupes et la pratique d'activités qui sortent du cadre scolaire « ordinaire » ont permis aux élèves de se connaître différemment et de créer ainsi de nouveaux liens. J'ai notamment été surprise de voir comment des enfants qui n'avaient pas d'affinités dans la classe ont su construire une complicité grâce à la scène. De plus, les élèves ont développé au cours des séances des capacités d'analyse et de réflexion sur leurs pratiques. Ceci les amenait à proposer des

éléments d'amélioration (dans le ton, les gestes ..) mais également à se valoriser mutuellement lorsqu'ils observaient des progrès (par exemple « L. on t'a trop bien entendu ! » ou encore « J'aime la pièce de A et R, car ils sont très drôles quand ils la lisent »). La représentation devant la classe de CE2 fut un enjeu important en termes de cohésion de groupe et de motivation. En effet, contrairement aux activités scolaires plus habituelles dont la réussite dépend souvent de l'élève seul, le succès de la représentation dépend lui d'un travail de groupe qui nécessite l'investissement de chacun.

À mon sens, ce qui a réellement permis d'améliorer les relations au sein de la classe est que les élèves ont appris, à travers le théâtre, à s'exprimer plus librement et à respecter la parole d'autrui, ce qui conduit indéniablement à créer un climat de classe serein et propice aux apprentissages. Une situation vécue en classe l'avant-dernière semaine du projet m'a notamment permis de prendre conscience de cette évolution. Dans l'emploi du temps de la journée, je prévois souvent des temps de langage oraux appelés « Quoi de neuf ? » où les élèves sont invités à venir raconter quelque chose à la classe. Lors d'une séance, une élève s'est présentée devant les autres et au lieu de faire un récit personnel comme le faisaient habituellement les enfants, s'est mise à parler seule et à se déplacer dans la pièce. Les élèves, très surpris, n'ont pas compris ce qu'elle était en train de faire, certains ont commencé à se moquer, mais voyant que je la regardais avec attention, ils se sont tus. Quelqu'un a alors murmuré « C'est du théâtre ... » et tous les élèves se sont regardés, cette explication suffisait, ils avaient compris. Ils se sont alors pris au jeu proposé par leur camarade, riant à ses blagues et répondant à ses interrogations. À la fin de la scène, toutes les mains étaient levées pour poser une question, plus personne ne se moquait et l'élève sur scène était vraiment fière. J'étais fière également, fière que dans ma classe des élèves osent dévoiler leur personnalité ainsi, en toute confiance, qu'ils soient respectés et reconnus par leurs camarades dans cette démarche de création. Cette situation particulière m'a fait vraiment prendre conscience de l'impact qu'avait eu la pratique du théâtre sur les relations au sein de la classe.

### **Limites et perspectives**

Si les premiers résultats sont très encourageants, je pense qu'ils ne sont que les prémices d'un changement plus grand qui ne s'observera que sur le long terme. En effet, certains conflits sont encore présents entre les élèves et la représentation finale de la pièce de Françoise du Chaxel est prévue pour le mois de juin. Il semble donc indispensable de poursuivre la mise en œuvre des séances de théâtre dans la classe jusqu'à la fin de l'année. Il serait alors très intéressant d'effectuer un nouveau recueil de données pour vérifier si cette

tendance d'amélioration tend à se confirmer. Concernant la méthode utilisée dans mon étude, je pense qu'il serait pertinent d'avoir davantage d'informations sur le ressenti des élèves au cours du projet notamment grâce à la réalisation d'enregistrements. J'aurais aimé réaliser ces enregistrements au cours des différentes séances, mais la pratique du théâtre étant pour moi une découverte, j'étais par conséquent très impliquée et je n'ai pas réussi à prendre suffisamment ce rôle d'observateur. Par ailleurs, les contraintes d'emploi du temps ne m'ont pas permis d'organiser des séances supplémentaires consacrées au recueil d'informations. La composante temporelle aura été pour moi la contrainte principale à la réalisation de ce travail. En effet, mener cette étude m'a beaucoup intéressée mais j'ai trouvé qu'il était difficile de la mettre en place en n'étant présente qu'à mi-temps dans la classe.

## **Conclusion**

L'expérimentation mise en place dans ma classe de CE1 montre donc comment la construction d'une séquence théâtre peut avoir un impact positif sur les relations entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant. Avoir l'opportunité de mettre en œuvre ce projet en collaboration avec M. Tatarenko, qui possède beaucoup de connaissances dans ce domaine, fut très enrichissante, tant pour la conception du projet que pour l'analyse de nos pratiques. Cette expérience m'a permis de m'ouvrir à une pratique artistique et culturelle que je connaissais peu mais que j'ai eu le plaisir d'approfondir. Les compétences que j'ai acquises et les pistes d'action et de réflexion que j'ai développées seront un atout considérable dans ma future pratique professionnelle.

## Bibliographie

### Ouvrages :

- Bernanoce, M. (2012). *Vers un théâtre contagieux : Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse (volume 2)*. Montreuil-sous-Bois : Éditions théâtrales
- Boal, A. (2004). *Jeux pour acteurs et non acteurs ; Pratique du Théâtre de l'opprimé ; Édition actualisée*. Paris : La découverte.
- Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire ; L'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : PUF.
- Du Chaxel, F. (2010). *Autrefois, aujourd'hui, demain*. Montreuil : Éditions théâtrales jeunesse
- Hubert, M-C. (1998). *Le théâtre*. Toulouse : Les essentiels Milan.
- Lorient, J-P. (2002). Continuité et ruptures. In ANRAT (Ed.), *Le théâtre et l'école ; Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, (pp 7-11). Arles : Actes Sud – Papiers.
- Lassalle, J. (2002). Fragments d'autrefois. In ANRAT (Ed.), *Le théâtre et l'école ; Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, (pp 15-29). Arles : Actes Sud – Papiers.
- Meirieu, P. (2002). Le théâtre et l'école: Éléments pour une histoire, repères pour un avenir. In ANRAT (Ed.), *Le théâtre et l'école ; Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, (pp 30-48). Arles : Actes Sud – Papiers.
- Mignon, J-M. (2007). *Une histoire de l'éducation populaire*. Paris : La découverte.
- Morisson, C. (2013). *35 exercices d'initiation au théâtre ; Volume 1 Le corps*. Paris : Actes Sud Junior.
- Morisson, C. (2014). *35 exercices d'initiation au théâtre ; Volume 2 La voix, le jeu*. Paris : Actes Sud Junior
- Ryngaert, J-P. (1991). Entrer dans le théâtre par effraction. In Colloque de 1991 à Bruxelles, *Théâtre et formation des enseignants*, (pp 31-38). Carnières : Editions Lansman.
- Tixier, G. (2010). *Le théâtre-forum; Apprendre à réguler les conflits*. Lyon : Chronique Sociale.

### Articles :

- Bernanoce, M. (2013). Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques, *Le français aujourd'hui*, 180, 27-38.
- Lepage, F. sous la direction de Roméas, N. (2005). L'autre moitié de la culture, *Éducation populaire ; Avenir d'une utopie, Horschamp Cassandre*, 63, 6-7.

### Documents internet :

- ANRAT. (2015). L'ANRAT. Repéré à <http://www.anrat.net/rubriques/anrat>
- Bedin, V., Broussal, D. (2012). Place et opportunités des travaux sur l'effet maître dans les recherches en pédagogie universitaire. Repéré à <http://questionsvives.revues.org/1170>
- Franck Lepage, Les stages de réalisation 1945/1995, Histoire et modernité d'un dispositif d'intervention culturelle du ministère de la jeunesse et des sports. Collection Mémoires INJEP. Repéré à <http://www.scoplepave.org/>
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2008). Le Bulletin Officiel n°3. Repéré à <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf>

## Sommaire des annexes

<b>Annexe 1</b> : Questionnaire « Comment je me sens dans ma classe. » .....	1
<b>Annexe 2</b> : Réponses de trois élèves aux questionnaires « Comment je me sens dans ma classe. »..	2
<b>Annexe 3</b> : Exemples de réponses d'élèves au questionnaire sur les séances consacrées à la mise en voix de la pièce de Françoise du Chaxel .....	3
<b>Annexe 4</b> : Exemples de réponses d'élèves au questionnaire sur les séances de théâtre-forum.....	4
<b>Annexe 5</b> : « L'humeur de la semaine », retranscription de trois fiches élève .....	5

**Annexe 1:** Questionnaire « Comment je me sens dans ma classe. »

Aimes-tu venir à l'école ?

Non

Plutôt non

Plutôt oui

Oui

Comment te sens-tu dans la classe ?

Très mal

Plutôt mal

Plutôt bien

Très bien

Pourquoi ? .....

Est-ce que tu te disputes avec tes camarades ?

Très rarement

Parfois

Souvent

Très souvent

Pourquoi ? .....

Comment résous-tu tes problèmes ?

En donnant des coups

En évitant les autres

En prévenant la maitresse

En discutant

As-tu des avertissements dans la classe ?

Très rarement

1 ou 2 par semaine

1 par jour

Plusieurs par jour

Dans quelle(s) clé(s) du comportement as-tu le plus d'avertissements ?

.....

Pourquoi as-tu des avertissements ?

.....

## Annexe 2 : Réponses de trois élèves aux questionnaires

« Comment je me sens dans ma classe. »

Réponses de A.	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<i>Aimes-tu venir à l'école ?</i>	Plutôt oui	Oui
<i>Comment te sens-tu dans ta classe ? Pourquoi ?</i>	Mal Parce que mes camarades de classe me disent des trucs méchants	Plutôt bien Je m'entends bien avec mes camarades et je travaille mieux. J'ai changé de place et je préfère être loin de B.
<i>Est-ce que tu te disputes avec tes camarades ? Pourquoi ?</i>	Très souvent Parce qu'on n'est pas toujours d'accord	Très rarement A cause de R. qui fait des histoires pour rien
<i>Comment résous-tu tes problèmes ?</i>	En prévenant la maitresse	En discutant
<i>As-tu des avertissements en classe ? Dans quelle(s) clé(s) ? Pourquoi ?</i>	1 par jour Parce que mes voisins me parlent	Très rarement

Réponses de H.	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<i>Aimes-tu venir à l'école ?</i>	Oui	Oui
<i>Comment te sens-tu dans ta classe ? Pourquoi ?</i>	Plutôt bien La maitresse crie sur les élèves	Très bien
<i>Est-ce que tu te disputes avec tes camarades ? Pourquoi ?</i>	Parfois	Très rarement
<i>Comment résous-tu tes problèmes ?</i>	En prévenant la maitresse	En prévenant la maitresse
<i>As-tu des avertissements en classe ? Dans quelle(s) clé(s) ? Pourquoi ?</i>	1 ou 2 par semaine Dans le temps et le travail Je parle trop	Très rarement

Réponse de R.	Questionnaire n°1	Questionnaire n°2
<i>Aimes-tu venir à l'école ?</i>	Plutôt oui	Oui
<i>Comment te sens-tu dans ta classe ? Pourquoi ?</i>	Plutôt mal. Parce que les autres me regardent quasiment tout le temps surtout les garçons.	Plutôt bien Parce que je me sens mieux en classe.
<i>Est-ce que tu te disputes avec tes camarades ? Pourquoi ?</i>	Très rarement Parce que je m'entends bien avec eux	Très rarement Parce que j'arrive à tout régler
<i>Comment résous-tu tes problèmes ?</i>	En évitant les autres	En discutant
<i>As-tu des avertissements en classe ? Dans quelle(s) clé(s) ?</i>	Très rarement	Très rarement

**Annexe 3** : Exemples de réponses d'élèves au questionnaire sur les séances consacrées à la mise en voix de la pièce de François du Chaxel

**« Pourquoi as-tu choisi cette scène ? »**

- « Parce que j'ai bien aimé la scène. » F.
- « J'ai choisi cette scène parce que je l'aimais ». C.
- « J'ai choisi cette scène parce que tout me plaisait. » L.
- « Parce que je suis toute seule et ça me plaît. » L.

**« As-tu aimé les séances de travail sur la pièce ? »**

- « Oui j'ai très bien aimé. » A.
- « Non, parce qu'on faisait tout le tant la même chose. » L.
- « Oui parce que j'aime bien lire, ça fait partie des choses que j'aime. » C.
- « Oui pour nous entraîner à lire plus fort et pour bien lire devant les CE2. » A.
- « Oui j'ai aimé lire devant les autres mais j'aimais moins écouter les autres. » N.
- « Oui, j'ai bien aimé parce que c'est bien de s'entraîner. » T.
- « Oui parce que les autres m'ont plutôt écoutée » A.

**« As-tu aimé lire ta pièce devant la classe de CE2 ? »**

- « Oui parce qu'ils écoutaient bien. » L.
- « Non je n'ai pas aimé parce que je n'aime pas passer devant les autres. » R.
- « Oui parce que ça m'a fait plaisir. » L.
- « Oui parce que j'aime réciter devant des personnes ». R
- « J'ai aimé parce que c'était rigolo. » L.
- « Oui parce que ça m'a fait plaisir. » A.

**« Qu'as-tu ressenti lorsque tu as lu ta scène devant l'autre classe ? »**

- « J'ai eu un peu le trac. » C.
- « Je me sentais content. » L.
- « Ça m'a plu » C.
- « J'étais content de lire. » N.
- « J'avais peur de me tromper. » L.
- « J'étais fier. » H.

**Annexe 4** : Exemples de réponses d'élèves au questionnaire  
sur les séances de théâtre-forum

**« À quoi servent les séances de théâtre-forum ? »**

- « À résoudre les problèmes. » A.
- « Elles servent à arrêter les disputes. » L.
- « À ne pas se disputer. » A.
- « À résoudre nos problèmes. » F.
- « À plus faire de dispute. » H.

**« As-tu aimé participer aux séances de théâtre-forum ? Pourquoi ? »**

- « Oui parce que ça m'aide à résoudre mes petits problèmes. » C.
- « Oui parce qu'on joue des problèmes et qu'on dit des exemples. » H
- « Oui pour aider les autres à résoudre leurs problèmes. » T.
- « Oui c'est intéressant. » A.
- « Oui parce que j'aime les rejouer. » C.

**« Qu'as-tu retenu des séances de théâtre-forum ? »**

- « J'ai retenu les signes. » L.
- « On ne doit pas se disputer. » N.
- « Tout » F.
- « Faut faire des gestes. » L.
- « Résoudre les problèmes tout seul mais pas en frappant. » L.

**Annexe 5** : « L'humeur de la semaine », retranscription de trois fiches élève

	<b>Fiche de A.</b>
Semaine 1	Bleu
Semaine 2	Orange : « Parce que F. m'a tapé. »
Semaine 3	Orange : « Parce que A. m'a tapé. »
Semaine 4	Rouge
Semaine 5	Rouge : « Parce qu'on a fait la guerre ».
Semaine 6	Vert : « Parce que personne ne m'a embêté. »
Semaine 7	Vert
Semaine 8	Vert : C'était génial

	<b>Fiche de L.</b>
Semaine 1	Orange : « J'aime pas la semaine. »
Semaine 2	Orange : « J'ai eu des avertissements et des points. »
Semaine 3	Rouge : « J'ai perdu ma clé de l'écoute. »
Semaine 4	Bleu : « Z. m'a énervé et L. arrête pas de nous embêter. »
Semaine 5	Vert : « J'ai pas eu d'ennui ».
Semaine 6	Vert : « J'aime bien la semaine. »
Semaine 7	Bleu : « J'ai moyennement aimé »
Semaine 8	Vert : « J'adore la semaine »

	<b>Fiche de C.</b>
Semaine 1	Bleu
Semaine 2	Orange : « Parce que la maîtresse a crié »
Semaine 3	Orange : « Parce qu'à toutes les récréations F. essaie de nous attraper. »
Semaine 4	Bleu : « Parce qu'avec L. on s'est disputées et que j'ai eu un avertissement ».
Semaine 5	Vert : « Ma semaine s'est très bien passée. »
Semaine 6	Vert : « Ma semaine s'est très bien passée »
Semaine 7	Vert : « Ça c'est bien passé »
Semaine 8	Vert

## **Résumé :**

L'étude présentée cherche à évaluer dans quelle mesure la mise en place d'une séquence théâtre peut améliorer les relations au sein d'une classe. Des recherches basées sur les principes de l'Éducation populaire et sur la pratique du Théâtre-forum, élaborée par Augusto Boal, ont permis la mise en place d'un projet théâtre de sept semaines dans une classe de CE1. Différents outils de mesure ont été utilisés pour recueillir des informations en amont puis sur toute la durée du projet. L'analyse de ces informations montre un effet positif du théâtre sur les relations entre les élèves et l'enseignante. Cette dernière parvient davantage à poser sa voix et à faire respecter son autorité, le climat de travail est donc plus serein. Cependant, l'effet le plus marqué concerne les relations entre les élèves. En effet, le nombre de disputes et de violences a nettement diminué. Grâce à la pratique théâtrale, les élèves semblent avoir appris à s'exprimer plus librement et à respecter la parole d'autrui. Le projet leur a, par ailleurs, permis de se fédérer autour d'un objectif commun ce qui a amélioré la cohésion du groupe classe.

## **Abstract :**

The presented study seeks to understand how theatre sequence implementation can improve class's relations. Researches based on theories of popular education and Augusto Boal's Theatre-Forum practice led to a 7 weeks theatre project implementation in a CE1 class. Several measuring tools have been used to gather information all along the project. This data base analysis reveals a positive impact of theatre on pupils-teacher relations. Now, the teacher is able to low the pitch of her voice and to get more authority, therefore work atmosphere is more peaceful. However, the most important impact is on pupil-pupil relations. Indeed, arguments and fights between them sharply decreased. Thanks to theatre practice, pupils seem to express themselves more easily and to respect other's speeches. Moreover, this project enabled the creation of a common aim, improving class cohesion.

## **Mots-clés :**

Français – Pratiques artistiques et histoire des arts – Cycle 2 - CE1 – Mise en voix – Théâtre-forum