



Le théâtre à l'école : une source de réduction des disparités

Gwendoline Clément

► **To cite this version:**

Gwendoline Clément. Le théâtre à l'école : une source de réduction des disparités. Education. 2015.
<dumas-01222367>

HAL Id: dumas-01222367

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01222367>

Submitted on 29 Oct 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^e année

Le théâtre à l'école : une source de réduction des disparités

Présenté par Gwendoline Clément

Mémoire encadré par Martine Koné

Sommaire

Remerciements	1
Introduction	2
Partie théorique : enjeux du théâtre à l'école	3
1. L'école Vercors, une culture en marche du spectacle vivant	3
1.1 Un contexte porteur.....	3
1.2 Une réflexion pédagogique en gestation pour une population scolaire hétérogène.....	3
2. L'intérêt d'une pratique théâtrale à l'école élémentaire	5
2.1 Les apports de la recherche et des expérimentations	5
2.2 Les conditions à créer par l'enseignant pour la réussite pour tous	6
3. Formulation de la problématique.....	9
Méthode : travail autour de la pièce de théâtre <i>Méchant !</i>	10
1. Participants	10
2. Procédure	11
2.1 La pièce de théâtre <i>Méchant !</i>	11
2.1.1 Présentation de la pièce	11
2.1.1.1 Histoire et personnages.....	11
2.1.1.2 Procédés d'écriture	11
2.1.2 Pistes pédagogiques.....	12
2.2 La séquence.....	13
2.2.1 La lecture-compréhension	14
2.2.2 Les débats	14
2.2.3 La production d'écrits	15
2.2.4 Le théâtre.....	16
3. Présentation du dispositif de recueil de données	18
3.1 La grille d'observation	18
3.2 La grille de relecture	20
Résultats et discussion : des progrès à consolider.....	21
1. Dans la classe, des évolutions perceptibles mais fragiles.....	21
1.1 Un élève qui s'accroche encore à son comportement négatif.....	21
1.2 Des apports pour tous.....	24
1.2.1 Les élèves sans difficultés particulières sont les premiers bénéficiaires.....	24
1.2.2 Des élèves discrets s'ouvrent à la classe	25
1.2.3 Un groupe-classe renforcé.....	26
1.3 Un rapport élève-enseignant différent	27
2. Les perspectives hors la classe	28
2.1 La continuité du parcours.....	28
2.2 La pédagogie de projet.....	28
2.3 La plus-value d'une rencontre avec des œuvres et des artistes.....	29
Conclusion.....	31
Bibliographie	32

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaite remercier toutes les personnes qui m'ont aidée à mener à bien cette étude.

Je tiens tout d'abord à remercier Martiné Koné qui en tant que directrice de mémoire s'est montrée disponible et à l'écoute durant toute cette année de master.

Je remercie également mes collègues de l'école élémentaire Vercors de Seyssinet-Pariset pour nos échanges et leurs précieux conseils.

Enfin, mes remerciements vont à mes proches pour leur soutien et leurs encouragements lors de la réalisation de ce travail.

Introduction

La Loi de refondation de l'école et ses textes d'application mobilisent l'éducation artistique et culturelle comme source d'épanouissement de chaque enfant et de réduction des inégalités sociales. Cette éducation y apparaît en effet indispensable à la démocratisation culturelle et à l'égalité des chances.

Or, conjointement, les rapports d'inspection générale comme les travaux des chercheurs montrent qu'un grand écart existe entre les préconisations et la réalité de la classe. Non seulement l'éducation artistique et culturelle ne concerne que 10% des classes, rappelle Philippe Claus, doyen de l'Inspection générale, lors de son intervention au colloque national du 23 juin 2014 sur les défis de l'éducation artistique pour tous ¹ ; mais encore, dans le quotidien, nombreux sont les enseignants qui construisent des inégalités scolaires à leur insu ², alors même qu'ils croient venir en aide à leurs élèves en difficultés.

C'est pourquoi, prenant appui sur le volet culturel du projet de l'école Vercors de Seyssinet-Pariset où j'effectue mon stage, j'ai souhaité réfléchir, à partir d'une action d'éducation artistique programmée par l'équipe cette présente année scolaire, aux conditions concrètes à mettre en œuvre dans ma classe pour réduire les inégalités d'accès à la culture.

J'exposerai dans un premier temps les enjeux d'une pratique scolaire théâtrale en partant des constats que j'ai pu percevoir dans mon école et en prenant appui sur la littérature. Je développerai ensuite les actions que j'ai décidé de mettre en place et mon dispositif de recueil de données. Je détaillerai enfin les résultats de ces expérimentations et leurs effets sur la classe et les élèves.

¹ Philippe Claus, « Les défis de l'éducation artistique et culturelle pour tous », 2014 (<http://www.educationparlart.com/2014/06/colloque-au-senat-le-programme.html>, consulté le 16 avril 2015)

² Jean-Yves Rochex, Jacques Crinon (coord.), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, PUR, 2011.

Partie théorique : enjeux du théâtre à l'école

1. L'école Vercors, une culture en marche du spectacle vivant

1.1 Un contexte porteur

Le guide pour le parcours d'éducation artistique et culturelle³ précise que ce parcours doit aller au-delà du cadre de l'enseignement en s'appuyant sur l'environnement patrimonial et culturel de l'école. Grâce au centre culturel Jean-Jacques Rousseau de Seyssinet-Pariset, un travail d'ouverture au spectacle vivant se poursuit depuis plusieurs années auprès du jeune public, des écoles, collèges et lycées de la commune et de certaines communes voisines. La convention de jumelage qui lie le centre au territoire privilégie ainsi la pratique artistique à l'école et au collège. Ce contexte a favorisé l'émergence d'une réflexion construite sur le parcours d'éducation artistique et culturel au sein de l'école.

Il s'agit, tel que le préconise le projet de référentiel pour ce parcours⁴, de structurer les expériences artistiques des élèves par une collaboration entre les différents acteurs, un enrichissement constant et une ouverture aux diverses formes de l'art. Chaque élève de l'école dispose donc d'un cahier de parcours culturel retraçant ses rencontres artistiques au fil de sa scolarité. Il en résulte que l'objectif culturel du nouveau projet d'école consiste à développer la sensibilité artistique des élèves au travers d'une production artistique commune, avec une demande d'intervenant en danse, musique ou arts plastiques. Cela s'inscrit dans la démarche de projet recommandée par le guide du Ministère.

1.2 Une réflexion pédagogique en gestation pour une population scolaire hétérogène

Cependant la réflexion pédagogique liée à l'éducation artistique et culturelle reste embryonnaire. Tout d'abord, l'engagement des enseignants dans le projet a été soumis à la

³ Ministère de l'Éducation Nationale, « Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle », 2013 (<http://www.education.gouv.fr/cid20725/l-education-artistique-et-culturelle.html>, consulté le 17 avril 2015).

⁴ Conseil Supérieur des Programmes, « Projet de référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle – école primaire et collège », 2014 (<http://www.education.gouv.fr/cid20725/l-education-artistique-et-culturelle.html>, consulté le 17 avril 2015).

venue d'un artiste. Suite à un flou général sur l'intervention ou non d'un(e) chorégraphe capable de fédérer les énergies autour d'une proposition collective, le projet n'a pas débuté. La création du spectacle avait également pour objectif de développer la cohésion interclasses via notamment des activités décloisonnées. Mais suite au manque de réunions suffisamment approfondies qui n'ont pas déterminé le rôle de chacun et à l'absence d'intervenant qui a entraîné un découragement de certains enseignants, cet aspect a lui aussi été éludé.

Il est à noter qu'aucune réflexion collective préalable sur les rôles complémentaires des enseignants et de la chorégraphe n'avait été engagée pour la mise en œuvre du projet, comme si la réalisation du parcours passait inévitablement et strictement par l'effet catalyseur de l'artiste dans l'école. Après une rapide réunion il a été décidé qu'au final chaque classe réaliserait un travail de son côté et que le spectacle de fin d'année ne serait plus qu'une « présentation de travaux ». Pour ma classe, il s'est agi d'écrire et jouer des saynètes qui s'insèreraient dans un conte revisité du Petit Chaperon rouge écrit par la classe de CM1. Mon objet de recherche initial a donc évolué : d'une question première sur « les formes de coopérations efficaces entre enseignants et partenaire pour la réalisation d'un projet d'éducation artistique », ma réflexion a évolué vers « les conditions à mettre en œuvre par l'enseignant porteur d'un projet artistique, pour que tous ses élèves s'investissent. »

En effet, l'indicateur ayant déclenché cette action dans le projet d'école demeure : la plupart des élèves des sept classes de l'école n'a pas accès à des pratiques culturelles. La population de l'école est en effet très hétérogène. Au sein même de ma classe de vingt-et-un élèves de CE1-CE2, les expériences diffèrent énormément : tandis que certains passent leur temps libre devant la télévision, d'autres partent en vacances en Finlande. Lorsque nous discutons en classe, il y a d'un côté ceux qui ont vu ce qu'ils racontent en vidéo, et ceux qui l'ont vu de leurs propres yeux. Il y a ceux qui découvrent l'histoire, et ceux qui ont le livre chez eux. Plus encore, certains élèves de l'école présentent des signes de décrochage scolaire. Dans ma classe, un élève en particulier présente de grosses difficultés. Elève redoublant, il ne rentre toujours pas dans les apprentissages. Souvent à l'écart des autres, il cherche régulièrement à se mettre en avant par des comportements négatifs contraires au règlement de la classe.

Il est donc primordial d'apporter à tous ces enfants cette culture qui va les enrichir et la mise en projet est un moyen privilégié qu'il ne faut pas négliger. Il devient urgent de rattraper ces élèves en leur proposant notamment des formes d'enseignement différentes telles qu'une pratique artistique régulière.

2. L'intérêt d'une pratique théâtrale à l'école élémentaire

2.1 Les apports de la recherche et des expérimentations

« Le théâtre : c'est un domaine où les êtres et les choses touchent enfin à la liberté. » disait Louis Jouvet. Le jeu est pour l'enfant une fonction naturelle et habituelle. Les jeux d'exploration et d'improvisation sont donc essentiels dans la démarche théâtrale. Mais la direction que l'enseignant va proposer à ses élèves, puis les échanges entre joueurs et spectateurs vont transformer ces jeux pour leur donner plus de profondeur, de créativité, d'esthétique. A l'école, selon Jean-Claude Lallias et Jean-Louis Cabet⁵, la pratique théâtrale apporte aux élèves de nombreux effets positifs : « rencontre différente avec l'écrit et l'invention, nouveau regard sur les langages et leur fonctionnement, approche différente des objets culturels, enthousiasme d'un groupe soudé par un but à atteindre ensemble ». A travers les pratiques théâtrales les enfants sont également amenés à construire du sens, à rencontrer et à utiliser des langages complexes. De plus, « l'introduction du théâtre est un levier contre les routines, un outil pour donner accès à la curiosité ».

Ainsi il a tout d'abord un enjeu artistique et culturel. Par la découverte de nouveaux textes, les élèves enrichissent leur patrimoine culturel. Par le jeu, ils font appel à leur créativité et à leur imagination et développent leur sens de l'esthétique.

Son enjeu social est également primordial : de nombreux textes de théâtre de jeunesse abordent des sujets sérieux tels que les inégalités, la violence, la différence, etc. ⁶ Par les plaisirs de l'écriture, la symbolisation et la distance créée par le jeu, les élèves changent leur regard sur le monde et développent leur sens critique. De plus, en favorisant les interactions entre pairs, l'écoute mutuelle et en renforçant la tolérance envers les autres, la pratique théâtrale participe à l'éducation du futur citoyen. La pratique du théâtre à l'école encourage également la création de projets de classe ou d'école, entraînant ainsi la collaboration avec les autres élèves mais aussi avec des partenaires extérieurs tels que des intervenants, des comédiens, ou encore les parents. Enfin, les spectateurs sont invités à suivre les acteurs pour s'évader avec eux. D'ailleurs, selon Aristote, le spectacle tragique permet une purification des passions chez le spectateur : ce

⁵ J-C. Lallias et J-L. Cabet, *Les pratiques théâtrales à l'école*, CRDP de la Seine-Saint-Denis, 1985, p15.

⁶ J-C. Lallias, « Enjeux du théâtre jeune public contemporain », *La revue des livres pour enfants*, 223, p. 65-72, 2005.

phénomène s'appelle la catharsis. Le théâtre est donc un art mais aussi et surtout un plaisir partagé entre acteurs et spectateurs.

Pédagogiquement, s'il n'apparaît plus dans les Instructions Officielles de 2008, le théâtre conserve toute son importance car il permet de développer de nombreuses compétences transversales chez les élèves et de donner du sens aux apprentissages. En effet, des activités scolaires demandées par les Instructions Officielles sont tout à fait possibles à partir d'une pièce, telles que: «les activités de français, l'expression corporelle, les activités plastiques et musicales...»⁷. Dans l'article « Enjeux du théâtre jeune public contemporain », Jean-Claude Lallias signale également que le texte dramatique permet d'aborder de nouvelles formes de lecture: « lecture oralisées et adressées, lecture à plusieurs voix, mise en espace de la parole, lectures publiques préparées...». Ces situations permettent alors un travail de la voix, de la respiration, du rythme. Enfin, Jean-Pierre Ryngaert dépeint le jeu théâtral en milieu scolaire comme un pour l'enfant moyen pour l'enfant qui ne parle pas d'accéder à la parole en expérimentant une relation sensible au monde⁸. Le théâtre se révèle donc être un moyen ludique pour les élèves de travailler notamment la maîtrise de la langue.

Enfin, avoir des capacités créatives, d'intégration à un projet collectif, d'ouverture aux autres et au monde, sont des compétences qu'il est nécessaire de développer aujourd'hui chez les élèves ; il s'agit d'un puissant levier d'émancipation et d'intégration professionnelle et sociale. L'éducation artistique et culturelle, et notamment la pratique théâtrale, est un moyen de développer la formation de l'enfant comme personne, tout en stimulant ses apprentissages et en leur donnant du sens.

2.2 Les conditions à créer par l'enseignant pour la réussite pour tous

Les enjeux d'une pratique théâtrale ayant été définis, force est de constater que cet enseignement est encore peu répandu dans les classes. Pourtant tel que l'a montré Jean-Marc Lauret⁹, l'éducation artistique et culturelle a des effets positifs conséquents sur les pratiques culturelles, les résultats scolaires, les performances cognitives, les compétences sociales et les réductions des inégalités. Il est nécessaire de s'interroger alors sur sa mise en place en prenant en compte la diversité des élèves.

⁷ Jean-Claude Lallias et Jean-Louis Cabet, *op.cit.*, p17-18.

⁸ Jean-Pierre Ryngaert, *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Paris, De Boeck, 1996.

⁹ Jean-Marc Lauret, *L'art fait-il grandir l'enfant ?*, Editions de l'attribut, 2014.

Aujourd'hui, beaucoup d'élèves dits en « échec scolaire » se sentent laissés pour compte par le système. Il est nécessaire de commencer par comprendre ce qui se passe chez ces élèves car identifier leurs difficultés est le premier problème que rencontrent les enseignants selon un rapport de l'Inspection Générale¹⁰. Dans son ouvrage *L'enfant et la peur d'apprendre*¹¹, Serge Boimare explique qu'au-delà du manque d'efforts, de motivation ou encore de capacités, les enfants en difficultés d'apprentissages ont mis en place une organisation psychologique dès les premières années de leur vie afin de ne pas trop souffrir : ils évitent la rencontre avec leurs propres manques, la soumission à la règle et la confrontation à l'incertitude. Il constate : « Dès que je suis face à une difficulté sévère, je constate qu'elle a des dimensions et des répercussions qui se situent tout autant dans le domaine psychologique que dans le domaine pédagogique. [...] J'ai l'impression d'en revenir toujours à une même raison : certains enfants voient se réveiller des peurs qui les déstabilisent lorsqu'ils affrontent la situation d'apprentissage ». ¹² La peur d'apprendre se joue en quatre actes. La situation d'apprentissage est d'abord vécue comme une menace contre l'équilibre personnel. Elle révèle alors des émotions, troubles, réactions affectives excessifs tels que des idées de dévalorisation et de persécution. S'ensuit la réactivation de peurs plus profondes, plus anciennes qui aboutit à l'activation de troubles du comportement pour réduire ou empêcher ces craintes, et donc des stratégies « anti-pensée ». Cela a ainsi des conséquences redoutables sur le comportement de ces élèves ainsi que sur leurs capacités cognitives. Il leur manque les trois maîtrises de base de l'apprentissage : la compréhension (compréhension en ilots), le langage (difficultés par rapport à l'écrit) et le discours (enchaînement des idées et argumentation difficiles).

Dans *Ces enfants empêchés de penser*¹³, Serge Boimare va plus loin en précisant que la peur d'apprendre a pour conséquence majeure l'empêchement de penser. Celui-ci est reconnaissable à cinq points : les enfants restent à une curiosité primaire (tournée vers l'individualité, le sexe ou la violence), redoutent les temps de suspension nécessaires à l'apprentissage, passent rapidement le relais à leur corps, évitent de penser (auto-dévalorisation, retrait, sentiment de persécution) et leur langage est pauvre et insécurisé. Pour lui, ce qui est mis en place actuellement (mettre des heures en plus pour s'entraîner, pour répéter...) n'a aucune validité et provoque un rejet encore plus grand, en renforçant les stratégies anti-apprentissages, au

¹⁰ Anne Armand, Béatrice Gille, « La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves », 2006 (<http://media.education.gouv.fr/file/35/7/3357.pdf>, consulté le 17 avril 2015).

¹¹ Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod, 1999, p.17-34.

¹² Idem, p. 9

¹³ Serge Boimare, *Ces enfants empêchés de penser*, Paris, Dunod, 2008, p. 49-68.

contraire donc de l'objectif visé. Pour aller au-delà de ces difficultés, l'enseignant doit permettre aux enfants de s'appuyer sur leurs peurs afin qu'ils renouent avec leurs capacités d'apprendre. La médiation culturelle, telle que théâtrale, est préconisée afin de faire des ponts entre l'intérieur et l'extérieur. Elle permettra de mettre à jour les inquiétudes des élèves dans un registre symbolique qui les mettra en forme et les atténuera, tout en aménageant un cadre où le passage à la règle deviendra possible.

Cependant, si le théâtre est un jeu, dans un autre ouvrage intitulé *La peur d'enseigner*¹⁴, Serge Boimare écrit que l'enseignant, surtout débutant et face à des élèves au comportement parfois difficile, ne doit ni tomber dans l'autoritarisme, ni dans une approche démagogique, marquée par l'abandon des exigences que suppose l'apprentissage, pour se protéger. En effet, ceci ne ferait qu'entretenir la peur d'enseigner des élèves et rentrer ainsi l'enseignant dans un cercle vicieux ne s'adaptant pas devant les difficultés d'apprentissage.

Il est nécessaire de donner du sens et des racines aux savoirs fondamentaux. Il propose donc de consacrer chaque jour une heure du temps scolaire au nourrissage culturel (lecture à haute voix de textes culturels) et à l'entraînement à l'expression tant orale qu'écrite¹⁵. Ce nourrissage doit traiter de préoccupations capitales pour les enfants, afin de donner une forme, une image à leur pensée. Ils pourront alors s'appuyer sur leur monde interne pour commencer à penser. On trouve donc le moyen de les intéresser en répondant à leur curiosité primaire. C'est cet apprentissage qui donnera du sens aux savoirs, permettant de passer du perceptif (où il suffit de voir pour savoir, où l'association est directe et facile comme une date à retenir) au représentatif (où il faut prendre de la distance, se détacher de ses propres images pour saisir une notion nouvelle ou accéder à une opération mentale inédite).

Par ailleurs, Serge Boimare précise que les élèves qui ne sont pas en difficultés seront les premiers à bénéficier de cette démarche car ils sont déjà prêts pour elle et ne s'ennuieront plus. Créer un patrimoine commun permettra de répondre à l'hétérogénéité des élèves en formant une unité, quelque chose qui relie les enfants les uns aux autres. Par les échanges de points de vue, les débats argumentés, la classe devient une « communauté solidaire dans les apprentissages »¹⁶.

¹⁴ Serge Boimare, *La peur d'enseigner*, Paris, Dunod, 2012, p33-48.

¹⁵ Serge Boimare, *La peur d'enseigner*, Paris, Dunod, 2012, p89-128.

¹⁶ Jacques Bernadin, *Réussite scolaire pour tous : chiche !*, 2012 (http://www.gfen.asso.fr/fr/reussite_scolaire_pour_tous_chiche, consulté le 17 avril 2015).

3. Formulation de la problématique

Ainsi, afin de réduire les difficultés des élèves, un apport artistique et culturel régulier apparaît comme essentiel, accompagné d'activités de langage oral et de production d'écrit et fédérant le groupe. Les constats faits en classe et ceux de la littérature m'ont alors amenée à la question suivante : **comment la préparation d'un projet théâtral en temps scolaire peut-elle engager tous les élèves dans les apprentissages ?**

Il apparaît tout d'abord essentiel de **jouer sur la dynamique entre élèves** dans la mesure où un collectif s'épanouit dans la diversité, où chacun peut progresser grâce à l'autre et améliorer son estime de soi et sa tolérance envers les autres. La **mise en projet**, le **travail en groupe**, les **débats et les échanges d'opinions** sont des moyens d'arriver à cette relation interactive. Par le recours à leur créativité et à leur imagination, les élèves vont également trouver dans l'activité théâtrale un plaisir développant leur sens esthétique et leur apprenant à écouter, à regarder, à ressentir, éléments indispensables dans la communication. L'enseignant se doit également de **créer** avec ses élèves **une culture commune**, notamment **par la lecture à voix haute, participant à la dimension groupale**.

En outre, il est essentiel pour intéresser les élèves que l'enseignant utilise des **textes porteurs de sens qui évoquent des sentiments vécus et impliquant un travail interdisciplinaire**. Le texte théâtral pourra alors engager, suite à un effort de compréhension, un travail sur le langage oral afin que chacun apprenne à parler : utiliser sa voix en adoptant rythme et intonation, mais aussi parler pour débattre avec ses propres arguments, sans sortir du cadre. En liaison avec le texte, le passage à l'écrit sera alors possible tant pour rédiger une suite que pour présenter son opinion.

Méthode : travail autour de la pièce de théâtre

Méchant !

1. Participants

La séquence a été menée dans ma classe de CE1-CE2 (douze CE1 et neuf CE2), au sein de l'école élémentaire Vercors de Seyssinet-Pariset dans laquelle je travaille les lundis et mardis ainsi qu'un mercredi sur deux. Il s'agit d'un travail préalable à la préparation du spectacle de fin d'année, visant à faire découvrir l'activité théâtrale aux élèves en les entraînant notamment à parler, jouer et écrire. Tel que je l'ai mentionné précédemment, le rapport à la culture des élèves dans ma classe est très hétérogène. Il est à noter également que peu d'élèves présentent des difficultés scolaires importantes. Toutefois, certains sont assez renfermés et s'ouvrent peu à la classe. De plus, des mésententes existent qui ont parfois été jusqu'à la violence verbale ou physique.

J'ai choisi de m'intéresser plus spécifiquement à A., élève de CE1 qui non seulement ne dispose pas d'un accès régulier à la culture en dehors de l'école, mais présente également de grosses difficultés d'apprentissage. Redoublant, il peine souvent à rentrer dans les activités. Son rapport avec nous est donc compliqué puisqu'il respecte rarement les règles de vie de la classe (déplacements incessants ; non-respect des règles de communication – l'élève chantonne, parle sans lever le doigt; absence de mise au travail ; non-respect du matériel). Ses relations avec les autres élèves s'en voient également détériorées : étant parfois violent verbalement avec ses pairs et se mettant souvent en avant par ses comportements négatifs, il est souvent seul. Il se dévalorise souvent jusqu'à pleurer et se décourage très vite devant un travail. Lors des apprentissages, il perd vite son attention, même lors des activités de groupe. Enfin, il a tendance lorsqu'il est interrogé à ramener les sujets à lui et supporte peu d'être contredit. Ainsi le reconnaît-on totalement dans les enfants victimes de la peur d'apprendre et empêchés de penser décrits dans les ouvrages précédemment cités de Serge Boimare.

J'ai donc souhaité observer l'évolution de trois points particuliers via la mise en place de cette séquence : la posture de l'élève face aux activités scolaires, son rapport avec les enseignantes ainsi que l'évolution des formes d'interaction avec ses camarades.

2. Procédure

2.1 La pièce de théâtre *Méchant !*

2.1.1 Présentation de la pièce

2.1.1.1 Histoire et personnages

Afin d'élaborer ma séquence, j'ai pris appui sur « Les 3 coups »¹⁷, site proposé par le CRDP de Paris, proposant aux enseignants une collection de dossier pédagogiques en ligne autour de pièces de théâtre de la collection « poche théâtre » d'Actes Sud Junior, notamment sur l'ouvrage *Méchant!*. Il s'agit une œuvre théâtrale de littérature de jeunesse écrite par Anne Sylvestre, publiée en 2003 aux éditions Actes Sud dans la collection Heyoka Jeunesse.

L'histoire met en scène Croch'Patte, un petit garçon qui a toujours faim et dont la mère s'occupe peu. Afin de remédier à son mal-être, il s'est créé un monde dans lequel il s'identifie à des animaux puissants et rackette ses camarades en leur volant leur goûter. Ainsi, ce personnage renvoie de prime abord une image de violence gratuite et de méchanceté. Alors qu'il est seul dans la cour de récréation, sa mère le déposant très tôt à l'école, il s'identifie d'abord à un loup. Devant sa camarade Biquette, il entre également dans la peau de cet animal agressif. Cependant, elle trouve ce jeu puéril et n'est pas décidée à le laisser continuer à se comporter ainsi. Même s'il a déjà été violent avec elle, elle ne veut pas utiliser la force pour se défendre. Intelligente, rusée et réfléchie, elle est déterminée à faire changer le comportement de son camarade et lui faire comprendre qu'il vaut mieux être que paraître. Pour ce faire, elle adopte la stratégie de jouer avec lui. Ainsi, le jeu individuel de Croch'Patte devient collectif et une complicité naît entre les deux personnages. Biquette prouve au petit garçon qu'avoir des amis est beaucoup plus enrichissant que de rester seul. A la fin de la pièce, le personnage est métamorphosé: il ne pense plus à manger et il rit avec son amie.

2.1.1.2 Procédés d'écriture

Cette pièce, découpée en deux parties, met en évidence trois procédés d'écriture faisant ressortir notamment l'évolution psychologique des personnages et le renversement de situation. Le monologue est tout d'abord utilisé : un personnage est seul sur scène et s'adresse au public.

¹⁷ CRDP de Paris, « Les 3 coups » (<http://crdp.ac-paris.fr/les3coups/index.html>, consulté le 23 avril 2015)

Dans les pièces de théâtre, le monologue est employé par l'auteur pour s'adresser directement au lecteur/public, en permettant de faciliter la compréhension et d'étoffer les personnages. La pièce débute avec Croch'Patte qui parle seul, donnant immédiatement son caractère : violent et gourmand, il aime se glisser dans la peau d'un animal : être un autre pour être soi. Il s'impose ainsi dans les premières scènes en tant que personnage représentant la puissance. La troisième scène de la première partie nous propose un monologue de Biquette qui met en évidence son opposition au comportement de son camarade. Cependant, dans la deuxième partie, la structure de la pièce s'inverse : c'est la petite fille qui commence à parler seule de sa stratégie pour faire évoluer la personnalité de Croch'Patte. L'auteur nous montre ainsi que Biquette parvient à ses fins.

Le deuxième procédé d'écriture utilisé est l'alternance entre monologue et dialogue : (scène 1 : monologue ; scène 2 : dialogue ; scène 3 : monologue ; scène 4 : dialogue). C'est un moyen pour le lecteur de rencontrer explicitement les personnages tout en restant proche de l'action. Par ailleurs, la dernière scène de la seconde partie est un long dialogue mettant en avant la complicité naissante entre les deux personnages. Le monologue, qui exposait également la difficulté qu'éprouvaient les deux personnages à communiquer ensemble, disparaît définitivement. Ces deux procédés visent donc à relier la forme et le fond de l'histoire.

Enfin, l'auteur utilise la comédie et ses ressorts : de nombreuses situations sont amusantes, liées en particulier à l'humour et à l'ironie de Biquette. A plusieurs reprises, le public est alors complice et en attente d'assister aux effets de ses ruses.

2.1.2 Pistes pédagogiques

Cette pièce est tout à fait adaptée à des élèves de cycle 2 - début de cycle 3. Le texte, proche des enfants et de leurs préoccupations, s'insère dans leur univers pour mieux leur parler et est donc idéale pour une première étude théâtrale. Grâce aux monologues, la compréhension des personnages et de leurs actes est simplifiée. Ainsi, le texte est propice à des séances de lecture - compréhension en premier lieu. Il aborde également de nombreux thèmes symboliques tels que la colère, la violence physique et morale, la responsabilité de ses actes, l'amitié, la solidarité, la tolérance, permettant de nombreux débats philosophiques ou citoyens, et adressant de nombreux messages aux élèves (ne pas avoir peur, rendre bon, être dans le langage, etc.). Il est aussi propice de par sa nature à des activités de production d'écrit telles que transformer un passage ou écrire la suite d'une scène. Enfin, il permet bien entendu d'initier les élèves au

théâtre : lecture d'un texte à plusieurs ou à plusieurs tons, mise en espace d'une scène, jeu des sentiments des personnages, activités spécifiques pour améliorer son jeu théâtral jusqu'au jeu de tout ou partie d'une scène.

2.2 La séquence

La séquence présentée s'est déroulée sur six semaines, à raison de deux à trois séances hebdomadaires. L'objectif final était pour les élèves d'interpréter un court texte théâtral, écrire une saynète en respectant les codes du théâtre et être en mesure d'exprimer clairement et justifier leur point de vue. Ci-dessous est présenté le détail des séances.

Séances	Objectifs
1- Compréhension – Langage oral	- Découvrir la pièce de théâtre et le premier personnage (première partie scène 1) - Débattre : pourquoi est-il violent ?
2- Langage oral	- Lire un extrait de la pièce en proposant une intonation correcte - Comprendre l'importance de l'interprétation d'un texte - Justifier son point de vue, donner des conseils
3- Langage oral – Production d'écrit	- Débattre: doit-on parfois être violent ? Faut-il se défendre ? (première partie scène 2) - Découvrir les spécificités de l'écrit théâtral et rédiger un texte: transformer une scène
4- Langage oral – Production d'écrit	- Recopier son texte sans erreur - Lire ce texte en proposant une intonation correcte - Justifier son point de vue, donner des conseils
5- Théâtre	- Travailler l'écoute et le regard de l'autre
6- Compréhension - Théâtre	- Comprendre un procédé d'écriture et son effet sur le lecteur : le monologue (première partie scène 3) - Savoir coopérer et coordonner gestes et parole - Justifier son point de vue, donner des conseils
7- Langage oral – TICE	- Lire un extrait en proposant une intonation correcte (monologue de la scène 3) - Utiliser un programme de l'ordinateur pour s'enregistrer (magnétophone)
8- Compréhension – Production d'écrits	- Comprendre un procédé d'écriture et son effet sur le lecteur : alternance monologue/dialogue (première partie scène 4) - Etablir une grille de relecture pour l'écrit théâtral - Rédiger un texte théâtral : écrire une suite en utilisant la grille de relecture
9- Production d'écrits	- Réviser son texte et le recopier proprement et sans erreur
10- Théâtre	- Oser s'engager pleinement dans l'activité en acceptant la présence de l'autre
11- Compréhension – Langage oral	- Approfondir sa compréhension de l'œuvre (deuxième partie) : analyser l'évolution du personnage de Croch'Patte - Débattre: Doit-on toujours être d'accord avec un ami ?
12- Production d'écrits	- Rédiger un texte théâtral : écrire la suite de la pièce - Utiliser la grille de relecture
13- Production d'écrits - TICE	- Réviser son texte - Utiliser un logiciel de traitement de texte pour le saisir (Open Office)
14 Théâtre – Langage oral	- Interpréter un texte appris par cœur - Justifier son point de vue, donner des conseils

Tableau 1: Descriptif des séances mises en place

J'ai donc choisi d'organiser ma séquence autour de quatre grands types de séances : lecture-compréhension, débats, production d'écrits et théâtre. Tel que le préconise la littérature, chaque partie du texte a d'abord été travaillée en compréhension avant d'engager des échanges oraux. Ces débats sont essentiels à l'acculturation des élèves, c'est à dire à la transformation de leurs représentations en lien avec les thèmes abordés dans l'œuvre théâtrale. Cette appropriation d'un nouvel univers symbolique, ce déplacement est renforcé par un écrit de création. Les activités purement théâtrales ont été travaillées en parallèle, à partir du texte mais aussi dans des ateliers spécifiques.

2.2.1 La lecture-compréhension

Le texte théâtral s'aborde en classe comme tout texte littéraire, pour lui-même et non pas pour le spectacle qu'on pourrait en faire. Le travail de lecture et de compréhension est donc indispensable. C'est seulement lorsque le texte sera bien compris, bien maîtrisé que l'on pourra envisager de le jouer. Ne disposant pas d'un exemplaire du livre pour chaque élève, j'ai lu chaque scène aux élèves lorsqu'elles allaient être travaillées. De plus, chaque lecture a été suivie d'un travail de compréhension. Si de nombreuses scènes étaient faciles d'accès, la première scène, monologue de Croch'Patte qui se prend pour un loup, nécessitait un travail plus conséquent afin de distinguer le réel (c'est un petit garçon) de l'imaginaire (il joue à être un loup, mais c'est un monde qu'il s'est créé). Les procédés d'écriture utilisés par l'auteur étaient également à appréhender dans une optique d'écriture de saynètes par la suite.

En complément, j'ai proposé aux élèves trois lectures offertes sur les thèmes abordés dans l'œuvre : *Loulou* de Grégoire Solotareff¹⁸ tout d'abord sur le thème du rapport entre l'amitié et la peur de l'autre, *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos¹⁹ sur les rapports de force, et *L'horrible petite princesse* de Nadja²⁰ sur la méchanceté.

2.2.2 Les débats

Comme je l'ai mentionné précédemment, la pièce choisie est propice à de nombreux débats proches des préoccupations des élèves, permettant ainsi d'améliorer leur expression orale et d'entraîner leur aptitude à penser par eux-mêmes. Au cours de la séquence, pour assurer la participation de tous, ils ont été organisés comme suit : chaque élève répondait d'abord à la

¹⁸ Grégoire Solotareff, *Loulou*, L'École des loisirs, 2001.

¹⁹ Mario Ramos, *C'est moi le plus fort*, L'École des loisirs, 2002.

²⁰ Nadja, *L'Horrible Petite Princesse*, L'École des loisirs, 2005.

question à l'écrit. Il leur était demandé de ne pas répondre simplement affirmativement ou négativement mais de fournir des arguments ou des exemples. Ensuite, ils se réunissaient par groupe de quatre à cinq et discutaient de leurs points de vue. Un secrétaire et un rapporteur étaient nommés par groupe afin d'exposer leur conclusion au reste de la classe. Le débat devenait alors collectif.

J'ai d'abord commencé par leur proposer un débat interprétatif, les amenant à se demander d'où venait la violence de Croch'Patte afin de les faire réfléchir sur la violence dont peuvent faire preuve certains de leurs camarades, violence qui est souvent le résultat d'un mal-être sérieux. En me basant sur le profil des élèves de ma classe, et afin d'améliorer les relations que les élèves peuvent avoir entre eux, j'ai également choisi deux débats d'opinion axés sur l'instruction civique et morale : une réflexion sur la violence et la défense tout d'abord, beaucoup d'élèves agissant contre les coups ou insultes par une réponse semblable. Le deuxième débat fut sur l'amitié et le désaccord, car il peut être difficile d'aller à l'encontre d'un ami alors que c'est parfois nécessaire notamment s'il agit mal. En complément, nous avons effectué chaque matin au cours de cette période un rituel consistant à lire une citation ou un proverbe sur les thèmes du respect, de l'amitié, de l'effort ou de la violence, toujours dans cette optique de fédération du groupe et de nourrissage de la réflexion.

Enfin, les élèves ont également été amenés à débattre sur les prestations théâtrales de leurs camarades au cours de la séquence (de la lecture à haute voix à la présentation d'une scène) afin de leur donner des conseils constructifs, pour qu'ils réalisent qu'on peut apprendre grâce à l'autre mais aussi qu'ils acceptent les remarques. Cela devait aussi permettre, lorsqu'ils ne présentaient leur saynète, de travailler leur posture de spectateur : un spectateur n'est pas un observateur passif mais il a un regard critique et sensible.

2.2.3 La production d'écrits

Les Instructions Officielles indiquent qu'un des moyens de rendre plus assurée la compréhension d'un texte est de l'articuler avec un travail d'écriture. De plus, l'écrit théâtral étant quelque chose de nouveau pour les élèves dont je souhaitais qu'ils acquièrent les codes, je leur ai proposé trois activités d'écriture : modifier une scène par l'ajout d'un personnage et d'une péripétie, imaginer la suite d'une scène qui laissait planer du suspense et écrire la suite de l'histoire, cette dernière activité permettant d'évaluer les acquis des élèves. Les textes ont été imaginés et rédigés par deux afin que les élèves soient le moins possible dans une situation

difficile pour eux, qu'ils aient plus d'idées et qu'ils apprennent à coopérer. Afin de valoriser les textes écrits, ils ont tous été lus à la classe, et le dernier jet de ce texte, saisi à l'ordinateur, a été transmis aux familles.

2.2.4 Le théâtre

Les activités théâtrales proposées aux élèves ont été choisies selon trois axes : l'interprétation, la coopération et l'acceptation du regard des autres. La voix a d'abord été travaillée afin de mettre en évidence l'importance de l'interprétation. Après un échauffement vocal qui a précédé chaque séance dans laquelle les élèves devaient lire un texte, la première activité proposée fut de lire par groupe de quatre une partie de la première scène codée selon l'intensité de voix à fournir sur chaque mot. Ci-dessous est proposé un exemple de texte fourni aux élèves.

J'ai faim ! J'AI FAIM ! J'AI FAIM ! J'AI FAIM ! Ça change pas, J'AI TOUJOURS FAIM.
C'est comme si J'AVAIS UNE BÊTE, LA, qui grogne et qui veut MANGER.
J'ai une faim de loup. AHOU ! AHOU ! Je dois être UN LOUP !
Sûrement, j'ai des grandes oreilles poilues et une grande bouch... on peut dire gueule, pour un loup, on se fait même pas disputer !
Alors : j'ai une grande gueule pleine de dents pointues, et je tire une langue comme ça,
PARCE QUE JE MEURS DE FAIM.

Légende :

Rouge : élève 1

Bleu : élève 2

Vert : élève 3

Noir : élève 4

Mots écrits petits : chuchoter

MOTS EN MAJUSCULE : parler très fort

Tableau 2: Texte codé proposé aux élèves en séance 2

L'objectif était que chacun respecte le code en osant interpréter le texte, mais aussi, tous les groupes n'ayant pas le même codage, que les élèves se rendent compte qu'un texte peut être interprété différemment selon l'expression qu'on y met. Sur la base du même texte, j'ai alors proposé aux élèves de relire ce texte en exprimant divers sentiments : colère, joie, tristesse, fatigue, excitation, etc. Cette activité devait aussi permettre de déterminer les critères que les élèves devraient respecter lors des autres séances d'oral : le ton, l'articulation et la portée de la voix. Enfin, elle avait aussi pour objectif de faire remarquer aux élèves que pour avoir une interprétation juste, un texte doit au départ être décodé afin d'éviter le manque de rythme et l'hésitation.

A partir du texte, nous avons également travaillé sur la coopération et la simultanéité des gestes et de la parole, indispensables à maîtriser dans le jeu théâtral. Pour cela, j'ai proposé aux élèves

trois extraits du monologue de Biquette de la première partie de la pièce, dans lequel elle réalise des exercices de défense, énonçant beaucoup d'onomatopées.

Les élèves, par groupe de trois, ont alors été invités à inventer chacun un geste à réaliser les uns à la suite des autres, puis à choisir un extrait parmi ceux proposés ci-dessous et s'entraîner à le jouer pour le présenter à la classe. Collaboration et coordination étaient donc nécessaires à la réussite de l'exercice.

<i>élève 1</i> : Han ! han ! et mrrr...	<i>élève 1</i> : Ah ! Monsieur Croch'Patte, les filles, ça se défend pas, ça pleure !	<i>élève 1</i> : V'lan ! et crouch !
<i>élève 2</i> : Attrape ! Et pif !	<i>élève 2</i> : Et ran ! ran ! Ça pleure, les filles ?	<i>élève 2</i> : et allez donc !
<i>élève 3</i> : Paf ! Prends encore celui-là !	<i>élève 3</i> : Tiens tiens ! Et qui est-ce qui était tout pâle, le jour de la visite médicale, hein ?	<i>élève 3</i> : et tian !

Tableau 3: Extraits proposés aux élèves en séance 6

Au cours des séances de théâtre pures (séances 5 et 10), j'ai souhaité proposer aux élèves des ateliers spécifiques. La séance 5 a été consacrée à l'écoute et au regard. Pour cela, après un échauffement du corps afin de se mettre en condition, nous avons réalisé une première activité : chacun ayant un numéro, on se disperse dans la salle. Au signal de l'enseignant, chacun donne son numéro tour à tour sans se tromper ou hésiter sinon on recommence. Suite à cela, une activité complémentaire à consister à continuer à marcher dans la salle mais de la façon dont on le souhaitait. Chacun pouvait alors décider de se rapprocher de quelqu'un, marcher en phase avec lui, jusqu'à constituer des groupes évolutifs. Ainsi, nous avons travaillé l'écoute tant auditive que corporelle.

Le deuxième atelier s'est focalisé sur le regard grâce au jeu du « cercle qui ne fait rien ». Tous en cercle, une personne désignée regarde quelqu'un et fait un geste. La personne regardée exécute le même tout en continuant à la regarder puis dirige son regard vers quelqu'un d'autre, exécute un nouveau geste etc. Pour complexifier cette activité, elle a ensuite évolué vers des regards multiples: chacun cherchait le regard de quelqu'un et tout le monde doit reproduire le moindre geste fait par celui qu'il regarde. Les gestes ne sont pas normés et peuvent être comiques, l'important étant que chacun garde sa concentration et soit focalisé sur le regard de l'autre, comme un véritable acteur qui joue un rôle.

En séance 10, j'ai souhaité amener les élèves à un engagement plus poussé dans l'activité afin de travailler l'acceptation du regard des autres, c'est-à-dire oser jouer un rôle sans se préoccuper de ce qu'ils peuvent penser. Pour cela, trois ateliers se sont succédés, après un nouvel

échauffement du corps. Nous avons commencé par jouer à nous déplacer dans la salle en suivant les consignes que je donnais : marcher sur des œufs, sur du verre, dans la boue, etc. Ensuite, nous avons joué aux sculpteurs sculptés. Chaque élève, après que je lui ai soufflé une réplique de Biquette, devait sculpter le corps et le visage de la petite fille tel qu'il l'imaginait sur un camarade. Le sculpteur devait donc oser mettre en avant son imagination tandis que le sculpté devait accepter de se laisser faire. Les autres élèves devaient essayer de deviner ce qu'exprimait celui qui jouait Biquette. Enfin, l'ultime atelier a consisté à oser s'engager totalement : tout le monde était à sa place et au signal je demandais à un élève de se lever. Il devait alors immédiatement venir seul au tableau, et faire « n'importe quoi » durant cinq secondes.

La séquence s'est terminée par la présentation par deux d'un court extrait d'une scène de la pièce préparée à l'avance. L'interprétation était laissée libre aux élèves et ils avaient la possibilité d'avoir leur texte avec eux lors de la présentation, l'objectif étant qu'ils utilisent ce qu'ils avaient appris lors des séances de théâtre et que les spectateurs donnent de nouveau leur point de vue. Cette séance a donc permis d'évaluer les élèves sur leurs acquis concernant le l'expression et l'interprétation.

3. Présentation du dispositif de recueil de données

3.1 La grille d'observation

Les activités proposées au cours de cette séquence étant très axées sur l'oral et sur la posture des élèves les résultats attendus étaient qualitatifs. J'ai alors eu recours à une grille d'observation présentée comme suit afin d'évaluer leurs progrès au fil des semaines.

Prénom	Echanges									Expression			Ecoule			Regard			Interprétation		
	E/ens			E/groupe			E/E			A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C

Tableau 4: Grille d'observation utilisée en classe

J'ai rempli chaque critère de la grille à la fin de chaque semaine pour chaque élève, de 1 à 6 pour six semaines, permettant à terme de visualiser facilement l'évolution de chacun au cours de la période.

J'ai donc observé principalement cinq critères chez les élèves, gradués de A à C, qui m'ont semblé pertinents au regard des activités proposées et des compétences travaillées :

- la qualité des échanges avec l'enseignant / le groupe / un élève :
 - A. l'élève ne participe pas / il ne respecte pas son interlocuteur : il lui coupe la parole, emploie un vocabulaire ou une intonation inappropriés
 - B. il participe uniquement lorsqu'il est sollicité / il ne respecte pas toujours son interlocuteur
 - C. il est volontaire et participe à bon escient
- la qualité de l'expression
 - A. le discours est confus / l'élève sort rapidement du propos / il n'articule pas / sa voix est peu audible
 - B. le discours manque de clarté : l'élève peine à organiser ses idées / la voix manque d'assurance
 - C. le discours est clair et argumenté / l'élève parle avec une voix assurée
- l'écoute :
 - A. l'élève n'est pas attentif
 - B. il n'écoute pas en permanence
 - C. il est attentif aux autres
- le regard :
 - A. le regard est perdu, l'élève ne regarde pas son interlocuteur dans les yeux
 - B. le regard est vacillant
 - C. le regard est posé
- l'interprétation :
 - A. l'élève n'ose pas s'engager / l'intonation est inexistante lors des lectures à voix hautes / il est statique
 - B. il est dans une posture de reproduction / il essaie de mettre le ton juste
 - C. il propose de nouvelles idées / l'intonation est juste

3.2 La grille de relecture

Avec les élèves, nous avons établi une grille de relecture spécifique aux productions d'écrits théâtraux en séance 8.

Elle est présentée ci-dessous.

Ecrire un dialogue de théâtre	oui	non
Mon texte est écrit lisiblement.		
J'ai indiqué le nom de chaque personnage en majuscules avant qu'il parle.		
J'ai mis les lieux, les actions, le ton ou les sentiments des personnages entre parenthèses avant qu'ils parlent (didascalies).		
Chaque phrase commence par une majuscule.		
J'ai utilisé et bien placé les signes de ponctuation que je connais : !, ?, .		
Les phrases sont correctes.		
Il y a une fin à l'histoire.		

Tableau 5: Grille de relecture établie en séance 8

Pour l'établir, nous nous sommes basés sur la scène 2 de première partie de la pièce *Méchant !*, dialogue entre les deux personnages, et sur l'écrit qu'ils avaient produit en séance 3 afin de déterminer des critères pertinents.

Ainsi pour les productions suivantes, chaque élève devait cocher son opinion dans le tableau, lui permettant de s'auto évaluer. Par la suite je remplissais moi aussi la grille afin que l'élève ait un deuxième avis et soit en mesure de progresser.

Résultats et discussion : des progrès à consolider

1. Dans la classe, des évolutions perceptibles mais fragiles

1.1 Un élève qui s'accroche encore à son comportement négatif

Ci-dessous sont présentées les observations effectuées sur l'élève A. de CE1 éprouvant de grosses difficultés d'apprentissage.

Prénom	Echanges									Expression			Ecoute			Regard			Interprétation		
	E/ens			E/groupe			E/E			A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
A. (CE1)	1 2	3 4 6	5	1 2 3	6 4	5	1	2 3 4 6	5	1 2 4 5	3 6		1 4	2 3 6	5	1 2	3 4 6	5			1 2 3 4 5 6

Tableau 6: Observations effectuées sur l'élève A. de CE1 au cours des six semaines

Globalement, il est bien rentré dans les activités. Au cours des séances de théâtre tout d'abord, ses capacités d'interprétation ont été mises en avant et saluées par les autres élèves et moi. Lors de la séance 2 par exemple, il nous a lu l'extrait en jouant la tristesse et a été applaudi par tous suite à une interprétation saisissante. Lors de sa présentation en dernière séance également, malgré des hésitations sur son texte son jeu a été salué. J'ai senti qu'il était très sensible à cette reconnaissance des autres élèves et il n'avait jamais autant souri en classe. Cependant, son écoute était très limitée. Alors qu'il semblait intéressé, il en revenait rapidement à interpeller ses camarades pendant la passation des consignes. De plus, respecter malgré tout un certain cadrage était au départ difficile pour lui. Il était le seul à faire n'importe quoi, sans respecter les consignes. Lors de l'atelier où chacun devait se déplacer en marchant dans la salle par exemple, il s'est mis à courir en criant et monter sur les meubles. Il m'a donc fallu bien ré insister sur les consignes avec lui par la suite, en m'assurant de son écoute et en lui demandant de reformuler afin de m'assurer de sa compréhension. Lors des lectures offertes, la même chose se produisait : attentif au début, il allait ensuite discuter avec un camarade ou jouer avec son matériel.

Au cours des débats et du rituel matinal, il était également toujours volontaire pour participer. Cependant, son discours était régulièrement confus et très égocentrique. Il n'arrivait pas à organiser ses idées, et à accepter que les autres élèves n'aient pas le même point de vue que lui. De même, il n'a que rarement accepté la critique. A la moindre remarque d'un camarade, il se braquait et redevenait verbalement violent. Lors de la séance 2, lors de la lecture du texte selon le code donné par quatre, l'un des élèves de son groupe a eu une grosse hésitation à son tour de parole et décodait le texte qu'ils avaient préparé. Le groupe classe l'a fait remarquer suite à leur prestation. Immédiatement, A. a élevé la voix contre l'élève en question, l'accusant d'avoir « fait n'importe quoi, là » et qu'à cause de lui tout le monde allait penser « qu'ils étaient trop nuls ». Malgré mes interventions dans ce genre de situations, et le rappel permanent que les critiques des autres ne sont pas demandées pour les rabaisser mais pour les aider à progresser en sachant ce qui est à travailler et ce qui est acquis, il n'accepte encore aujourd'hui que les remarques positives.

Ainsi, ses échanges avec les autres élèves sont encore parfois compliqués. S'il s'intègre facilement au groupe classe et discute calmement avec un autre élève lorsqu'ils suivent son point de vue ou mettent en avant ses prestations, il s'empporte facilement, même si relativement moins qu'au début de la séquence, dans le cas contraire. Dans ces moments, ou lorsqu'il essaie d'exprimer ses idées, il éprouve de grandes difficultés à regarder son interlocuteur sans que son regard ne se perde. Il a encore également beaucoup de mal à être attentif lorsque les autres expriment leur opinion. J'ai pu remarquer des améliorations au cours de ces six semaines, mais lors de la dernière séance, nous avons, après chaque prestation des binômes, effectué un court échange sur celles-ci. Je demandais comme à chaque fois que chacun lève le doigt afin que je l'interroge, pour plus de clarté, mais A. persistait à commenter dès qu'il en avait l'envie, coupant régulièrement la parole à ses camarades ou répétant ce qu'un élève venait de dire.

Néanmoins, il me semble avoir envie de faire partie du groupe dorénavant. S'il s'isolait régulièrement auparavant, je l'ai vu s'amuser avec les autres en récréation sur cette période. En classe, un incident s'est également produit lors de la dernière semaine. Alors que les CE2 étaient en décrochage, j'avais prévu que les CE1 saisissent leur dernier texte à l'ordinateur. A. avait sur ce créneau horaire rendez-vous avec le psychologue scolaire, et dans la mesure où il avait écrit son texte avec un CE2 j'avais trouvé ce créneau idéal. Cependant, j'avais fait l'erreur de ne pas lui rappeler qu'il avait ce rendez-vous. Pendant deux minutes alors que j'installais les autres il s'est alors retrouvé seul à sa table. Il est parti avec le psychologue en pleurant, chose que je n'ai pas comprise. A son retour, j'ai donc discuté avec lui et il m'a expliqué qu'il était

triste car il était resté seul alors que tout le monde travaillait au fond de la classe. J'ai eu beaucoup de peine pour lui et me suis excusée, car cette situation avait fait écho à plusieurs situations de classe dans lesquelles suite à son comportement il avait été exclu du groupe. Pour autant, à chaque fois malgré mes explications cela semblait ne lui faire ni chaud ni froid : il continuait à mal se comporter même isolé en fond de classe. Je pense qu'il se sentait de toute façon à part des autres et que de ce fait cet isolement ne le touchait pas. Aujourd'hui, il semble avoir conscience de faire partie d'une communauté de laquelle il ne veut pas être écarté.

Ensuite, lors des activités de production d'écrit en binôme, il apparaissait très motivé. Débordant d'idées, il était fier de les communiquer à sa camarade de CE2 avec laquelle je lui avais demandé de travailler. Si au départ il avait du mal à intégrer les idées de l'autre aux siennes, ils ont réussi à devenir une véritable équipe au fil des productions. Le problème résidait dans le passage à l'écrit. En effet, l'acte d'écrire demande beaucoup d'efforts à A. Il écrit encore phonétiquement, le graphisme n'est pas acquis (écriture souvent illisible, difficultés à rester dans les interlignes) et rapidement il se met alors à dessiner sur sa feuille ou jouer avec son matériel au lieu d'écrire. Afin de ne pas le mettre en difficulté, j'ai décidé pour ces activités qu'il n'aurait pas à réécrire le texte à la main mais qu'il utiliserait le traitement de texte auquel il a déjà eu recours avec ma collègue. Grâce au correcteur orthographique et à la mise en page, ses textes ont ainsi pu être valorisés et remplir la grille de relecture était visuellement plus facile pour lui.

Ses échanges avec moi se sont par ailleurs améliorés. Il ne me coupe plus la parole, me regarde quand je lui parle et son discours avec moi est plus posé. Par les activités théâtrales et mon regard bienveillant sur lui, je pense qu'il a compris que je ne souhaitais pas le mettre en difficulté, que je pouvais être fière de lui et que lui aussi pouvait l'être. J'ai ainsi remarqué une certaine hausse de respect à mon égard. Bien entendu, il ne m'a pas fallu attendre que tout vienne de lui. Mes lectures théoriques et mes discussions avec A. m'ont beaucoup aidée à mieux le comprendre et à limiter notamment cet autoritarisme auquel j'avais pu avoir recours précédemment avec lui et qui n'était bénéfique ni pour lui, ni pour moi, ni pour la classe : avec du recul, je prends conscience qu'à mon insu, j'avais sans doute participé auparavant à cet isolement qu'il pouvait avoir avec les autres.

Cependant, ses rapports avec le reste de l'équipe pédagogique sont encore tendus. Il a également du mal à rentrer dans les autres apprentissages : si le temps de concentration sur une activité et les efforts qu'il fournit se sont améliorés, il se laisse encore vite distraire et malgré une

amélioration globale de son comportement il n'arrive pas à garder une posture d'élève convenable durant toute une journée.

1.2 Des apports pour tous

1.2.1 Les élèves sans difficultés particulières sont les premiers bénéficiaires

Ci-dessous sont présentées les observations effectuées sur quatre élèves sans difficultés, deux CE1 (une fille et un garçon) et deux CE2 (une fille et un garçon) au cours de la période.

Prénom	Echanges									Expression			Ecoute			Regard			Interprétation						
	E/ens			E/groupe			E/E			A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C				
M. (CE1)			1 2 3 4 5 6			3 4 5 6			1 2 3	4 5 6			1 2 3 4			2 3 4 5 6			1 2	3 4 5 6	1 2	3 4	5 6		
L. (CE1)			1 2 3 4 5 6			1 2 3 4 5 6			1 2 3 4 5 6		2		1 3 4 5		6		1 2 6		3 4 5		1 2 3 4 5 6		1 2	3 4 5 6	
S. (CE2)		1 2	3 4 5 6		1 2 3	4 5 6							1 4 5 6		2 3 4 5 6		1 3 4 5		2 6		1 2 3 4	5 6		1 2 3 4 5 6	
N. (CE2)			1 2 3 4 5 6			3 4 5 6			1 2 3 4 5 6				1 3 4 5 6		2 3 4 5 6		1 4		2 3 5 6		1 2	3 4 5 6		1 2 3	4 5 6

Tableau 7: Observations effectuées sur quatre élèves sans difficultés sur les six semaines

Ainsi que l'a écrit Serge Boimare ²¹ ces élèves ont été les premiers à bénéficier de cet apport culturel. Dans leurs capacités de communication avec les autres en premier lieu, des progrès ont été effectués. Si tous étaient déjà respectueux des autres verbalement et des consignes, certains n'étaient pas concentrés sur l'écoute de leurs camarades lors des débats au départ et

²¹ Serge Boimare, *La peur d'enseigner*, Paris, Dunod, 2012, p.91-96.

ont pu améliorer cette capacité en prenant conscience que la confrontation aux opinions des autres peut être enrichissante pour soi et aider à progresser. De plus, ils ont eu l'occasion d'apprendre à mieux organiser leurs idées et à proposer de véritables arguments ; ils ont appris à jouer sur le regard pour communiquer.

Ils ont également fait de gros progrès en interprétation et en créativité. Pour eux les apprentissages scolaires sont faciles mais pour certains, rentrer dans la peau d'un personnage ou inventer la suite d'une histoire n'était pas aisé. Je les ai alors sentis réellement impliqués dans ces activités qui les poussaient à se dépasser plus que d'habitude et les motivaient par conséquent.

1.2.2 Des élèves discrets s'ouvrent à la classe

J'ai pris le parti d'observer également les effets de ce travail théâtral, très axé sur le langage oral, sur les élèves les plus discrets. Je présente ci-dessous les résultats de cette étude sur les trois élèves qui étaient les plus renfermés.

Prénom	Echanges									Expression			Ecoute			Regard			Interprétation			
	E/ens			E/groupe			E/E			A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	
C. (CE1)	1	2 3	4 5 6	1 2 3 4		5 6		1 2	3 4 5 6			1 2 3 4 5 6			1 2 3 4 5 6		1 2	3 4 5 6	1 2 3	4 5	6	
M. (CE1)	1 2	3 4 5 6		1 2 3 4 5 6				1 2 3 4 5 6		1 2 3 5	4 6		1 2 3 4	5 6		1 2 3 4 6	5	1 2 3 4	1 2 3 4	5 6		
T. (CE2)	1 2	3 5	4 6	1 2	3 4 5 6		1 2	3 4 6	5		1 2	3 4 5 6		5 6	1 2 3 4	3 2	1 2	3 4 5 6		1 2	3 4	5 6

Tableau 8: Observations effectuée sur 3 élèves réservés au cours des six semaines

Pour chacun, la participation aux activités fut au départ complexe. Lors des débats, ils ne souhaitaient au départ pas exprimer leur avis même lorsque je les interrogeais. Au fur et à mesure, ils les ont plus exposés mais toujours après que je sois allée vers eux, sauf dans le cas

de C. qui s'est révélée sur les dernières semaines. Alors qu'ils ne me parlaient que très peu et étaient plus des suiveurs que des meneurs, je les ai également vus petit à petit s'ouvrir à moi pour me raconter leurs weekends ou leurs anecdotes. Tous ont fait des progrès sur leurs capacités d'écoute, d'expression, et sur leur aptitude à regarder leur interlocuteur sans détourner le regard. Lors des activités en binôme, ils se sont affirmés peu à peu. En production d'écrits notamment, j'ai été agréablement surprise par leurs productions conséquentes et inventives.

Les plus gros progrès ont été faits sur leur interprétation. Au départ, chacun parlait d'une petite voix, regardait ce que faisaient les autres pour les copier, n'osait pas proposer de choses nouvelles et surtout était incapable de présenter un travail seul devant les autres. Au fil des semaines, ils se sont ouverts et lors de la dernière séance les élèves C. et T. m'ont réellement surprise : lors de leurs prestations théâtrales, ils se sont révélés sûrs d'eux, avec une voix assurée et une interprétation juste et originale.

1.2.3 Un groupe-classe renforcé

Au cours de cette séquence, j'ai pu remarquer une nette amélioration des rapports entre les élèves. Par les ateliers, ils ont appris à jouer ensemble. Lors des lectures offertes, ils ont appris à écouter ensemble. Lors des prestations théâtrales de leurs camarades, ils ont appris à regarder ensemble. Par les débats et rituels, ils ont appris à discuter ensemble et à échanger leurs points de vue respectueusement. Si au départ certains ont eu du mal à ne pas imposer leur avis comme le bon, j'ai réussi à les amener à comprendre qu'on peut avoir des opinions qui diffèrent tant qu'on expose des arguments valables et qu'un groupe s'enrichit dans la diversité. La classe a alors été beaucoup moins perturbée par des querelles qui venaient auparavant entacher l'entente du groupe.

Le plus difficile pour eux a été d'accepter les remarques suite à leurs prestations lorsqu'elles étaient négatives. Lors des premières séances, certains l'ont très mal pris. Cependant, je reformulais les critiques et encourageais les élèves à ne pas formuler de jugements de valeur mais à donner des conseils pour ne pas reproduire quelque chose qui s'était mal passé. Tous comprirent peu à peu que les échanges avaient pour but de les aider à progresser et non pas de les rabaisser. Rapidement, les remarques telles que « c'était pas assez fort », « j'ai rien compris », « il a oublié un mot » ou « elle a pas fait de gestes » se sont transformées en « il faudrait que tu parles un peu plus fort », « tu n'as pas très bien articulé », « c'est dommage il a oublié un mot mais on a quand même compris le texte » et « là par exemple quand tu dis ça, tu

peux faire ça, car tu n'as pas bougé alors que le personnage fait du karaté ». Tous ont alors compris que les autres avaient un regard bienveillant sur leurs prestations et que recueillir leur opinion était un gage de progression. D'ailleurs, chaque binôme a été chaleureusement applaudi lors de la dernière séance. J'ai réalisé combien le climat de confiance installé dans la classe à l'occasion de ce projet était un puissant moteur d'apprentissages.

1.3 Un rapport élève-enseignant différent

Comme le rappelle Philippe Meirieu²², le rôle de l'enseignant est primordial : «L'apprentissage est une histoire qui met en présence un déjà là et une intervention extérieure ; une histoire où s'affrontent des sujets, où travaillent et s'articulent intériorité et extériorité, élèves et maîtres, structures cognitives existantes et apports nouveaux ». L'adulte n'est pas uniquement dans la transmission, il est un guide et un accompagnateur. Il aide et organise l'appropriation des apprentissages.

En pratiquant le théâtre avec mes élèves, je me suis initiée à une nouvelle approche pédagogique. Au cours des ateliers, une relation plus authentique s'est établie entre nous. Nous avons discuté, nous nous sommes exprimés, nous avons créé, nous avons ri et nous nous sommes émus ensemble. Chacun a pu s'exprimer, écouter et être écouté. J'ai fait partie du public, je suis devenue une spectatrice comme les autres lors des prestations. Je suis devenue membre de leur groupe à part entière. Lors des débats, je n'étais plus la référence, j'étais simplement le meneur qui distribuait la parole. J'ai appris que l'enseignement ne se limitait pas à amener les élèves en un point mais que je pouvais aussi les laisser me porter.

Bien sûr, cela n'a pas été évident pour moi. J'avais au départ deux grosses peurs : celle de ne pas les intéresser, qu'ils ne rentrent pas dans les activités, et celle de « perdre mon groupe », de me laisser dépasser par l'euphorie des élèves. Mais en plaçant ma confiance en eux, tout s'est bien déroulé : ils savaient rentrer dans l'activité et en sortir quand cela était demandé. Lors des lectures offertes, je les ai sentis attentifs à mes paroles. J'ai vu des mains se lever à chaque activité de compréhension, à chaque débat. J'ai lu des textes drôles et créatifs. J'ai écouté des élèves me parler de leurs expériences, de leur vie, parfois même de leurs peurs, et parfois pour la première fois de l'année scolaire. Si l'expérience a été enrichissante pour eux, elle l'a été d'autant plus pour moi.

²² Philippe Méirieu, *Apprendre ... oui mais comment ?*, ESF, 1987.

2. Les perspectives hors la classe

2.1 La continuité du parcours

Dans leur livre *Les pratiques théâtrales à l'école*²³, Jean-Clouse Lallias et Jean-Louis Cabet définissent le théâtre et le jeu comme des activités qui engagent les méthodes d'apprentissage en même temps que l'espace et l'organisation scolaire, ne devant ainsi pas se réduire à une série de séquences en fin d'année visant la création d'un spectacle. Pour Serge Boimare²⁴, le nourrissage culturel doit se dérouler sur au moins deux ans pour porter réellement ses fruits : un an pour le langage argumentaire, deux ans pour les capacités réflexives. Tel est bien le constat que j'ai pu faire en classe : si des évolutions ont été notées, elles restent fragiles et il faudra les consolider en continuant, voire en améliorant cette démarche.

En effet, comme je l'ai évoqué, les difficultés de l'élève A. persistent. S'il s'est plus intégré au groupe et a une posture d'élève plus convenable, il retombe vite dans des comportements inadaptés, qui, s'ils sont sans doute rassurants pour lui, l'empêchent de nourrir une estime de soi suffisante et de rentrer totalement dans les apprentissages. L'organisation de sa pensée s'en voit également perturbée notamment dans les débats.

C'est par ailleurs quelque chose qu'il est encore indispensable de travailler pour l'ensemble de la classe. Il est encore difficile pour beaucoup de ne pas répondre à une question par un simple « oui » ou « non », ou de commenter la prestation d'un camarade par autre chose que « j'ai trouvé ça bien » et de fournir une argumentation poussée. Il est également à craindre que les acquis de cette séquence ne soient perdus s'ils ne sont pas consolidés et approfondis par la suite, notamment au niveau de la fédération du groupe-classe, surtout en double niveau. Enfin, la contribution culturelle des lectures offertes ne peut être enrichissante que par un apport régulier afin de continuer à nourrir les élèves, en allant comme le préconise Serge Boimare vers des textes plus éloignés du vécu des élèves pour les aider à prendre de la distance.

2.2 La pédagogie de projet

Parmi les nombreuses méthodes susceptibles d'améliorer la motivation des élèves, la pédagogie de projet est souvent citée. Elle permet de s'aventurer au-delà des disciplines et de mobiliser

²³ J-C. Lallias et J-L. Cabet, *Les pratiques théâtrales à l'école*, CRDP de la Seine-Saint-Denis, 1985, p.15.

²⁴ Serge Boimare, *La peur d'enseigner*, Paris, Dunod, 2012, p. 129-136.

les compétences transversales des élèves. Un projet est une entreprise collective gérée par le groupe-classe, s'orientant vers une production concrète, où chacun peut s'impliquer et qui favorise des apprentissages interdisciplinaires.

Il est certain que le projet de spectacle de fin d'année a participé à l'intéressement et à la socialisation des élèves dans le cadre de cette séquence tout en leur permettant d'accéder à de nouveaux savoirs et en les plaçant devant des obstacles surmontables par les nouveaux apprentissages (écrire une saynète, jouer une scène...).

Aussi, il m'apparaît indispensable pour la suite de mettre les élèves en projet en permanence : cela permet de créer un lien social, de souder un groupe et aussi de donner aux élèves les moins favorisés l'occasion de se présenter comme des acteurs à part entière. Le projet crée une culture partagée de l'action qui permet de donner du sens aux savoirs en les connectant à des problèmes concrets.

Pour aller plus loin, le travail en équipe des enseignants me paraît nécessaire. D'une part pour ne pas rester seul face à un ou plusieurs élèves difficiles mais mener une co-réflexion pour l'ensemble des élèves de l'école, d'autre part pour créer de véritables projets d'école et répandre cette fédération au-delà des murs de la classe, et continuer ce nourrissage culturel auprès des élèves d'année en année.

2.3 La plus-value d'une rencontre avec des œuvres et des artistes

La pratique théâtrale se fonde d'abord sur l'expression dramatique qui permet à l'élève de s'exprimer ouvertement. Mais il faut considérer le théâtre dans son ensemble. C'est l'art d'un langage pluriel qui ouvre des modes d'expression riches et variés. La découverte de tous ces langages (paroles, gestes, mise en espace, musiques, costumes) ne peut qu'étayer l'enrichissement artistique et culturel de l'enfant.

Ainsi, au même titre, la collaboration avec des professionnels ou encore le spectacle vivant devraient trouver toute leur place sur le temps scolaire. La rencontre et le travail avec un artiste par exemple, dans le cadre d'un partenariat réfléchi avec l'enseignant, permettraient d'aller plus loin encore en s'appuyant sur un investissement plus important via le cadre rassurant offert par le professionnel. En visitant un théâtre, en allant voir un spectacle, on se nourrit culturellement,

on découvre d'autres formes théâtrales, d'autres manières de faire et on apprend à être spectateur, puis on continue à s'enrichir par les échanges sur ce que l'on a vu ou ressenti.

Conclusion

Dans ce mémoire, je me suis appliquée à établir que le théâtre à l'école élémentaire pouvait être un formidable ressort pour apprendre, gage de la réussite de tous. Maîtrise de la langue, de l'écrit, compétences comportementales, ouverture culturelle, créativité, épanouissement de la personnalité, coopération, formation du jugement critique, sont autant de compétences mises en jeu qui contribuent à l'engagement de chacun.

Par la mise en projet, il est possible de trouver sa place et ses intérêts dans une communauté solidaire qui puise sa force dans l'hétérogénéité. Par un apport culturel régulier, les disparités se voient réduites.

Reste à persévérer dans cette démarche afin de consolider les acquis et de les approfondir. Pour cela, il est nécessaire d'ouvrir la classe à l'école et à ses partenaires afin de tirer parti de toutes les ressources possibles et d'engager un travail durable.

Bibliographie

Ouvrages

Boimare, S. (2008), *Ces enfants empêchés de penser*, Paris : Dunod.

Boimare, S. (1999), *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris : Dunod.

Boimare, S. (2012), *La peur d'enseigner*, Paris : Dunod.

Lallias, J.C., Cabet, J.L. (1985), *Les pratiques théâtrales à l'école*, CRDP de la Seine-Saint-Denis.

Lauret, J.M. (2014), *L'art fait-il grandir l'enfant ?*, Editions de l'attribut.

Méirieu, P. (1987), *Apprendre ... oui mais comment*, ESF.

Nadja (2005), *L'horrible petite princesse*, L'École des loisirs.

Ramos, M. (2002), *C'est moi le plus fort*, L'École des loisirs.

Rochex, J.Y., Crinon, J. (coord.),(2011), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes : PUR.

Ryngaert, J.P. (1996), *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Paris : De Boeck.

Solotareff, G. (2001), *Loulou*, L'École des loisirs.

Sylvestre, A. (2007), *Méchant !*, Actes Sud Junior.

Périodiques

Lallias, J.C. (2005), Enjeux du théâtre jeune public contemporain, *La revue des livres pour enfants*, 223, p. 65-72.

Sitographie

Armand, A., Gille, B. (2006), « La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves ». Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/35/7/3357.pdf>, consulté le 17 avril 2015.

Bernadin, J. (2012), « Réussite scolaire pour tous : chiche ! ». Repéré à http://www.gfen.asso.fr/fr/reussite_scolaire_pour_tous_chiche, consulté le 17 avril 2015.

Claus, P. (2014), « Les défis de l'éducation artistique et culturelle pour tous ». Repéré à <http://www.educationparlart.com/2014/06/colloque-au-senat-le-programme.html>, consulté le 16 avril 2015.

Conseil Supérieur des Programmes (2014), « Projet de référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle – école primaire et collège ». Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid20725/1-education-artistique-et-culturelle.html>, consulté le 17 avril 2015.

CRDP de Paris, « Les 3 coups », (<http://crdp.ac-paris.fr/les3coups/index.html>, consulté le 23 avril 2015)

Ministère de l'Education Nationale (2013), « Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle ». Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid20725/1-education-artistique-et-culturelle.html>, consulté le 17 avril 2015

Résumé

Ce mémoire prend appui sur les recommandations officielles mobilisant l'éducation artistique et culturelle pour l'égalité des chances. La littérature a montré les apports d'un nourrissage culturel régulier sur la réduction des disparités, en particulier chez les élèves dits en échec scolaire. Par l'activité théâtrale, des compétences de maîtrise de la langue, écrites, sociales et artistiques se développent par ailleurs chez les élèves.

La séquence a ainsi été menée dans une classe hétérogène avec notamment un élève en grande difficulté, autour de la pièce de théâtre *Méchant !* d'Anne Sylvestre qui aborde des sujets proches des préoccupations des élèves, autour de quatre axes : lecture-compréhension, langage oral et débats, production d'écrit et jeu théâtral.

Cet apport culturel a été bénéfique pour chacun, en premier lieu pour les élèves sans difficultés, permettant également une ouverture des élèves les plus discrets et une fédération du groupe-classe. Le comportement de l'élève en difficulté s'est amélioré mais il peine toujours à rentrer dans les apprentissages. La démarche est à donc poursuivre afin de consolider les acquis et d'améliorer les compétences de chacun.

Mots clés : cycles 2 et 3 (CE1-CE2), langage oral, production d'écrits, nourrissage culturel, inégalités d'apprentissage

Summary

This essay leans on official instructions which insist on the importance of artistic education for reducing educational inequalities. Studies showed the benefits of a regular cultural contribution on this reduction, especially for pupils performing poorly at school. Furthermore, with theatrical education, pupils improve their speaking, writing, social and artistic skills.

This sequence took part in a heterogeneous class including one pupil with high difficulties, by means of the play *Méchant!* by Anne Sylvestre, which tackles subjects close from the pupils, using reading, understanding, spoken language, writing and theatrical play.

Each pupil, including those with no school difficulties, took advantage from this cultural contribution. Shy pupils opened up to the other ones and the class became united. However, the behavior of the child with high difficulties improved but he is still struggling with school learnings. Therefore, his approach has to be continued in order to strengthen and improve the skills of everyone.

Keywords: cycles 2 and 3 (CE1-CE2), spoken language, writing, cultural contribution, educational inequalities