



HAL
open science

Quels impacts la mise en place d'un projet théâtre en cycle 3 peut-il avoir sur les apprentissages des élèves ?

Léa Zatte

► **To cite this version:**

Léa Zatte. Quels impacts la mise en place d'un projet théâtre en cycle 3 peut-il avoir sur les apprentissages des élèves ? . Education. 2017. dumas-01634880

HAL Id: dumas-01634880

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01634880>

Submitted on 30 Nov 2017

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.

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation
et de la Formation »

Spécialité : Professorat des écoles

**Quels impacts la mise en place d'un projet
théâtre en cycle 3 peut-il avoir sur les
apprentissages des élèves ?**

Trame de mémoire

Léa Zatte

en présence d'un jury composé de :

Isabelle Artigues

Corinne Jégou

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma référente de mémoire, Madame Artigues, pour son aide, ses précieux conseils et ses encouragements dans la construction de ce mémoire.

Je salue également Madame Jégou, seconde référente de mémoire, pour son accompagnement lors de ses deux semestres de Master 2.

Je remercie Monsieur Lucchesi, Directeur de l'école Saint Charles I, ainsi que toute l'équipe pédagogique pour leur accueil chaleureux dans leur établissement.

Je remercie tout particulièrement Mme Innocent, enseignante de CM2, pour sa confiance, son partage, sa disponibilité, son ouverture d'esprit ; qualités sans lesquels ce mémoire n'aurait pu voir le jour.

Je ne sais comment exprimer ma gratitude à toutes ces personnes autrement qu'en leur promettant d'agir comme eux avec des étudiants dans ma situation, si un jour l'occasion m'en est donnée.

Je remercie également les élèves de CM2 de Saint Charles I pour leur disponibilité et leur implication lors des ateliers théâtre et tout au long du projet. Je tiens à mentionner le plaisir que j'ai eu à travailler avec eux.

Enfin, je tiens à remercier chaleureusement mes proches, amis et compagnon, qui m'ont soutenu et porté dans les moments difficiles pour aller jusqu'au bout.

Que toutes les personnes trouvent en ce mémoire le témoignage de ma sincère reconnaissance.

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| <u>Introduction</u> | <u>5</u> |
| <u>1. – Un projet artistique et culturel théâtre</u> | <u>7</u> |
| <u>1.1. La pédagogie de projet</u> | <u>7</u> |
| <u>1.2. Le projet artistique et culturel</u> | <u>11</u> |
| <u>1.3. Le choix du théâtre dans un projet</u> | <u>12</u> |
| <u>1.3.1. Le Théâtre dans les Instructions Officielles</u> | <u>12</u> |
| <u>1.3.2. Les spécificités du théâtre</u> | <u>16</u> |
| <u>2. – La mise en place d'un projet théâtre dans une classe de CM2</u> | <u>19</u> |
| <u>2.1. Objet de la recherche</u> | <u>19</u> |
| <u>2.2 Hypothèse</u> | <u>19</u> |
| <u>2.3 Contexte</u> | <u>20</u> |
| <u>2.3.1. Présentation de l'école</u> | <u>20</u> |
| <u>2.3.2. Présentation de l'action THÉÂ</u> | <u>20</u> |
| <u>2.4. Organisation du projet théâtre</u> | <u>21</u> |
| <u>3. – La mise en œuvre de l'étude</u> | <u>21</u> |
| <u>3.1. Méthode et dispositif de recherche</u> | <u>21</u> |
| <u>3.2. Construction de recueil de données</u> | <u>23</u> |
| <u>3.2.1. Élaboration du questionnaire</u> | <u>23</u> |
| <u>3.2.2. Élaboration de l'enquête sur la mixité des groupes</u> | <u>24</u> |
| <u>3.2.3. Élaboration d'un outil d'analyse de corpus</u> | <u>25</u> |
| <u>4. – Les résultats de l'étude</u> | <u>26</u> |
| <u>4.1. Analyse des données</u> | <u>26</u> |
| <u>4.1.1. Réponses au questionnaire post-ateliers</u> | <u>26</u> |
| <u>4.1.2. Résultat de l'enquête lors des ateliers</u> | <u>28</u> |
| <u>4.1.3. Résultat de l'analyse du corpus sur les pronoms</u> | <u>29</u> |

| | |
|--|----|
| 4.2 Interprétation des données | 31 |
| 4.2.1. Des motivations différentes pour la pratique théâtrale | 31 |
| 4.2.2. Un effet sur la mixité | 33 |
| 4.2.3. L'apparition d'un lien « individu / groupe » | 35 |
| 5. – Discussion | 37 |
| 5.1 Des résultats discutables | 37 |
| 5.2 D'autres perspectives de recherches et de réflexions sur le métier | 38 |
| Conclusion | 39 |
| Références Bibliographiques | 41 |
| Annexe | 43 |

Introduction

« Peut-être que l'école est le plus beau des théâtres, s'il est ce lieu débarrassé de l'obsession des résultats, ce lieu où l'on joue pour se retrouver avec la difficile présence et la difficile liberté. »

Olivier Py, « De l'éducation », dans *Cultivez votre tempête*, Actes Sud-Papiers, 2012

C'est à l'école que le théâtre a croisé mon chemin. C'est grâce à l'implication de certains enseignants, aux rencontres et aux échanges avec les artistes, à la possibilité d'aller voir des pièces et à l'opportunité d'être sur scène que ma passion est née. Sur scène, je suis allée à la rencontre de mes impulsions corporelles et émotionnelles, j'y ai développé ma spontanéité et stimulé mon inventivité ainsi que mon potentiel créateur. En 2012, j'ai voulu m'y engager de manière plus professionnelle et j'ai réussi le concours d'entrée au Conservatoire de Marseille dont je suis maintenant diplômée. En parallèle de mes études à l'ESPE, je suis maintenant comédienne dans une troupe que j'ai créée.

Lors de mes années au Conservatoire, j'ai eu la possibilité de travailler, à plusieurs reprises, en ateliers avec des élèves de CM2 autour de projets théâtraux en collaboration avec le Théâtre Massalia, théâtre jeune public. J'ai donc pu observer certains élèves se révéler lors de nos ateliers, en faisant preuve d'une écoute attentive soudaine à l'égard de leurs camarades ou prenant spontanément la parole pour jouer. Il m'est tout de suite apparu évident que le projet théâtre dans lequel ils s'impliquaient était une grande source de motivation car les élèves faisaient face à des apprentissages concrets.

Aussi ai-je souhaité approfondir ces observations à travers ce mémoire afin de mieux appréhender la manière dont un projet théâtre se conçoit dans l'optique d'une construction de véritables apprentissages. Ma motivation est double puisque comme le rappelle Jean-Claude Lallias (2015), il s'avère que le théâtre, discipline bel et bien partie intégrante des programmes officiels, est souvent absent des écoles car les enseignants, la plupart du temps, appréhendent la question de la gestion de la classe.

L'objectif principal de ce mémoire est de tenter d'évaluer et de comprendre les impacts d'une pratique théâtrale sur les apprentissages des élèves. En ce sens, nous nous efforcerons de mettre en exergue les manières dont l'art et la culture, notamment à travers le théâtre, contribuent aux apprentissages des savoirs fondamentaux et au développement de l'identité des élèves dans le groupe classe.

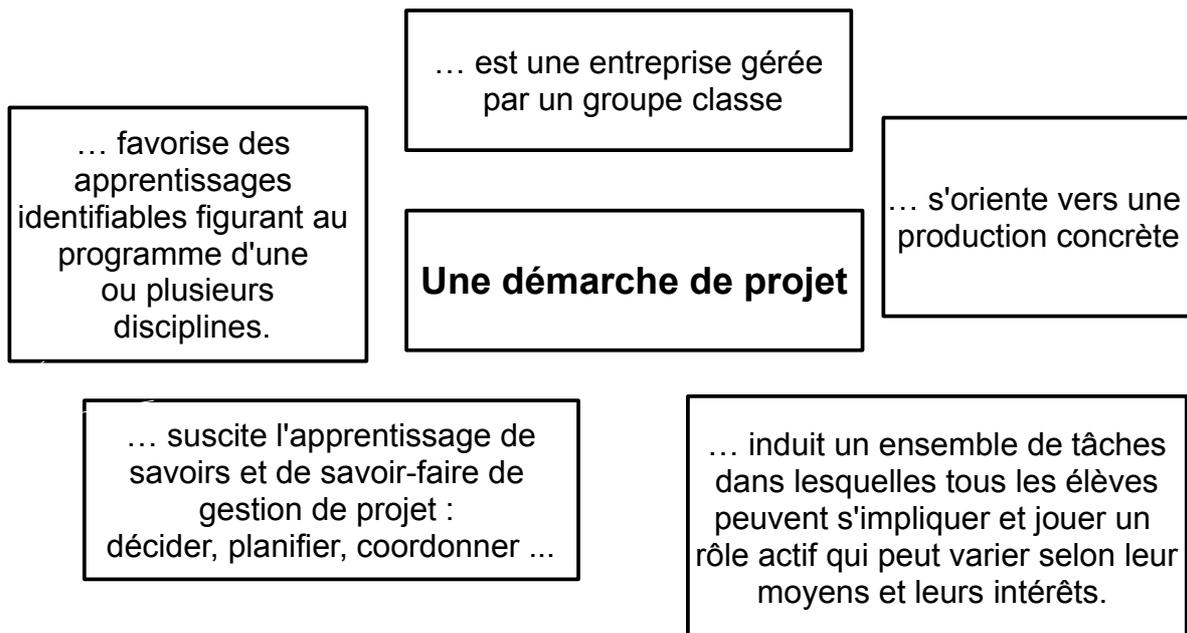
Pour ce faire, j'étudierai d'abord la notion de pédagogie de projet et, de manière plus approfondie, le cas du projet artistique et culturel. Puis, je m'attarderai sur le choix du théâtre dans un projet artistique et culturel en passant par l'étude de sa place et de ses enjeux à l'école. Je présenterai ensuite la mise en place d'un projet théâtre réalisé dans une classe de CM2 à l'école d'application St Charles I ainsi que le dispositif de recherche que je mettrai en œuvre pour répondre à mon objectif. Enfin, j'exposerai de manière détaillée les résultats de l'étude menée pour ensuite en analyser méticuleusement le contenu.

1. – Un projet artistique et culturel théâtre

Mettre en place un projet théâtre suppose d'initier un dispositif offrant de multiples entrées pédagogiques et permettant la mise en œuvre d'une pédagogie de projet dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle. Il apparaît alors primordial, dans l'intérêt de ce mémoire, de construire tout d'abord quelques repères en proposant une définition de la notion de pédagogie de projet.

1.1. La pédagogie de projet

En France, la notion de pédagogie de projet se développe dans les années 70 et s'impose petit à petit sur le terrain scolaire, de la même manière que le théâtre à l'école. Perrenoud (1999), dans un article publié en 1999, nous offre une définition complète de cette pédagogie en cinq points essentiels. Voici un schéma illustrant ses idées :



Un projet s'appuie sur les programmes et s'inscrit dans les horaires habituels de la classe. Sa durée et son organisation temporelle sont déterminées par la nature de l'action et par le type de partenariat. Les projets peuvent être divers et variés ; sportifs, culturels, artistiques, numériques... Ils sont une autre manière d'apprendre. C'est une démarche qui a pour objectif de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages à travers des situations de recherches et la réalisation d'une production concrète. Cette tendance pour ces méthodes dites « actives » s'inspire du

psychologue et philosophe américain Dewey (1990) avec son approche du « hands-on-learning », plus connue dans notre pays sous l'expression « apprendre par l'action ». Selon lui, penser et agir sont deux éléments inséparables et, par conséquent, l'activité créatrice à l'école doit prévaloir sur une réception passive de connaissances. Dans cette démarche, l'enseignant se présente donc comme un guide et les élèves apprennent en agissant. C'est ce que l'on retrouve, par exemple, dans les écoles Freinet et Montessori.

Meirieu (2003) poursuit cette idée en évoquant le concept de « pédagogie de l'intérêt ». Il affirme qu'il est essentiel que les élèves soient à l'origine d'un projet et que le rôle de l'enseignant est seulement de proposer une situation permettant à la classe d'imaginer le projet. En revanche, si l'idée d'un projet émerge d'un enseignant, une phase d'appropriation sera nécessaire pour les élèves. En effet, ils ne doivent pas avoir la sensation de subir l'enseignement du maître car le projet leur a été imposé. Cela pourrait constituer un frein à leur implication. Bien au contraire, les élèves doivent être invités à partager leurs idées et prendre part aux enseignements en les construisant avec l'enseignant. Ainsi est-il essentiel que l'enseignant conjugue ses objectifs pédagogiques avec les capacités et attentes de ses élèves. Meirieu souligne également que si la réalisation d'un projet permet d'éviter l'ennui, il ne faut pas pour autant qu'elle devienne une source de « séduction » assujettissant les élèves et limitant la démarche réflexive qu'elle implique. Chaque objectif doit donc être clarifié dès le démarrage du projet.

Dans son article, Perrenoud (1999) discerne dix objectifs pouvant être visés lors de la mise en place d'une démarche de projet dans un cadre scolaire, précisant qu'il n'est évidemment pas nécessaire que tous soient visés dans un seul et même projet :

1. *Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences.*

Un projet implique forcément la confrontation à des problèmes à résoudre dans le but d'une production finale. Les élèves doivent donc mobiliser toutes leurs connaissances et développer des compétences dans un contexte inhabituel.

2. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.

Un projet implique un destinataire et une présentation finale, ce qui peut être source d'une motivation supplémentaire dans le travail des élèves. De plus, bien souvent ils se mettent dans la peau d'enquêteurs, de journalistes, de scientifiques, d'organiseurs... Ils jouent ainsi des rôles sociaux en reproduisant des pratiques sociales proches de la vie et prennent donc conscience du travail, de la méthode et de l'implication qu'une production demande. Les apprentissages scolaires ont donc plus de sens et apparaissent comme des outils utiles dans la société.

3. Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de « motivation ».

Un projet implique des réflexions à travers la découverte de nouveaux mondes sociaux qui offrent des entrées dans les savoirs avec des pratiques et des compétences. Par exemple, des élèves étant amenés à monter une pièce de théâtre découvriront le monde des métiers du spectacle vivant (techniciens, metteur en scène, acteurs, costumiers...) et les compétences spécifiques à chacun (réflexions sur la lumière et le son, réflexions sur la mise en espace, réflexions sur le jeu, réflexions sur la réalisation des costumes...). Ces découvertes participent à la motivation des élèves et à l'accroissement du sens des apprentissages.

4. Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet.

Un projet implique la confrontation à des difficultés qui ne sont pas vécues de manière égale par tous. La collaboration entre les élèves qui ont des difficultés et ceux qui savent comment les résoudre sera donc importante. De la même manière, l'enseignant pourra adopter une posture d'étayage en apportant une aide adaptée en veillant à ce que ces difficultés ne soient pas vécues comme des échecs mais comme des limites que l'on peut déplacer.

5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.

Certaines difficultés et doutes peuvent persister et des apprentissages nouveaux, complémentaires à la formation, deviennent donc indispensables par l'"improvisation" de leçons. L'enseignant devra veiller à ce que ces moments de décrochages ne rompent pas la dynamique du projet.

6. Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan.

Un projet se révèle être un outil majeur d'observation formative. Il permet à l'enseignant de faire un point sur les acquis et difficultés de ses élèves et permet aux élèves de s'auto-évaluer en revenant sur leurs points faibles et leurs points forts.

7. Développer la coopération et l'intelligence collective.

Un projet implique une grande coopération entre les élèves et donc le développement de compétences telles que l'écoute, la prise de décision, la formulation de ses idées, l'argumentation, l'organisation, la répartition des tâches... Ces capacités sont primordiales pour mener à bien la production finale.

8. Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'empowerment, de prise d'un pouvoir d'acteur.

Un projet implique que chaque élève joue un rôle et a une responsabilité bien définie par le groupe. C'est une source de motivation supplémentaire pour les apprentissages ainsi qu'une source de développement de confiance en soi. Chaque élève se confronte ainsi à des obstacles à résoudre, tente de trouver sa place au sein du groupe et se construit en tant que personne.

9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.

Un projet implique, d'une part, un apprentissage de l'autonomie par l'accomplissement de tâches individuelles définies et d'autre part, un apprentissage de la manière de se faire entendre dans un groupe par la prise de parole et l'argumentation au sein du collectif.

10. Former à la conception et à la conduite de projets.

La réalisation de projets à l'école est primordiale car les élèves y seront confrontés tout au long de leur scolarité et de leur vie professionnelle. Il est donc nécessaire de les y préparer

Ainsi, la démarche de projet repose sur un grand nombre d'enjeux. Afin de susciter une réflexion pertinente, un projet doit être motivant et ambitieux et s'appuyer sur des compétences déjà acquises pour pouvoir être accessible. S'il est bien conçu, il permettra aux élèves de modifier la représentation qu'ils ont de leur place à l'école en s'impliquant dans l'élaboration du travail scolaire. Dans le cadre de notre travail, nous nous concentrerons sur un type de projet en particulier : le projet artistique et culturel.

1.2. Le projet artistique et culturel

Initié par Jack Lang en 2001, le plan pour les Arts et la culture à l'école (Ministère de l'Éducation Nationale, 2001), fait de l'éducation artistique et culturelle une priorité à l'école primaire et reprend, dans ses axes principaux, le principe de la pédagogie de projet. L'objectif est de positionner cette éducation au cœur des stratégies d'une école qui n'oublie pas que les apprentissages fondamentaux ont d'autant plus de chance d'être durables et mieux assimilés dans une situation de projet. C'est ainsi qu'apparaît, un an plus tard, dans les programmes de 2002, la mise en place de classes à Projet Artistique et Culturel (PAC). Les programmes (MEN¹, 2002) précisent que ces classes à PAC impliquent une démarche de projet autour d'une réalisation artistique et culturelle qui s'intègre dans les programmes et dans les horaires habituels de la classe. De plus, la mise en place d'un PAC en classe implique une vraie organisation pédagogique autour de laquelle enseignants, artistes et professionnels de la culture doivent collaborer.

Plus récemment, le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC) poursuit le travail engagé par le dispositif précédent dans le sens où le PAC en est une modalité pédagogique. La circulaire du 3 mai 2013 (MEN, 2013) précise que ces projets sont l'occasion de créer des liens sociaux fondés sur une culture commune en faisant participer les élèves et leurs familles à la vie de l'établissement. Le PEAC se définit donc, d'une part, comme un ensemble de projets artistiques permettant aux élèves de parcourir les grands domaines artistiques et culturels et de développer des pratiques, des rencontres et des connaissances artistiques. D'autre part, le PEAC se définit comme un cadre de travail pour l'enseignant qui est inscrit dans le projet d'école et qui définit la cohérence des projets artistiques qui seront vécus par les

¹ - Initiales désormais employées pour désigner le Ministère de l'Éducation Nationale

élèves ainsi que la continuité des compétences et connaissances qui seront développées.

Un projet artistique et culturel se présente donc comme un dispositif mêlant une rupture et une continuité de ce qui a été fait dans la classe. Il permet de faire un lien entre l'*inter* et l'*intra* de l'école en favorisant l'accès à la culture par l'ouverture aux lieux culturels comme les musées, théâtres, cinémas, salles d'exposition, favorisant ainsi la rencontre avec les artistes et professionnels de la culture tels que les peintres, les acteurs, les photographes, les musiciens... Les projets permettront de conforter et de prolonger les apprentissages car les élèves seront amenés à donner plus de sens à leurs savoirs en se les appropriant. Ainsi, ils favorisent l'interdisciplinarité et le décroisement des apprentissages en créant des ponts entre disciplines, acteurs éducatifs et élèves.

1.3. Le choix du théâtre dans un projet

1.3.1. Le Théâtre dans les Instructions Officielles

Le théâtre a depuis longtemps sa place à l'École, comme en témoignent sa présence dans les programmes officiels, les nombreuses expériences et les nombreux projets mis en place par l'Éducation Nationale.

C'est d'abord grâce à la loi relative aux enseignements artistiques de 1988 qu'il y fait son apparition. Cinq ans plus tard, un deuxième protocole d'accord (MEN *et al.*, 1993) confirme cette volonté de faciliter le contact des élèves avec les arts et de les sensibiliser au spectacle vivant et aux lieux culturels en leur offrant un itinéraire cohérent d'initiation artistique.

Il faudra néanmoins attendre la publication des Instructions Officielles de 1995 pour voir le théâtre apparaître dans les programmes de l'école élémentaire en tant qu' « *exemples d'ouvertures à d'autres domaines artistiques* » (MEN, 1995, p. 48). L'objectif alors est d'amener les élèves à « *utiliser les règles et conventions du jeu théâtral* » (*ibid.*). La mise en œuvre de cet objectif peut bien évidemment avoir pour point de départ la littérature de jeunesse mais aussi des textes dont les élèves se révéleront être les auteurs. Il est également question de construire un « *élève-spectateur* » (*ibid.*) par la construction d' « *une culture théâtrale effective à partir de spectacles, de documents divers...* » (*ibid.*).

C'est à partir des programmes de 2002 (MEN, 2002) que le théâtre se présente davantage comme un outil au service de différents objectifs transversaux. Par exemple, sa portée peut aussi bien s'étendre :

- à la pratique de la voix par une mémorisation et une diction de textes adaptés ;

→ [...] *l'élève devient capable de dire les textes lus et relus ou mémorisés en totalité [...] Ce travail repose d'abord sur l'expérimentation active de la voix et de ses effets (pauses, rythme, inflexions, intonations, intensité, etc.), ensuite sur l'articulation entre l'effort de compréhension et celui de diction, enfin sur l'épreuve du travail fait, face à des auditoires variés* (MEN, 2016, p 73).

- qu'au développement d'aptitudes à regarder, à écouter, à observer, à décrire, à expérimenter et à comprendre par la confrontation à une œuvre théâtrale;

→ *Ces rencontres avec les œuvres [...] se poursuivent par des échanges et des débats sur les interrogations suscitées et donnent par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation. Avec les œuvres poétiques et théâtrales, les élèves, guidés par leur enseignant[-e], prolongent l'interprétation en cherchant à la transmettre au public de leurs camarades ou à un public plus large* (MEN, 2016, p.72).

Le théâtre devient alors un support didactique reconnu et encouragé car les Instructions Officielles préconisent une dimension expérimentale et réflexive des apprentissages.

Dans les programmes de 2008, le théâtre n'apparaît plus tellement comme un outil-support pour les apprentissages mais seulement comme un art du spectacle vivant dans le cadre de l'histoire des arts. Il se retrouve ainsi dans le deuxième palier pour la maîtrise du socle commun dans la compétence 5, culture humaniste : il y apparaît en tant que « *grande catégorie de la création artistique* » (MEN, 2008, p.20) à distinguer. Les modifications au programme d'enseignement de l'école primaire inscrites aux Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012, ne proposent d'ailleurs aucune recommandation en plus concernant le théâtre dans les progressions proposées aux équipes pédagogiques.

Dans les programmes du cycle 3 de 2015, actuellement en vigueur, le théâtre réapparaît en tant qu'outil au service des apprentissages. Il y est également rappelé, en amont, que dans le domaine n°1 du socle commun de 2015 « *le français tout comme la langue vivante étudiée donne toute sa place à la pratique théâtrale* » (MEN, 2015, p.94). Ainsi l'on retrouve le théâtre :

1. Dans le cadre de l'enseignement du français :

- Dans le domaine du langage oral :

L'enseignant a pour objectif d'amener les élèves à « *parler en prenant en compte son auditoire* » (MEN, 2015, p.99) notamment en les amenant à développer des « *techniques de mise en voix des textes littéraires* » (MEN, 2015, p.102).

Il n'est pas ici question de théâtre à proprement parler. La pratique du théâtre se présente à l'enseignant comme le choix éventuel d'un outil au service du développement du langage oral.

- Dans le domaine de la culture littéraire et artistique :

On en précise « *les enjeux littéraires et de formation personnelle* » (MEN, 2015, p.120), notamment autour de :

→ *La morale en question : découvrir des récits, des récits de vie, [...] des pièces de théâtre de la littérature de jeunesse qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs, la préservation de l'environnement.* (ibid.)

→ *Se confronter au merveilleux, à l'étrange : découvrir [...] des pièces de théâtre mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles. Comprendre ce qu'ils symbolisent. S'interroger sur le plaisir, la peur, l'attirance ou le rejet suscités par ces personnages.* (MEN, 2016, p.121).

Notons d'ailleurs la présence, pour le cycle 3, dans les listes officielles de référence en littérature (MEN et al., 2013), d'œuvres de théâtre jeune public exigeantes. En effet, ce genre semble favoriser, dans un monde souvent dominé par

les adultes, une création artistique de qualité renvoyant à des questions existentielles et balayant ainsi une certaine vision poussiéreuse du théâtre.

2. dans le cadre des pratiques mises en œuvre dans l'enseignement de l'éducation morale et civique :

qui met les élèves en activité individuellement et collectivement [et qui] n'est ni une simple exhortation édifiante, ni une transmission magistrale de connaissances et de valeurs. Il s'effectue, autant que possible, à partir de situations pratiques, dans la classe et dans la vie scolaire, au cours desquelles les élèves éprouvent la valeur et le sens de cet enseignement (conseils d'élèves, mise en scène de dilemmes moraux, jeux de rôles, débats réglés...) (MEN, 2016, p.166)

→ *La sensibilité : soi et les autres : jeux théâtral, mime, jeu de rôle* (MEN, 2016, p.168).

La gestion des émotions est essentielle pour renforcer la confiance en soi et pour parvenir à mieux comprendre l'autre. Le théâtre est ici un moyen de parvenir à les identifier, à les accepter et à les exprimer. Il permet ainsi de développer l'empathie chez les élèves et renforce l'apprentissage du vivre-ensemble à l'école.

3. dans le cadre de l'enseignement de l'Histoire des Arts :

- dans le domaine des arts du spectacle vivant,

Constituti[ve] du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève, [l'Histoire des arts] associe la fréquentation des œuvres et l'appropriation de connaissances sans s'arrêter aux frontières traditionnelles des beaux-arts, de la musique, du théâtre, de la danse, de la littérature et du cinéma. Il repose sur la fréquentation d'un patrimoine aussi bien savant que populaire ou traditionnel, aussi diversifié que possible. Il s'enrichit des pratiques artistiques de tous ordres » (MEN, 2016, p.150).

Enfin, l'entrée du théâtre s'est faite de manière progressive à l'école. La pratique théâtrale se présente aujourd'hui comme un véritable outil pédagogique au

service des apprentissages qui ne demande qu'à être exploité. Nous pouvons cependant nous interroger sur la réalité de sa pratique sur le terrain.

1.3.2. Les spécificités du théâtre

L'évolution des programmes d'enseignement ne présente pas, de toute évidence, le théâtre comme une discipline à part entière mais comme un champ disciplinaire qui regroupe un ensemble de disciplines qui se déclinent sous la forme d'activités très variées. Jean-Claude Lallias dans son entretien dans l'émission Cap Canal (Meirieu, 2008), déclare d'ailleurs que le théâtre « peut être abordé par plusieurs entrées [et qu'] il conviendra donc de choisir l'entrée qui convient le mieux à la fois à l'âge et aux besoins des élèves et au projet de l'école ou de la classe ». Meirieu (2002), dans son entretien avec Jean-Claude Lallias, propose trois principes fondamentaux sur lesquels repose le théâtre :

1. La construction d'un espace symbolique

Les élèves se retrouvent la plupart du temps assis sur leur chaise durant une bonne partie de la journée. Or, le théâtre implique l'engagement du corps et donc un déploiement de ce corps dans l'espace. Cette implication du corps dans l'espace ne va pas se faire de manière anodine. Elle s'accomplit à travers l'exigence de règles, d'une conscience symbolique ; c'est-à-dire que l'on se place dans un espace de fiction. Les enfants ne vont donc plus se positionner comme des élèves mais comme un personnage, quelqu'un de différent qu'ils vont devoir accepter. De la même manière, ils découvriront que « *les objets ne se définissent pas exclusivement par leur usage, mais aussi par la perception que l'on en a et par ce qu'ils sont capables de symboliser* » (Meirieu, 2002, p.31).

Cette construction de l'espace symbolique commence, de manière progressive, dès le cycle 1. En effet, comme le précise Filippi dans sa conférence « *Enseigner en maternelle* » (2017, janvier), l'organisation d'une classe en maternelle offre des « espaces de jeux » qui vont permettre de réaliser plusieurs apprentissages à partir de situations mises en place par l'enseignant suivant une démarche de jeu structurée. Ces espaces sont spacieux, fixes et délimités. Ils s'accompagnent d'un « décor » méticuleusement choisi en rapport avec la particularité du lieu. Leurs délimitations incarnent les frontières entre le monde imaginaire et la réalité. Le mobilier s'accompagne souvent d'« accessoires », quelquefois en double exemplaire,

permettant aux enfants de construire des scénarios. L'enseignant s'inspire ainsi de pratiques sociales de la vie dans l'organisation de la mise en espace de sa classe. Artigues dans l'introduction de sa conférence « *Lire de la fiction : Pratiques sociales et pratiques scolaires* » (2017, janvier) précise d'ailleurs que les pratiques sociales servent à la transposition didactique car c'est en s'inspirant de la vie que les élèves vont pouvoir développer leur propres pratiques sociales. Ainsi, cela développerait des jeux d'imitation qui favoriseraient les premiers échanges fondateurs de socialisation chez les élèves permettant alors un climat plus serein dans la classe.

Ces « espaces de jeux » à l'école feraient ainsi écho à l'espace scénique d'un théâtre. Cette construction de l'espace symbolique continue évidemment à se développer en cycle 2 ainsi qu'en cycle 3 de manière plus approfondie. En construisant cet espace symbolique du jeu, les élèves développent un apprentissage qui se caractérise par son aspect non intentionnel et conscientisé avec l'aide ou non de l'enseignant. En effet, les apprentissages incidents renvoient aux expériences d'apprentissage qui se produisent quand l'élève n'a, au préalable, aucune intention d'apprendre de cette expérience mais se rend compte, une fois l'expérience terminée, qu'il a appris quelque chose.

Le jeu sur l'espace scénique pourrait ainsi permettre aux élèves de conscientiser leurs apprentissages concernant les compétences langagières et sociales développées ci-dessous par Meirieu (2002).

2. Le travail sur le langage

Si le théâtre implique le corps, il implique également la voix et le langage. En effet, le théâtre n'a jamais été coupé du besoin de dire à travers un espace symbolique, ce qui donne une très grande conscience des effets que produit la langue sur la parole. C'est « *le travail sur la voix qui fonde le rapport du texte à la parole* » (Meirieu, 2002, p.35).

La langue écrite et la langue orale sont intimement liées. Le langage théâtral a la particularité d'être écrit afin de devenir oral. L'étude d'un texte dialogué va permettre la rencontre de tournures syntaxiques, d'un vocabulaire et d'une structure de la parole. Au-delà de cette rencontre, il s'agit d'abord d'inciter les élèves à s'exprimer en apportant leurs propres réflexions et émotions sur un sujet afin d'échanger avec les autres. Il est donc question de se concentrer sur l'aspect

communicationnel du langage. La parole est donc une rencontre dans le sens où elle est à la fois l'expression de soi, « je », et la communication avec les autres qui permet la construction d'une unité du « nous ».

Cette parole est une langue vivante ; il apparaît alors normal de la mettre en situation qu'elle découle d'une langue natale ou étrangère. Accardi (2017, mars) dans sa conférence « *Éléments de didactique des langues* », présente l'exemple d'une mise en scène en espagnol du conte *Le petit chaperon rouge* en cycle 3. Le choix du conte vu en classe et connu des élèves permet d'alléger le début du travail d'expression théâtrale afin de pouvoir se concentrer sur les aspects un peu plus « techniques » de la langue. La démarche collective du travail joue un rôle rassurant pour les élèves qui sont généralement timides en classe. Effectivement, ceux qui ne parviennent pas à prendre la parole devant les autres, pourront-ils peut-être la prendre « avec » les autres.

Ainsi, l'enseignement d'une langue vivante par le biais d'activités théâtrales tend à être une méthode novatrice permettant un apprentissage ludique, une prise de confiance en soi, l'intégration d'un bon accent et d'une bonne intonation ainsi que l'ouverture à une culture. Le théâtre permet donc d'accéder à un travail complet sur le langage par le biais d'une approche globale des techniques d'expression et de communication.

3. L'institution d'un collectif permettant une socialisation de l'individu

Que ce soit pour les acteurs ayant contribué à la réalisation d'une pièce ou pour les spectateurs, le théâtre est une activité qui se vit de manière collective. Derrière cette collectivité réside la notion de partage qui permet à chacun de se focaliser pour « *se mettre en jeu* » (Meirieu, 2002, p.42).

Selon Meirieu (2002), l'institution de ce collectif est avant tout conditionnée par un développement personnel au service du groupe car le théâtre est « un événement qui fait sens à la fois individuellement et collectivement » (*ibid.*).

Le jeu dramatique construit donc d'abord le « je ». La liberté d'expression qu'offre l'espace scénique, espace différent de celui de la classe, permet à l'élève de se libérer de soi pour oser entrer dans la peau d'un autre et agir non plus comme soi mais comme cet autre. En se découvrant, l'élève va donc se (re)valoriser à ses propres yeux et à ceux des autres et apprendre à être libre, autonome et solidaire.

Le jeu dramatique construit donc ensuite le « nous ». Cette découverte personnelle est en effet fondamentale mais reste incomplète. En effet, pour que le jeu dramatique existe, il faut au minimum être deux ; celui qui joue et celui qui regarde. Le rôle de l'écoute est alors tout aussi important que celui de l'expression. Le groupe classe s'inscrit alors dans une pratique collective où chacun peut faire des propositions mais où ces propositions ne peuvent se réaliser qu'avec la complicité des autres. Le théâtre se présente donc ici comme une activité structurante de l'identité et du lien social.

Le théâtre est donc un domaine dynamique de l'action culturelle, d'un partenariat avec des associations ou structures culturelles d'une part et d'une collaboration entre les enseignants et les artistes et professionnels de la culture d'autre part. Son entrée s'est faite de manière progressive à l'école et sa pratique semble aujourd'hui se présenter comme un outil pédagogique potentiel au service des apprentissages. Ainsi, nous tenterons de vérifier cette utilité en montant un projet théâtre dans une classe de CM2.

2. – La mise en place d'un projet théâtre dans une classe de CM2

2.1. Objet de la recherche

On cherche à identifier les impacts que la mise en place d'un projet théâtre en cycle 3 peut avoir sur les apprentissages des élèves. Pour cela, nous inscrirons principalement nos recherches dans le cadre théorique que définit Meirieu (2002) concernant les trois principes fondamentaux sur lesquels repose le théâtre ainsi que sur la conception de la pédagogie de projet de Perrenoud (1999). Nous nous concentrerons notamment sur le fait que le théâtre permettrait aux individus d'accéder à une médiation afin de mieux comprendre le monde et de s'inscrire dans une histoire collective.

2.2 Hypothèse

Notre hypothèse sera la suivante :

Grâce à un projet théâtre, les élèves développent des compétences sociales de communication et de vivre-ensemble dans l'intérêt d'un collectif. Ils sont ainsi capables d'aller au-delà des conflits individuels dans l'intérêt du projet collectif.

2.3 Contexte

2.3.1. Présentation de l'école

Nos recherches ont lieu à l'école d'application Saint Charles I située dans le centre-ville marseillais entre la gare Saint Charles et les bâtiments de l'Université d'Aix-Marseille. L'école se trouve dans une zone dite « de violence » et fait partie du Réseau d'Éducation Prioritaire +².

Les objectifs du projet d'école se déclinent de la manière suivante :

- améliorer les résultats académiques des élèves – notamment en français et en mathématiques ;
- développer l'oral dans toutes ses dimensions – notamment en repensant la prise de parole ;

² REP+

- développer le partenariat avec les parents d'élèves ;
- et développer le parcours citoyen, culturel et sportif.

2.3.2. Présentation de l'action THÉÂ

Dans le cadre de ce dernier objectif, l'école s'inscrit dans l'action nationale THÉÂ de l'Office Central de la Coopération à l'École³ pour le développement de l'éducation artistique et du théâtre à l'école.

Cette action a pour but de permettre aux enfants :

- de se former en tant que personne en prenant en compte les autres identités en construction dans leur classe ou dans leur école ;
- de donner plus de sens aux apprentissages en les inscrivant dans une dimension culturelle ;
- d'explorer des espaces symboliques et poétiques par l'exploration de la langue et du théâtre en tant qu'art ;
- et de s'inscrire dans un projet de classe mêlant une coopération entre adultes, entre professionnels et entre structures différentes et/ou complémentaires.

Dans le cadre de cette action, notre étude concerne ici la mise en place d'un projet théâtre dans la classe de CM2 de 23 élèves de Mme Innocent.

2.4. Organisation du projet théâtre

Notre projet s'articule autour de plusieurs phases respectant et liant toujours les différentes dimensions nécessaires à l'apprentissage du théâtre que l'on retrouve dans les trois piliers du PEAC :

- la **fréquentation** des lieux et la rencontre avec des professionnels ;
- la **pratique** du théâtre par les ateliers ;
- et l'**appropriation** des connaissances en rapport avec le théâtre

Il se déroule sur une période de 5 mois. Sa planification détaillée de janvier à juin est disponible en [Annexe 1](#).

³ OCCE

3. – La mise en œuvre de l'étude

3.1. Méthode et dispositif de recherche

Dans le cadre de nos recherches, ce mémoire poursuit d'abord une méthode clinique. Le choix de cette méthode est justifié par le fait qu'elle met en jeu des rapports humains. L'« objet » de la recherche est un sujet individuel ou collectif. Il s'agit de collecter des informations subjectives – représentations, sentiments, émotions, expérience – témoignant de la singularité d'un élève impliqué dans un projet théâtral. Il est également question d'observer et de questionner le groupe classe afin de comprendre les conséquences possibles du théâtre à l'école.

En plus de s'appuyer sur une démarche clinique, nos recherches dressent également un inventaire méthodique des comportements d'un sujet dans une situation donnée. Il s'agit ici d'une recherche de type descriptive visant à analyser les comportements de certains élèves vis-à-vis d'autres lors des ateliers théâtre.

Ces méthodes permettent d'utiliser les outils nécessaires pour mener à bien les recherches et ainsi obtenir des données pertinentes permettant de valider ou non notre hypothèse de départ. Ce processus relève d'une démarche hypothético-déductive.

Les critères de vérification de notre hypothèse concernent ainsi les indicateurs suivants :

- **la mixité** : l'évolution du comportement des filles avec les garçons, et réciproquement, lors des temps de travail collectif et lors des temps de récréation ;

En effet, l'apprentissage du « vivre ensemble » (MEN, 2015, p.91) est un élément structurant de la vie scolaire. Dans une école aux publics hétérogènes, chacun doit apprendre à vivre et à travailler avec l'autre. Dès lors, il est du devoir de l'enseignant, au moyen d'une multitude de processus quotidiens subtils, de mettre en place des situations d'apprentissage collectif favorisant la mixité entre filles et garçons. Or, cette mixité est une procédure d'autant plus difficile à mettre en place qu'elle se situe à une période sensible du développement des élèves de CM2 : les prémices de la puberté.

Sur le plan psychologique, le préadolescent vit une situation ambiguë. Il est tiraillé entre la volonté de vouloir changer et la peur de ne plus correspondre à la norme et donc de se sentir exclu. Sur le plan social, le jeune enfant accorde une grande importance à l'amitié : c'est l'époque des bandes de copains. Les élèves se placent dans un groupe, sexué ou non, dans lequel l'honneur, la réputation et la hiérarchie au sein du collectif se construit bien souvent à travers des processus de socialisation qui les incitent à adopter certains comportements.

Lors des temps d'apprentissage, la gestion des corps est commandée par les différentes modalités mises en place par l'enseignant. A contrario, la cour de récréation se présente comme un lieu de liberté dans lequel cette gestion des corps se fait de manière spontanée par les élèves. Les observations recueillies et mises en parallèle lors de ces deux temps vont ainsi permettre de relever si le travail mené lors des activités théâtrales a un éventuel impact sur une collaboration et une fréquentation spontanée entre les filles et les garçons.

- **la qualité des productions écrites** en lien avec le théâtre : l'analyse d'écrits d'« élève-comédien » avec la création d'une relation « je-nous ».
- et **la réflexion des élèves** sur les apports de leur pratique théâtrale avec leurs camarades de classe

Notre dispositif de recherche a permis le recueil et l'analyse croisée de différents types de données parmi lesquelles :

- **des paroles d'acteurs** constituant un **corpus** grâce aux carnets de comédien(nes) individuels remplis par les élèves ou de questionnaires posés aux élèves. Les paroles rapportées dans ce mémoire feront l'objet d'un toilettage orthographique.
- **des données issues de l'observation** par une prise de notes ou un pointage précis de critères lors des ateliers, de la classe ou du temps de récréation.

3.2. Construction de recueil de données

3.2.1. Élaboration du questionnaire

Le questionnaire est distribué aux vingt-trois élèves de la classe avant même le commencement des ateliers théâtre. Il comporte deux questions fermées pour lesquelles les élèves interrogés sélectionnent un seul choix parmi des réponses préétablies ([Annexe 2](#)).

La première question, « Selon toi, à quoi peut servir le théâtre ? », s'intéresse au but qu'attachent les élèves à cet art vivant. En relation avec ce qu'expose Meirieu (2002), les propositions de réponses sont axées autour de la double fonction du théâtre ; c'est-à-dire une pratique en tant que formation de l'individu dans un groupe mais aussi en tant que production d'un spectacle.

Parmi le panel propositions de réponses, deux catégories distinctes se cachent volontairement :

- une catégorie relevant des apprentissages : les élèves considèrent-ils la pratique théâtrale comme une manière ludique d'apprendre ?
- une catégorie relevant du relationnel : les élèves trouvent-ils dans cette pratique des apprentissages transversaux, non disciplinaires. Il s'agit ici de notion de respect et de connaissances de l'autre.

La deuxième question, « Est-ce que faire du théâtre avec les autres changerait quelque chose pour toi ? », interroge sur l'utilité de cette pratique dans la classe. Il s'agit plus particulièrement de mettre en exergue les avantages liés aux activités théâtrales sur le groupe classe. L'élève est amené à réfléchir sur les apports de sa pratique théâtrale avec ses camarades de classe : envisage-t-il le théâtre en tant que vecteur d'intégration des élèves et de leur bien-être en classe ?

La panel de réponse se construit de la manière suivante : quatre réponses positives avec des conséquences différentes – sur la prise de parole, sur l'aisance en classe, sur la connaissance de l'autre et sur la timidité – et une réponse négative.

3.2.2. Élaboration de l'enquête sur la mixité des groupes

Il s'agit, dans un premier temps, d'un pointage à chaque séance de théâtre, lors des exercices d'échauffements, du nombre de groupes mixtes ou non composés par les élèves présents. Le nombre total de filles dans la classe s'élevant à 8 et celui des garçons s'élevant à 15, le but serait que la totalité des filles se mélange avec les garçons. Ce mélange doit s'opérer de manière volontaire et spontanée. Autrement dit, l'enseignant ne donnera aucune indication visant à commander les élèves sur la constitution de groupes mixtes. La mise en place et la progression dans les ateliers sont construit de manière à favoriser cette progression spontanée. Ainsi, comme le reprend l'[Annexe 1](#), la planification des ateliers est organisée de telle sorte que l'élève se découvre d'abord lui-même, puis il découvre l'autre et enfin il s'inscrit dans une collaboration avec cet autre.

Les résultats concernant cette étude seront répertoriés dans un tableau ([Annexe 3](#)).

Ce tableau répertorie pour chaque séance :

- le nombre de présents ;
- le nombre de filles présentes ;
- le nombre de garçons présents ;
- la présence éventuelle de l'enseignant dans la constitution des groupes dans le cas d'un nombre de présents impairs afin de permettre la constitution complète de binômes ;
- le nombre de couples Fille/Fille ;
- le nombre de couples Garçon/Garçon ;
- le nombre de couples Fille/Garçon
- et enfin le pourcentage de répartition des filles dans les groupes mixtes.

Ce relevé sur ces constitutions de groupes sera ensuite mis en parallèle avec les comportements des filles et des garçons lors des temps de travail en groupe en classe et lors des temps de jeu dans la cour de récréation.

Le croisement de ces données permettra d'analyser les impacts des travaux menés lors des ateliers théâtres sur une éventuelle socialisation que l'on qualifiera de spontanée ou non lors de la vie des élèves dans l'établissement scolaire.

3.2.3. Élaboration d'un outil d'analyse de corpus

Il s'agit ici d'une analyse de contenu des écrits des élèves-comédiens dans leur carnet. À l'issue de chaque atelier, les élèves y devront « raconte[r] ce qui a été fait et appris pendant la séance ».

Un premier niveau d'étude du corpus se concentre sur l'emploi des pronoms personnels en fonction du nombre de lignes rédigées pour chaque élève. L'évolution de la fréquence de l'utilisation des marques de la première personne du singulier, de celles de la première personne du pluriel et du pronom personnel « on » en tant que substitution au pronom personnel « nous » fera l'objet d'un pointage précis dans des tableaux ([Annexe 4](#)). Il convient de préciser que cet emploi personnel du « on » à la place du « nous » traduit un usage bien admis dans la langue courante française. En effet, il se retrouve la plupart du temps dans le langage oral et s'introduit même quelquefois dans la langue littéraire. Son emploi est d'autant plus tenté et préféré par les élèves qu'il engendre un accord simple du verbe au singulier.

Il est donc question de chercher le moment de la rencontre, de la construction d'une unité du « nous » dans la parole – ici écrite – qui passe inévitablement, dans un premier temps, par l'expression de soi, « je ». Cette logique est en adéquation avec le choix effectué dans la planification des contenus de séances des ateliers de théâtre.

Ce corpus permettra également de relever toutes réflexions ou toutes remarques pertinentes de la part des élèves pouvant nourrir la réflexion concernant des éventuels bénéfices – qui peuvent être d'ordre différents – d'une pratique théâtrale à l'école.

4. – Les résultats de l'étude

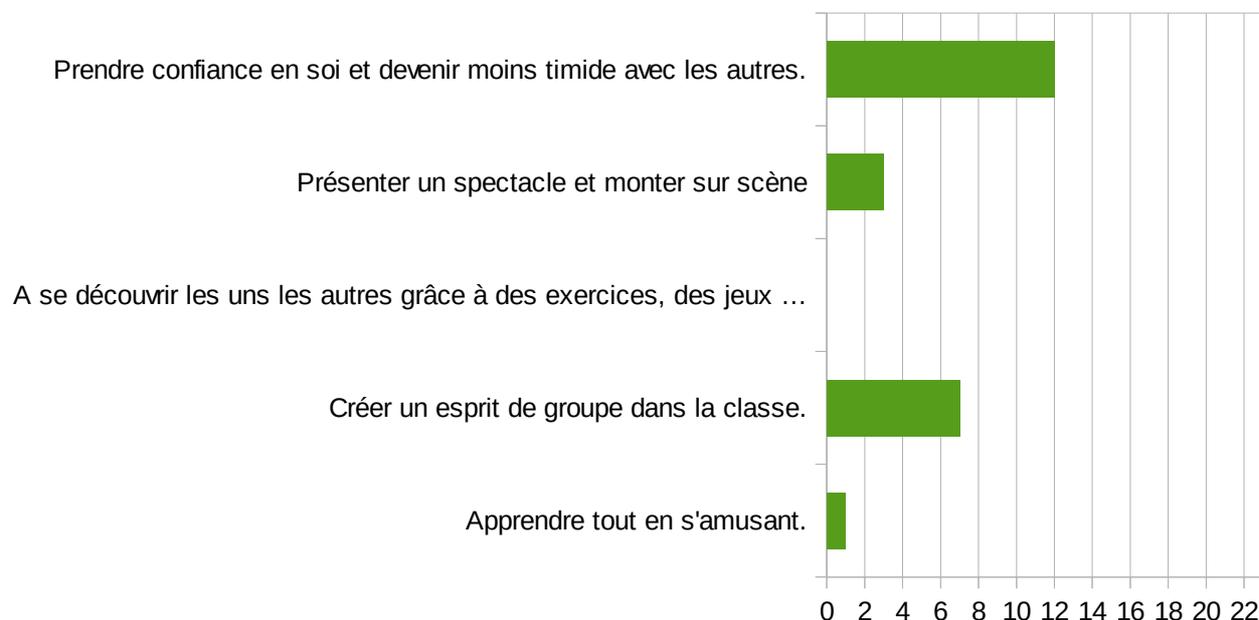
4.1. Analyse des données

Avant d'entrer dans l'interprétation des résultats, observons les résultats obtenus pour chacun des dispositifs de recueil de données mis en place .

4.1.1. Réponses au questionnaire post-ateliers

Premièrement, observons les résultats aux deux questions posées ([Annexe 1](#)). La totalité des élèves de la classe a été interrogée, soit vingt-trois élèves.

Selon toi, à quoi peut servir le théâtre ?



La première question, « Selon toi, à quoi peut servir le théâtre ? », fait ressortir deux propositions de réponses parmi les cinq proposées, à savoir :

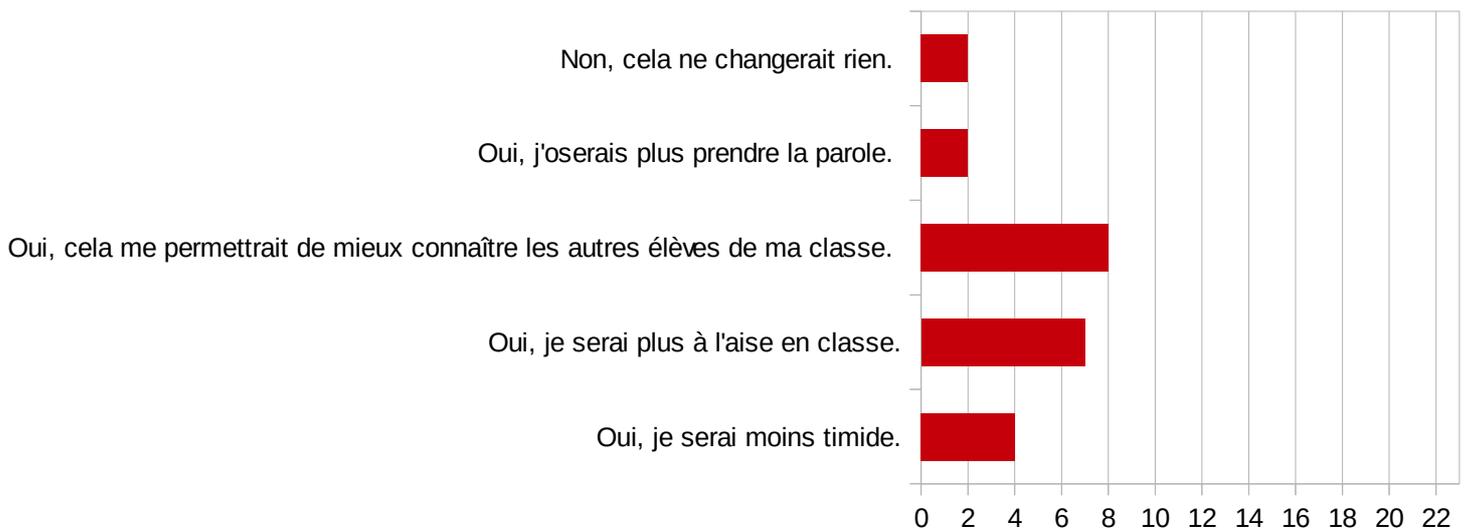
- Prendre confiance en soi et devenir moins timide avec les autres (12 élèves) ;
- Créer un esprit de groupe dans la classe (7 élèves).

Parmi toutes les propositions de réponses, deux catégories distinctes se cachaient ; une relevant des apprentissages et l'autre du relationnel. Il apparaît clairement que les élèves ont répondu majoritairement en faveur du relationnel. Parmi cette tendance perçue par 19 élèves, 7 élèves estiment le théâtre comme un moyen de créer un esprit de groupe dans la classe et 12 autres l'estime surtout comme un moyen de prendre confiance en soi et de devenir moins timide avec les

autres élèves. En revanche, aucun élève ne considère que les exercices ou les jeux vécus lors des ateliers leur permettent de se découvrir les uns les autres.

Concernant l'aspect de l'apprentissage, seulement 1 élève mesure le théâtre comme une autre façon d'apprendre en s'amusant. Tandis que trois autres élèves ne donnent d'autres finalités au théâtre que de monter sur scène et de présenter un spectacle.

Est-ce que faire du théâtre avec tes camarades changerait quelque chose pour toi ?



À la deuxième question, « Est-ce que faire du théâtre avec tes camarades changerait quelque chose pour toi ? », deux propositions de réponses se démarquent également parmi les cinq proposées, à savoir :

- Oui, cela me permettrait de mieux connaître les autres élèves de ma classe. (8 élèves)
- Oui, je serais plus à l'aise en classe (7 élèves).

Les élèves répondant par la positive sont majoritairement d'accord pour reconnaître une possibilité d'un changement en classe grâce aux activités théâtrales. En effet, 21 élèves répondent «Oui» alors que seulement 2 élèves répondent « Non » concernant le lien avec un éventuel changement dans la classe.

En ce qui concerne les premières réponses positives, un peu plus d'un tiers des élèves s'accordent à dire que la pratique du théâtre permettrait de mieux découvrir les autres élèves avec lesquelles on se trouve en classe.

La deuxième réponse positive choisie par le tiers de la classe concerne une meilleure aisance lors des cours. Elle est suivie par une possible diminution de la timidité grâce au théâtre pour 4 élèves.

La prise de parole et l'absence d'effet dans la classe arrivent en dernières positions.

4.1.2. Résultat de l'enquête lors des ateliers

Observons maintenant les résultats concernant la composition des binômes lors des exercices d'échauffement lors de chaque atelier.

| | Atelier n°1 | Atelier n°2 | Atelier n°3 | Atelier n°4 | Atelier n°5 | Atelier n°6 |
|---|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| Nombre de présents | 20 / 23 | 21 / 23 | 23 / 23 | 22 / 23 | 22 / 23 | 23 / 23 |
| Nombre de filles présentes | 8 / 8 | 8 / 8 | 8 / 8 | 8 / 8 | 8 / 8 | 8 / 8 |
| Nombre de garçons présents | 12 / 15 | 13 / 15 | 15 / 15 | 14 / 15 | 14 / 15 | 15 / 15 |
| Présence de l'enseignante | Non | Oui | Oui | Non | Non | Oui |
| Couples Fille/Fille | 4 (100%) | 4 (100%) | 3 (75%) | 2 (50%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| Couples Garçon/Garçon | 6 | 5 | 6 | 3 | 2 | 3 |
| Couples Fille/Garçon | 0 | 1 | 2 + 1 | 6 | 9 | 8 + 1 |
| Pourcentages de filles réparties | 0% | 0% | 15% | 50% | 100 % | 100% |

Lors des deux premiers ateliers, aucun groupe mixte n'est formé par les élèves de la classe. Les deux premiers groupes Fille/Garçon apparaissent seulement lors de l'atelier n°3. L'atelier n°4 permet la formation de six groupes mixtes, soit la moitié des filles réparties en binôme avec un garçon. Enfin, lors des deux derniers ateliers, toutes les filles se répartissent en binôme avec les garçons ; le nombre maximal possible de groupes mixtes dans la classe est alors atteint.

En l'espace de six séances, il apparaît donc une évolution croissante dans la formation de groupes mixtes passant d'aucun groupe, à trois groupes, à six groupes et enfin à neuf groupes.

4.1.3. Résultat de l'analyse du corpus sur les pronoms

Concentrons-nous à présent sur les résultats concernant l'analyse des marques d'énonciation dans les réponses des élèves à la commande « Raconte ce qui a été fait et appris pendant la séance ». Un détail de ces réponses de l'atelier n°1 à l'atelier n°4 est présenté en [Annexe 4](#). Nous nous concentrons sur les marques utilisées en général par tous les élèves de la classe pour pouvoir en dégager une tendance.

■ Marque P1 (je, moi, m')

■ Emploi du « on »

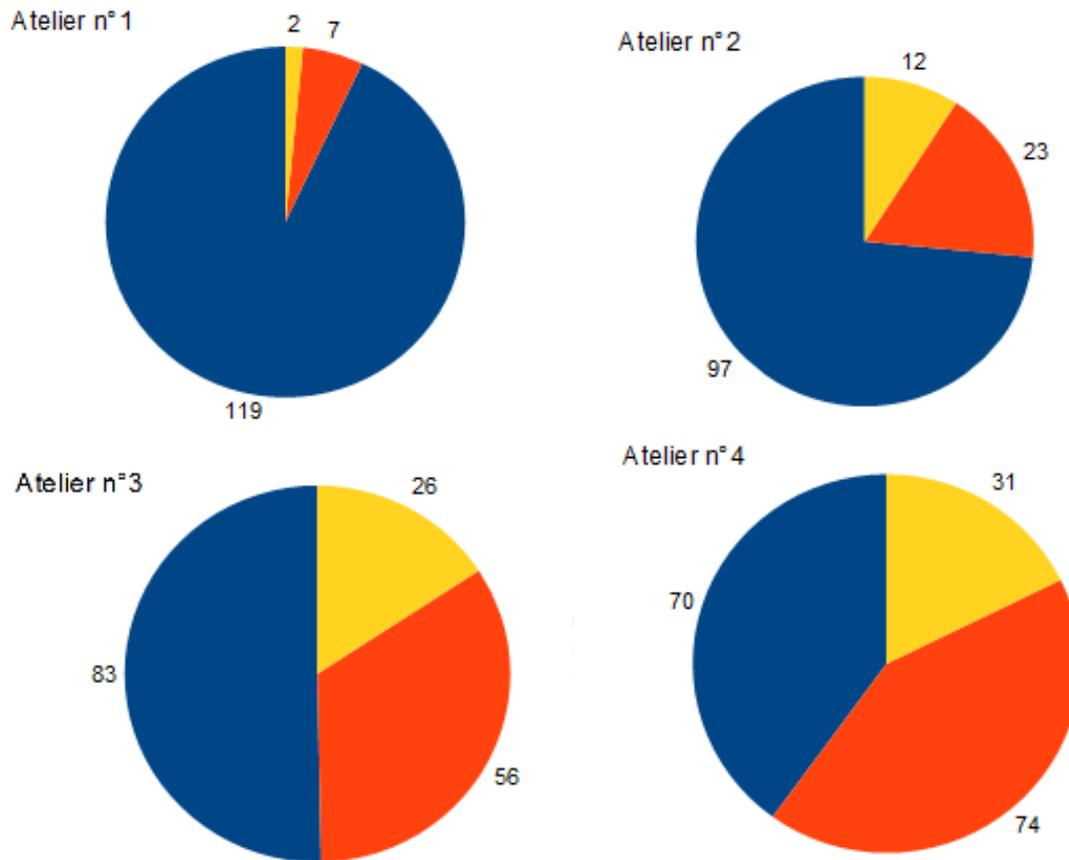
■ Marque P4 (nous, notre)

P1 = première personne du singulier

P4 = première personne du pluriel

« on » = un « *on collectif* » en tant que substitution au « nous »

Diagrammes évolutifs sur les marques d'énonciation



Lors du compte rendu du premier atelier, il apparaît de manière flagrante que tous les élèves ont utilisé en grande majorité les marques de la première personne, à savoir : « je, moi, m', mes ». Deux élèves seulement ont employé le « nous » de la première personne du pluriel et les sept emplois du pronom « on » sont à répartir entre cinq élèves.

Le contenu des comptes rendus du deuxième atelier révèle une diminution sur l'emploi des marques de la première personne passant de 119 à 97 occurrences. En revanche, les marques de la première personne du pluriel ont sextuplé puisqu'elles passent de 2 à 12 occurrences. De la même manière, l'emploi du pronom « on » augmente également passant de 7 à 23 occurrences, soit plus que le triple.

L'évolution de ses emplois continue lors du troisième atelier. En effet, les comptes rendus traduisent également une diminution sur l'emploi des marques de la première personne variant de 97 à 76 occurrences. Dans le même état d'esprit, les marques de la première personne du pluriel augmentent passant de 12 à 26

occurrences, soit plus du double. Quant à l'emploi du pronom « on », il augmente également passant de 21 à 52 occurrences, soit ici aussi un peu plus que le double

Dans les comptes rendus du quatrième atelier, l'emploi des marques de la première personne continuent à diminuer passant de 76 à 69 occurrences. Toujours sur la même lancée que les ateliers précédents, les marques de la première personne du pluriel augmentent légèrement passant de 26 à 31 occurrences. En ce qui concerne l'emploi du pronom « on », il augmente également passant de 52 à 71 occurrences.

De ce fait, en comparant l'évolution globale du premier atelier au dernier atelier, il apparaît que :

- l'emploi des marques de la première personne diminue de 42% passant de 119 à 69 occurrences ;
- les marques de la première personne du pluriel sont multipliées par un peu plus de 15 passant de 2 à 31 occurrences ;
- et l'emploi du pronom « on », substitut du « nous », est multiplié par un peu plus de 10 passant de 7 à 71 occurrences.

Ainsi, lors de chaque compte-rendu, tous les élèves utilisent les marques de la première personne. Les marques traduisant l'idée du collectif, telles que le « on » ou le « nous », ne sont utilisées par la totalité des élèves qu'à partir de l'atelier³. D'où l'observation nette d'une évolution flagrante d'une augmentation dans l'emploi de ces marques.

L'analyse des données révèle donc que :

- le théâtre est majoritairement perçu comme un moyen qui peut avoir un impact positif sur les relations entre les élèves ;
- la pratique théâtrale par les élèves permet d'observer une évolution sur leur comportement dans la constitution des binômes en faveur de la mixité ;
- un projet théâtre inscrit dans un temps relativement long permet la création d'une relation « je-nous » qui renforce l'idée du collectif chez les élèves.

Ces constats confirment ainsi en partie l'hypothèse de départ de ce mémoire puisque les élèves semblent développer, grâce au projet théâtre mis en place, une conscience du vivre-ensemble dans l'intérêt d'un collectif. Il convient à présent d'étudier ces résultats de manière plus approfondie.

4.2 Interprétation des données

L'observation de ces résultats permet de mettre en exergue plusieurs points fondamentaux.

4.2.1. Des motivations différentes pour la pratique théâtrale

Premièrement, chaque élève possède ses propres raisons de souhaiter faire du théâtre par rapport à la finalité qu'il en attend. Les réponses traduisent d'ailleurs une approche hétéroclite de cet art vivant.

D'une part, plusieurs élèves considèrent la pratique théâtrale comme un facteur d'amélioration de leur bien-être en ayant, par exemple, l'occasion de se surpasser et de dépasser leurs difficultés : « prendre confiance en soi et devenir moins timide avec les autres ». Cette grande timidité constatée pour plus de la moitié des élèves coïncide avec le désir d'une meilleure aisance en classe ainsi qu'une prise de parole plus osée.

Le théâtre apparaît, en ce sens, comme l'occasion de mieux se connaître. De même que pour le travail en classe, l'investissement personnel de l'élève est un facteur essentiel lors des ateliers permettant ainsi des apprentissages divers et variés. La principale difficulté réside dans le fait que, lors de sa pratique théâtrale, l'élève ne se retrouve pas dans le paraître mais dans l'être. Or certains élèves se forgent une carapace car ils sont conditionnés par le regard de leurs camarades ; la classe devient une mini-société régie sous le signe de l'apparence.

La diminution de la timidité se révélerait donc être l'effet d'une confiance reconnue entre les élèves : en pratiquant du théâtre, ils se sentiraient plus à l'aise par rapport au regard des autres. Cette diminution est notamment permise par le fait de « tomber le masque » au théâtre et ainsi bénéficier de véritables échanges non contrefaits par une peur des préjugés. L'aisance peut alors se manifester dans les gestes et les paroles. Par conséquent, il est question de privilégier un terrain d'apprentissage plus serein en lien avec une liberté et une construction de la personnalité de chaque élève.

Ainsi, une majorité des élèves lie les effets du théâtre sur leur attitude en classe en relation avec des caractéristiques personnelles, comme l'aisance ou la timidité, plutôt qu'au niveau des apprentissages ou du collectif.

D'autre part, plusieurs élèves considèrent la pratique théâtrale comme l'occasion de connaître l'autre. Cet aspect se révèle d'autant plus évident en prenant

en compte le fait qu'il s'agit pour le groupe classe de vivre la totalité d'une année scolaire ensemble. Or, la grande majorité de ses élèves de CM2 se côtoient depuis le CP. Deux questionnements ressortent alors de ce constat

- pourquoi certains se connaissent-ils si mal entre eux ? ;
- et les conflits présents entre une partie des élèves de la classe sont-ils dus à des préjugés généralisés dans le temps ?

Ces interrogations traduisent la nécessité d'amener les élèves à apprendre à distinguer les faits observés des jugements, à prendre en compte leurs émotions et leurs besoins ainsi que ceux des autres.

Les élèves qui reconnaissent le théâtre comme un moyen de « créer un esprit de groupe dans la classe » réalisent donc que la bonne cohésion du groupe est un des facteurs importants à la réussite d'un projet commun. Il s'agit donc de créer un environnement où la considération et la confiance deviennent une norme : pour bien travailler ensemble, il faudrait se connaître, partager un peu de sa vie, savoir ce que l'autre pense de moi et ce qu'il ressent et dire à l'autre ce que je pense de lui et ce que je ressens.

Cette cohésion du groupe et la construction d'un bon climat scolaire nécessitent donc de travailler de manière approfondie sur des habiletés sociales et des compétences émotionnelles qui permettraient aux élèves d'apprendre à coopérer, à partager, à essayer de comprendre le point de vue de l'autre et à faire preuve de tolérance.

Enfin, une infime minorité des élèves envisage le théâtre comme une pratique nécessairement liée à la production d'un spectacle. Ils attribuent seulement à la pratique du théâtre à l'école une finalité de production. Cette conviction est bien souvent attribuée au fait que « Théâtre » rime avec « représentation devant un public ». Ces élèves ne conçoivent donc pas le théâtre comme une pratique forcément axée sur la formation de leur propre personne. Pour deux de ces élèves, faire du théâtre n'aurait d'ailleurs aucun impact sur eux. Ils ne conscientisent pas cet aspect du développement personnel que peut permettre le théâtre.

4.2.2. Un effet sur la mixité

Les résultats de l'enquête traduisent, au commencement des ateliers théâtre, une absence totale de mélange entre les filles et les garçons dans la constitution des binômes de travail. Ce constat se rencontrait également lors des

temps de travail de groupe en classe ou lors des temps de jeu dans la cour de récréation. Il était aussi perçu par certains enseignants : « Les garçons restent avec les garçons et les filles restent avec les filles, c'est comme ça. Quand on commence un travail de groupe en classe, je leur rappelle et impose systématiquement de se mélanger entre eux ».

Comme le précise Meirieu (2002), les enfants réalisent une partie de leur socialisation à travers le jeu. Or, d'après nos observations lors des temps de récréation, les jeux se présentent comme une socialisation centrée sur l'affirmation de la différence des sexes. Cette différence est marquée dans l'espace. En effet, les filles et les garçons ne jouent pas aux mêmes jeux ; les garçons jouent plus souvent à des jeux physiques qui nécessitent de courir, se « bagarrer » ou taper dans un ballon alors que les filles, plus immobiles, se tournent vers des jeux où l'expression domine. De même que la gestion de l'entrée dans l'adolescence, les jeux seraient donc aussi une des causes très significatives de la séparation entre les filles et les garçons.

Il convient de souligner que la cour de récréation est un lieu de liberté dans lequel les élèves agissent de manière spontanée ; elle se présente donc ici comme un environnement clé pour observer les relations entre les élèves. Si la séparation entre les filles et les garçons y était bien visible, avant la mise en place du projet théâtre, il n'en est plus tellement question après l'atelier n°4. En effet, une mixité qui n'existait pas auparavant émerge : les garçons, qui étaient jusqu'alors tenus à l'écart des filles, commencent à y être intégrés. Ils se donnent ensemble à des jeux d'imitations sur leurs camarades de classe. Ces jeux d'imitations se révèlent d'ailleurs très intéressants dans la mesure où ils permettent aux élèves de prendre conscience de l'image qu'il donne d'eux-mêmes.

Cette évolution de comportement n'est évidemment pas anodine. Elle s'inscrit dans une programmation réfléchie dans la mise en place des ateliers ([Annexe 1 : Mars-avril : « Allons sur le plateau ! »](#)). Cette programmation respecte les propos avancés par Meirieu (2002) qui affirme que le théâtre est « un événement qui fait sens à la fois individuellement et collectivement » (*ibid.*). En ce sens, le changement de comportements chez les élèves semble d'abord s'expliquer par la construction d'une estime de soi : ils se construisent un sentiment d'identité personnelle qui leur donne une bonne assurance de leur valeur sans avoir besoin de la confirmer auprès des autres. Cette confiance en soi est accompagnée d'une découverte des autres.

Sur scène, tous les élèves sont des acteurs avec un corps et des sentiments. Cette perception d'égalité interroge les représentations des élèves : elle remet en question leurs définitions du genre et de l'identité. De plus, permettre à un élève de mettre en parallèle sa propre réussite avec celle de son camarade du sexe opposé contribue grandement à une identification positive et au développement du sentiment de compétence : « si elle a réussi, pourquoi je n'y arriverais pas ? ». Le théâtre est l'art et l'outil qui rappelle aux êtres humains qu'ils ne sont pas seuls et pas si différents.

Ainsi, le travail mené lors des activités théâtrales a un véritable impact en ce qui concerne la collaboration et la fréquentation des filles et des garçons en faveur de la mixité. Cet impact ne se limite pas au seul moment du projet mais s'étend également à la vie des élèves au sein de l'établissement.

4.2.3. L'apparition d'un lien « individu / groupe »

Comme précisé dans le point précédent, les ateliers théâtre sont mis en place selon une progression suivant le cadre proposé par Meirieu (2002) qui affirme que l'institution d'un collectif est avant tout conditionnée par un développement personnel au service du groupe. En ce sens, lors d'une première phase, les élèves sont invités à se découvrir personnellement au niveau de leur corps, leur voix, leurs émotions. Ils se rendent compte de ce dont ils sont capables de faire ou de proposer. Ce sont des séances d'exercices de « déblocage » ([Annexe 1 – Ateliers 1 et 2](#)). Cette étape est suivie d'une phase de rencontre avec l'autre avec des exercices en groupe. Il s'agit de favoriser dans un premier temps des exercices de « contacts » visuels, verbaux, et corporels ([Annexe 1 – Ateliers 3 et 4](#)). Les élèves commencent donc à construire une relation avec un autre qu'eux au travers d'échanges et de partages qui favorisent ainsi le début d'une cohésion de groupe. Cette acceptation de l'autre est le résultat d'une découverte et acceptation de soi effectuées en amont.

Le jeu dramatique construit donc d'abord le « je » et ensuite le « nous ». Les évolutions observées dans l'utilisation des marques d'énonciation s'interprètent, de la même manière que l'évolution dans les comportements entre les filles et les garçons, par la logique de programmation des ateliers qui a été mis en œuvre. Au commencement des ateliers, les élèves sont plutôt centrés sur eux-mêmes ce qui explique l'utilisation massive du pronom personnel de la première personne dans le premier compte rendu. L'augmentation progressive des marques de pronoms se

reportant au collectif s'explique par le passage d'un travail seul à un travail en petits groupes. Le « je » fait ainsi de plus en plus place au « nous » ou au « on ».

Le lien « individu / groupe » qui se crée peut alors s'expliquer par le développement de plusieurs compétences investies lors des ateliers :

1. L'autonomie et la confiance en soi

« J'ai appris que je peux avoir confiance en moi et que je sais me concentrer. ».

« D'être en groupe, ça m'a apporté plus de confiance en moi ».

Extrait des carnets de comédiens

Lors d'un travail en équipe, l'élève change de position : Il n'est pas seulement celui qui reçoit mais il devient aussi celui qui donne. Il est un individu à part entière capable de penser par lui-même et il possède des facultés et des connaissances qui lui sont propres et qu'il doit mettre en œuvre. Cette autonomie passe par une affirmation et confiance en soi qui va permettre à l'élève d'affirmer ses idées parmi tant d'autres.

2. Le vivre ensemble et la tolérance

« Notre groupe a très bien travaillé aujourd'hui. On peut être fier de ce qu'on est arrivé à faire ensemble ».

Extrait des carnets de comédiens

Travailler à plusieurs suggère de devenir partenaires. Le groupe de travail est un miroir des différences de connaissances, d'idées, de réactions, de postures devant une tâche. Lors d'un travail de groupe, les élèves sont amenés à aménager des conditions favorables à des interactions constructives. Dans le projet, le moment autour du travail d'écriture de la saynète permet, par exemple, de rassembler des petits groupes d'enfants autour d'un même objectif. Chacun des membres est donc en partie responsable du succès du projet. Cela suggère des moments où le groupe exerce un soutien ou une pression sur ses membres. Même si des mécanismes de prise de leadership viennent structurer l'organisation de certains groupes, des débats s'instaurent et des idées sont échangées. Après un travail collectif, il serait donc intéressant de poser un temps de réflexions sur les fonctionnements du groupe et les relations avec chacun. Ce moment permettrait aux élèves de construire les outils

pour gérer les mésententes avec les autres, sur les moyens de fonctionner malgré les désaccords.

3. La régulation et le dépassement des conflits

«J'ai appris qu'il faut s'entendre avec les gens de ton groupe pour réussir. Ça nous permet de bien réfléchir, tout le monde est au travail et on s'entraide et ça me fait du bien. C'est pour ça que notre pièce était belle. »

Extrait des carnets de comédiens

Au commencement des ateliers, deux élèves ne s'entendaient absolument pas. Leurs querelles faisaient l'objet de nombreuses discussions lors du conseil des élèves tous les vendredis. Il se trouve que lors de la constitution des groupes pour la saynète, ces deux filles se sont retrouvées ensemble. L'aspect collectif du projet a permis d'éloigner les tensions relayant ainsi leurs différends au second plan. Le groupe apprend ainsi à se réguler car son existence et sa force sont essentielles à la réalisation de son objectif.

La pratique théâtrale exige donc un travail d'écoute, d'harmonisation et de coordination qui encourage le développement d'un tissu relationnel particulier entre les partenaires de jeu qui se diffuse hors des ateliers théâtre.

5. – Discussion

5.1 Des résultats discutables

La méthode clinique utilisée dans ce mémoire s'intéresse uniquement à un groupe restreint d'élèves de cycle 3. En effet, la recherche qualitative mise en place donne seulement un aperçu du comportement et des perceptions des élèves d'une classe de CM2. Elle permet d'accéder à des informations subjectives témoignant de la singularité et de la complexité d'un élève. Les données obtenues apparaissent donc comme très peu représentatives de ce que pourrait représenter l'impact d'un projet théâtre sur les apprentissages sociaux des élèves. Il n'y a pas de possibilité de comparaison avec ce que pourraient révéler d'autres élèves du cycle. Il est donc impossible de généraliser. Les conclusions et les interprétations tirées sont donc contestables. Il convient ainsi d'élargir les recherches entreprises dans le cadre de ce mémoire à une population beaucoup plus large : c'est-à-dire à d'autres élèves de CM2 ainsi qu'à des élèves de CM1 et de 6e.

5.2 D'autres perspectives de recherches et de réflexions sur le métier

Quelques perspectives de recherches et de réflexions sur l'application du métier de professeur des écoles se dessinent à la suite de cette étude.

Tout d'abord, il serait intéressant de s'interroger sur le rôle que joue l'école dans la socialisation des élèves et les conséquences que cela peut engendrer sur le comportement entre les filles et les garçons. En effet, « Imposer » de coopérer avec l'autre sexe parce que « c'est comme ça » peut provoquer chez les élèves un effet de « faire semblant ». Il apparaîtrait donc difficile pour eux d'apprendre à vivre ensemble et de dépasser le copinage de surface. Ainsi serait-il intéressant pour l'enseignant qui demande à ses élèves de travailler en binôme ou en groupe de clarifier avec eux les raisons qui les poussent à choisir, parmi leurs camarades, ceux avec lesquels ils ont envie de réfléchir.

Ensuite, le théâtre peut être envisagé comme outil d'amélioration du climat scolaire. Il permet de comprendre l'autre et ainsi de développer de l'empathie. Cet aspect est tout aussi intéressant à travailler chez les élèves que chez les enseignants. Développer l'empathie permettrait alors d'anticiper les conflits inhérents à la vie en collectivité et apaiserait ainsi l'ensemble des relations au sein d'une école.

Il serait également intéressant de projeter le théâtre comme une pratique journalière de par son aspect interdisciplinaire. En effet, les élèves semblent motivés par la pratique théâtrale à l'école en montrant une véritable volonté de s'impliquer dans les ateliers. Il est du devoir de l'enseignant de prendre en compte cette volonté et d'essayer d'utiliser le théâtre comme vecteur d'apprentissage. De plus, le développement de compétences communicationnelles et sociales qu'il permet peut s'opérer au travers d'une multitude d'activités liées par exemple aux arts plastiques, à l'éducation physique et sportive, à la littérature ou aux sciences.

Enfin, le théâtre pourrait être envisagé comme un moyen de remédiation à certaines difficultés scolaire. Il permet de conforter l'estime de soi, l'autonomie et l'esprit de solidarité chez les élèves. Les activités théâtrales se présentent comme des expérimentations intéressantes permettant aux élèves de résoudre des difficultés par le jeu. De plus, la coopération du groupe de travail peut entraîner un apprentissage plaisir du fait que les élèves ne sont pas seuls face à leurs problèmes.

La gestion des conflits, la confiance et l'affirmation de soi, l'ouverture à l'autre, l'empathie sont des objectifs au carrefour de l'Éducation à la santé et de l'Éducation à la citoyenneté. Les perspectives de recherches sont encore multiples. Elles témoignent de la richesse d'un outil pédagogique et de ses possibilités d'utilisations au service de l'enseignant : le théâtre.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif premier de mesurer les impacts de la mise en place d'un projet théâtre en cycle 3 sur les apprentissages des élèves. Le cadre théorique a permis de définir la place du théâtre à l'école aujourd'hui qui est caractérisée par une approche concrète, des relations avec des professionnels et une démarche de projet qui s'intègre dans le Parcours d'Éducation Artistique et Culturel. L'étude des spécificités du théâtre a toutefois orienté notre objectif de départ sur les apprentissages sociaux des élèves. Il est alors question de vérifier si les activités théâtrales aident les élèves à s'intégrer dans le groupe classe.

Le résultat des études mises en place confirme l'hypothèse initiale selon laquelle les élèves développent des compétences sociales de communication et de vivre-ensemble dans l'intérêt d'un collectif grâce à la mise en œuvre d'un projet théâtre. En effet, la cohésion entre les élèves de CM2 participant au projet est renforcée : ils constituent un groupe soudé et solidaire tendu vers un même objectif. Les exercices de groupes, le travail en équipe sur l'élaboration de la saynète ou encore la création collective du spectacle final favorisent la création d'un tissu relationnel qui dépasse l'instant même du projet et influe positivement sur le climat scolaire. Les élèves développent ainsi des compétences du vivre ensemble qui leur permettent d'aller au-delà des conflits individuels dans l'intérêt du projet collectif.

Vivre ensemble cela s'apprend. Une juxtaposition d'individus dans une classe ne constitue pas un groupe. Apprendre à vivre ensemble suppose donc de travailler ensemble. Cette cohésion de groupe passe par un développement à la fois personnel et collectif. Les temps en ateliers ont permis la mise en scène des corps et des affects d'une manière inhabituelle dans le cadre scolaire. Ces moments ont favorisé la construction d'un lien « individu/ groupe » puisque chaque enfant a porté une attention particulière à sa présence et à ses émotions tout en assistant au même processus chez ses camarades. La pratique théâtrale permet en ce sens d'acquérir une meilleure assurance et ainsi de mieux gérer une éventuelle timidité. Le projet permet ainsi aussi bien de développer tout ce qui permet de constituer un groupe que de développer des compétences individuelles.

En outre du fait qu'il serait intéressant de continuer et d'élargir les données collectées lors de cette étude, des recherches pourraient être entreprises , de manière plus vaste, concernant les impacts d'un projet théâtre sur d'autres apprentissages.

Finalement, l'étude entreprise dans le cadre de ce mémoire m'a entièrement persuadée que la pratique d'activités théâtrales est indispensable à l'école afin de développer de nombreuses compétences chez les élèves. Il serait alors intéressant d'intégrer cette pratique au sein de la formation des enseignants.

Références Bibliographiques

- Accardi, J. (2017, mars). *Éléments de didactique des langues*. Conférence présentée à l'ESPE dans le cadre de l'UE44, Marseille.
- Artigues, I. (2017, avril). *Lire de la fiction : Pratiques sociales et pratiques scolaires*. Conférence présentée à l'ESPE dans le cadre de l'UE44, Marseille.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation, suivi de l'expérience et éducation* (G. Deledalle, Trad.). Paris : Armand Colin et Nouveaux Horizons. (Œuvre originale publiée en 1916).
- Filippi, P.A. (2017, janvier). *Enseigner en maternelle*. Conférence présentée à l'ESPE dans le cadre de l'UE44, Marseille.
- Lallias, J.C. (2015). État des lieux. *Les Cahiers Pédagogiques*, n°519, 17.
- Meirieu, P. (2002). Le Théâtre et l'école: éléments pour une histoire, repères pour un avenir. In J.C.Lallias, et al., *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée* (pp. 30-47). Paris : Actes Sud-Papiers.
- Meirieu, P. (2003). De l'ennui en pédagogie. *CNDP, L'ennui à l'école, Paris, sceren-Albin Michel*, 78-89.
- Meirieu P. (2008). *Le théâtre à l'école* [DVD]. Lyon : Cap Canal.
- MEN. (1995). *Les programmes de l'école primaire*. Arrêté du 22-2-1995, Journal Officiel du 2 mars 1995, 35-48. En ligne http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1995_1.pdf.
- MEN. (2001). *Le plan pour les arts et la culture à l'École*. Paris : CNDP, 5-8. En ligne http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/le_plan_pour_les_arts_et_la_culture.pdf.
- MEN. (2002). *Programmes d'enseignement de l'école primaire*. Arrêté du 25-1-2002, Bulletin Officiel hors série n°1 du 14 février 2002, 65-88. En ligne <http://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>.

- MEN. (2008). *Cycle des approfondissements-Programme du CE2, du CM1 et du CM2*. Bulletin Officiel hors série n°3 du 19 juin 2008, 21-28. En ligne <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf>.
- MEN. (2013). *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*. Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013. En ligne http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673.
- MEN. (2015). *Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, 89-214. En ligne http://cache.media.education.gouv.fr/file/48/62/7/collegeprogramme-24-12-2015_517627.pdf
- MEN, Direction Générale de l'Enseignement SCOLAire. (2013). *La littérature à l'école: liste de référence cycle 3*. Eduscol, 14-15. En ligne http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/9/LISTE_DE_ReF_eRENCE_CYCLE_3_2013_238809.pdf
- MEN, Ministère de la Culture et de la Francophonie, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche & Ministère de la Jeunesse et des Sports. (1993). *Protocole d'accord du 25 novembre 1993 relatif à l'éducation artistique*. En ligne <http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/102945/1214167/version/1/file/171193.pdf>.
- Perrenoud, P. (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? *Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. En ligne www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html.
- Py, P. (2012). De l'éducation. Dans *Cultivez votre tempête* (pp. 23- 41). Paris : Actes Sud-Papiers, 2012

Annexe

Annexe

| | |
|--|----|
| Annexe 1 : Planification du projet théâtre de Janvier à Juin | 45 |
| Annexe 2 : Questionnaire élève | 48 |
| Annexe 3 : Tableau évolutif sur la composition de groupes mixte | 49 |
| Annexe 4 : Tableaux de pointage de l'emploi des pronoms personnels | 50 |

Annexe 1 : Planification du projet théâtre de Janvier à Juin

Janvier – Février : « Allons au théâtre et découvrons ! »

Séance 1 : Préparation à la sortie

Dans le cadre du dispositif THÉÂ, la classe assistera la séance suivante à la représentation d'un spectacle au théâtre Massalia. Cette sortie se prépare en amont avec l'élaboration d'une grille de spectateur. Il s'agit de souligner le fait qu'un spectateur a un rôle actif, que son point de vue, ses perceptions et ses réactions sont uniques et qu'il construit son propre sens au spectacle vu. Il est également question d'insister sur l'importance d'être un spectateur calme et réceptif car un théâtre est un lieu où le partage et l'écoute sont indispensables.

Séance 2 : Représentation au théâtre Massalia

Le vendredi 3 février 2017, la classe assiste au spectacle *Masse Critique* par la compagnie Lonely Circus au théâtre Massalia. Ce spectacle offre une performance autour de pierres et d'acrobaties qui présente une métaphore de la destinée humaine à travers des actions aussi simples que bâtir, construire pour s'élever, se mettre en danger, chuter et détruire.

Ce spectacle servira comme introduction à notre travail théâtral. Il a permis d'aborder le théâtre jeune public, de travailler sur les notions de corps, d'espace, de symbolique et de construire les outils d'un critique dramatique se devant d'analyser les interprétations mises en scène.

Séance 3 : Plusieurs types de théâtre

Travail de recherche en groupe à partir de documents, livres, ressources numériques sélectionnées sur les différents types de théâtre, les différents genres de théâtre et les différents métiers au théâtre.

Mars – avril : « Allons sur le plateau ! »

Ateliers 1 et 2 : un acteur parmi d'autres

→ Travail sur son corps

→ Travail sur sa respiration

→ Travail sur sa voix

→ Travail sur ses émotions

→ Travail sur son espace personnel de jeu : transposition de son imaginaire

Ces deux premières séances vont agir comme des séances d'exercices de « déblocage ». Leur but est que l'élève accepte d'utiliser pleinement son corps, sa respiration, sa voix au service de l'expression d'un moment dramatique. Cette liberté d'expression est permise grâce à l'effacement de *soi* pour devenir un *autre*. La distance entre l'élève et le personnage qu'il joue va lui permettre d'oser faire des choses qu'il n'aurait peut-être jamais osé faire. L'écoute est intérieure ; l'élève-acteur est concentré sur cette découverte de ce nouveau soi sur scène.

Il s'agit d'insister sur le fait que lorsque l'enfant est sur scène, il n'est plus élève mais acteur. Il n'est plus avec ses camarades de jeu ou de classe mais avec d'autres acteurs. Concentration sur scène, respect et écoute envers les camarades lorsqu'ils font des propositions sont les clés d'un travail réussi.

Ateliers 3 et 4 : la rencontre avec d'autres acteurs

→ Travail en groupes de 2

→ Travail en groupes de 4 et au-delà

→ Travail d'improvisation collective

Ces deux séances suivantes vont permettre des exercices de « contact ». Qu'il soit visuel, tactile ou verbal, ce contact implique un échange et donc la construction d'une relation avec un autre ou des autres. Il s'agit, dans ces exercices, de rassembler les énergies de chacun, de les transmettre et de créer une véritable cohésion de groupe afin de bénéficier d'échanges constructifs et créatifs. À travers les exercices d'improvisation, les élèves développent des réflexes d'écoute et de rebondissement à ce que l'autre peut proposer. Ces exercices passent par le partage et l'alliance de leurs idées. Ils sont en partie rendus possibles par le fait que dans les séances précédentes, les élèves, en se découvrant, se sont mieux acceptés pour accepter mieux l'autre.

Atelier 5 : vers un premier travail de création collective

Cette séance repose sur un travail de création collective de saynètes par groupe, constitué de façon tout à fait aléatoire, avec comme support une fiche-

histoire, guidant mais aussi limitant les élèves avec certains critères comme le lieu de l'action, la première et la dernière réplique. Les élèves disposent de plusieurs éléments de décor et ont toute la séance pour construire leur saynète.

L'élaboration de cette saynète va permettre à chaque groupe de développer des capacités pour organiser un travail en commun, planifier les tâches de chacun pour pouvoir être le plus efficace possible et attribuer à chacun une place qui lui permet de s'intégrer dans le groupe. C'est une introduction à l'élaboration du spectacle de juin.

Atelier 6 : vers une première représentation devant les camarades

Les élèves disposent de 20 minutes pour finaliser et répéter leur saynète. À l'issue de ces 20 minutes, chaque groupe devra présenter leurs productions devant leurs camarades. Un échange aura lieu à la fin de la séance sous forme d'un retour par les élèves sur tout ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont appris et de ce qui a changé ou évolué que ce soit dans leur manière d'être, dans leurs représentations ...

La collecte de données concernant ce mémoire s'arrête au début du mois de mai. Le projet théâtre continue toutefois avec :

- **au mois de mai** : un travail de mise en scène de *La nuit où le jour s'est levé* de Sylvain Levey avec l'aide d'une comédienne intervenant dans le cadre du dispositif THÉÂ ;
- **au mois de juin** : les répétitions et la représentation de la pièce au Théâtre National de la Criée devant d'autres écoles.

Tout au long de notre dispositif, chaque élève disposera d'un carnet de comédien faisant le bilan et la synthèse de ce qu'il aura fait ou appris. Ces carnets renferment l'évolution des représentations que les élèves ont du théâtre, de leur façon de travailler et d'eux-mêmes au début du travail, pendant le travail et à la fin du travail.

Annexe 2 : Questionnaire élève

Selon toi, à quoi peut servir le théâtre ?

- Apprendre tout en s'amusant.
- Créer un esprit de groupe dans la classe.
- A se découvrir les uns les autres grâce à des exercices, des jeux ...
- Présenter un spectacle et monter sur scène
- Prendre confiance en soi et devenir moins timide avec les autres.

Est-ce que faire du théâtre avec tes camarades changerait quelque chose pour toi ?

- Oui, je serais moins timide.
- Oui, je serais plus à l'aise en classe.
- Oui, cela me permettrait de mieux connaître les autres élèves de ma class
- Oui, j'oserais plus prendre la parole.
- Non, cela ne changerait rien.

Annexe 3 : Tableau évolutif sur la composition de groupes mixte

- Nombre total Fille dans la classe : 8
- Nombre Total Garçon dans la classe : 15
- + 1 enseignante pour permettre de faire des binômes lorsque le nombre de présent est impair.

| | Atelier n°1 | Atelier n°2 | Atelier n°3 | Atelier n°4 | Atelier n°5 | Atelier n°6 |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Nombre de présents | | | | | | |
| Nombre de filles présentes | | | | | | |
| Nombre de garçons présents | | | | | | |
| Présence de l'enseignante | | | | | | |
| Couples Fille/Fille | | | | | | |
| Couples Garçon/Garçon | | | | | | |
| Couples Fille/Garçon | | | | | | |
| Pourcentages de filles réparties | | | | | | |

Annexe 4 : Tableaux de pointage de l'emploi des pronoms personnels

Raconte ce qui a été fait et appris pendant la séance ?

Atelier 1

| Élève | Marque P1 (je, moi, m') | Emploi du « on » | Marque P4 (nous, notre) | Nombre de lignes |
|--------------|-------------------------|------------------|-------------------------|------------------|
| A | 8 | 0 | 0 | 7 |
| B | 5 | 1 | 0 | 4 |
| C | 6 | 0 | 0 | 5 |
| D | 6 | 2 | 0 | 4 |
| E | 7 | 0 | 1 | 9 |
| F | 5 | 0 | 0 | 3 |
| G | 9 | 0 | 0 | 7 |
| H | 7 | 0 | 1 | 6 |
| I | 8 | 0 | 0 | 5 |
| J | 8 | 0 | 0 | 9 |
| K | 6 | 1 | 0 | 6 |
| L | 5 | 0 | 0 | 7 |
| M | 5 | 1 | 0 | 5 |
| N | 3 | 0 | 0 | 2 |
| O | 10 | 2 | 0 | 10 |
| P | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Q | 4 | 0 | 0 | 4 |
| R | ABSENT | | | |
| S | 5 | 0 | 0 | 6 |
| T | 5 | 0 | 0 | 8 |
| U | 5 | 0 | 0 | 7 |
| V | ABSENT | | | |
| W | ABSENT | | | |
| TOTAL | 119 | 7 | 2 | |

Atelier 2

| Élève | Marque P1 (je, moi, m') | Emploi du « on » | Marque P4 (nous, notre) | Nombre de lignes |
|--------------|-------------------------|------------------|-------------------------|------------------|
| A | 7 | 0 | 0 | 6 |
| B | 6 | 1 | 0 | 5 |
| C | 2 | 2 | 0 | 5 |
| D | 3 | 4 | 0 | 10 |
| E | 5 | 2 | 2 | 12 |
| F | 5 | 1 | 0 | 5 |
| G | 6 | 0 | 1 | 6 |
| H | 7 | 0 | 3 | 8 |
| I | ABSENT | | | |
| J | 8 | 0 | 0 | 5 |
| K | 5 | 4 | 0 | 5 |
| L | 5 | 2 | 0 | 6 |
| M | 2 | 3 | 0 | 4 |
| N | 2 | 0 | 1 | 2 |
| O | 9 | 2 | 3 | 8 |
| P | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Q | ABSENT | | | |
| R | 3 | 0 | 0 | 1 |
| S | 3 | 0 | 0 | 2 |
| T | 4 | 0 | 2 | 4 |
| U | 3 | 0 | 0 | 2 |
| V | 2 | 1 | 0 | 1 |
| W | 8 | 1 | 0 | 5 |
| TOTAL | 97 | 23 | 12 | |

Atelier 3

| Élève | Marque P1 (je, moi, m') | Emploi du « on » | Marque P4 (nous, notre) | Nombre de lignes |
|--------------|-------------------------|------------------|-------------------------|------------------|
| A | 5 | 0 | 2 | 5 |
| B | 5 | 3 | 0 | 7 |
| C | 2 | 3 | 0 | 4 |
| D | 3 | 6 | 0 | 8 |
| E | 4 | 2 | 4 | 10 |
| F | 5 | 1 | 3 | 13 |
| G | 3 | 4 | 1 | 8 |
| H | 5 | 2 | 3 | 10 |
| I | 4 | 3 | 1 | 8 |
| J | 5 | 0 | 4 | 11 |
| K | 4 | 4 | 0 | 6 |
| L | 4 | 3 | 0 | 6 |
| M | 3 | 4 | 0 | 8 |
| N | 2 | 1 | 1 | 4 |
| O | 7 | 4 | 2 | 11 |
| P | 2 | 2 | 0 | 3 |
| Q | 2 | 4 | 0 | 4 |
| R | 2 | 2 | 0 | 4 |
| S | 3 | 0 | 2 | 5 |
| T | 3 | 0 | 3 | 5 |
| U | 3 | 1 | 0 | 3 |
| V | 2 | 3 | 0 | 4 |
| W | 5 | 4 | 0 | 6 |
| TOTAL | 83 | 56 | 26 | |

Atelier 4

| Élève | Marque P1 (je, moi, m') | Emploi du « on » | Marque P4 (nous, notre) | Nombre de lignes |
|--------------|-------------------------|------------------|-------------------------|------------------|
| A | 3 | 2 | 4 | 8 |
| B | 4 | 3 | 3 | 8 |
| C | 2 | 3 | 0 | 5 |
| D | 3 | 5 | 0 | 6 |
| E | 4 | 5 | 2 | 11 |
| F | 5 | 1 | 3 | 10 |
| G | 3 | 4 | 1 | 9 |
| H | 5 | 2 | 3 | 11 |
| I | 2 | 6 | 3 | 14 |
| J | 4 | 1 | 3 | 7 |
| K | 4 | 4 | 0 | 7 |
| L | 2 | 5 | 0 | 6 |
| M | 3 | 5 | 0 | 9 |
| N | 3 | 4 | 1 | 8 |
| O | 4 | 6 | 1 | 8 |
| P | 3 | 2 | 0 | 4 |
| Q | 2 | 3 | 0 | 4 |
| R | 3 | 2 | 0 | 6 |
| S | 3 | 4 | 1 | 8 |
| T | 2 | 1 | 4 | 9 |
| U | 2 | 5 | 0 | 5 |
| V | ABSENT | | | |
| W | 4 | 1 | 2 | 6 |
| TOTAL | 70 | 74 | 31 | |

La place du théâtre à l'école n'a cessé d'évoluer durant ces trente dernières années. Son entrée dans le cursus scolaire s'y est faite de manière progressive et il se présente aujourd'hui comme un potentiel outil pédagogique. Dans une époque où les innovations pédagogiques font l'objet de vifs débats, ce mémoire se propose d'évaluer l'influence de la mise en place d'un projet théâtre sur les apprentissages sociaux des élèves en cycle 3. Pour ce faire, une étude a été mise en place dans une classe de CM2 sur une période de quatre mois. Plusieurs outils ont été mis en place afin de recueillir des informations en amont puis sur toute la durée du projet. L'analyse de ces informations révèle qu'un tel projet renforce la cohésion du groupe classe qui est réuni autour d'un objectif commun. La pratique théâtrale permettrait donc aux élèves d'apprendre à s'exprimer plus librement et à respecter la parole d'autrui. Un projet théâtre aurait ainsi un impact positif dans les relations entre les élèves au sein de l'établissement scolaire.

Mots-clés : pédagogie de projet, pratiques théâtrales, apprentissages, socialisation, cycle 3.

The last three decades has marked a constant evolution in the instruction of theatrical arts in the primary school curriculum. It has progressively become an important potential educational instrument. In this era of great controversy regarding teaching method innovations, this dissertation aims to evaluate the effects of the implementation of a theatrical project on the learning of social values by pupils of a class of CM2. To this end, an investigation has been carried out over a four-month period in a CM2 classroom. Different experimental tools have been employed to collect information over the time period. Subsequent analysis of the data reveals that the project had bolstered social cohesion in the group, united towards a common objective. Theatrical practices could teach the children not only to express themselves freely but also to respect the expression of others. A theatrical project, then, could have a strong positive effect on the interaction between the pupils of the whole institution.

Key-words : project approach, theatrical practices, learnings, socialization, cycle 3