HAL
open science

Dans quelle mesure un projet mettant en oeuvre la pratique théâtrale peut-il améliorer les relations paritaires à l'école ?

Sandra Blouch

To cite this version:

Sandra Blouch. Dans quelle mesure un projet mettant en oeuvre la pratique théâtrale peut-il améliorer les relations paritaires à l'école ?. Education. 2017. dumas-01653277

HAL Id: dumas-01653277

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01653277v1

Submitted on 19 Jan 2018

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

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

Année universitaire 2016-2017

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

Dans quelle mesure un projet mettant en œuvre la pratique théâtrale peut-il améliorer les relations paritaires à l'école ?

Présenté par Sandra Blouch

Écrit scientifique réflexif encadré par Dominique Fontana

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e)

Sandra BLOUCH

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)
« Dans quelle mesure un projet mettant en œuvre la pratique théâtrale peut-il améliorer les relations paritaires à l'école ? »

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Tencin,
Le 12 mai 2017.

Signature de l'étudiant(e)

Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS[1]

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Sandra Blouch

auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé :

« Dans quelle mesure un projet mettant en œuvre la pratique théâtrale peut-il améliorer les relations paritaires à l'école ? »

agissant en l'absence de toute contrainte,

☐ **autorise** ☐ **n'autorise pas** [2]

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son écrit.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Tencin, le 12 mai 2017.

Signature de l'étudiants(e),
Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

[1] La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : http://dumas.ccsd.cnrs.fr/
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

[2] Entourer la mention choisie

Table Des Matières

Introduction 1

1. Partie théorique 1

1.1 Historique du théâtre à l'école 1

1.2 Les instructions officielles 4

1.3 La pratique du théâtre et le développement chez l'enfant 5

1.4 La construction sociologique chez l'enfant 6

2. Partie pratique 7

2.1 Contexte, problématique, hypothèse 7

2.2 Présentation du projet, travaux spécifiques de théâtre mis en œuvre 8

2.3 Plan de séquence 13

2.4 Indicateurs et outils de suivi 16

2.4.1 Evaluation du climat de classe 16

2.4.2 Respect des règles de vie 17

2.4.3 Gestion des tensions 18

2.4.4 Situations favorisant la coopération 18

3. Résultats 19

3.1 Bilan comportemental (observation de l'enseignant) 19

3.1.1 Bilan lors des séances de pratique en classe et en atelier 19

3.1.2 Observation des comportements lors des situations de coopération 21

3.2 Bilans quantitatif et qualitatif 22

3.2.1 Questionnaires sur le climat de classe 22

3.2.2 Suivi quotidien de comportement individuel 25

3.2.3 Traitement des conflits 26

3.3 Discussion 27

3.4 Conclusion 28

Bibliographie 31

Introduction

L'apprentissage à l'école est influencé par de nombreux paramètres, qui ont un impact plus ou moins positif sur la réussite scolaire. Parmi ceux-ci, nous retrouvons notamment le climat de classe, le feedback de l'enseignant, l'apprentissage coopératif, la pédagogie mise en œuvre...
Le climat de classe est lui-même dépendant de divers facteurs tels l'environnement sécurisant, bienveillant, l'acceptation de l'erreur, mais aussi et surtout la gestion de la classe et la cohésion du groupe.
À partir de ce constat mais aussi de difficultés constatées dans le groupe classe dont j'ai la charge, j'ai décidé de travailler sur les possibles apports que peut constituer une pédagogie par projet, notamment au travers des activités théâtrales : dans quelle mesure un projet mettant en œuvre la pratique théâtrale peut-il améliorer les relations paritaires à l'école?
Dans une première partie théorique, nous nous référerons à l'histoire du théâtre à l'école, ses liens avec les apprentissages et compétences visées dans les programmes actuels, et tenterons de définir les impacts d'une telle activité sur le développement de l'enfant. Une seconde partie plus pratique mettra en avant les choix pédagogiques et les travaux effectués en classe. Nous ferons au travers de leur analyse un premier bilan et tenterons d'affiner les pratiques mises en œuvre.
Travailler à partir des représentations sociales de référence facilite le sens des apprentissages. Selon Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz, « c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants » (1997, p.29). Ils estiment en effet qu'il est intéressant de travailler la capacité langagière par les genres (par exemple à l'oral : l'exposé oral formel, le débat, le jeu de rôles, l'interview, l'oral spontané…). Ceux-ci sont clairement identifiés et catégorisés par les élèves, et chaque genre possède ses propres caractéristiques sur lesquelles on peut s'appuyer pour construire les apprentissages. Émetteurs et récepteurs se représentent ainsi la situation de communication et envisagent clairement le but visé. Le genre théâtral servira ainsi de point d'appui pour travailler de nouvelles capacités langagières, indispensables dans la relation avec les autres.

1. Partie théorique

1.1 Historique du théâtre à l'école

Historiquement, l'expression artistique et l'approche éducative sont en opposition dans nos sociétés occidentales. Platon considère le théâtre, formation affective, comme le lieu de la séduction, au contraire de l'éducation, formation intellectuelle, lieu de l'apprentissage de la

résistance à la séduction. Cette opposition tend à perdurer au fil des siècles, à l'instar de Jean-Jacques Rousseau qui considère l'art comme allant contre la véritable éducation ; il faut en éloigner l'enfant, qui ne sait pas encore distinguer l'illusion de la véritable connaissance.

Ainsi, l'école républicaine de Jules Ferry se méfie de l'expression artistique et privilégie la rationalité. Les techniques théâtrales sont introduites progressivement au début du XXème siècle par des pédagogues travaillant au contact d'enfants handicapés ou en situation difficile, qui n'ont pas véritablement de langage verbal ou corporel structuré. Ces pédagogues novateurs, comme Maria Montessori ou Anton Makarenko proposent alors quelques pratiques théâtrales afin d'aider à construire la signification du geste et de la parole.

C'est à la fin des années 60 que des écoles accueillent certains spectacles destinés aux enfants, en leurs locaux ou en d'autres lieux. Une commission nationale du théâtre scolaire établit tous les ans une liste publiée au bulletin officiel de l'Education Nationale autorisant certains spectacles à être produits (textes essentiellement classiques et compagnies théâtrales majoritairement parisiennes).

À partir de 1972, des commissions d'agrément et d'habilitation des spectacles en milieu scolaire sont mises en place dans chaque académie, afin de promouvoir plus localement cette pratique.

En 1977, elles sont remplacées par des commissions académiques d'action culturelle, qui suppriment l'agrément pour le remplacer par une simple fiche d'information. Pour la première fois, l'activité théâtrale est mentionnée comme véritable expression artistique, à laquelle les élèves peuvent, doivent être initiés comme à d'autres arts (musique, dessin, poésie). Une notion d'animation est également introduite, avec la possibilité d'accéder à cette activité par la rencontre avec des comédiens lors d'ateliers de mises en situation. De plus, il appartient désormais au directeur d'école d'accepter ou non un spectacle.

Deux ans plus tard sont mis en place les premiers projets d'activités éducatives et culturelles. Ceux-ci vont développer le théâtre en milieu scolaire grâce à une information croissante des enseignants sur les spectacles, et à une intégration de l'activité théâtrale aux cours dans les établissements. Une politique de développement culturel en relation avec le ministère de la Culture soutient également des projets de formation et d'animation théâtrale dans les villes et les écoles. Cette approche au travers de projets tend à transformer la pratique théâtrale, qui se détourne des exercices portant sur le geste, la voix, pour plutôt mobiliser les élèves vers une finalité autre susceptible de les intéresser, la production d'un spectacle. On assiste à une contradiction pédagogique qui perdure encore de nos jours, entre un théâtre – exercice qui se

concentre sur la construction de l'élève et ses progrès, et un théâtre – production, focalisé sur la représentation finale et mettant en avant les élèves les plus compétents du groupe.

En 1988, le théâtre devient une discipline d'enseignement à part entière dans le cadre de la loi sur les enseignements artistiques. Une collaboration entre les ministères de l'Éducation Nationale et de la Culture, au travers d'une commission de suivi, permet une formation des élèves sur 2 axes, pédagogique (acquisition de savoir-faire, de références, de techniques), et artistique (expérience de la création et de la recherche).

En 1989, le rapport au ministre de l'Éducation Nationale Lionel Jospin fait un état des lieux et établit des propositions qui aboutissent à des accords avec le ministère de la Jeunesse et des Sports : développement de projets éducatifs, contrats de ville, jumelage avec des établissements culturels dans les temps scolaire et périscolaire.

1993 voit le renforcement du partenariat entre les ministères de l'Éducation Nationale, de la Culture, de la Jeunesse et des Sports, de l'Enseignement supérieur et la Recherche. Cela mène à une consolidation des enseignements et pratiques artistiques dans le temps scolaire, à une formation des enseignants renforcée, et au développement de plans locaux par la décentralisation et l'aménagement du territoire.

Une circulaire datée du 22 juillet 1998 émanant des ministères de l'Éducation Nationale et de la Culture assure pour la première fois une continuité et une certaine cohérence de l'éducation artistique tout au long du parcours éducatif, de la maternelle à l'université. Le théâtre apparaît d'ailleurs pour la première fois dans les instructions officielles de 1995 comme un moyen d'ouverture à d'autres disciplines artistiques : moyen de développement du jeu de fiction, de l'imaginaire, de la sensibilité et de l'expression chez le jeune enfant en maternelle, puis pratique expressive, relationnelle, verbale, sensible et imaginative au sein d'un groupe dès le cycle 2.

L'année 2000 voit la création des classes à projet artistique et culturel (PAC). L'objectif est de généraliser les pratiques artistiques et de faciliter l'accès à la culture pour le plus grand nombre.

En 2013, une circulaire interministérielle Éducation-Culture met en place un parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) pour tous les élèves des écoles, collèges et lycées. Il s'inscrit dans le projet global de formation de l'élève défini par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et s'appuie sur trois axes : favoriser les rencontres avec des œuvres, des professionnels des arts, des lieux artistiques ; mettre en place des pratiques (individuelles et collectives) dans des domaines artistiques variés ; et enfin

développer les connaissances des élèves, leur donner des repères, un lexique afin d'analyser une œuvre et émettre un avis critique.

1.2 Les instructions officielles

L'apprentissage du langage oral paraît désormais fondamental au regard des programmes pour le cycle 2 en vigueur (Bulletin Officiel n°11 du 26 novembre 2015) qui le placent en première ligne dans le volet des enseignements du français.

La pratique d'une activité théâtrale à l'école permet par ailleurs de travailler un certain nombre de compétences que nous retrouvons dans les instructions officielles actuelles.

En premier lieu, il est fait mention dans les contributions essentielles des différents enseignements au socle commun que l'acquisition d'une aisance à l'oral accompagnée d'une étude du fonctionnement de la langue permet aux élèves de produire des énoncés oraux maîtrisés. Cet aspect est l'une des priorités à travailler au regard des difficultés que semble traverser le groupe-classe. Acquérir un langage approprié pour exprimer clairement sa pensée est primordial pour se donner toutes les chances d'être bien compris de ses camarades. De plus, l'initiation à différentes formes de langages, artistiques notamment, favorise les interactions sociales : il existe une multitude de façons de communiquer, par l'oral bien sûr, mais aussi par l'action, celle du corps ou celle que l'on peut exprimer à travers une création artistique. Mobiliser le pouvoir expressif du corps est un apprentissage fondamental, inhérent aux pratiques théâtrales, qui peut améliorer les relations entre pairs s'il est maîtrisé.

L'une des compétences visées par le socle commun de connaissances et compétences est de mener à bien une production artistique dans le cadre d'un projet personnel ou collectif. Le projet tel que nous l'envisageons est conforme à cette attente et amène l'élève à exprimer ses émotions, ses préférences ainsi que respecter celles d'autrui. Il s'agit non seulement de mobiliser des savoirs pour s'exprimer au mieux, mais aussi de mettre en œuvre une réelle écoute dans le cadre d'un échange où chacun peut justifier son point de vue. La pratique théâtrale impose une situation de coopération dans laquelle des règles d'échanges doivent être comprises et respectées pour l'intérêt de tous. Cette pratique permet de contribuer pleinement à la formation de la personne et du citoyen (domaine 3) : « Ces enseignements (l'ensemble des activités artistiques, l'enseignement du français et de l'éducation physique et sportive) nourrissent les goûts et les capacités expressives, fixent les règles et les exigences d'une production individuelle ou collective, éduquent aux codes de la communication et d'expression, aident à acquérir le respect de soi et des autres, affutent l'esprit critique. »

(2015, p.8). Avec le théâtre, l'élève peut jouer avec l'action et l'observation, être dans l'expression et l'écoute : il devient le centre d'une critique constructive, indispensable pour acquérir et renforcer des compétences.
Par ailleurs, la responsabilisation inhérente à toute activité théâtrale (apprendre un texte, amener un costume ou un objet) participe à la construction du futur citoyen. L'élève, en apprenant à respecter ses engagements, à travailler en autonomie et à coopérer grâce à cette pratique artistique parviendra mieux à s'impliquer dans la vie de sa classe, de son école : c'est un premier pas vers le principe de responsabilité individuelle et collective.

Enfin, il est à noter que le volet 3 des programmes pour le cycle 2 concernant les enseignements du français (2015, p.11) mentionne l'activité théâtrale à plusieurs reprises :

- Langage oral : « la mémorisation de textes ((…) extraits de pièces de théâtres qui seront jouées) constitue un appui pour l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques qu'ils pourront réutiliser ».
- Lecture et compréhension de l'écrit : « ces textes sont empruntés à la littérature de jeunesse et à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre) ».

  Exemples de situations : activités variées guidées par le professeur permettant aux élèves de mieux comprendre les textes, (…) représentations diverses (dessin, mise en scène avec marionnettes ou jeu théâtral).
- Enseignements artistiques : « Ces deux enseignements (sensibilité et expression artistiques) sont propices à la démarche de projet. Il s'articulent aisément avec d'autres enseignements pour consolider les compétences, transférer les acquis dans le cadre d'une pédagogie de projet interdisciplinaire, s'ouvrant ainsi à d'autres domaines artistiques, tels que (...) le théâtre ».

Cet enseignement artistique et culturel qu'est le théâtre permet une pratique transdisciplinaire, constitutive de la formation de l'esprit de l'enfant.

1.3 La pratique du théâtre et le développement chez l'enfant

Analysons en quoi une pratique théâtrale à l'école (jeu dramatique, expression dramatique, expression théâtrale, théâtre) peut se révéler comme un facteur possible et essentiel du développement chez l'enfant. Selon D. Jouault (2006), membre du groupe départemental Théâtre de l'académie de Créteil, quatre fondamentaux sont en effet mis en œuvre dans les activités de pratique théâtrale à l'école : l'espace, le corps, la voix et l'objet.

- L'espace : la pratique théâtrale permet à l'élève de conscientiser l'espace qui l'entoure : l'espace et le corps étant en effet étroitement liés, l'élève prend conscience de l'importance de son jeu dans ce lieu d'évolution. Les temps vécus sur scène permettent aux élèves d'améliorer leur représentation de l'espace au travers d'une décentration de leur perception. Ce n'est qu'après 7 ans que l'enfant peut entrer dans le stade des rapports projectifs (distinguer la droite et la gauche d'autrui) selon Bruno De Lièvre et Lucie Staes (2006). Les ateliers théâtre sont particulièrement propices à cet apprentissage, l'intérêt de maîtriser cette compétence fait sens pour les élèves quand il s'agit de se repérer et se déplacer sur scène.
- Le corps : l'enfant utilise son corps dans l'activité théâtrale pour exprimer des sensations, communiquer des émotions aux autres. Il doit apprendre à se placer pour être vu des spectateurs et doit apprendre à se connaître pour affiner la motricité de son corps.
- La voix : outil fondamental pour entrer en communication avec les autres, il s'agit d'apprendre à bien articuler, à moduler sa voix pour faire passer des sentiments et acquérir des techniques de respiration pour appuyer ses idées.
- L'objet : la manipulation d'objets favorise le développement psychomoteur. Le déplacement, l'échange, l'observation d'objets sont des activités régulières dans l'activité théâtrale et aident à faire le lien entre les trois fondamentaux cités précédemment. De plus l'objet, réellement présent ou non, peut être détourné de son usage habituel et permet alors de développer l'imaginaire de l'enfant.

Le jeu dramatique représente un apprentissage par l'expérimentation et nécessite une implication directe de l'enfant. Il synthétise l'apport individuel et la réalité du collectif. La pratique théâtrale s'appuie essentiellement sur le collectif, tout en mettant l'individu au centre de l'activité au travers d'un travail de collaboration, de mise en commun de compétences.
Les jeux dramatiques, selon Léon Chancerel (1939), permettent aux enfants « d'extérioriser, par le mouvement et la voix, leurs sentiments profonds et leurs observations personnelles ». L'expression prévaut sur le sens artistique, et favorise le développement personnel et social des élèves.

1.4 La construction sociologique chez l'enfant

La réussite des apprentissages fondamentaux est favorisée par un contexte équilibré d'activités physiques, ludiques et réflexives, qui permettent à l'élève de développer sa personnalité, d'élargir ses références, et d'atteindre une certaine socialisation.

Travailler sur le sentiment d'appartenance à un groupe nous paraît essentiel, au regard des travaux menés par Philippe Meirieu (1992). Selon lui, le groupe favorise la découverte d'une certaine sociabilité, porteuse de solidarité, à l'inverse du fonctionnement plutôt autoritaire et individualisé de notre société. De plus, les apprentissages cognitifs se trouvent renforcés au travers des interactions sociales : la confrontation des représentations de chaque élève permet de modifier et d'améliorer les compétences de chacun.

La pratique de théâtre que nous envisageons est conforme à cette démarche socioconstructiviste : elle permet à chacun de trouver sa place dans le groupe-classe, et accroit les compétences globales par l'apport et la confrontation des expressions personnelles.

Le fait d'envisager cette pratique sous la forme d'une démarche de projet permet également d'accentuer certains leviers porteurs de sociabilité. En effet, selon P. Perrenoud (1999), une situation de projet permet, outre la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis et la construction de compétences, de donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des apprentissages scolaires. Le projet induit un travail de coopération, dont l'enjeu est de comprendre le rôle de chacun dans la démarche globale afin que tous se responsabilisent et se fédèrent autour du but visé. Cela permet aux élèves de prendre confiance en eux, renforce leur identité personnelle. L'implication dans un projet les incite à travailler de façon plus autonome, à faire des choix et à les négocier : les échanges entre pairs se trouvent accrus, l'ouverture de chacun devient nécessaire.

2. Partie pratique

2.1 Contexte, problématique, hypothèse

La population de Tencin, d'environ 2000 habitants à ce jour, a connu une augmentation de plus de 60% lors du dernier recensement, grâce à la construction de nombreux logements sociaux. La classe de CE2 dont j'ai la responsabilité est constituée de 23 élèves, issus de milieux socio-économiques très hétérogènes.

À noter dans cette classe qu'une élève allophone est arrivée en milieu d'année scolaire (mi-janvier), et s'est très bien intégrée dans la classe. Un élève présente des faiblesses auditives, ce qui génère des troubles de comportement et d'apprentissage, et plusieurs élèves font preuve quotidiennement de comportements inadaptés (agitation, provocation).

Dès le début d'année, je constate que le vivre ensemble n'est pas chose aisée dans ce groupe classe : de multiples conflits éclatent quotidiennement (tensions, violences verbales et physiques) entre élèves, empêchant ceux-ci de travailler sereinement. Ce constat posé, je

souhaite faire prendre conscience aux élèves de l'intérêt à bien communiquer et à travailler ensemble, en impliquant chacun d'entre eux : tous relèvent la nécessité d'un climat serein, afin d'être pleinement disponibles pour les apprentissages. Un projet fédérateur est dès lors envisagé, afin d'engager chaque élève dans un rôle actif vers un but commun concret, au travers d'apprentissages de savoirs et savoir-faire identifiés. Les élèves étant particulièrement motivés pour le travail oral, nous utilisons ceci comme levier en l'intégrant dans le projet de l'école. Le projet d'école fixé il y a deux ans a pour objectif d'améliorer la compréhension en lecture par un meilleur décodage, afin que 100% des élèves soient décodeurs en CM2.

La démarche proposée à mes élèves est donc de travailler sur la lecture d'une pièce de théâtre et de se l'approprier au travers d'ateliers hebdomadaires d'expression, afin de la présenter en fin d'année à leurs parents et aux autres classes de l'école. Dans quelle mesure un projet mettant en œuvre la pratique théâtrale peut-il améliorer les relations paritaires ? La pratique théâtrale impose en effet une pédagogie de projet qui modifie les relations de travail : les processus de communication deviennent une pratique indispensable dans cet effort collectif, et cela fait sens pour les élèves. Nous supposons donc que la pratique théâtrale peut aider chacun à s'investir dans un projet commun, et favorise les relations paritaires.

Ce projet est une entreprise collective : l'enseignant ne décide pas de tout, et l'implication de l'élève doit se faire en fonction de ses possibilités et de ses intérêts. La représentation finale, si elle est indispensable pour la motivation de tous, ne constitue pas le principal objectif de ce projet. C'est avant tout l'exercice collectif hebdomadaire effectué en classe ou dans un autre espace (salle d'art, cour) et orienté vers les objectifs suivants qui est visé :

- Améliorer le vivre ensemble afin d'atteindre un climat serein, propice aux apprentissages.
- Acquérir des savoirs et savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner...)
- Favoriser des apprentissages identifiables : français (fluence, compréhension, expression verbale et écrite), éducation civique, arts plastiques, outils numériques.

En effet, selon P. Meirieu (1992), la dimension sociale, pour être formatrice, doit répondre à des exigences liées par des objectifs d'apprentissage précis. La mise en œuvre de ce projet théâtral est envisagée au travers de ces objectifs, et favorise la coopération entre élèves.

2.2 Présentation projet, travaux spécifiques de théâtre mis en œuvre

La pratique théâtrale impose aux élèves un certain engagement ainsi qu'une forme d'autonomie. Chacun va devoir faire un effort pout vaincre sa timidité, lutter contre sa

tendance individualiste ou apprendre la patience, voire canaliser sa violence. Chacun devient responsable de la cohésion de groupe : en s'investissant selon ses capacités, en respectant ses engagements (proposer une mise en scène, apprendre un texte, apporter un accessoire...), mais aussi en dépassant sa peur du jugement et en respectant les propositions des autres.
En classe, les techniques théâtrales permettent de travailler l'expression orale et écrite : savoir parler pour communiquer, c'est à dire articuler, porter sa voix, son regard, accepter le regard de l'autre, rendre son exposé vivant au travers de l'intonation, de la gestuelle, et enfin susciter l'intérêt du public en construisant son discours (développer un point de vue, faire appel à son imagination, proposer une progression dramatique). Les exercices d'improvisation imposent une écoute de l'autre, sans quoi la situation ne peut fonctionner.
C'est également l'occasion de travailler des textes dialogués, en étudiant le vocabulaire propre à chaque personnage. Un travail de compréhension est impératif afin d'étudier l'explicite et l'implicite du texte, avant d'aborder la lecture expressive.

La pièce de théâtre « le reflet de Sam » de Gilles Abier m'a parue être un sujet de travail particulièrement intéressant. Sam, un garçon d'une dizaine d'années, est renvoyé de son école suite à un comportement inadapté et doit rester chez sa grand-mère. Pour se venger, il laisse échapper le perroquet de la vieille dame. Celui-ci en disparaissant emporte le reflet de l'enfant. Sam part donc à la recherche de l'oiseau et vient à rencontrer des personnages malicieux mais mal intentionnés. Cela le mène à la salle des pardons, lieu surréaliste et propice pour faire le point sur les comportements de chacun... Il s'agit d'une pièce assez ambitieuse avec quelques scènes un peu longues pour des élèves de CE2, mais son thème central est totalement en adéquation avec l'objectif de travail sur ce projet. Les élèves peuvent s'identifier très facilement au personnage principal et sont amenés à se poser des questions fondamentales quant aux relations avec les autres et aux conséquences éventuelles d'un comportement irrespectueux.

Dès la première séance, il faut imposer des règles claires et les faire respecter scrupuleusement. Le fait de changer de lieu, de se mouvoir et de s'exprimer plus librement, de travailler à travers le jeu peut amener certains élèves à adopter une attitude inadéquate. La nécessité de l'engagement de tous, le sérieux du travail, le respect, l'écoute de l'autre sont rappelés en début de séance.
En cas de comportement perturbateur, l'élève est mis à l'écart momentanément : le fait de regarder les autres travailler de façon ludique amène l'enfant à comprendre que chacun doit

respecter les règles indispensables pour la cohésion de groupe et à se calmer avant de rejoindre ses camarades.

À l'opposé, même si cette classe est composée d'une majorité d'élèves volontaires pour le travail oral, quelques élèves se montrent réticents à l'idée de se produire devant les autres. Je privilégie donc dans un premier temps les exercices de groupe, dans lesquels chacun peut s'exprimer sans être seul face à un public, me montre encourageante, leur propose d'intervenir, mais ne l'impose pas : ces élèves ont besoin de plus de temps, et le fait de voir leurs camarades prendre plaisir à ces ateliers les incite tôt ou tard à participer, à trouver leur place. D'ailleurs, d'autres rôles que celui d'acteur peuvent être envisagés, si la perspective d'une représentation est source de blocage : répétiteur, metteur en scène, accessoiriste, décorateur, souffleur...

L'enseignant se doit d'être ferme et mener les élèves précisément vers les objectifs fixés. Avant tout, il s'agit d'être bienveillant, d'encourager, et d'instaurer un climat de confiance et de respect : il faut souligner les points positifs mais aussi savoir reprendre certains aspects des propositions. Les ateliers théâtre mettent encore plus en exergue la possibilité de proposer, de se tromper, de recommencer, d'effectuer un travail constructif.

Exercices proposés en classe : lecture de textes (avec contrainte technique), mise en voix et en espace.

La lecture associée à la pratique théâtrale permet à l'élève de transformer son rapport à l'écrit, il s'extrait d'une forme de réception passive pour effectuer un travail ludique avec et pour les autres.

Pour ce faire, avant toute chose, l'élève doit adopter une posture facilitant la lecture : avoir de bons appuis au sol ou sur sa chaise, se tenir droit afin d'optimiser la respiration ventrale. Il doit également tenir son texte de façon à dégager son visage, le rendre bien visible, et ne pas hésiter à regarder parfois son auditoire. Celui-ci adopte une attitude propice à l'écoute, par le silence, la posture.

Les exercices de lecture avec contrainte technique sont inhabituels pour l'apprenant et peuvent aller à l'encontre de ce qui lui a été demandé jusqu'alors. Par exemple, lire un texte en ne proposant pas le rythme attendu : l'élève a pour consigne de ne pas tenir compte de la ponctuation, le texte est lu exactement mais est rendu incompréhensible par cette déstructuration. Un autre exercice propose une opposition entre la posture du lecteur et le sens du texte lu : décrire une situation agitée avec un certain endormissement, adopter une gestuelle pleine d'emphase dans une situation mélancolique. Enfin, l'élève peut avoir pour

consigne d'appuyer plus fortement certaines consonnes, ou voyelles (prononcer tous les « e » muets). Il s'agit de jouer avec le texte, de se l'approprier et de bien comprendre l'importance de la gestuelle, de l'intonation, ou de l'intérêt de la ponctuation.

La mise en espace et en voix d'un texte vient compléter ces exercices avec contrainte technique : les lecteurs se présentent debout, dans une situation bien définie les amenant à proposer un ton, une attitude, un geste précis : la confidence, l'incompréhension, l'inquiétude...
Ces travaux permettent aux élèves de prendre conscience du plaisir que l'on peut prendre pour lire un texte. Ils apprennent à exploiter leurs possibilités en travaillant la relaxation, le souffle, le regard pour construire une histoire.

Exercices proposés en atelier théâtre :

Nous utilisons une quinzaine d'exercices différents pendant ces séances. Ils portent sur les éléments fondateurs du théâtre (espace, corps, voix, objet) et l'action individuelle, à deux, en petit ou grand groupe vise à prendre progressivement confiance en soi et à établir une relation sereine avec les autres. Voici plus en détail le descriptif de huit exercices mis en pratique régulièrement au cours de ces séances.

Relaxation : les ateliers de théâtre débutent et se terminent toujours par un exercice de respiration abdominale, au sol ou debout. Cela permet d'évacuer les tensions, les élèves se concentrent, sont plus sereins, plus à l'écoute.

Exercices sur le corps :

Images fixes (individuel) : les élèves marchent de façon naturelle, occupent tout l'espace scénique. Ils écoutent les indications de l'enseignant, les exécutent, et reprennent leur marche normale entre deux consignes. Aux différents « tops », ils doivent s'arrêter en image fixe où ils se trouvent, de façon neutre, puis en exprimant un sentiment indiqué, puis en se tournant vers le public, puis en exprimant un sentiment improvisé, puis en se mettant en ligne devant le public...
Cet exercice se fait en silence, et fait prendre conscience aux élèves de l'importance de l'engagement du corps pour exprimer un état. La concentration, l'écoute sont particulièrement sollicités lors de la marche neutre.

Le miroir (binôme) : deux élèves se placent face à face, debout de préférence. L'un est le modèle : il improvise des gestes et des déplacements lents. L'autre est le reflet : il doit imiter le plus fidèlement et instantanément les mouvements de son camarade. Les rôles sont inversés au bout de quelques minutes.

Il s'agit d'un exercice très instructif, permettant de développer les capacités d'improvisation, d'imitation et d'accepter le regard de l'autre sur soi.

La sculpture (binôme) : chaque duo est composé d'un sculpteur et d'une sculpture. En silence, le sculpteur manipule sa matière (son partenaire) à partir d'un thème donné (la mer, la colère...) et lui fait prendre différentes poses, expressions. Les rôles sont inversés au bout de quelques minutes.

Cet exercice nécessite de la concentration et impose confiance et disponibilité mutuelles. La communication ne se fait pas du tout avec la parole, mais uniquement par le contact physique.

Exercice sur la voix, l'écoute :

L'écoute. 1... 2... 3... (tous) : les élèves sont debout en cercle et doivent compter l'un après l'autre sans déterminer l'ordre de passage. Dès que deux élèves annoncent ensemble le même chiffre, il faut recommencer à zéro.

Une grande écoute, concentration et cohésion de groupe sont nécessaires. L'élève doit en effet oser intervenir tout en sachant qu'il faudra tout recommencer s'il parle en même temps qu'un de ses camarades.

Exercice sur le geste :

Le courant passe (tous) : L'enseignant et les élèves sont debout, en cercle et se donnent la main en silence. L'enseignant « lance le courant » en pressant la main de son voisin de droite, qui à son tour presse la main de son voisin de droite, et ainsi de suite. Le courant passe ainsi par tous les enfants et revient à l'envoyeur. La difficulté peut être accrue en accélérant le mouvement ou en lançant plusieurs impulsions, dans différentes directions.

Il s'agit de reproduire individuellement un geste qui prend son sens dans une action collective. Cela nécessite une certaine attention et impose le silence.

Exercices d'improvisation :

La capacité à improviser se développe au travers de situations présentant des contraintes : l'élève va s'appuyer sur celles-ci pour inventer et créer des propositions, mais devra aussi s'adapter à celles des autres lors de travaux en groupe.

Toutes les façons de.... (individuel) : les élèves, en file indienne, passent très vite un par un pour dire une phrase (la même pour tous). Elle est exprimée d'une manière différente selon les indications données par le professeur au moment de passer (joyeux, en colère, méfiant, nerveux, timide, triste, inquiet, horrifié, dégoûté...).

Cet exercice particulièrement dynamique demande aux élèves de s'adapter rapidement, fait travailler une grande palette d'émotions (et donne ainsi un inventaire de ce qu'il est possible d'exprimer). Il est aussi très intéressant pour révéler, à partir d'une même phrase, des intentions très différentes. Cela peut permettre de relancer une scène en cas de blocage, de l'éclairer sous un sens nouveau et inattendu.

L'espace/Toiles de maîtres (groupe) : La scène se situe dans une galerie de peinture. Les élèves, dispersés, admirent les différentes peintures en exprimant modérément leur sentiment. Puis l'un d'entre eux se positionne face au public et exprime son admiration pour une toile. Les autres élèves le rejoignent alors et disent une phrase face à cette œuvre magnifique. Quand tous se sont exprimés, ils se promènent à nouveau dans la galerie et la scène recommence, mais cette fois-ci devant un tableau jugé hideux.

Cet exercice d'improvisation nécessite une appropriation de l'espace scénique, sans déplacements superflus et impose du rythme, de l'expressivité. C'est l'investissement dans le sentiment à jouer qui sert de levier pour trouver quelque chose à dire.

2.3 Plan de séquence

Deux séquences sont menées de façon parallèle : l'une en classe porte sur la découverte du genre littéraire qu'est le théâtre, avec l'étude de textes. La seconde se déroule dans une autre salle plus propice au travail en ateliers avec un travail sur la respiration, le corps, l'espace, la voix et l'objet.

De janvier à février, la première séquence détaillée ci-dessous a pour objectif de faire découvrir ce genre littéraire aux élèves.

Séquence : découvrir un genre littéraire : le théâtre			
Objectifs (socle) :	- Lire à voix haute et avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page. - Mettre en œuvre les conditions d'une écoute attentive et précise. - Distinguer les grandes catégories de la création artistique (littérature, théâtre). - S'impliquer dans un projet collectif.		
Séance	Objectifs	Déroulement	Matériel
1	Découvrir un métier : comédien	- Qu'est-ce que jouer ? (maîtriser le geste et faire vire le personnage) - Où voir jouer les comédiens ? - Lecture interview Antoine Morin, comédien - Lecture offerte : poème « Un enfant m'a dit » d'Alain Bosquet, 2 interprétations différentes	- Fil à fil, éd. Istra p. 72, 73 et p.66
2	Découvrir un genre littéraire : le théâtre Acquisition vocabulaire spécifique	- Qu'est ce qu'un texte de théâtre ? (pièce/dialogues/personnages/actes/scènes/ didascalies) - Tragédie, drame, comédie, farce, sketch.	- Mot de Passe, éd. Hachette p.194-195
3 et 4	Différencier le texte à dire du texte à lire	- Mise en page et didascalies. - Lecture extrait « le jugement de Renart » de Gérard Moncomble, Michel Piquemal	- Mille-feuilles, éd. Nathan p.101 à 103
5 et 6	Lire à voix haute un court texte (lien : EMC)	Lecture de 2 extraits de pièces de théâtre sur la santé : - « Histoire naturelle des maux » de Claudio Ponté - « Docteur Nature » de Anne Catherine Vivet-Rémy (// séance EMC : comment rester en bonne santé ?)	- Mot de Passe, éd. Hachette p.209-211
7 et 8	Lire à voix haute une pièce de théâtre	- Lecture et analyse d'une histoire complète : « Un sacré carrosse » de Corinne Albaut (nombre personnages, compréhension, lecture)	- Mille-feuilles, éd. Nathan p.101 à 103
9 et 10	Je découvre une pièce de théâtre jouée par des comédiens professionnels	- Projection de « Peau d'Ane » de Colette Roumanoff d'après Charles Perrault, Compagnie C. Roumanoff au théâtre Fontaine (Paris), 2013. - Bilan : compréhension de la pièce, questions/réponses, métiers nécessaires pour mettre en scène une pièce de théâtre.	- Vidéo projecteur

Une autre séquence, de mars à avril, se concentre sur la lecture et l'analyse de la pièce qui sera mise en scène, « le reflet de Sam », de Gilles Abier (2007).

Les élèves, au cours de 12 séances d'une durée moyenne de 45 minutes, ont d'abord lu individuellement, puis collectivement les scènes. Nous avons travaillé la compréhension des scènes à partir de questions orales et écrites prédéfinies et des interrogations que pouvaient avoir les élèves. Nous avons également effectué un travail d'écriture à partir de répliques et visionné une vente aux enchères (scène primordiale dans la pièce) pour bien en comprendre les principes. Systématiquement en fin de séance, un résumé de ce qui a été compris est fait pour bien assimiler les enjeux et le contexte de la pièce. À partir de la deuxième séance, de la même façon, un rappel du texte étudié précédemment est effectué oralement.

Parallèlement à ces deux séquences, un ensemble de séances de pratique théâtrale permet aux élèves de s'approprier les techniques théâtrales. Les objectifs de ces dix séances qui se déroulent de janvier à avril sont les suivants :

- Dire de mémoire un texte devant un auditoire (courte scène).
- Se repérer et se déplacer en utilisant des repères et des représentations.
- Mobiliser le pouvoir expressif du corps, en présentant une action inventée.
- Faire part de ses émotions dans des situations particulières.
- Mettre en œuvre les conditions d'une écoute attentive et précise.

La structure de l'ensemble des séances, d'une durée de 45 minutes à une heure est toujours la même, avec des rituels de début et de fin qui permettent d'entrer dans un état de pleine conscience, en se relaxant et se concentrant sur soi et son environnement. Après ce rituel axé sur la respiration, un travail de mise en route basé sur l'expression corporelle, l'état et les sentiments est proposé. Il se déroule de façon individuelle, mais tout le monde le fait en même temps : chacun prend ainsi possession de l'espace de façon sereine, sans exposition particulière aux autres. Cette modalité de travail est privilégiée lors des premières séances. Au fur et à mesure de l'avancée dans le temps, nous introduisons de courts exercices d'improvisation, individuels ou en petits groupes. Ceux en petits groupes portent sur une situation rencontrée dans la pièce « le reflet de Sam ». Le cadre est posé, et les élèves proposent une évolution de la situation dans l'espace, des dialogues, avec une situation finale de préférence. Il est à noter qu'au début de ces exercices, les élèves n'avaient pas encore connaissance de la pièce, ce qui a permis un travail d'appropriation et de réécriture intéressants par la suite.

Enfin, une dernière séquence de mai à juin permet à chacun de s'investir plus en autonomie dans le projet final.

Séquence : vers une production artistique théâtrale	
Objectifs (socle) :	- Dire de mémoire un texte devant un auditoire. - Mobiliser le pouvoir expressif du corps, en reproduisant une séquence simple d'actions apprise ou en présentant une action inventée. - Mobiliser sa voix parlée au bénéfice d'une reproduction expressive. - Mener à bien une production artistique dans le cadre d'un projet collectif.

Séance	Objectifs	Déroulement	Matériel
1	- S'investir dans un projet collectif.	- Distribution des rôles et établissement objectif et échéancier précis pour chacun.	- Photocopies pièces, liste personnages.
2	- S'investir dans un projet collectif.	- Constitution des groupes de travail, début d'apprentissage du texte.	- Photocopies pièces, liste personnages.
3 et 4	- Mobiliser la voix et le corps dans le cadre d'une action expressive.	- Par groupe, mise en scène (propositions).	- Notes et croquis.
5 à 8	- Mobiliser la voix et le corps dans le cadre d'une action expressive.	- Travail sur la mise en voix, corps, espace. - Proposer son, décors et costumes.	- Liste précise - ordinateur, sonorisation.
9 et 10	- Mener une action de communication.	- Produire une communication vers le public visé : contenu, forme, diffusion.	- Selon propositions (support, dessin, peinture, caméra, appareil photo).
11 à 16	- Mener à bien une production artistique.	- Répétitions, ajustements, enchaînements (organisation, placement de chacun).	- ordinateur, sonorisation, costumes etc.

2.4 Indicateurs et outils de suivi

Plusieurs outils de suivi ont été mis en place. Ils sont centrés sur le climat à l'école et le comportement des élèves en classe.

2.4.1 Évaluation du climat de classe

Le premier outil est un questionnaire d'auto évaluation qui permet de sonder le climat de classe. Proposé deux fois, en début et en fin de séquence, il permettra d'observer les évolutions éventuelles ressenties par les élèves. Les concepts portent donc sur les deux éléments centraux de notre hypothèse, la pratique théâtrale et les relations entre pairs.

CONCEPTS	DIMENSIONS	INDICATEURS
Pratique théâtrale	Corps	Je maîtrise mes gestes
	Voix	J'arrive à m'exprimer pour me faire entendre/comprendre
	Relations paritaires	J'écoute mes camarades.
Climat de classe (entre pairs)	Activités scolaires	Je suis content d'aller à l'école.
	Classe	Je suis content d'être dans ma classe.
		Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe.
		Dans la classe, c'est chacun pour soi.
	Relations paritaires	C'est difficile de se faire des amis à l'école.
		Je suis apprécié par les autres élèves.
		J'ai beaucoup de copains/copines à l'école.
		Quand j'ai des difficultés, je peux demander de l'aide à un camarade.
		J'aime aider.
		J'aime être aidé par un camarade.
		J'aime travailler en groupe.
		Quand nous travaillons en groupe l'ambiance est bonne.
		Les élèves se respectent et s'écoutent.
	Activités scolaires	Travailler à plusieurs fait perdre du temps.
	Sécurité	Je me dispute avec mes camarades… (très rarement/parfois/souvent/très souvent)
		En cas de problème…. (je donne des coups/j'évite les autres/je préviens un adulte/je discute/je crie)

L'évaluation proposée aux élèves est faite à l'aide de 2 questionnaires distincts : Le premier permet d'aborder le climat de classe de façon générale. Il est présenté en annexe 1. Le second se concentre plus particulièrement sur la coopération lors de travaux de groupe et est présenté en annexe 2.

2.4.2 Respect des règles de vie

Le deuxième outil se concentre sur le comportement en classe : il s'agit d'un suivi quotidien et individuel basé sur le respect des règles de vie en classe. Chaque jour, l'élève a un pétale vert qui peut changer de couleur (orange puis rouge) en fonction de son comportement. Il est averti au préalable (prénom noté au tableau), puis le changement de couleur est effectué et justifié à l'élève si celui-ci ne respecte toujours pas la règle de vie de classe. Les fleurs de comportement doivent être signées par les parents en fin de semaine. De plus, tous les élèves ayant eu un comportement exemplaire sur une semaine peuvent prétendre à une responsabilité

la semaine suivante : il s'agit de fonctions valorisantes sous forme de métiers (facteur, portier, responsable de l'ordre, du tableau, des devoirs, de la date en anglais...). Les élèves se sentent ainsi plus investis dans la vie collective de la classe.
Dans le cadre de travail réflexif, un relevé hebdomadaire depuis la rentrée de janvier permet de voir l'évolution sur un plan quantitatif du respect de ces règles de vie.

2.4.3 Gestion des tensions

Enfin, les conflits apparaissent majoritairement pendant les récréations et le temps périscolaire (temps de restauration en particulier). Il me fallait donc trouver une approche permettant de gérer ces rivalités de manière constructive. En effet, si de nombreux psychanalystes ou psychologues tels que Freud, Piaget ou Wallon ont souligné l'importance du conflit dans la construction de l'enfant (celui-ci va découvrir, affirmer sa propre identité en la confrontant à celle des autres), il faut que l'issue de cette confrontation soit positive : cette situation ne doit pas se révéler être destructrice, mais au contraire devenir une opportunité pour se construire, grandir. Afin d'apaiser la situation, une boite aux lettres est mise en place : les incidents sont reportés de façon non anonyme et mentionnent l'ensemble des protagonistes, l'origine du problème et les sentiments éprouvés. Le passage à l'écrit permet aux élèves de prendre du recul, d'analyser la situation plus calmement et de mettre des mots sur leur ressenti. Cela peut les amener à relativiser l'importance de la situation.
Il est ensuite nécessaire d'instaurer un dispositif d'échange afin de régler ces différents de façon non violente : un temps de parole hebdomadaire sous forme de conseil collectif des élèves est mis en place où sont abordés les responsabilités, le comportement adéquat, les conditions de fin de conflit et solutions à proposer si le problème n'est pas résolu.

2.4.4 Situations favorisant la coopération

Enfin, il apparaît opportun au regard des besoins évoqués précédemment de proposer des situations favorisant la coopération en classe. Les possibilités d'échanges entre élèves permettant l'aide, l'entraide ou le tutorat doivent être plus nombreuses. L'aide consiste à permettre aux élèves de communiquer entre eux lors d'un exercice afin de trouver la solution à un problème plus facilement : cela se passe la plupart du temps avec son ou ses voisin(s) direct(s), sans cadre formel. L'entraide amène les élèves à coopérer par petits groupes afin de trouver une solution en mutualisant les savoirs et savoir-faire de chacun. Enfin, le tutorat requiert une organisation plus pointue, avec désignation de tuteurs potentiels ayant les compétences requises et l'établissement d'un objectif précis. Cela nécessite également pour

les élèves cibles de sentir qu'ils sont en situation de besoin et de savoir demander de l'aide. Il est important que l'ensemble des élèves comprenne que l'aide ne signifie pas donner directement la réponse, mais fournir une assistance pour trouver une stratégie possible menant à la solution. Cette situation de tutorat est particulièrement intéressante car le tuteur va remobiliser ses connaissances et les structurer pour les adapter à cette nouvelle situation. L'enfant aidé va pouvoir résoudre un niveau de problème plus avancé que celui qu'il aurait pu atteindre seul. Il s'agit là de mettre en œuvre une situation d'apprentissage prenant en compte « la zone proximale de développement » telle que définie par L. Vygotski (1934) : le développement cognitif se fait en allant atteindre une capacité supérieure à celle maîtrisé initialement, avec l'aide d'un adulte ou d'un élève plus avancé.

P. Meirieu (2009, p.122) est d'avis qu'une véritable « co-opération » est indispensable pour compenser les disparités entre élèves, et que cela rend l'enfant co-responsable de la construction de son savoir. La mise en place de groupe d'apprentissage doit selon lui appliquer ces trois principes pour proposer un conflit sociocognitif bénéfique à l'élève :

- situation permettant une véritable interaction sociale constructive ;
- langage identique pour les membres du groupe, clé d'une communication efficace ;
- équilibre entre hétérogénéité et homogénéité du groupe, afin d'assurer l'investissement, la motivation et la cohésion de celui-ci.

Certaines formes de collaboration peuvent ainsi être mises en place au cours de nombreux apprentissages initialement éloignés du projet (mathématiques, histoire, géographie, sport...). Le langage constitue à nouveau un socle indispensable à la réussite de cette forme de travail et doit faire l'objet d'une attention particulière.

3. Résultats

3.1 Bilan comportemental (observation de l'enseignant)

3.1.1 Bilan lors des séances de pratique en classe et en atelier

L'investissement lors des lectures en classe est très important. Les élèves sont très volontaires pour proposer des interprétations de texte ou font un réel effort de concentration, d'écoute quand ils n'ont pas la parole. Certains élèves, moins à l'aise habituellement avec l'exercice de lecture à haute voix, prennent véritablement du plaisir à lire soit les didascalies, soit un petit rôle adapté à leur potentiel. Le travail sur des textes de théâtre revêt plusieurs aspects positifs, moins présents lors de textes relevant d'autres genres littéraires : une souplesse d'investissement chez l'élève est possible, celui-ci peut adapter sa participation à sa capacité

et se trouve ainsi plus facilement en situation de réussite ; ce genre littéraire impose également une grande écoute, indispensable pour tous les participants (il faut s'exprimer au bon moment, il faut donc suivre les dialogues) et une certaine concentration du fait de la présentation inhabituelle du texte (didascalies, personnages indiqués en majuscule, à ne pas prononcer). Nous constatons même une certaine forme de solidarité, ceux étant en situation d'écoute pure étant parfois tentés de reprendre avec bienveillance une erreur de la part d'un lecteur. Enfin, la perspective de représentation finale est un réel enjeu pour les élèves, stimulant et porteur de craintes : cela aide les élèves à se projeter rapidement dans les personnages, et ils prennent conscience que plusieurs étapes, et un travail sérieux sont nécessaires pour parvenir au mieux à cette échéance.

La mise en route des ateliers théâtre se déroule bien globalement. Les premières séances nécessitent un rappel des règles d'écoute, de comportement attendu car le fait de se trouver dans un cadre inhabituel, avec une expression plus libre peut déstabiliser certains.
Les exercices individuels ou à deux fonctionnent particulièrement bien. Les élèves se montrent très motivés pour travailler en petits groupes et proposer une scénette improvisée à leurs camarades. Quelques élèves ont plus de mal à s'insérer dans un groupe de façon active et se montrent moins motivés pour s'exprimer devant les autres. Cependant, s'ils sont plus en retrait lors des premières séances, nous pouvons observer un investissement croissant en fin de séquence. Il est à noter que tous participent sans difficulté à l'exercice « toutes les façons de ... » : même les plus réservés prennent beaucoup de plaisir à passer. L'exercice, très dynamique et très ludique, permet d'étoffer la palette d'expressions et renforce la cohésion de groupe.
Les exercices d'improvisation en groupe imposent un véritable travail en autonomie. Le cadre posé, les élèves doivent s'organiser pour permettre à chacun de s'exprimer et proposer une scénette structurée, dans un temps imparti. Cela demande un effort d'écoute assez important, et génère donc quelques tensions parfois.
Nous rencontrons cependant de réelles difficultés sur des exercices tels que « le courant passe » ou « 1... 2... 3... ». Je dois les interrompre rapidement, la tension entre élèves devenant trop forte. Les élèves ne s'écoutent pas du tout, et rejettent la responsabilité de l'événement inattendu (deux, voire courants simultanés, ou l'annonce d'un chiffre en chœur) sur un ou plusieurs camarades, de façon parfois agressive. Le silence nécessaire pour ce type d'exercice n'est rapidement plus au rendez-vous, malgré un rappel des règles et des enjeux. Ces

exercices étant révélateurs du manque d'écoute et parfois de cohésion du groupe, il est à souhaiter que nous réussissions d'ici la fin d'année.

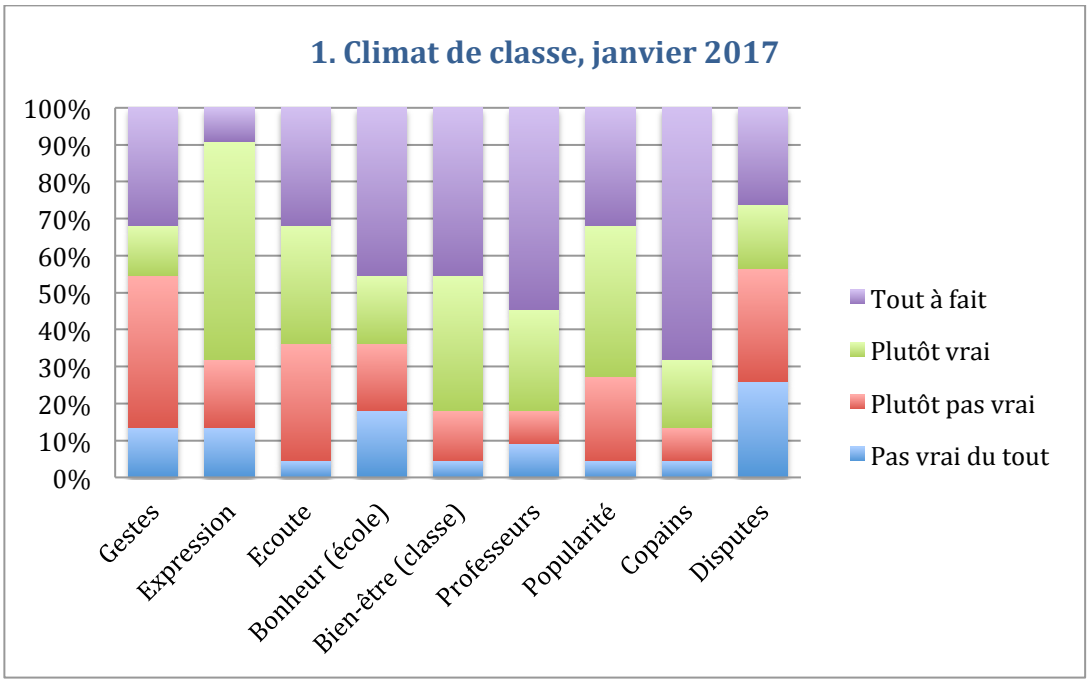
3.1.2 Observation des comportements lors des situations de coopération

Les élèves acquièrent majoritairement le réflexe, en ayant réalisé – et réussi un exercice demandé, de se signaler pour proposer de l'aide à un camarade qui en aurait besoin. Face à eux, les élèves ayant besoin d'aide se signalent volontiers, éprouvant un réel besoin d'apprendre comment faire. Il faut toutefois rappeler régulièrement l'objectif confié aux tuteurs, qui ne doivent pas donner directement la réponse et convaincre les tutorés de l'intérêt de faire plus que de savoir. "La pulsion de savoir tue le désir d'apprendre" selon P. Meirieu (2009, p.122). La collaboration n'est pas une chose simple à mettre en place, et n'est pas spontanément efficace. Lors des travaux de groupe plus particulièrement, les points de vue subjectifs des élèves se trouvent confrontés dans un débat critique parfois vif. Il est en effet primordial que le langage soit précis, pour bien représenter ce que souhaite exprimer son auteur, afin de lui permettre d'être bien compris. Alors seulement les élèves peuvent dépasser leurs représentations initiales pour arriver à une conception plus élaborée. Henri Wallon parle à ce propos de "processus d'objectivation" (1952, pp.309-323): les élèves doivent apprendre à argumenter afin de soutenir leur propos. Encore une fois, il est primordial de trouver les mots justes, de savoir les exprimer pour se donner toutes les chances de donner un avis rationnel. Certains élèves en situation de réussite sur un savoir précis éprouvent des difficultés pour transmettre leur compétence, ne sachant pas comment la présenter, la mettre en mots. Cette situation peut se révéler rapidement frustrante et freiner leur désir de s'impliquer dans tout processus de collaboration. De façon générale, les situations de collaboration proposées en classe fonctionnent plutôt bien lorsqu'il s'agit de travailler en mode tutoral (constitué par le hasard le plus souvent, sans facteur amical). Les élèves savent alors faire preuve de solidarité et de respect. Les situations de travail en petit groupe, que ce soit avec des groupes hétérogènes, ou homogènes de besoin, ont plus de mal à fonctionner, malgré un objectif assez clair. Les échanges ne se font pas réellement, chacun restant assez autocentré sur sa conception initiale. La répétition de ce type d'échanges permettrait certainement aux élèves d'apprendre à mieux s'exprimer, se faire confiance et ainsi s'écouter, confronter leurs points de vue pour apprendre les uns des autres.

3.2 Bilan qualitatif (questionnaires) et quantitatif (suivi fleurs de comportement et traitement des conflits)

3.2.1 Questionnaires sur le climat de classe

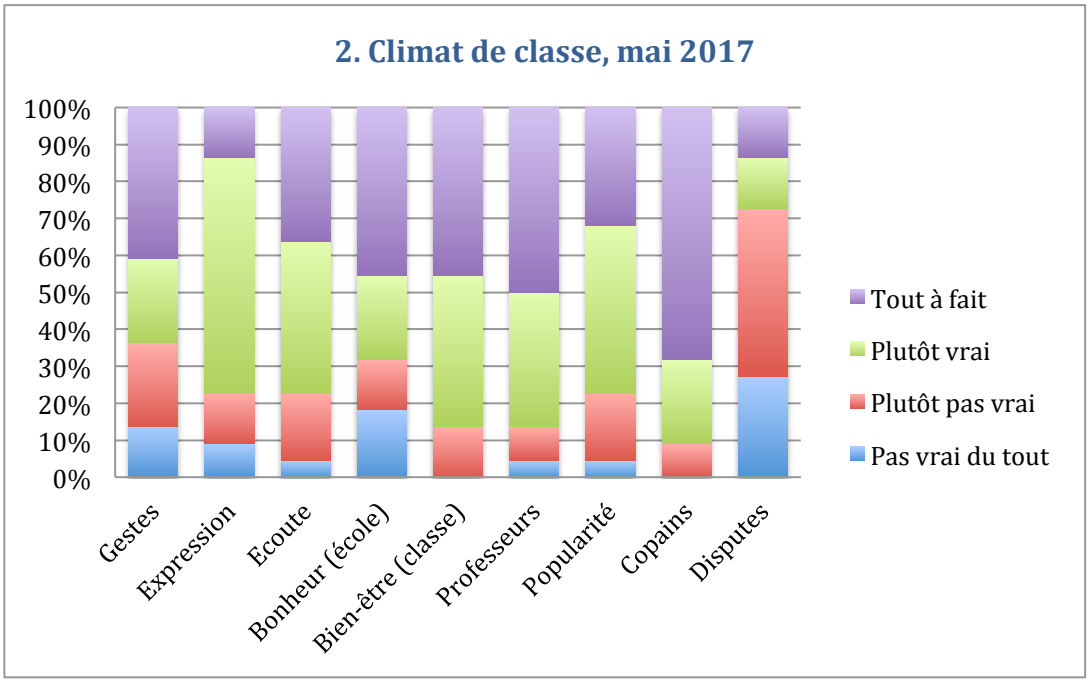
Le questionnaire d'auto évaluation permet d'obtenir des avis très révélateurs en janvier 2017 (schéma 1 ci-dessous) concernant le climat de classe et l'écoute entre pairs :



En janvier 2017, plus de la moitié de la classe admet ne pas maîtriser ses gestes quelle que soit la circonstance, et plus d'un tiers des élèves reconnait ne pas écouter ses camarades lorsque ceux-ci s'expriment. Ils sont eux-mêmes un tiers à ressentir des difficultés pour s'exprimer et se faire comprendre. Seuls 2 élèves pensent arriver très souvent à s'exprimer pour se faire comprendre.

Une grande majorité (81%) se sent toutefois bien dans la classe. La relation avec les professeurs étant un facteur très important pour un climat de classe serein, je souhaite également aborder ce sujet. Pour obtenir un avis le plus proche de leur sentiment, je rappelle aux élèves l'objectif de ce questionnaire, l'utilisation qui en sera faite, et leur donne la possibilité de répondre de façon anonyme. À l'affirmation "cela se passe bien avec mes professeurs", 18 élèves répondent positivement en janvier, et 4 négativement.

Enfin, une très grande majorité d'entre eux (90%) estime avoir beaucoup de copains, 72% se sentent appréciés par les autres élèves, et 40% trouvent qu'il est difficile de se faire des amis à l'école. 40% des élèves se disputent souvent à très souvent avec leurs camarades, et en cas de problème, 33% admettent donner des coups.

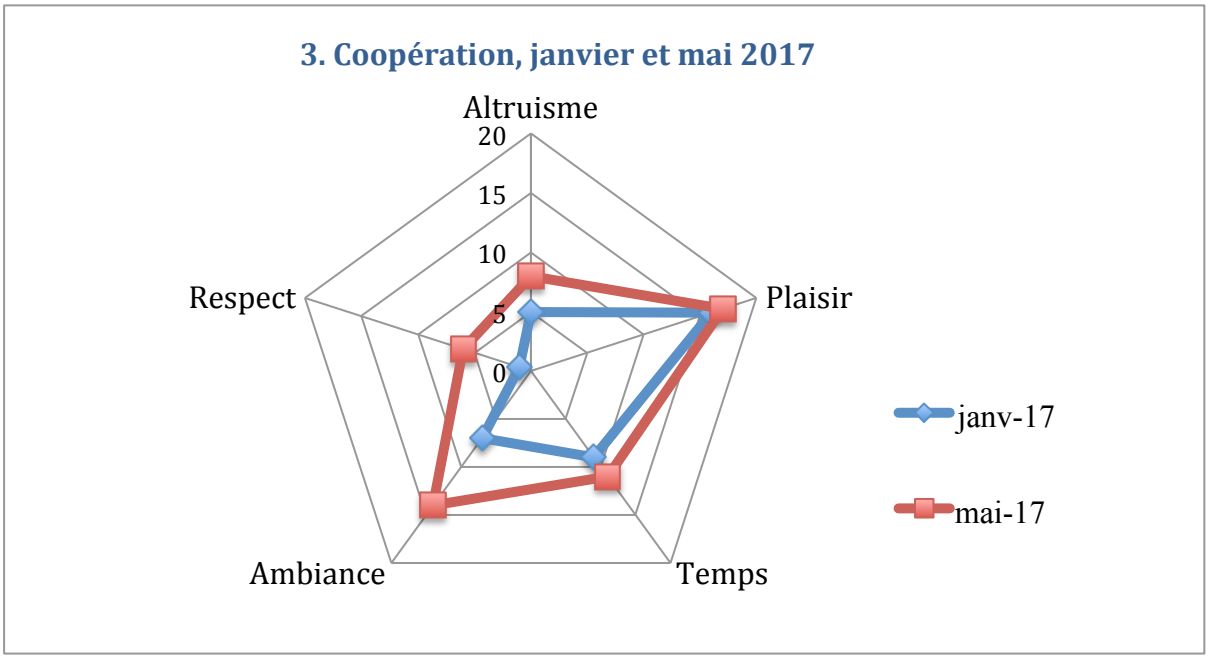


En mai 2017, le second questionnaire permet de constater quelques évolutions quant au ressenti des élèves sur leur capacité d'expression corporelle et orale : ils sont désormais plus nombreux à maîtriser leurs gestes quelle que soit la circonstance (14 élèves pensent y arriver souvent ou très souvent, alors qu'ils étaient 10 en janvier). Cette tendance se confirme également sur le plan oral, bien que moins fortement : sur l'ensemble de la classe, 3 élèves arrivent à s'exprimer pour se faire comprendre très souvent (2 en janvier), et 14 élèves pensent pouvoir y arriver souvent (13 en janvier) : près des ¾ des élèves estiment donc pouvoir se faire comprendre en mai. Une évolution est également constatée sur l'écoute : ils sont désormais 17 à écouter très souvent ou souvent leurs camarades lorsque ceux-ci s'expriment, contre 14 auparavant. Il n'y a pas de différence notable sur le plan du bien-être, de la relation avec les professeurs ou de la popularité, même si une légère amélioration peut être notée. Les disputes seraient moins nombreuses selon le ressenti des élèves : en mai, 3 élèves pensent se disputer très souvent (6 en janvier), 3 souvent (inchangé), 10 parfois (7 en janvier) et 6 très rarement (inchangé). Enfin, en cas de problème, les élèves sont plus nombreux à discuter (9 en mai, contre 5 en janvier), et moins nombreux à donner des coups (5 en mai, contre 7 en janvier).

Le bilan après 4 mois de pratique théâtrale apparaît donc plutôt positif, sans pour autant avoir suscité de changement majeur. Les modes d'expressions physique et orale semblent être plus efficaces, et les situations conflictuelles seraient moins nombreuses.

Concernant la coopération (schéma 3), l'élément le plus marquant de ce questionnaire concerne le respect : en janvier 2017, un seul élève répond que dans la classe, les élèves se respectent et s'écoutent, contre 16 réponses négatives (2 ne savent pas répondre à cette question). À l'affirmation "dans la classe, c'est chacun pour soi", 5 élèves seulement ne sont pas d'accord, contre 11 (soit la moitié de la classe) qui valident ce point de vue, et 6 qui ne se positionnent pas. Cela vient conforter la première impression générale et l'observation effectuée lors des premiers ateliers.

Pour résumer, en janvier 2017, le travail en groupe, bien qu'apprécié par 16 élèves, n'est pas vécu de manière positive au regard de l'altruisme, du respect et de l'écoute des autres, de l'ambiance et du gain de temps potentiel. Il ressort après discussion avec les élèves sur leur motivation à travailler en groupe (le fait de trouver du plaisir interroge au regard des réponses apportées sur les autres éléments de ce questionnaire) qu'ils apprécient ce type de travail car ils peuvent s'exprimer plus aisément en petit groupe (même s'ils ne ressentent pas une grande écoute) et qu'ils apprécient le fait d'aider leur camarade si celui-ci en a besoin (la totalité des élèves répond positivement à l'affirmation "j'aime aider"). Ce constat est confirmé par l'observation de la pratique de classe que j'ai pu observer et évoquer précédemment.



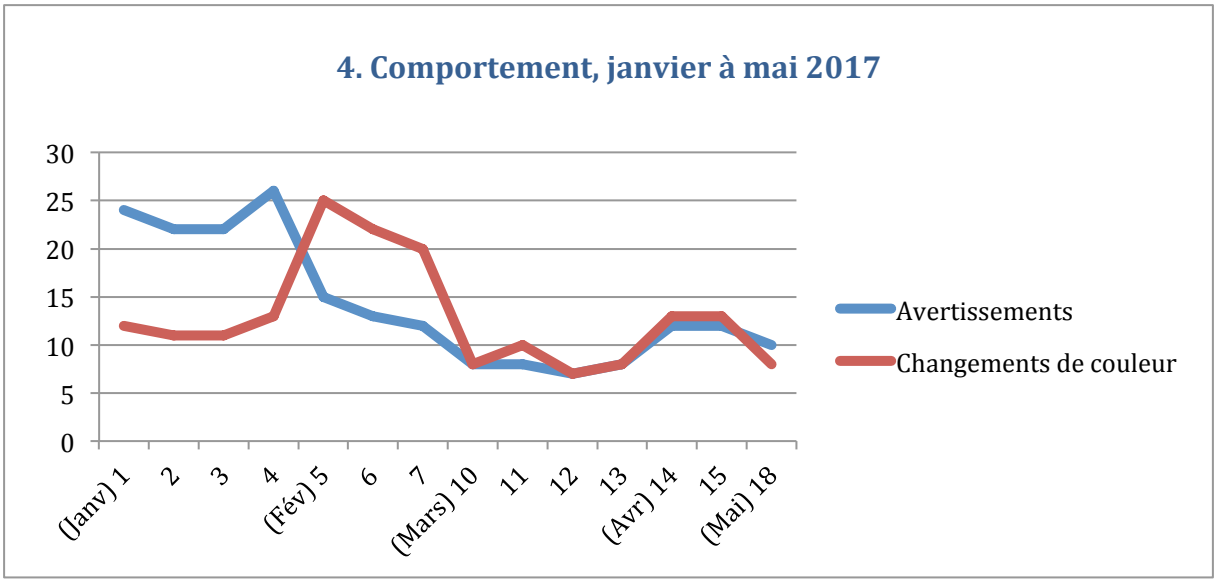
Le groupe classe semble collaborer dans un climat plus serein en mai 2017 : ils sont deux fois plus nombreux à trouver que l'ambiance est bonne lorsqu'ils travaillent en groupe. Les élèves sont plus nombreux à estimer qu'ils se respectent et s'écoutent les uns les autres (6 élèves, contre un seul en janvier). Enfin, à la proposition « dans la classe c'est chacun pour soi », 8 élèves ne sont pas d'accord en mai (5 en janvier), et un grand nombre d'entre eux valide

toujours ce point de vue (8 élèves, contre 11 en janvier). Même si nous constatons un certain progrès, l'altruisme n'est donc toujours pas présent pour la majorité de la classe.

3.2.2 Suivi quotidien de comportement individuel

L'outil des fleurs de comportement utilisé au quotidien se révèle être assez efficace pour rappeler l'existence des règles de vie si cela s'avère nécessaire. L'élève qui a participé en début d'année à l'élaboration de ces règles sait pourquoi elles ont été mises en place, et se voit ainsi rappeler l'intérêt de les respecter. Toutefois, il n'apparaît pas être un outil de mesure très pertinent dans la mesure où son efficacité relève d'un usage à bon escient, non systématique, empreint parfois de subjectivité. L'avertissement préalable à un non respect de la règle peut être fait de multiples façons : par un geste, un regard, un haussement ou une baisse de la voix, un déplacement vers l'élève... Cela a le net avantage de ne pas interrompre le cours et peut s'avérer être même plus serein pour le déroulement de la séance, et tout aussi efficace parfois. À comportement équivalent donc, selon le contexte, le rappel peut ne pas revêtir la même forme. De plus, il arrive qu'un élève soit plus sensible à d'autres formes de rappel que la menace de changer de couleur. Enfin, le professeur ne peut tout voir, ou tout entendre, dès lors un traitement équitable des sanctions n'est que pure gageure. L'enseignant peut, même s'il en a conscience et reste vigilant sur ce point, prêter plus d'attention aux élèves régulièrement perturbateurs, et donc être amené à les sanctionner plus facilement. À l'inverse, il peut également se montrer plus souple pour ces élèves, afin qu'ils ne changent pas quotidiennement de couleur, et utiliser une méthode renforçant les comportements positifs.

Nous avons dû également modifier le processus de cet outil : le fait d'avertir l'élève et de l'inscrire au tableau avant tout changement de couleur s'est montré contre-productif, certains élèves voyant dans cette étape une opportunité à adopter un comportement inadapté : en somme, ils étaient autorisés à ne pas respecter les règles une, voire deux fois, et cela leur était dû officiellement. Nous avons ainsi dû nous montrer plus fermes dans l'application des changements de couleur, et revenir à un seul avertissement oral préalable, voire aucun si le comportement était particulièrement inopportun. C'est pourquoi nous constatons une hausse du nombre de changements de couleur en février, toutefois non révélatrice d'une évolution négative des comportements des élèves.



Cette application plus stricte contribue avec le temps à une amélioration du respect des règles, dès lors que les élèves comprennent qu'elles s'appliquent à tout instant. Ce graphique permet de constater avant tout que les avertissements sont en nette diminution, pour un nombre de changements de couleur relativement similaire. Ce point semble aller en faveur d'un climat de classe plus apaisé, où les rappels à l'ordre sont moins nombreux.

3.2.3 Traitement des conflits

Le dispositif de la boîte aux lettres rencontre un vif succès, tel qu'il n'est rapidement pas possible d'aborder tous les points « postés ». Nous relevons en moyenne 4 conflits différents à traiter au quotidien. De plus, la séance de résolution de conflits prévue initialement une fois par semaine perd de son intérêt, voire aggrave la situation : il s'agit principalement de mettre en avant des conflits entre personnes, qui n'intéressent pas l'ensemble du groupe. La situation a tendance à s'éterniser, les conflits ne sont pas résolus, et le temps de parole accordé peut se transformer en véritable tribunal dans lequel chacun, protagoniste ou non, prend la parole de façon redondante, au bénéfice des plus talentueux orateurs.

Nous modifions donc les règles rapidement : en gardant le principe de l'écrit, seuls les élèves directement concernés par le conflit peuvent s'exprimer : cela diminue les mots à caractère délateur ou calomnieux. La séance collective ne semblant pas appropriée pour la résolution de ces problèmes, nous mettons en place une gestion plus autonome. Cette gestion par les élèves, au moins dans un premier temps, leur donne l'opportunité de prendre des responsabilités et développer des aptitudes sociales. Deux médiateurs, en l'occurrence les deux délégués de classe pour commencer, sont nommés afin de relever la boîte aux lettres, faire le tri suivant les

consignes établies (pas d'anonymat, protagonistes uniquement...), et donner les mots aux personnes concernées. Celles-ci doivent alors, toujours par écrit, se justifier, reconnaître ou non leur faute, et le cas échéant proposer une réparation. L'objectif est aussi de faire prendre conscience aux élèves que les torts peuvent être partagés et qu'un compromis peut être envisagé à condition qu'il soit acceptable pour les deux parties. Si aucune résolution n'est trouvée, les médiateurs interviennent en proposant une véritable écoute active, et si eux-mêmes n'arrivent pas à aider les élèves, le professeur est amené à intervenir pour rappeler les règles, responsabiliser les actes de chacun et amener les élèves à s'interroger sur ceux-ci, mais aussi proposer une solution acceptable pour tout le monde. Le pardon ou la réparation sont indispensables pour les deux parties : pour celui qui s'est senti lésé, qui voit reconnaître sa souffrance, dépasse celle-ci et renoue avec l'autre ; et pour celui qui a été mis en cause, qui a la possibilité de se réconcilier avec l'autre et lui-même, et ainsi retrouve dignement sa place dans le groupe.

L'évolution du nombre de conflits à gérer quotidiennement diminue globalement (2 à 3 conflits) après cet ajustement. Les élèves tendent de plus en plus à créer un échange constructif sans avoir à solliciter systématiquement un médiateur. Ils ont plus de facilités à prendre du recul sur la situation conflictuelle et semblent faire preuve de plus d'empathie.

Une prolongation de cette analyse nous permettrait d'établir un constat plus précis sur la mise en place de ce système.

3.3 Discussion : bilan général

J'ai tenté d'adopter une posture d'accompagnant tout au long de ce projet, de façon croissante : au début de celui-ci, j'ai orienté plus fortement les élèves (choix et lecture de l'œuvre) pour au fur et à mesure n'être présente que pour encadrer leurs propositions. Je suis devenue un guide pour favoriser les situations de coopération, aider les élèves à prendre confiance en eux et à travailler ensemble. L'élève n'était pas du tout en posture de récepteur, mais bien constructeur, et est devenu une véritable force de proposition tout au long des séances.

Ce projet exigeant a permis aux élèves d'entrer de façon ludique dans une approche globale des apprentissages. Outre une maîtrise de la langue accrue, ils ont pu acquérir certaines compétences relatives à la formation de la personne et du citoyen : ce projet collectif a amené les élèves à des situations de partage et de coopération inédites. Ils ont eu la possibilité d'aborder ce travail avec une certaine autonomie, avec différents niveaux d'implication selon les possibilités de chacun.

Les exercices théâtraux ont permis aux élèves d'exprimer leurs sentiments et de les confronter à ceux de leurs camarades. Les règles de travail mises en place lors des ateliers théâtres confortaient les rôles de chaque élève de façon alternative : spectateur attentif et toujours bienveillant, et acteur expressif respectueux des autres. Les codes de communication semblent avoir permis aux élèves d'affuter leur capacité expressive, rendue plus claire et compréhensible. Cela constituait d'ailleurs un fort besoin au regard des réponses au questionnaire auto-évaluatif. Si l'attention et une véritable écoute ont été présentes lorsque les élèves participaient à des échanges sur scène, il n'en reste pas moins qu'un certain travail reste à faire sur ce point. Les exercices basés sur l'écoute ne fonctionnent toujours pas réellement en fin de séquence et peuvent parfois générer des tensions. Le fait de pouvoir les proposer dans un climat plus serein, en petits groupes par exemple, permettrait certainement d'améliorer cette pratique.

Quant au climat de classe, il semble que les élèves aient perçu une certaine amélioration d'après les réponses fournies aux questionnaires d'auto évaluation. Les élèves sont plus nombreux à déclarer se sentir bien dans la classe, et à pouvoir trouver des gestes et paroles adaptés lors d'échanges avec leurs camarades. Ils sont un peu plus nombreux à écouter de façon accrue l'avis des autres et à entamer un travail de décentration, même si ce point semble devoir être travaillé encore à l'avenir. Les règles en classe sont plus respectées, les rappels à l'ordre sont moins nombreux et permettent de mener les apprentissages de façon plus efficace. Le nombre de conflits semble également diminuer, et le traitement de ceux-ci se fait de façon plus apaisée. La responsabilisation des élèves dans la gestion des tensions les incite à faire preuve d'empathie.

3.4 Conclusion, limites, ouvertures possibles.

Ce projet théâtral s'est révélé être une expérience riche d'enseignements, tant sur un plan personnel que professionnel. J'ai pris beaucoup de plaisir à mettre à profit des années de pratique artistique et culturelle personnelle dans ce cadre professionnel.
Les résultats de cette étude sont toutefois à relativiser au regard de la taille du groupe étudié (22 élèves) et de la durée de l'expérience (6 mois).
La prise de recul nécessaire pour proposer des outils de suivi et d'amélioration a permis de travailler différemment, d'être plus pertinente et certainement plus efficace au jour le jour. Cette réflexion s'est révélée indispensable pour adapter constamment la pédagogie mise en

place, renforcer les leviers efficaces et adapter si besoin ce qui semblait moins fonctionner. Il faut en effet savoir revenir sur les idées premières et rebondir sur des situations d'échec. Les points les plus marquants de cette expérience sont relatifs à la place de l'élève dans le processus d'apprentissage, la relation avec l'équipe pédagogique et la vision globale indispensable pour enseigner de façon plus efficace. Ce projet coopératif a permis de placer les élèves au coeur de l'apprentissage de façon très active. À partir de leurs besoins, il a fallu établir une problématique de travail, puis des objectifs communs à différentes disciplines et ainsi fédérer les compétences et le sens des apprentissages. Ce mode de travail s'est ainsi révélé être un levier très fort pour proposer un enseignement cohérent, clair et adapté aux besoins des élèves.

Un point aurait pu toutefois être amélioré dans l'expérience que nous avons menée : des séquences en enseignement moral et civique auraient pu être davantage corrélées avec les apprentissages proposés, avec des objectifs similaires : apprendre à mieux s'exprimer, savoir écouter les autres, échanger véritablement avec eux. Cela s'est révélé être un exercice difficile lors des situations de collaboration en petit groupe. Une ou des séquences portant sur le débat philosophique auraient pu renforcer ce travail, en permettant aux élèves d'exprimer un avis critique, en écoutant celui des autres et en apprenant à débattre en s'appuyant sur des outils spécifiques tel le bâton de parole.

Un autre mode de travail aurait pu également renforcer certains apprentissages : travailler l'écoute avec un petit groupe se révèlerait certainement plus efficace. Je n'ai pu mettre en pratique cette expérience, les locaux et effectifs ne le permettant pas.

Enfin, les évaluations mises en place sont indispensables pour avoir un retour sur sa pratique. En référence aux trois formes d'évaluation indispensables dans le cadre d'un projet coopératif selon Jean Proulx (2004), l'évaluation formelle a permis de faire le point sur le degré d'atteinte des compétences visées. L'évaluation personnelle a pu donner un regard dur l'évolution du bien-être à l'école. Cependant, d'autres outils auraient permis de mettre plus en avant la contribution de chacun dans ce projet, au travers d'un portflio par exemple, ou d'une évaluation pratique portant sur le déroulement même du projet. L'implication de l'élève s'en serait trouvée encore renforcée.

Les compétences et savoirs que j'ai pu développer au cours de cette expérience, les pistes de réflexion seront un grand atout pour ma vie professionnelle à venir. Cette méthode de travail par projet devrait en effet m'être utile pour le futur et constitue un grand défi pour tout professeur débutant : s'approprier des outils, des méthodes pour proposer un contexte

d’apprentissage favorable ; mais aussi prendre du recul, accepter de ne pas tout maîtriser et autoriser suffisamment de souplesse pour apprendre des élèves et de leur propre réflexion.

BIBLIOGRAPHIE

- Abier, G. (2007). *Le reflet de Sam*. Actes Sud Junior.
- Beauchamp, H. (1997). *Apprivoiser le théâtre*. Les Editions logiques.
- Caillat G., Citterio R., Gaspard-Huit D., Marion C. (1994). *Du théâtre à l'école*. Hachette Education, CRDP Lyon.
- Chancerel L., Charbonnier-Joly H., Saussoy-Hussenot A.M. (1939). *Les jeux dramatiques : éléments d'une méthode*. Les Éditions du Cerf.
- De Lièvre B., Staes L. (2006). *La psychomotricité au service de l'enfant : notions et applications pédagogiques*. Editions De Boeck.
- Jouault D. (2006). Théâtre à l'école : les fondamentaux. DSDEN Val de Marne. Repéré à www.ia94.accreteil.fr/premier_degre/theatre/fondamentaux/fondamentaux.htm
- Lallias J.C., Cabet J.L. (1985). *Les pratiques théâtrales à l 'école.* Centre Départemental de Documentation Pédagogique de Seine-Saint-Denis.
- Mégrier D. (2011). Conférence : le jeu dramatique à l'école. Repéré à http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=1696.
- Meirieu P. (1992) Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe ? 2. Lyon, Chronique sociale, 4ème édition.
- Meirieu P. (2009). *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*, (p. 122). Paris : Éditions rue du Monde.
- Meirieu P. (2004) Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir. Entretien avec Philippe Meirieu recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Loriol. Repéré à https://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf.
- Mirgalet F., Leroux E., Curé P. (2007/08). Le théâtre à l'école. Repéré à http://www.ac-grenoble.fr/ien.st-marcellin/guppy/articles.php?lng=fr&pg=208.
- Page C. (2010). *Pratiques théâtrales dans l'éducation en France au XXe siècle : Aliéniation ou émancipation ?* Artois presses Université.
- Perrenoud Philippe (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Proulx J. (2004). *Apprentissage par projet,* (pp. 130-138). Presse de l'Université du Québec.
- Roussel, V. (2006, rééd. 2009). L'apprentissage du conflit à l'école primaire et au collège, coordination française pour la Décennie. Repéré à http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2013/01/Dossier-pédagogique-Conflit-Mai-2009.pdf.
- Schneuwly B., Dolz J. (1997). *Les genres scolaires, des pratiques langagières aux objets d'enseignement,* (p.29). Repères.
- Vygotski L. (1934, éd. 1997). Pensée et Langage. Éditions La Dispute.
- Wallon H. (1952). *Les étapes de la sociabilité chez l'enfant*, (pp.309-323). École libérée.

Textes de référence :

- Le parcours d'éducation artistique et culturelle (circulaire interministérielle n° 2013-073 du 9 mai 2013).
- Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013).
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, décret n°2015-372 du 31 mars 2015, publié au Bulletin Officiel n°17 le 23 avril 2015.
- Arrêté du 1er juillet 2015 relatif au parcours d'éducation artistique et culturelle (JO du 7 juillet 2015).
- Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège, Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

ANNEXE 1

Réponse d'une élève au questionnaire 1 sur le climat de classe, en janvier 2017 :

Questionnaire relations sociales au CE2

Entoure la réponse qui te semble la plus appropriée :

A l 'école, ...

1. **J'arrive à maîtriser mes gestes quelle que soit la circonstance :**
   - Très souvent.
   - Souvent.
   - Parfois.
   - Très rarement.

2. **J'arrive à m'exprimer pour me faire comprendre :**
   - Très souvent.
   - Souvent.
   - Parfois.
   - Très rarement.

3. **J'écoute mes camarades lorsqu'ils s'expriment :**
   - Très souvent.
   - Souvent.
   - Parfois.
   - Très rarement.

4. **Je suis content(e) d'aller à l'école :**
   - Très souvent.
   - Souvent.
   - Parfois.
   - Très rarement.

5. **Je suis bien dans ma classe :**
   - Tout à fait bien.
   - Plutôt bien.
   - Pas très bien.
   - Pas bien du tout.

6. **Ça se passe bien avec mes professeurs :**
   - Tout à fait vrai.
   - Plutôt vrai.
   - Plutôt pas vrai.
   - Pas vrai du tout.

7. **C'est difficile de se faire des amis à l'école :**
   - Tout à fait vrai.
   - Plutôt vrai.
   - Plutôt pas vrai.
   - Pas vrai du tout.

8. **Je suis apprécié(e) par les autres élèves :**
   - Tout à fait vrai.
   - Plutôt vrai.
   - Plutôt pas vrai.
   - Pas vrai du tout.

9. **J'ai beaucoup de copains/copines à l'école :**
   - Tout à fait vrai.
   - Plutôt vrai.
   - Plutôt pas vrai.
   - Pas vrai du tout.

10. **Je me dispute avec mes camarades...**
    - Très souvent.
    - Souvent.
    - Parfois.
    - Très rarement.

11. **En cas de problème...**
    - Je donne des coups.
    - Je crie.
    - J'évite les autres.
    - Je discute.
    - Je préviens un adulte.

ANNEXE 2

Réponse d'un élève au questionnaire 2 sur la coopération, en janvier 2017 :

Remplis ce questionnaire en mettant une croix dans la colonne qui correspond à ta réponse.

Exemple :

	OUI	NON	Je ne sais pas
À l'école, j'aime travailler	X		

J'aime travailler à l'école alors je coche la case « oui ».

	OUI	NON	Je ne sais pas
Dans la classe c'est « chacun pour soi ».	X		
Quand j'ai des difficultés, je peux demander de l'aide à un camarade.	X		X
J'aime être aidé par un camarade.			X
J'aime aider.	X		
Je sais aider mes camarades dans certains domaines.	X		
J'aime travailler en groupe.	X		
J'aimerais travailler en groupe plus souvent.	X		
Quand nous travaillons en groupe l'ambiance est bonne.	X		
Travailler à plusieurs fait perdre du temps.	X		
Dans la classe les élèves se respectent et s'écoutent.		X	

Merci ! ☺

Année universitaire 2016-2017

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Dans quelle mesure un projet mettant en œuvre la pratique théâtrale peut-il améliorer les relations paritaires à l'école ?
Auteur : Sandra Blouch

Résumé :

L'objet de cette réflexion trouve ses origines dans un constat de tensions fortes et récurrentes dans le groupe classe (CE2). Afin de tendre vers un climat plus serein indispensable aux apprentissages, nous avons décidé de mettre en œuvre un projet fédérateur autour de la pratique théâtrale. Dans quelle mesure la conduite d'un projet autour de la pratique théâtrale peut-elle améliorer les relations paritaires ? Outre des objectifs d'apprentissages précis mis en œuvre, plusieurs outils de mesure sont mis en place pour évaluer le climat de classe en amont, en aval et tout au long de ce projet. Ces évaluations, faites par les élèves et par le professeur, permettent à l'issue de quelques mois de pratique de constater une amélioration de certains aspects relationnels tels que l'écoute, l'expression langagière orale et corporelle. L'implication dans la conduite de ce projet collectif a incité chacun à partager ses savoirs, à confronter son avis et accepter celui des autres afin trouver sa place au sein du groupe classe.

Mots clés : Français – Littérature – Cycle 2 – CE2 – Projet – Théâtre – Pratique artistique – Climat de classe – Ecoute – Expression langagière

Summary :

A At first, we observed many strong and recurrent tensions in the class group (CE2). In order to move towards a more serene climate which is essential to learning, we decided to implement a unifying project through theatrical practice. May a project centered on theatrical practice improve relations between peers ? Specific learning objectives are therefore implemented, and several measuring tools are used to assess the classroom climate before, after and during the project. These assessments were carried out by the pupils and the professor and show that relationships (listening, oral and body language expressions) improved.

Key words : French – Literature – CE2 – elementary school - Project – Theater – Artistic practice – Classroom climate –