



HAL
open science

Le théâtre à l'école primaire: un outil pédagogique pour améliorer la maîtrise du langage oral et favoriser la coopération

Roxane Ledoux

► To cite this version:

Roxane Ledoux. Le théâtre à l'école primaire: un outil pédagogique pour améliorer la maîtrise du langage oral et favoriser la coopération. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01915541

HAL Id: dumas-01915541

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01915541>

Submitted on 10 Dec 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.

Sommaire

Introduction	p.2
Le théâtre, un outil pour améliorer la maîtrise du langage oral et la coopération.	p.4
<u>1.La transmission du savoir et des acquisitions langagières</u>	p. 4
<u>A. Quelle place pour le théâtre à l'école</u>	p.4
- <u>En France</u>	p.4
- <u>Dans les programmes en France</u>	p.5
- <u>Dans les pays francophones : exemple du Quebec</u>	p.5
<u>B. Le langage théâtral</u>	p.6
- <u>L'importance du langage dans le théâtre</u>	p.6
- <u>S'approprier le langage</u>	p.6
<u>C. Le théâtre, un outil pédagogique multifonctions</u>	p.7
<u>2.Le théâtre comme moyen d'améliorer la communication et la coopération : relation et organisation pédagogique</u>	p.8
<u>A. Créer une culture de référence commune</u>	p.8
- <u>Socle commun</u>	p.8
- <u>Capital culturel</u>	p.8
<u>B. Découvrir son identité au sein d'un groupe</u>	p.9
- <u>Se connaître</u>	p.9
- <u>Pour coopérer</u>	p.10
<u>C. Modifier les relations de travail et redistribuer le pouvoir</u>	p.11
- <u>Favoriser l'investissement de chacun</u>	p.11
- <u>Responsabiliser les élèves, importance pour le groupe</u>	p.11
Le projet théâtral dans la classe de CE2A	p.13
<u>1.Présentation du projet</u>	p.13
<u>2. L'amélioration de la coopération entre les élèves</u>	p.16
- <u>La prise en compte de l'autre</u>	p.16
- <u>La responsabilisation et l'autonomie</u>	p.18
<u>3. L'amélioration dans l'acquisition du langage oral</u>	p.21
- <u>Pendant la séquence</u>	p.18
- <u>Au-delà de la séquence</u>	p.25
Conclusion	p.28
Bibliographie	p.30
Résumés	p.31
Annexes	p.32

Introduction

L'envie d'enseigner à l'école primaire est arrivée par le biais du théâtre. Ayant eu précédemment l'opportunité de pratiquer l'exercice théâtral dans une école d'improvisation puis sur les planches mais aussi d'en étudier la théorie et l'analyse scénique, le métier d'enseignant est apparu à moi comme un condensé de toutes les qualités de l'exercice théâtral. La classe peut être considérée comme un espace théâtral : l'enseignant est en représentation devant son public d'élèves et il a la tâche de transmettre des savoirs grâce à une mise en scène organisée. En effet, pour qu'il y ait apprentissage, chaque enfant entre en classe dans son rôle d'élève, le professeur dans son rôle d'enseignant et des codes sont mis en place pour que la classe fonctionne bien. (P. Meirieu, 2002) Mais la plupart de ces codes étant implicites, certains élèves ne saisissent pas le rôle qu'ils jouent à l'école ou se saisissent d'un rôle par mimétisme sans en comprendre l'utilité.

La classe de CE2 dans laquelle j'enseigne, se trouve dans le 10ème arrondissement et est composée de 23 élèves entre 7ans ½ et 9ans passés. Elle est très hétérogène à plusieurs niveaux :

- Social

Une bonne partie de la classe est composée d'élèves issus d'un contexte familial sécurisant et très attentif. Les autres élèves ont des situations sociales et familiales plus déséquilibrées avec plusieurs cas compliqués : une élève a été confrontée à la mort de son père il y a un an et n'a aucun suivi psychologique ce qui provoque chez elle une instabilité émotionnelle très forte (succion du pouce, énervements pulsionnels...). Un élève est arrivé en France du Bangladesh en 2015 et s'est absenté plus d'un mois depuis la rentrée. Un élève sénégalais vit à Paris chez son oncle et sa tante depuis le décès de ses parents.

- Comportemental

Le comportement de quatre élèves (dont un suivi par un AVS 9h par semaine) reste instable malgré les mises en œuvre de cadrages dont les contrats de comportement individualisés. Deux de ces élèves sont extraites de la classe par la maitresse G une fois par semaine chacune. Trois autres élèves (dont une suivie par un AVS 9h par semaine) sont très fréquemment en dehors des activités par désintéressement et lisent sur leurs genoux ou fabriquent des objets avec leur matériel. Deux élèves très anxieux sont suivis par des pédopsychiatres depuis peu et pour un

des deux, cela n'a pour le moment pas été bénéfique. Cet élève résigné pleure souvent pendant la classe et les temps de récréation en disant qu'il ne se sent pas bien mais qu'il ne sait pas pourquoi et est incapable de faire des choix.

- Des apprentissages

Un groupe de six élèves est largement au dessus du niveau moyen de la classe et termine ses activités très rapidement. Un des deux élèves reconnus par la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) est arrivé en septembre sans savoir lire (à peine du décodage) ni écrire. Trois élèves ne comprennent quasiment aucune des tâches demandées et répondent au hasard, deux d'entre elles travaillent ensemble deux fois par semaine avec la maîtresse E. Quatre élèves sont suivis par des orthophonistes mais trois autres élèves au moins dyslexiques ne sont pas suivis.

Bilan : sur 24 élèves, 14 ont des postures d'élèves préoccupantes (4 ont un comportement agité qui perturbent le groupe-classe, 3 sont désintéressés, 1 est résigné, 1 a un niveau trop faible surtout en français pour participer aux activités collectives, 5 ont besoin d'un guidage très fort pour entrer dans les tâches.)

Ce tableau dressé montre à quel point les cas sont variés à différents niveaux dans la classe. À la suite des nombreux conflits entre les élèves qui ont éclaté dès septembre, le travail sur la cohésion de groupe s'est très vite montré nécessaire. En effet, les conflits sont toujours générés par les trois facteurs détaillés ci-dessus. Les conflits sociaux concernent souvent la couleur de peau des élèves qui véhiculent de nombreux stéréotypes (« les blancs sont riches et bêtes », « les noirs n'aiment pas la musique classique »). Les conflits comportementaux sont la plupart du temps liés aux apprentissages. Certains élèves ne veulent pas travailler en groupe lorsque les groupes sont hétérogènes à cause des écarts de vitesse de compréhension ou d'exécution des activités. Les élèves qui ont un sentiment d'efficacité personnelle faible, contournent les situations d'apprentissage pour ne pas faire face à un échec potentiel. Certains se mettent donc en scène et attirent l'attention sur eux par le biais de la provocation.

Pour créer une harmonie au sein du groupe-classe, il m'a semblé judicieux de faire participer tous les élèves à un projet théâtral commun. Le théâtre permettant un travail sur le langage oral, j'ai pensé qu'il permettrait aux élèves de mieux s'exprimer et donc de mieux se comprendre. Aussi, le travail de toute la classe pour un but commun pourrait également renforcer le

sentiment d'appartenance au groupe-classe de chacun. J'ai donc choisi de travailler à partir de la pièce *La mauvaise note* créée pour une classe d'élèves par l'enseignant Michel Coulaureau en 2001. À partir de cette pièce, je me suis donc demandée en quoi le travail sur le langage oral à travers le théâtre permet de renforcer la coopération au sein d'une classe.

Le théâtre, un outil pour améliorer la maîtrise du langage oral et la coopération.

1. La transmission du savoir et des acquisitions langagières

a. Quelle place pour le théâtre à l'école

- En France

En France, l'enseignement du théâtre en tant qu'outil pédagogique à l'école primaire a été développé par les jésuites. Le théâtre permettait de cultiver l'adoration de dieu en gérant les rapports entre l'intériorité et l'extériorité. Mais si les bienfaits du théâtre ont été utilisés par des groupes d'enseignements privés, il doit encore faire ses preuves dans l'enseignement public. L'école républicaine de Jules Ferry s'est développée autour d'une croyance dans l'enseignement transmissif. Le théâtre étant lié au jeu, au plaisir, et à l'action des enfants, il n'a pas trouvé sa place à l'école des hussards noirs. Mais comme le remarque Philippe Meirieu en 2001, paradoxalement, plus l'école se veut transmissive, plus l'école se théâtralise. En effet, les codes de la représentation théâtrale sont utilisés dans la classe comme moyen de transmettre efficacement les savoirs. Mais ces codes ne sont utilisés que pour veiller au bon déroulement de l'organisation de la classe. L'école est souvent considérée comme un lieu d'instruction et non de distraction. En partant de ce postulat, on ne peut instruire en s'amusant car jouer entraînerait la facilité et ne permettrait pas de diffuser le goût de l'effort. De plus, lorsque des activités ludiques sont mises en place, elles sont très rapidement transformées en exercices didactiques scolaires. Comme le souligne Louis Le Grand (cité par Leif et Brunelle en 1976 dans *le jeu pour le jeu*) : « Il est vrai que l'école maternelle et l'enseignement des inadaptés constituent des exceptions remarquables à cette règle. Dans ces domaines, le jeu est reconnu, exploré, exploité. Mais le fait même de le cantonner dans ces secteurs marginaux montre bien le chemin à parcourir pour lui donner dans l'éducation française, la place éminente qu'il mérite ». La place que le théâtre mérite dans l'école française a été mise en valeur par les pédagogies nouvelles. La démocratisation de l'enseignement public a permis de développer les

pratiques théâtrales avec pour objectif de faire accéder l'ensemble des enfants à l'expression humaine.

- Dans les programmes en France

Selon Michel Foucault (1961), c'est à l'âge classique que les programmes ont envahi les institutions. Dans l'école, cela aboutit à un ensemble de micro-pouvoirs qui supervisent les activités scolaires et laissent peu de place aux agissements des élèves. Depuis les années 80, les programmes évoluent en prêtant une importance grandissante à l'épanouissement des élèves en tant qu'individus. Le théâtre est ainsi mentionné plusieurs fois dans les programmes publiés dans le bulletin officiel du 26 novembre 2015. Au cycle 2, le théâtre apparaît comme support de travail pour la mémorisation en langage oral : « La mémorisation de textes (poèmes notamment, extraits de pièces de théâtre qui seront joués) constitue un appui pour l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques qu'ils pourront réutiliser ». Il est également recommandé que le théâtre soit abordé en lecture et compréhension de l'écrit par la fréquentation d'œuvres complètes. En éducation morale et civique, le théâtre apparaît aussi comme un outil pédagogique efficace pour apprendre à coopérer, identifier et partager des émotions et des sentiments, mais également pour se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur. Au cycle 3, le théâtre occupe une place encore plus prégnante en particulier pour la maîtrise du langage oral mais aussi en histoire des arts. Il est nécessaire que le travail oral, notamment par le biais du théâtre, occupe une place plus importante dès l'école primaire. En effet, ce travail permet à long terme de préparer les élèves à avoir une aisance à l'oral qui est de plus en plus prise en compte dans le monde du travail et qui sera exigée pour l'épreuve du baccalauréat avec le « grand oral ».

- La place du théâtre dans les pays francophones : exemple du Québec.

Le rapport aux arts est différent au Québec. Dès 1971 avec le rapport Rioux, les arts sont considérés comme des matières de base, tout aussi importantes que le français et les mathématiques. Gisèle Barret a contribué à cet essor de l'expression dramatique dans les années 1980. Pratiquer une pédagogie du jeu est pour elle « une pédagogie où le sujet est pour une fois, son propre sujet d'études ». En 1981, le théâtre devient une matière obligatoire et distincte des

autres pour « permettre à l'enfant de faire l'apprentissage du langage dramatique comme moyen d'expression et de communication à l'intérieur d'une activité ludique et collective qui engage son être dans sa globalité ». Au Québec, le théâtre fait donc partie des disciplines artistiques proposées aux élèves de 5 à 17 ans. Parmi ces disciplines artistiques, une est enseignée en continue tandis qu'une deuxième obligatoire peut varier d'année en année.

b. Le langage théâtral

- L'importance du langage dans le théâtre

Jean-Claude Lallias rappelle en 2005 qu'il faut « lutter quotidiennement contre la confusion entre théâtre et spectaculaire où les élèves sont encore souvent entretenus ». Le théâtre est un moyen d'explorer le langage et d'y prendre plaisir. Pour cela, il faut travailler la mise en voix et la mise en espace des textes. Déjà en 2001, J-C. Lallias insistait sur la dimension orale du théâtre en se questionnant sur les manières de faire accéder à l'enfant la dimension esthétique de la langue qui crée la théâtralité. La spécificité du théâtre en tant que genre littéraire prend forme dans sa dimension de communication. Le théâtre est un échange verbal de messages non vrais entre plusieurs personnages mais qui sont adressés à un public réel. Toute parole prononcée au théâtre peut être saisie comme un acte de langage. Le message a plusieurs niveaux d'énonciation : l'auteur énonce le message verbal et les indications scéniques, les personnages font croire qu'ils énoncent des paroles vers un autre personnage alors qu'ils s'adressent en réalité au public, les praticiens de la scène (metteur en scène...) énoncent des images scéniques. Toute parole participe donc à un univers de la signification. Pour faire comprendre cette ambivalence aux élèves, il faut les faire travailler sur plusieurs éléments. Dominique Mégrier (2004) dans son ouvrage *pratiquer le théâtre à l'école* rappelle les points essentiels à travailler. Tout d'abord, préparer le corps pour qu'il puisse être vu par le public : dynamisation corporelle, voix, respiration... Il faut également faire comprendre aux élèves qu'ils doivent occuper l'espace. Pour leur faire comprendre la nécessité d'être vus, il faut les placer en posture de « spect-acteur » pour reprendre la formule d'Auguste Boal. En effet, voir est une compétence qui s'apprend.

- S'approprier le langage

Dans *les pratiques théâtrales à l'école* de Jean-Claude Lallias et Jean-Louis Cabet, on peut lire que l'objectif visé par le travail sur le texte théâtral n'est pas de mieux connaître la langue mais de « mettre le langage en pratique dans des actes de communication dont on repère peu à peu les éléments signifiants ». En pratiquant l'exercice théâtral avec une classe, les élèves vont avoir plusieurs objectifs vers lesquels tendre : se faire comprendre, se faire entendre, s'exposer aux regards, rendre son personnage vivant et s'amuser. Le langage n'est donc pas qu'oral mais aussi corporel. Jean-Pierre Siméon dans *les fondements du théâtre à l'école primaire* explique qu'il existe en permanence une « dialectique entre image donnée par la langue et image vue ». Les attitudes corporelles « surcodent » ce qui est énoncé. En effet, le visuel (gestes, décors, accessoires...) sert à appuyer le sens des paroles énoncées. Tous ces niveaux de langage semblent, à priori, être complexes à transmettre à l'enfant. Pourtant le jeu de fiction auquel tous les enfants se confrontent naturellement reprend ces codes. En effet, tous les jeux d'imitation et de fiction s'inscrivent dans un espace où la situation et les éléments matériels jouent un rôle dans l'émergence de la signification. Les paroles lors des jeux sont portées par des éléments extra-linguistique : environnement, jouets, personnes... Le langage n'est donc qu'un élément de la communication et de la signification ; la simple connaissance de la langue ne permet pas forcément de la maîtriser, il faut également maîtriser ses conditions concrètes d'utilisation.

c. Le théâtre, un outil pédagogique multifonctions

Dans *les pratiques théâtrales à l'école*, on lit que « la multiplicité des éléments qui interviennent dans le jeu théâtral est l'occasion d'un travail d'acquisition : langage verbal, langage de l'image, langage corporel, relation à la langue écrite ». Mais lorsque le théâtre est étudié à l'école, « il ne s'agit pas de scolariser le théâtre en le réduisant simplement à un enseignement de la langue », il faut aussi l'utiliser comme le point de départ d'un questionnement sur le sens de la vie sociale. Le théâtre contient en lui-même une pédagogie active de la communication dont il faut se servir pour apprendre aux élèves à communiquer dans diverses situations. Considérer le théâtre comme un outil d'apprentissage pour une meilleure réussite scolaire serait prendre le problème à l'envers. Comme l'explique Christiane Page en 2006, l'école n'est pas le lieu de la finalité de l'apprentissage mais elle doit permettre aux individus élèves de développer leurs capacités, leurs potentialités de façon à pouvoir les utiliser pour vivre de manière riche et créative dans une société qui bouge. En commençant un travail sur le jeu théâtral, les élèves seront confrontés à des obstacles qui les obligeront à

développer des compétences requises par la société. Parmi ces compétences on peut relever lire, écrire, être capable de communiquer, d'exprimer une idée, maîtriser le rapport à l'espace et celui du corps dans l'espace, travailler ensemble... Pour développer les compétences nécessaires à chacun mais aussi au groupe-classe, il faut jouer sur l'ambivalence entre le théâtre-exercice et le théâtre-production (Meirieu, 2001). En effet, la pratique centrée sur la personne permet de développer des capacités individuelles tandis que la pratique centrée sur la production d'un spectacle permet la cohésion du groupe-classe autour d'un projet.

2. Le théâtre comme moyen d'améliorer la communication et la coopération : relation et organisation pédagogique

« Les enseignants qui font ces expériences ont le désir profond de faire rencontrer aux enfants le plaisir d'une communication dans laquelle sensibilité, émotion, regard sur le monde se fondent dans une action collective » *les pratiques théâtrales à l'école* (1985).

a. Créer une culture de référence commune

- Socle commun

Dans le socle commun de connaissances de compétences et de culture, le théâtre est évoqué dans le domaine 2 « les méthodes et outils pour apprendre ». Il est dit qu'une démarche de projet autour du théâtre (ou autre) « développe la capacité à collaborer, à coopérer avec le groupe en utilisant des outils divers pour aboutir à une production ».

- Capital culturel

Le projet de théâtre mené avec une classe est recommandé par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il s'inscrit plus largement dans la construction du capital culturel, c'est-à-dire l'ensemble des ressources culturelles (savoirs, savoir-faire ou compétences, maîtrise de la langue et des arts) détenues par un individu et qu'il peut mobiliser. Selon Pierre Bourdieu (1979), le capital culturel peut prendre la forme de biens culturels qu'un individu possède. Mais il peut également faire partie de l'individu lui-même grâce à des dispositions apprises lors de processus de socialisation. Ceux-ci peuvent être mis en place dans des activités telles que la lecture et la mise en pratique d'une pièce de théâtre à l'école. Dans la

mesure où la position sociale d'un individu influe sur sa culture et sa maîtrise du langage, l'école peut être vue comme un lieu où les écarts entre les capitaux culturels peuvent être réduits. En effet, la manière dont un individu s'exprime peut déterminer sa place dans le monde du travail. L'école peut alors permettre aux élèves de diversifier leurs manières de s'exprimer, à condition que ceux-ci s'investissent dans les projets qui leur sont proposés. Ainsi, le théâtre s'inscrit dans la mouvance de « l'éducation populaire ». L'enfant apprend à s'exprimer et se construit par rapport à une collectivité. Il est important que l'individu soit formé dès le plus jeune âge à une multitude de manières de communiquer. Il pourra alors être en capacité de s'adapter à des situations de communication diverses (messages écrits, oraux, visuels...). Pour habituer les individus à s'adapter à des situations diverses, il faut redonner un sens aux apprentissages en sortant des entraînements systématiques et uniquement scolaires. Les contenus de savoir travaillés à l'école sont souvent déconnectés de leur réalité et ne répondent pas à des besoins. Le transfert de ces savoirs-faire acquis en classe dans le monde réel n'est pas assurée par l'école et crée donc des inégalités sociales.

Si l'on prend l'exemple des démarches d'écriture ancrées dans des situations réelles de communication (correspondance scolaire), le fait d'écrire dans le but d'être lu (pour échanger, partager) favorise l'investissement des élèves et les exercices gagnent en efficacité. L'apprentissage n'a plus pour seul but d'être lu et corrigé par l'enseignant. (Philippe Meirieu, 2003). En apprenant à l'école grâce à des situations réelles de communication, l'acquisition du langage est facilement transférable dans le monde extra scolaire.

Comme il est dit dans les pratiques théâtrales à l'école : « la mise en oeuvre du langage n'est pas un fait inné, mais un fait socialement acquis ». Travailler le langage à travers le plaisir du jeu permet de placer les élèves dans des situations sociales différentes de celles auxquelles ils sont habituellement confrontés. Plus les situations d'énonciations varient, plus on rompt avec les habitudes de langage qui enferment chacun dans un statut social déterminé. À travers le théâtre, le but est de faire comprendre qu'il y a plusieurs façons de se poser en énonciateur et d'en cerner les particularités. Il est intéressant de travailler sur l'adéquation ou l'inadéquation du discours aux conditions d'énonciation (espace, temps, position du locuteur par rapport à son interlocuteur). Il est par exemple intéressant de s'intéresser aux verbes utilisés par les personnages puisqu'ils sous-entendent la posture dans laquelle un personnage se trouve par rapport à un autre (J'affirme, je me demande si...). (J-C. Lallias, 1985).

b. Découvrir son identité au sein d'un groupe

- Se connaître

Le théâtre comme divertissement cathartique a pu faire ses preuves pour permettre aux individus considérés comme inaptes à la vie en communauté, de s'intégrer dans la société. Prenons l'exemple du milieu psychiatrique (Meirieu d'après J-P. Cabet en 1985). Au XIXème siècle dans l'hospice de Charenton, le théâtre a été pratiqué par les patients dans le but de reconstruire socialement les individus. Le directeur de l'hospice considérait en effet la comédie comme « un moyen curatif de l'esprit ». Ce lien entre pratique théâtrale et individu socialement inadapté a fait ses preuves et est encore fondé de nos jours. Il a surtout été développé par les pédagogies nouvelles. Parmi les pédagogues qui ont utilisé le théâtre comme une formation de l'intériorité, on peut citer Montessori, Makarenko, Germaine Tortel et Fernand Deligny. Il est donc intéressant de passer par le théâtre pour accéder à l'intentionnalité du comportement, surtout pour les élèves non-scolaires qui sont agités et ont peu de contrôle. (Meirieu, 2001). Le travail du théâtre à l'école permet de combler ce qui n'a pas toujours été construit par la famille, à savoir la maîtrise de son corps et de sa voix. Jean-François Vincent dans *l'enfant debout* développe cette idée en expliquant que c'est en se confrontant aux autres que l'on découvre qui l'on est et donc que l'on construit son identité. L'identité est à comprendre à travers deux axes, d'abord comme ce qui me définit en tant qu'individu mais aussi ce qui m'identifie aux autres humains. Cette construction de l'identité peut se faire à travers des activités d'expression vraie qui prennent comme point de départ le mimétisme infantin pour aller vers des pratiques artistiques intentionnelles. Pour appuyer ces propos, on peut citer W. Winnicott dans *jeu et réalité* : « c'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi ». Rappelons que la langue est une donnée fondamentale de la communication dans notre société et qu'elle est déterminante pour la construction intellectuelle de l'enfant, pour son avenir scolaire, son intégration future dans le monde social et pour ses relations personnelles. S'exprimer c'est mobiliser ses moyens physiques, intellectuels et émotionnels pour se faire comprendre de l'autre ou des autres. Avec le théâtre, les élèves peuvent travailler sur leur engagement personnel et leur autonomie mais aussi vaincre leur timidité, leur individualisme, canaliser leur violence... Par le travail sur soi, on entame donc forcément un travail sur son rapport aux autres.

- Pour coopérer

La coopération est un engagement de tous pour la réussite commune. Chacun selon ses capacités doit se sentir responsable de la cohésion du groupe : s'investir, s'exprimer,

d'autodiscipliner. Plusieurs objectifs sont poursuivis par la pédagogie coopérative (Elhage Natalie, 2018) : rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages ; donner du sens aux apprentissages et renforcer la motivation de l'élève ; développer des capacités à concevoir, à mettre en œuvre, à évaluer, dans une perspective d'autonomie de responsabilité et de solidarité ; développer la différenciation pédagogique, développer l'autonomie des élèves, utiliser des outils numériques, rendre l'environnement de travail propice au partage...

c. Modifier les relations de travail et redistribuer le pouvoir

- Favorise l'investissement de chacun

La pédagogie de projet c'est d'abord prendre en compte chaque élève en recherchant sa motivation et ses centres d'intérêt (Jean-Claude Lallias, 2008). A partir de là, on découvre l'idée centrale qui est que produire réellement une œuvre dynamise les apprentissages et justifie aux yeux des élèves les efforts nécessaires pour réussir la tâche et tenir sa place dans le projet collectif. Avec l'habitude grandissante de porter son attention sur deux ou plusieurs tâches, le projet collectif autour du théâtre qui structure l'espace et le temps permet aux élèves de se focaliser et de se consacrer entièrement à une seule tâche. Le théâtre apparaît alors comme une « antidote » selon les termes de Philippe Meirieu en 2001. En ayant une meilleure connaissance de soi, les élèves peuvent prendre confiance et considérer leur rôle au sein du collectif. Chaque élève s'investit pour le projet de groupe. Le jeu collectif construit le « je » personnel tout au long du projet dans la classe. A force de mener de tels projets à l'école, l'individu pourra plus facilement trouver sa place dans la société.

- Responsabilise les élèves, importance pour le groupe

Dans un projet coopératif, le théâtre implique la participation de toute la classe. Les élèves sont responsabilisés en élaborant leurs actions dramatiques. (Jean Bénézech, *l'enfant debout*) Tous les ressorts de la pédagogie coopérative sont en action : s'impliquer, inventer, Pratiquer, comparer, choisir, réaliser ensemble et montrer. Cette démarche permet aussi de former l'esprit critique : rien n'est immédiatement maîtrisé ; la démarche créative impose recherche, tâtonnement, erreur. Si tous les élèves jouent le jeu, ils se rendent vite compte que chaque idée peut être enrichissante et améliorer ou transformer grâce à l'aide des autres. Ce qui est intéressant dans ce processus de recherche créative, c'est que rien n'est faux ou mauvais, tout est voué à évoluer. Surtout au théâtre où chaque geste, chaque parole, malgré la volonté de reproduire à l'identique, varie en fonction de plusieurs paramètres : voix, gestes, moment de la

journée, etc. Le théâtre offre donc l'occasion d'apprendre l'intentionnalité des comportements, la maîtrise de soi, le rapport aux autres, ce qui, plus largement, forme la sensibilité et le citoyen. La construction du rapport aux autres ne va pas sans la notion d'empathie. Françoise Valon dans *théâtre-éducation* développe l'idée que la capacité de s'arracher de soi pour s'imaginer l'autre est le fondement secret de tout contrat social. Au théâtre où tout a une place et où chaque chose donne du sens, le respect du rôle de chacun est essentiel. Responsabiliser l'élève au sein d'un groupe serait donc une nécessité pédagogique, sociale mais aussi politique.

Le projet théâtral dans la classe de CE2A

1. Présentation du projet

Le projet théâtral s'est déroulé en deux temps : en janvier 2018 puis au retour des vacances d'hiver en mars 2018. Avant de commencer le travail théâtral avec les élèves, je me suis posée plusieurs questions sur le choix de la pièce et la manière de l'amener en classe. J'ai fait le choix de présenter la pièce aux élèves sans faire un travail préalable sur le genre théâtral avec des projections de captations de pièces ou une représentation de pièce au théâtre. En janvier 2018, j'ai donc ainsi présenté la scène 1 aux élèves en leur demandant ce qu'ils comprenaient de ce texte, tant sur le fond que sur la forme. J'ai ainsi pu constater que le théâtre n'était pas un genre littéraire maîtrisé par les élèves de ma classe puisqu'il a fallu attendre une dizaine d'interventions avant que le mot « théâtre » n'émerge. Après avoir étudié la structure d'une scène de théâtre, je leur ai présenté le projet : parvenir en trois semaines à jouer cette pièce dans son intégralité sous l'objectif de ma caméra. *La mauvaise note*, de Michel Coulaureau (Annexe 1) est une pièce écrite pour une classe d'enfants. Le sujet est drôle et cathartique : dans chaque scène, un enfant annonce à son père de manière détournée qu'il a eu une mauvaise note. Les scènes sont très courtes avec seulement deux personnages, ce qui permet de ne pas faire de confusion dans les relations qui unissent les personnages et favorise l'appropriation de chaque personnage par l'élève qui le joue. Mais surtout, les textes à jouer sont globalement de longueurs similaires ce qui permet de faire de la différenciation sans qu'aucun des élèves n'ait pour autant un rôle prédominant sur les autres.

Au fur et à mesure de la découverte du texte, un travail sur la lecture compréhension à travers des échanges oraux mais aussi des questionnaires écrits individuels a été fait. Les élèves ont aussi travaillé l'écriture avec l'invention de didascalies adaptées pour la scène 4, la réécriture avec didascalies et ponctuation d'une scène qui pourrait être dans la pièce et enfin avec l'invention d'une scène. Pour travailler le langage oral, les scènes ont été jouées régulièrement et l'exigence de la maîtrise des compétences du langage oral a progressivement été élevée. Tout d'abord, les élèves volontaires ont joué la scène 1 devant la classe. Après chaque proposition de jeu, je m'attachais à souligner les points positifs pour mettre les élèves en confiance, puis avec le reste de la classe, nous notions des choses que les acteurs de la scène 1 pourraient faire pour l'améliorer. Je cherchais progressivement à mettre les élèves en posture de spectateurs,

d'acteur et de metteur en scène. Pour leur faire intégrer ces codes, il fallait que je me place moi-même comme une médiatrice en retrait pour le perfectionnement de la pièce, mais toujours présente pour valoriser les élèves et les pousser à faire des propositions par voie orale en tant que spectateurs, par voie orale et gestuelle en tant que metteurs en scène et par voie corporelle en tant qu'acteurs.

Pendant la première semaine de travail, je ne suis intervenue que pour induire les élèves dans une démarche de création en donnant quelques exemples de jeu ou de mise en scène. Les élèves se sont tous exprimés dans l'un des trois rôles au moins (acteur, metteur en scène, spectateur). La deuxième semaine, un travail plus approfondi sur le langage en lui-même a commencé. Nous avons travaillé l'articulation, la prononciation, le placement vis-à-vis des spectateurs etc. Puisque tous les élèves avaient collectivement été vus, nous avons procédé à un vote pour associer les partenaires de jeu dans les premières scènes. Lors de la dernière semaine les répétitions par binômes ont commencé pour que les acteurs puissent tester les idées de jeux apportées par le reste de la classe, mais aussi expérimenter leurs propres possibilités vocales et gestuelles. Pour enregistrer les scènes, je prenais entre deux et trois prises pour chacun, la première servant à leur montrer ce qu'ils pouvaient améliorer (placement par rapport à la caméra, niveau sonore, etc.).

Au retour des vacances d'hiver, nous avons repris le travail sur ce projet théâtre. La première semaine, nous avons d'abord visionné le film de leurs prestations. Ensuite, je leur ai demandé d'élaborer collectivement une grille d'observation pour pouvoir évaluer leur jeu. Au tableau, l'écran de mon ordinateur était projeté afin que les élèves puissent voir l'élaboration du document. Leurs propositions ont toutes été cohérentes par rapport aux compétences à travailler présentes dans le BO de 2015 concernant le langage oral. Cette grille n'a pris que dix minutes à être élaborée ce qui prouve la bonne compréhension des élèves par rapport à l'attendu d'une représentation théâtrale efficace. Voici les critères d'évaluation qu'ils ont proposé :

- Parle fort pour être entendu
- Articule pour être compris
- Met le ton
- Se place bien par rapport à la caméra
- Est expressif
- Reste dans son personnage
- N'ajoute pas de texte
- Fait des gestes théâtraux

- Le texte est su et interprété
- Écoute son partenaire pour prendre la parole au bon moment

Lors de la séance suivante, les élèves ont tous eu deux grilles d'évaluation : une pour s'auto-évaluer, une seconde pour évaluer un de leurs camarades. Les binômes ont été constitués par moi-même. Le film a été visionné une seconde fois en marquant des pauses entre chaque scène pour que les élèves aient le temps de remplir leurs grilles d'évaluation. Pour chaque critère, deux choix étaient possible : « oui » qui peut se traduire par « acquis » et « à améliorer » qui peut se traduire par « en cours d'acquisition ». Ce dispositif était long puisqu'entre chaque scène, seuls quatre élèves étaient actifs et évaluaient leur propre prestation ou celle d'un des élèves. Cependant, les autres élèves n'ont pas été dissipés pour autant ce qui prouve qu'ils étaient tous impliqués dans le projet et concentrés pour évaluer avec le plus de justesse sans déranger les autres. Une fois les grilles remplies, j'ai utilisé un code couleur pour permettre aux élèves de se rendre compte de l'intérêt de cette évaluation. En jaune, j'ai surligné les compétences à améliorer que seul un des deux élèves avait cochées. En vert, j'ai surligné les compétences à améliorer choisies par les deux élèves. Grâce à ces couleurs, les élèves devaient

Prénom : *Eliette*

Observations	Oui	À améliorer
Parle fort pour être entendu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Articule pour être compris	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Met le ton	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Se place bien par rapport à la caméra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Est expressif	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Reste dans son personnage	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
N'ajoute pas de texte	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Fait des gestes théâtraux	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Le texte est su et interprété	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Écoute son partenaire pour prendre la parole au bon moment	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Prénom du camarade à observer : *Eliette par Sindbad*

Observations	Oui	À améliorer
Parle fort pour être entendu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Articule pour être compris	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Met le ton	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Se place bien par rapport à la caméra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Est expressif	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Reste dans son personnage	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
N'ajoute pas de texte	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Fait des gestes théâtraux	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Le texte est su et interprété	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Écoute son partenaire pour prendre la parole au bon moment	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

voir si leur auto-évaluation était en accord avec celle faite d'eux-mêmes par un de leurs pairs. Voici un exemple de grilles d'évaluation concernant une élève :

On constate pour cette élève que deux critères ont été jugés « à améliorer » par les deux élèves et qu'un critère a également été retenu par le camarade. Lors de mon retour en classe en mai, je ferai rejouer quelques scènes à des élèves qui étaient encore en difficulté lors de la représentation filmée afin de voir s'ils ont progressé ou non dans leur expression orale grâce à ces grilles d'évaluation.

Les objectifs principaux du projet étaient les suivants : favoriser la coopération au sein de la classe, améliorer la communication entre les élèves, améliorer l'expression orale, motiver les élèves. Nous allons désormais nous intéresser aux résultats qui ont pu être observés pendant, mais aussi au-delà de ce projet. Après avoir distribué ces grilles aux élèves, je leur ai demandé de tous réviser leur scène en prenant en compte les critères d'évaluation à améliorer. Il n'était pas question de tous les faire repasser, mais je voulais faire retravailler particulièrement deux scènes dans lesquelles deux élèves de la classe n'étaient pas audibles. Ces scènes ont été retravaillées en APC à l'aide de jeux vocaux.

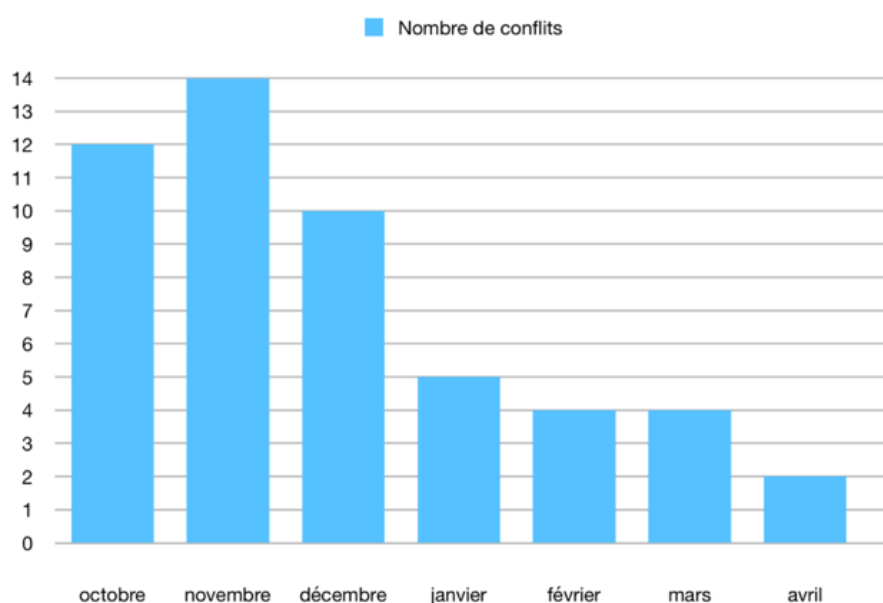
2.L'amélioration de la coopération entre les élèves

- La prise en compte de l'autre

Si le travail sur le climat scolaire au sein de la classe a été récurrent depuis septembre, ce projet était l'occasion de l'approfondir et de l'explicitier. Se mettre en représentation devant ses pairs n'est pas chose facile. Bien qu'ils aient eu l'occasion de le faire en anglais où l'on joue régulièrement des saynètes ou lors de leurs exposés et poésies, c'était la première fois que les élèves se mettaient en représentation en respectant deux critères : dire un texte précis et l'interpréter. C'est pourquoi, la première semaine a été consacrée à l'importance des propositions de chacun pour que tous puissent être en confiance, sans jugement. Si je n'ai pas eu à mettre en place des activités consacrées uniquement à apprendre à avoir un regard objectif, la bienveillance et la valorisation ont été deux notions toujours sous-jacentes. Ainsi, je n'ai eu que très peu de remarques à faire sur les prises de paroles des élèves. Les élèves se sont familiarisés les uns avec les autres en s'observant jouer les mêmes rôles. La reprise d'interprétation n'a pas été vue comme de la copie mais comme une valorisation d'une première interprétation pertinente. Cette constatation assez subjective a été affirmée lorsque je leur ai

proposé de créer des binômes d'acteurs pour les premières scènes qui avaient beaucoup été travaillées. Ce qui a été étonnant, c'est que les élèves étaient déjà tous entrés dans un rôle pour travailler ensemble : aucune association de partenaires faite par les élèves n'a été déterminée par les affinités. Certains binômes formés ont ainsi permis de faire travailler ensemble des enfants qui ne s'étaient quasiment jamais adressé la parole depuis le début de l'année. Pour la première scène, les élèves ont choisi le binôme Djenebou-César. Si Djenebou a un fort caractère qui génère souvent des conflits, César est encore immature à bien des égards. Ces deux élèves étaient assis l'un à côté de l'autre en janvier avant de commencer le projet théâtre ce qui a provoqué un incident. Lors d'un « Simon says » en anglais (l'équivalent du Jacques a dit), César s'est mis debout sur sa chaise au lieu de se lever simplement et Djenebou l'a poussé de sa chaise avant que je n'ai pu intervenir. Ces comportements ont évidemment été sanctionnés mais cet incident révèle la tension qu'il pouvait y avoir entre ces deux élèves. En décidant de jouer ensemble la scène 1, ces deux élèves ont pu canaliser leur envie de se provoquer en investissant leur énergie dans le jeu de rôles. Ces deux élèves (mais pas seulement) ont vu dans le projet théâtre la possibilité d'exploiter leur envie de jouer et ont mis à profit cette envie pour se confronter à d'autres élèves dans un cadre règlementé. Ainsi, sur six séances d'activités pédagogiques complémentaires (APC), en moyenne 17 élèves étaient volontaires pour y participer et s'entraîner à être acteur, spectateur ou metteur en scène. Le fait que des élèves choisissent de travailler ensemble alors même qu'ils ne sont pas amis révèle à quel point les projets menés en classe peuvent fédérer les élèves autour d'un objectif de travail commun. L'objectif de ce projet « favoriser la coopération au sein de la classe » peut donc être admis comme acquis d'après l'observation de la formation et du fonctionnement des partenaires de jeu dans la pièce. Cet objectif a été atteint lors de la période pendant laquelle nous travaillions sur le théâtre, mais a aussi eu des répercussions par la suite dans d'autres domaines. Dans le domaine scolaire, nous pouvons nous appuyer sur les exposés qui ont été faits par la suite. Si jusqu'en février les exposés étaient individuels ou fait par un binôme déterminé par des liens affectifs, en mars, des thématiques ont été proposées et les binômes ont été formés par thématiques et non plus par liens affectifs. Ainsi, les élèves ont appliqué de manière autonome le partage des tâches à faire en sachant que chacun avait quelque chose à apporter. Dans le domaine de la vie scolaire, nous avons pu constater une baisse du nombre de conflits entre les élèves grâce aux conseils d'élèves. Les conseils d'élèves ont lieu le vendredi après-midi et les discussions et votes sont recensés dans un cahier. Depuis le début de l'année, le nombre de conflits par semaine est donc discuté et recensé dans le cahier. Voici un graphique montrant l'évolution du nombre de conflits au cours de l'année.

Nombre de conflits évoqués en conseil d'élèves depuis le mois d'octobre



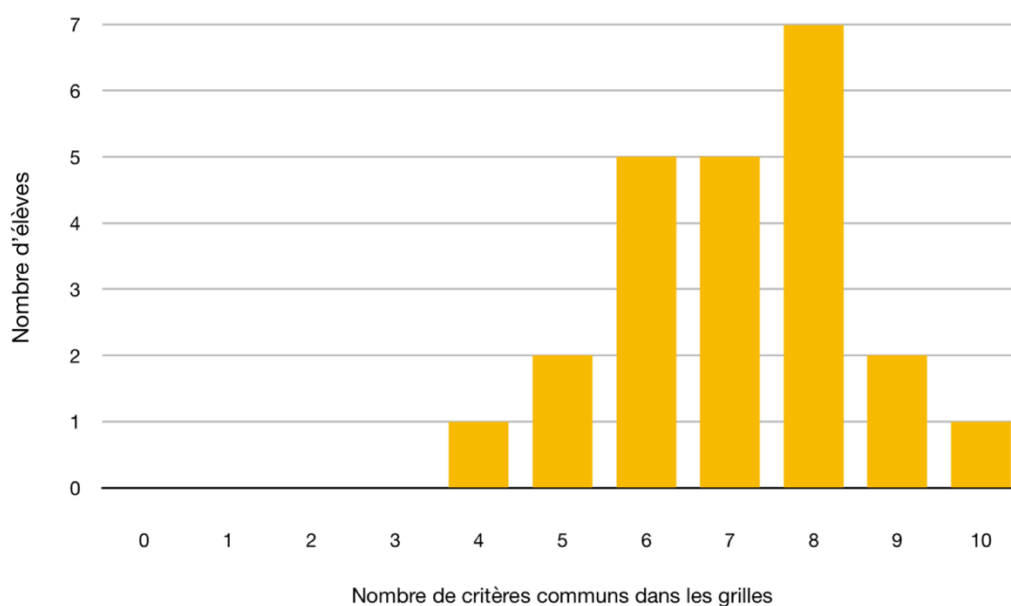
Bien que cet indicateur résulte également de l'évolution des enfants au cours de l'année et de leur comportement en fonction des périodes, il ne me semble pas anodin que la baisse du nombre de conflit constatée en janvier corresponde à la période durant laquelle nous avons commencé le projet théâtre. Même si en décembre la période avant les vacances de Noël place les élèves dans un état d'excitation qui peut favoriser les conflits, le retour des vacances de Noël est également souvent mouvementé. Pourtant, le nombre de conflits a baissé de moitié passant de 10 à 5. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que l'investissement de chaque élève dans le projet leur a permis de se dévoiler et a ainsi mis en lumière de nouvelles interactions possibles (notamment par le biais du jeu) autres que conflictuelles.

- La responsabilisation et l'autonomie

Pour cette partie, nous nous baserons surtout sur la phase d'évaluation de ce projet. S'auto-évaluer et évaluer un pair sont deux compétences compliquées à maîtriser car elles impliquent que l'élève ait un regard objectif, délaissé de tout intérêt relationnel et affectif. Si dans la classe, les élèves sont entraînés à être bienveillants les uns envers les autres, notamment par le biais du tutorat, ils ne s'étaient jamais évalués eux-mêmes. Selon les mots de Marlyse Pillonel et de Jean Rouiller en 2001, « L'auto-évaluation se développe grâce à un apprentissage impulsé par le maître qui accorde à l'élève une part suffisante de liberté afin que ce dernier puisse poser un

regard critique sur lui-même. [...] Apprendre à s'auto-évaluer, c'est accepter de voir en arrière pour porter un œil critique sur soi, appuyé sur des critères de jugement négociés et appropriés, conduisant à une prise de décision pertinente et efficiente sur la base d'un référentiel intériorisé. Cette aptitude réflexive permet une prise de conscience de son action ; lucidité indispensable à tout apprentissage signifiant que seul l'élève, en tant que sujet, peut réaliser». Lorsque je leur ai proposé d'élaborer une grille d'évaluation pour évaluer leurs propres prestations et ainsi leur permettre de s'améliorer, ils se sont montrés enthousiastes et impliqués. Cela peut s'expliquer par deux facteurs. D'une part, l'évaluation pratiquée dans cette classe depuis septembre est une évaluation non chiffrée dont le but explicite est toujours de voir où en sont les élèves par rapport aux compétences travaillées en classe, ce qui explique que l'évaluation ne soit jamais une source de stress pour les élèves. D'autre part, j'ai pris l'habitude de mettre en place des activités où les élèves deviennent acteurs de leurs tâches, comme par exemple lorsqu'ils créent eux-mêmes l'emploi du temps d'une journée. C'est un moyen de les responsabiliser en les impliquant davantage dans les activités. En leur laissant choisir une activité, les raisons de ne pas s'y impliquer sont amoindries. Ainsi, en leur proposant d'élaborer eux-mêmes des critères d'évaluation, les élèves se sont sentis responsabilisés et ont été sérieux et appliqués. Cet investissement se retrouve également dans les résultats de ces évaluations. Globalement, les élèves se sont retrouvés avec deux grilles d'évaluations assez semblables : les évaluations ont donc été faites de manière objective.

compétences évaluées de manière identiques pour un élève.



Grâce à ce graphique, nous voyons que sept élèves ont eu des grilles avec 8 critères en communs et que dix élèves ont eu six ou sept critères en communs. Vingt élèves sur vingt-trois ont eu plus de six critères en communs sur dix. Ce nombre révèle à quel point les élèves ont été rigoureux et objectifs dans leurs auto-évaluations et dans les évaluations de leurs pairs.

Le fait d'avoir évalué de manière objective montre que les élèves sont entrés dans leurs rôles d'élèves en mettant de côté les enjeux affectifs auxquels ils sont confrontés en tant qu'enfants. Pour illustrer ce constat, nous pouvons nous arrêter sur les grilles d'évaluation concernant une élève : Juliette.

Prénom : *Juliette*

Observations	Oui	À améliorer
Parle fort pour être entendu	✓	
Articule pour être compris	✓	
Met le ton	✓	
Se place bien par rapport à la caméra	✓	
Est expressif	✓	
Reste dans son personnage	✓	
N'ajoute pas de texte	✓	
Fait des gestes théâtraux	✓	
Le texte est su et interprété	✓	
Écoute son partenaire pour prendre la parole au bon moment	✓	

Prénom du camarade à observer : *Juliette par Djenebou*

Observations	Oui	À améliorer
Parle fort pour être entendu		
Articule pour être compris		
Met le ton		
Se place bien par rapport à la caméra		
Est expressif		
Reste dans son personnage		
N'ajoute pas de texte		
Fait des gestes théâtraux		
Le texte est su et interprété		
Écoute son partenaire pour prendre la parole au bon moment		

Juliette et Djenebou sont deux élèves qui se connaissent depuis la maternelle et sont de plus en plus dans des relations conflictuelles. Plusieurs réunions sont régulièrement organisées avec ces deux élèves, la directrice, moi-même et parfois les parents. Cependant, j'ai choisi de demander à Djenebou d'évaluer Juliette parce que je trouvais que son implication dans le projet était particulièrement forte et détachée de ses problèmes affectifs habituels. Et le résultat a été très encourageant puisque au moment de l'évaluation, Djenebou est intervenue en disant « mais ça

se fait pas ! Il n'y a rien à améliorer pour Juliette ! ». Cette remarque, renforcée par le constat de la grille où aucune des compétences n'a été jugée comme « à améliorer » montre bien que les conflits sont restés complètement en dehors de ce projet. C'est donc un indicateur qui révèle que les projets de classe permettent aux élèves de trouver une certaine cohésion dans laquelle les conflits habituels n'existent plus.

3.L'amélioration dans l'acquisition du langage oral

- Pendant la séquence

Lors de la première semaine, aucune prestation théâtrale n'a été imposée mais les volontaires étant de plus en plus nombreux, ils ont encouragé les plus timides à se représenter. Cette manière de fonctionner a instauré un climat scolaire serein dans lesquels les enfants se sont rapidement montrés confiants. Les plus timides ont pu d'abord donner une appréciation subjective positive (« c'était bien ») puis sont entrés dans des remarques plus constructives (« oui, c'est une bonne idée de le dire sur ce ton-là ») pour enfin basculer du côté de propositions personnelles (« il devrait lui tendre un mouchoir » (*annexe 2*)). Sur les trois semaines, tous les élèves ont pu apporter à la pièce quelque chose de personnel que ce soit dans les scènes des autres ou dans les leurs. Par cette démarche, les élèves se sont entraînés à acquérir la compétence du langage oral décrite dans le BO de 2015 « prise en compte des récepteurs ou interlocuteurs ». En effet, chaque proposition était discutée, testée puis approuvée ou non. Ainsi, pour chaque scène, un tableau de propositions était élaboré pour que les élèves n'oublient pas les propositions qui avaient été choisies. Voici un exemple de tableau élaboré pour la scène 1 (voir annexes 1 et 2) :

Propositions	Oui	Non
Le papa fait semblant de dormir au début de la scène	X	
Le papa a la bande-dessinée de l'élève Ducobu.	X	
L'enfant arrive excité pour faire sursauter le papa	X	
L'enfant chatouille le papa pour le réveiller		X

L'enfant sort de son cartable une feuille de contrôle avec une mauvaise note dessus	X	
Le papa tape son enfant		X
L'enfant nargue le papa	X	

Ce tableau montre que la majorité des propositions ont été acceptées ; les élèves ont donc fait des remarques pertinentes pour rendre la scène plus théâtrale. Les codes de la mise en scène ont donc été acquis et ont pu être formulés par le biais du langage oral et non juste de la monstration.

Pour ce qui est de la « mobilisation de techniques qui font qu'on est écouté (articulation, débit, volume de la voix, intonation, posture, regard, gestualité...) » (BO 2015), la plupart ont presque acquis cette compétence. D'abord par l'observation d'élèves volontaires qui sont donc déjà à l'aise à l'oral et n'ont pas hésité à exagérer ces techniques. Trois élèves pratiquent l'exercice théâtral lors d'activités extra scolaires. Ces élèves ont pu appliquer les compétences acquises en dehors de l'école au sein de la classe. Ayant moi-même pratiqué et étudié le théâtre, j'ai guidé les élèves vers un jeu plus convaincant en leur faisant faire des exercices. Il a fallu commencer par améliorer le fait d'être entendu et compris, surtout pour les plus timides.

Nous allons étudier trois cas différents à travers trois élèves. La première élève, Juliette, pratique le théâtre en dehors de l'école et est une élève très bavarde et imaginative. Malgré ces points forts, un constat de sa maîtrise de l'oral avait déjà pu être fait lors de ces poésies et exposés : lorsqu'elle prend la parole seule devant la classe, une forme de timidité se développe qui la rend nerveuse et la fait parler très vite. Ce haut débit de parole la rend difficilement compréhensible et l'on remarque sa prestation par sa manière de parler très vite et non pas par son interprétation du texte. Étant donné le potentiel de la maîtrise du langage oral de cette élève, il était important de mettre en place des techniques qui lui permette de se calmer et d'être comprise. La progression de cette élève est évidente puisque, comme nous l'avons dit plus haut, Juliette est la seule élève ayant acquis tous les critères choisis lors de l'évaluation. Il a suffi de peu de choses pour que cette élève progresse puisque seul le fait de la faire rejouer la scène plusieurs fois de suite en prenant en compte les remarques de ces camarades lui a permis de maîtriser et d'intégrer les techniques du langage oral. La répétition devant des spectateurs est donc une phase essentielle du travail lors d'une représentation dans la mesure où elle permet à l'élève de se familiariser avec son rôle et de mieux appréhender son public.

Il est intéressant de parler également du cas d'Eliette qui est une élève timide, prenant rarement la parole. Déjà lors des récitations en poésie, Eliette a mis du temps avant de pouvoir réciter devant la classe entière. Cette enfant n'a aucun problème de mémorisation ni d'interprétation mais le fait d'être écoutée par un public la met dans un état de stress. Jean-Claude Lallias en 1985 insiste sur le fait que la situation d'énonciation d'une récitation de poésie est artificielle et signifie « je récite dans une classe un texte mémorisé et l'on me juge ». Si, comme nous le dirons par la suite, la plupart des élèves ont su passer au-dessus de cette situation d'énonciation, Eliette avait plus de mal à se sentir à l'aise. Pour l'aider, je l'ai donc surtout fait jouer devant un groupe plus restreint ou lors de situations de classe en demi-groupe ou pendant les APC. Pour la décomplexer de la situation d'énonciation, nous la poussions à exagérer les techniques vocales. Par exemple, tous les spectateurs, y compris moi-même, nous bouchions les oreilles pour qu'Eliette parle de manière assez forte pour que nous l'entendions malgré nos oreilles bouchées. Cette situation cocasse a permis de mettre en valeur les éléments importants de cette activité : parler fort pour être entendu et compris plutôt que réciter pour être jugé. Ainsi, lors des enregistrements vidéos des scènes, Eliette était audible, investie dans son personnage et ne se souciait plus du stress généré par la situation d'énonciation de la représentation théâtrale.

Nous allons enfin nous intéresser à un cas particulier : Mohamed. C'est un enfant reconnu par la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) pour des troubles d'apprentissages et de comportements. Mohamed a beaucoup évolué au cours de l'année. En septembre c'était un enfant en grande difficulté scolaire puisqu'il ne savait ni lire ni écrire et était donc en décrochage malgré son AVS (auxiliaire de vie scolaire). Il était fréquent qu'il se roule par terre ou rampe sous les tables pendant les séances d'apprentissage. Si cet enfant est entré dans son rôle d'élève au cours de l'année, ses troubles du langage restent persistants malgré ses séances d'orthophonie. Ainsi, le projet théâtre était d'autant plus important et difficile pour lui. Je lui ai donc délibérément attribué le rôle de l'enfant dans la scène 7 (annexe 1) pour qu'il ait peu de texte à mémoriser et que ce soit son ami qui lui donne la courte réplique « oui ? ». Malgré cette différenciation pédagogique, Mohamed est le seul élève de la classe n'ayant pas réussi à entrer dans son rôle, d'abord à cause de la mauvaise mémorisation du texte. En effet, si Mohamed avait révisé son texte lors d'une séance d'APC, cela n'a pas été suffisant pour qu'il le maîtrise. Malheureusement, c'est un enfant qui n'a pas de suivi des apprentissages à la maison et le travail de mémorisation aurait dû être fait avec plus d'insistance en classe. Par ailleurs, son AVS n'étant pas présent la dernière semaine lors des enregistrements des

représentations, je n'ai pas pu m'assurer de sa maîtrise du texte, ce qui a causé un réel problème lors de l'enregistrement de sa scène : il ne savait pas son texte et son camarade lui soufflait ses répliques, ce qui ne lui a pas permis de les interpréter. Ce constat ayant été fait lors de la fin de ma prise en charge de la classe, le travail n'a pas pu être recommencé, d'où la nécessité de refaire travailler Mohamed lors des APC du début du mois de mai. J'ai donc prévu des exercices vocaux et gestuels pour préparer le corps à être vu par un public. Ces exercices s'inscriront dans la démarche du jeu dramatique qui est un « jeu collectif qui consiste à inventer à plusieurs une fiction en élaborant le canevas d'une action dramatique, puis à jouer cette fiction sous couvert de personnages, et ensuite à parler, échanger et réfléchir autour de l'expérience vécue dans le jeu pour enfin rejouer. » (Christine Page, 2006). Ce jeu créatif et expressif permet de faire un travail sur soi-même en découvrant et développant ses possibilités d'expression. Le jeu dramatique est organisé en quatre temps : le temps de préparation (création du canevas : projet de jeu à partir d'une proposition de l'animateur), la mise en action du projet par le jeu (projet par les personnages et discussions), le temps d'échanges (bilan après le jeu), et enfin le rejet : recherches corporelles après discussions. En faisant participer Mohamed à ce type d'activité, j'espère qu'il pourra développer sa maîtrise du langage oral, autant par les propositions que par les appropriations des propositions. Le travail ne sera donc pas juste une remédiation à un échec mais un complément qui pourra peut-être replonger Mohamed dans le travail initial, afin de lui permettre de rejouer sa scène avec plus de réussite. Pour Mohamed, la compétence citée dans les BO de 2015 « mémorisation des textes (en situation de récitation, d'interprétation) » n'est pas encore acquise et doit être retravailler en APC.

Pour le reste des élèves, la maîtrise du langage oral a pu être attestée lors du « tournage » des scènes en fin de séquence. Les scènes ont été tournées au cours de la matinée du jeudi de la dernière semaine ; les élèves étant en demi-groupe, ceux qui ne jouaient pas mais étaient en activité individuelle faisaient moins de bruit qu'une classe entière. Les scènes ont été tournées dans le coin bibliothèque de la classe et chaque binôme avait la charge de l'aménager et de choisir l'angle de prise de vue de la caméra. Chaque scène a été tournée au moins deux fois : la première prise était immédiatement visionnée pour faire prendre conscience aux acteurs de leur jeu et de ce qui pouvait être amélioré : le positionnement face à la caméra, et la compréhension du texte et son interprétation. Les changements entre les prises ont été très étonnants. Les élèves mal positionnés se sont tous repositionnés de manière à être vus et ont tous parlé plus fort pour être compris (excepté Mohamed dont nous avons déjà parlé). L'articulation a été le seul point de maîtrise du langage oral plus difficile à améliorer pour certains. Notamment pour Cléo qui

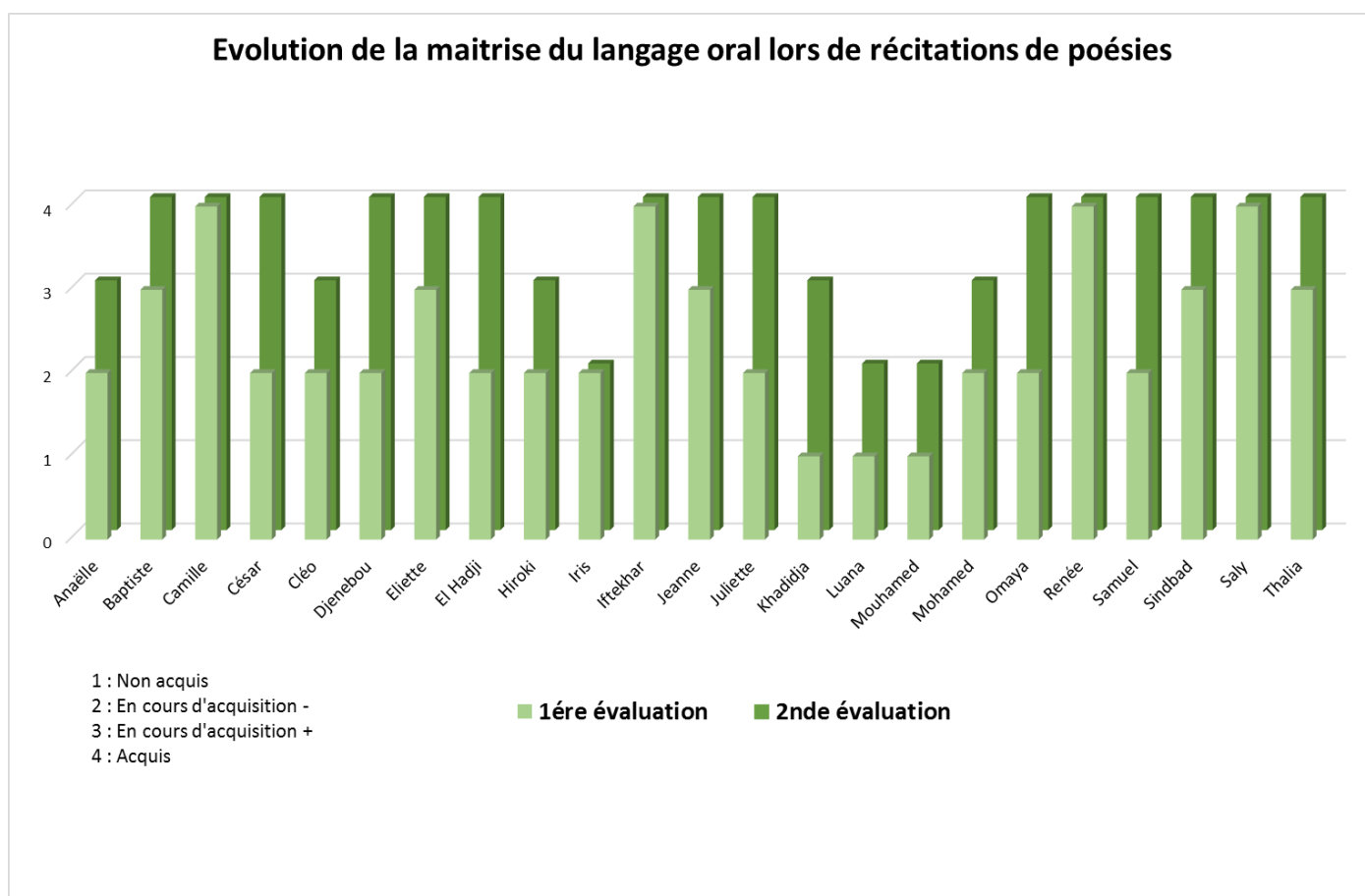
est une élève suivie en dehors de l'école par une orthophoniste pour un trouble de l'articulation, plus communément appelé « zozotement ». Cléo fait du théâtre en dehors de l'école et a très bien interprété son rôle, seulement, lors des enregistrements, on ne comprenait pas tout son texte. Il a fallu faire cinq prises afin de voir une réelle amélioration. Pour que le texte soit compris, Cléo s'est efforcée de parler plus lentement en exagérant l'articulation, ce qui a fini par être concluant.

En ce qui concerne la scène finale, seules deux prises ont été nécessaires, ce qui prouve la forte implication des élèves dans ce projet. Les « enfants » étaient tous alignés le long du tableau de la classe et les « papas » ont tour à tour défilé en faisant une pose qui mime l'état dans lequel ils jouent leur scène (en colère, exaspéré...). Si lors de la première prise, les « papas » défilaient trop vite et le texte chanté par les « enfants » était peu compréhensible, la deuxième prise a été satisfaisante. Cette scène finale est l'aboutissement du travail sur le théâtre dans le sens où les douze « enfants » ont réussi à restituer le texte ensemble en articulant assez pour qu'il soit compréhensible par l'auditoire. La posture des « papas » a pu également être évaluée car ils ont réussi dans un temps restreint et sans répétition à faire une pose qui exprime un état émotionnel.

- Au-delà de la séquence

Les effets positifs du travail du langage oral à travers le théâtre ont pu être constatés dans d'autres activités. Durant les deux premières semaines de mars, nous avons étudié une courte poésie de Paul Bergèse nommée « à l'aube du printemps ». Les élèves devaient d'abord apprendre le début du poème et des volontaires le récitaient devant la classe. Ces volontaires étant à l'aise à l'oral, nous travaillions la théâtralité de la récitation. Après chaque récitation, les élèves donnaient leurs avis sur la prononciation, l'intonation et la récitation du texte faite par leur camarade. Pendant une semaine, les élèves pouvaient donc s'entraîner à théâtraliser le poème. Bien que, pour insister sur les mots de Jean-Claude Lallias en 1985, la situation d'énonciation d'une récitation de poésie soit artificielle et signifie « je récite dans une classe un texte mémorisé et l'on me juge », les élèves ont su trouver l'intérêt de « jouer » leur poésie. Jean-Claude Lallias affirme que pour « dépasser ce ton désespérant [celui de la récitation de poésie], il n'est guère besoin de s'acharner sur le sens des mots » mais que néanmoins « la signification ne peut venir que de la parole, avec ses rythmes, ses pauses, ses accentuations ». Si le travail sur l'expression théâtrale n'avait pas été effectué en amont, travailler seulement sur

le sens des mots n'aurait sûrement pas eu d'impact sur l'interprétation du texte poétique. Pour autant, le sens des mots n'a pas été mis de côté et a même été utile pour trois élèves qui oubliaient leur texte lors de la récitation devant les autres. Lorsque des trous de mémoire arrivaient, nous nous remémorions le déroulement des événements de la poésie. En général, deux élèves racontaient l'histoire en ajoutant des gestes par-dessus pour avoir des moyens mémo-techniques lors de la récitation. Ainsi, des récitations interrompues par des trous de mémoire ont pu être améliorées par des gestes corporels qui prenaient leurs sens grâce au travail préalable fait lors de la séquence théâtrale. Le ton et l'articulation sont deux éléments qui ont nettement progressé après le projet théâtral. Ces deux éléments font partie des critères d'évaluation des élèves depuis le début de l'année en poésie. Le graphique suivant montre l'évolution de ces critères sur deux poésies : une en janvier (au début du travail sur le théâtre) et une en mars.



Ce graphique nous montre que presque tous les élèves ont progressé dans leur manière d'articuler et de mettre le ton. La séquence de théâtre s'étant déroulée entre ces deux relevés, et compte tenu de la différence qu'il existe entre ceux-ci, on suppose que la séquence a été bénéfique pour ces deux compétences, à tel point qu'elles ont pu être transférées dans un autre

domaine du langage oral. Les compétences développées lors de la séquence de théâtre ont également pu être transférées dans un troisième domaine du langage oral : l'anglais. Depuis le début de l'année, les élèves sont habitués à jouer des saynètes en anglais proposées par le manuel *Ghostie*. Jouer des saynètes en anglais est une activité langagière qui leur plaît beaucoup puisqu'ils réinvestissent directement le vocabulaire fraîchement appris en entrant dans la peau d'un personnage anglais. Les saynètes qui ont suivi le projet théâtre se sont avérées plus convaincantes car les élèves ont transposé les postures théâtrales de la langue française à la langue anglaise. Plus qu'une activité ludique, les saynètes ont été réellement théâtralisées, ce qui a redonné un intérêt nouveau à cette activité relativement répétitive.

Conclusion

Dans la tradition scolaire française, l'évaluation a longtemps été centrée sur la mesure des connaissances. Cette manière d'évaluer est depuis quelques années mise à l'épreuve par des revendications qui prônent l'instauration de nouveaux outils et démarches pédagogiques afin de véhiculer du sens à travers les apprentissages. Parallèlement à cette nécessité de donner du sens aux apprentissages, ces nouvelles démarches encouragent également l'épanouissement des enfants à l'école et valorisent le développement des interactions entre les élèves, dans le but d'investir et de réinvestir les acquis scolaires. Le projet théâtral que j'ai mené dans cette classe de CE2 avait pour objectifs de renforcer la coopération entre les élèves au sein de la classe et d'améliorer leur maîtrise du langage oral. Si l'on regarde de plus près les améliorations qu'il y a eu au niveau de la coopération, l'objectif du projet peut être considéré comme atteint : les conflits ont nettement diminué, de nouvelles interactions entre les élèves ont vu le jour, et ils ont désormais un souvenir commun de projet collectif dans lequel chacun a eu un rôle nécessaire. Ce résultat a été permis par plusieurs critères qui ont été travaillés au cours du projet, dont la responsabilisation de chaque élève et le climat scolaire serein qui permet d'être en confiance et de faire confiance. Le fait que les élèves aient réussi à dépasser l'influence de l'affect dans l'observation et l'évaluation de leurs camarades a permis de canaliser les émotions de chacun pour travailler ensemble par le biais du jeu. Le jeu théâtral peut donc être considéré comme un outil pédagogique efficace dans l'affirmation du « je » de chaque élève. En ce qui concerne le langage oral, le jeu a également été un outil pédagogique concluant : ce projet a non seulement permis aux élèves de s'approprier des compétences langagières mais également de les transférer de manière autonome dans d'autres disciplines ce qui, d'habitude nécessite un guidage fort. Ce transfert de compétences a été observé notamment lors des récitations de poésies et a débouché sur un prolongement : les élèves ont eu l'idée de créer une « boîte à tons » qui leur permet de réciter un texte sur un ton particulier en réinvestissement des compétences apprises lors du projet théâtral.

Néanmoins, bien que la maîtrise du langage oral et la coopération aient été améliorées à la suite du projet théâtral, le lien de cause à effets n'est pas évident à établir. En effet, le langage oral et la coopération étant deux notions travaillées au quotidien depuis septembre, le projet a certainement été un facteur permettant de les améliorer, mais il serait restrictif de dire qu'il en a été la seule cause.

Cependant, le projet théâtral reste un sujet dont les élèves reparlent souvent et qui a aidé certains élèves à se remotiver. C'est le cas de l'élève résigné qui a depuis été diagnostiqué comme

précoce et qui, grâce au théâtre, a su trouver une place dans la classe en s'affirmant à travers le jeu. Depuis, les élèves proposent régulièrement des saynètes créées lors de temps libre et à jouer devant le reste de la classe.

Bibliographie (par ordre de parution)

Livres

Lallias Jean-Claude, **Cabet** Jean-Louis, *Les pratiques théâtrales à l'école*, CDDP de Seine-Saint-Denis, **1985** (167 p.)

Lallias Jean-Claude, **Loriol** Jean-Pierre, « Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir » in *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Le Méjan, Actes Sud-Papiers/ANRAT, **2002**, (p.34)

Balazard Sophie, **Gento-Ravasco** Elisabeth, *Le théâtre à l'école, techniques théâtrales et expression orale*, Hachette Éducation, **2003**, Paris, (223 p.)

Lallias, Jean-Claude, *Les fondamentaux du théâtre à l'école primaire : actes de l'Université d'automne*, la Comédie de Reims, 27 au 31 octobre 2001, SCEREN, **2003**, (103 p.)

Meirieu Philippe, « donner du sens aux apprentissages », *Revue Quart Monde* n°185 – Apprendre : le désir et le droit, **2003**

Mégrier Dominique, *Pratiquer le théâtre à l'école*, Retz, **2004**, (109 p.)

Théâtre-éducation, un mode d'emploi ANRAT, association nationale de recherche et d'action théâtrale, SCEREN_CRDP Champagne-Ardenne, Reims, **2005**, (126 p.)

Page Christiane, *Éduquer par le jeu dramatique : pratique théâtrale et éducation*, ESF, **2006**, (126 p.)

Office central de la coopération à l'école. Groupe national Théâtre, *L'enfant debout : pratiques artistiques et coopération à l'école - Quel théâtre ?*, SCEREN-CRDP Champagne-Ardenne, **2008**, (174 p.)

Lartigau Pascale, **Abdelkader** Yamna, *Théâtre et éducation : partages, enjeux et avenir*, Presses universitaires de Bordeaux, **2013**, (132 p.)

Site

Eduscol : la pédagogie coopérative ou la coopération au cœur des apprentissages 02/04/2018

Résumés

Ce travail, mené dans une classe de CE2 dans le 10^{ème} arrondissement de Paris, part du constat que les élèves ont besoin de travailler le langage oral ainsi que de faire des travaux coopératifs. A partir d'un projet théâtral, nous analysons les leviers langagiers et coopératifs qu'il peut lever.

Taking place in a middle school classroom of the 10th district of Paris, this project builds on the premise that children need to improve their mastery of oral language as well as cooperative methods of work. We therefore use a theatrical perspective to develop both linguistic and cooperative skills.

Annexes

1. Texte intégral de la pièce *La mauvaise note*, Michel Coulaureau.

Introduction

Le Présentateur : « Mesdames et Messieurs, petits et grands, il nous est arrivé à tous (ou il nous arrivera) d'avoir à effectuer la démarche (ô combien délicate !) suivante : annoncer, « en douceur », à son papa, que l'on vient d'obtenir une bien mauvaise note en classe !... Voici donc, maintenant, quelques petites astuces qui vous sont offertes gratuitement pour vous aider à franchir, avec succès et sans trop de risques, cette terrible épreuve.... »

Chers amis spectateurs, voici : LA MAUVAISE NOTE.

Voici donc, chers amis spectateurs, la marche à suivre :

D'abord, laissez votre Papa s'installer confortablement dans son fauteuil. Il est si fatigué, ce pauvre Papa! ... C'est qu'il vient de vivre une longue journée de travail ! ... Laissez-le donc se plonger dans la lecture de son journal favori... Attention ! C'est le moment !... Prenez votre courage à deux mains et puis... attaquez! En ayant l'air, bien sûr, le plus naturel et le plus décontracté possible... »

Scène 1

ENFANT, enjoué : Papa !... Papa !... J'ai une bonne devinette...

PAPA : Ben, je t'écoute, mon enfant...

ENFANT : Bon alors... Dis un chiffre, au hasard, entre... 2 et 4...

PAPA, étonné : Entre 2 et 4 ?...

ENFANT : Oui, oui, au hasard, entre 2 et 4...

PAPA, haussant les épaules : Ben... 3, pardi !

ENFANT, admiratif : Alors ça, c'est magique !...

PAPA, étonné : Magique ?...

ENFANT, enjoué : Tu as juste deviné combien j'ai eu ce matin, en conjugaison : 3 sur 20 !...

Alors là, papa, chapeau !...

Scène 2

ENFANT : Dis, papa... Tu sais la note qu'a eue Thomas, ce matin ?

PAPA, surpris : Ben non, aucune idée !...

ENFANT : Eh ben, il a eu zéro sur vingt, Thomas !

PAPA : Mais dis-moi, plutôt... Combien as-tu eu, toi ?... Pas comme Thomas j'espère...

ENFANT : Oh ! Non, pas du tout !... Moi, j'ai eu le double de Thomas...

Scène 3

ENFANT : Dis, Papa, tu as gagné, au loto, aujourd'hui ?

PAPA : Oh ! Non, hélas !... Je n'ai eu qu'un bon numéro sur six !

ENFANT : Un sur six !... Ce n'est pas terrible, ça !

PAPA : Comme tu dis, oui : ce n'est pas terrible...

ENFANT : Eh bien moi, papa, je t'ai battu, aujourd'hui !

PAPA : Battu ?... Pourquoi ?... Tu as joué au loto ?

ENFANT : Mais !... Pas au loto !... Moi, j'ai joué en... orthographe...

PAPA : Et alors ?

ENFANT : Et alors, moi, j'ai eu 2 sur 10 !...

PAPA, outré : 2 sur 10 ! ?...

ENFANT : Ben, tu as bien eu 1 sur 6, toi !... Et en plus...

PAPA : Et en plus quoi ?...

ENFANT : Et en plus, à moi, ça ne m'a même pas coûté un rond !... Et toc !

Scène 4

ENFANT : Dis, papa, tu sais ce que ça mange, toi, un ornithorynque ?...

PAPA : Un quoi ? ? ?

ENFANT : Un ornithorynque...

PAPA : Quezaco, ça un ornitho... chose ?...

ENFANT : Bon d'accord, j'ai compris : alors match nul, zéro à zéro !...

PAPA : Comment ça, « match nul, zéro à zéro » ?...

ENFANT : Ben oui : toi aussi, papa, tu aurais eu zéro en biologie ! Alors, match nul, zéro à zéro...

Scène 5

ENFANT, très heureux : Papa, papa !... C'est formidable !...

PAPA : Qu'y a-t-il donc de formidable ?...

ENFANT : Ecoute-moi bien, papa : en géographie, j'ai eu 20 sur 20, ce matin !

PAPA : 20 sur 20 ! ?... Alors là, bravo !...

ENFANT : Eh ben non, papa !... Poisson d'avril ! ! ! ! J'ai eu zéro, comme d'habitude !...

Scène 6

(Entrée de l'enfant, penaud et très inquiet.)

PAPA ?intrigué : Holà !... dis-moi, toi... Tu m'as l'air bizarre...

ENFANT : Ben, forcément : ce matin j'ai fait le problème, faux, alors...

PAPA : Encore ! ! !

ENFANT : Eh oui, encore... Et bien sûr, j'ai eu zéro...

PAPA : Et allez donc !... Ecoute-moi bien : la prochaine fois, tu as intérêt à te débrouiller...

ENFANT : « Me débrouiller »... C'est vite dit...

PAPA : Tu n'as qu'à copier sur ton voisin, mon vieux...

ENFANT, fièrement : Alors là, papa, pas question !...

PAPA : Ah ! bon ?... Pourquoi ?...

ENFANT : « Copier », c'est justement ce que j'ai fait ce matin, alors...

Scène 7

ENFANT : Papa ?...

PAPA : Oui ?...

ENFANT : Je te dis mes notes ?... Ou bien... je vais au lit directement, sans souper ?... Bon ça va, j'ai compris... Bonne nuit, papa... Bonne nuit...

Scène 8

ENFANT : Papa ?... Tu es prêt ?... Je vais te poser une charade...

PAPA : Je suis prêt, je t'écoute...

ENFANT : Alors... Mon premier est la première syllabe de zébu...

PAPA : Oui : « zé »...

ENFANT : O.K. !... « zé » Mon second est la dernière syllabe de « numéro »

PAPA : « ro »...

ENFANT : Et mon tout, c'est la note que j'ai eue en orthographe.

Tu as trouvé, papa ?... Ou bien tu donnes ta langue au chat ?

PAPA : Oh oui, que j'ai trouvé !...

Scène 9

ENFANT, content de lui : Papa, j'ai une bonne nouvelle : grâce à moi, tu vas faire des économies...

PAPA : Tiens donc !... C'est nouveau, ça...

ENFANT : Parfaitement : des économies... d'énergie !

PAPA : Grâce à toi ?... Et comment, je te prie ?...

ENFANT : Avec ma note de sciences !... Je vais être privé de télé pendant huit jours, alors...

PAPA : Ah ! Je comprends, maintenant...

ENFANT, très « culotté » : Alors, papa, comment on dit à son petit garçon (ou à sa petite fille) ?... On dit « merci » ! ! !

Scène 10

ENFANT : Papa, j'ai deux nouvelles à t'annoncer...

PAPA : Eh ben, je t'écoute, mon enfant...

ENFANT, d'abord fièrement : Une « bonne »... **Puis, en faisant la grimace** ...et une « mauvaise »... Je commence par laquelle ?...

PAPA : Commence par la « mauvaise » et garde la « bonne » pour la fin...

ENFANT : Bon d'accord !... Alors, la « mauvaise » c'est... que j'ai fait trente fautes à la dictée

PAPA, effaré : Trente fautes ! ? !...

ENFANT, désolé : Eh oui, trente...

PAPA : Eh ben, dis donc !... Et la bonne nouvelle, alors ?...

ENFANT : La bonne nouvelle, c'est, qu'en plus, le maître m'a oublié trois fautes, en corrigeant !... Sympa, non ?...

Scène 11

ENFANT, (Fille) innocemment : Papa, papa, tu connais « la dernière » ?

PAPA : Ben non, je ne connais pas « la dernière »... Je t'écoute...

ENFANT : Eh bien, « la dernière »... (Elle fait une révérence)... C'est moi, papa !...

Scène 12

ENFANT, tristement : Papa... Hier, j'ai eu un zéro en géographie...

PAPA : Allons, bon... Il y avait longtemps !...

ENFANT : Eh ! Oui, la maîtresse m'a demandé où se trouve le Pérou...

PAPA : Et alors ?... Qu'as-tu répondu ?...

ENFANT : Ben, j'ai répondu : « Le Pérou se trouve en Afrique »...

PAPA, dédaigneux : En Afrique, le Pérou ! ?... N'importe quoi !... Et pourquoi pas en Amérique du Sud ! Ignorant !

Scène 13

ENFANTS, chantant.

Au clair de la lune, mon petit papa,
Du contrôle de dictée, j'ai le résultat.
Ma note n'est pas forte, je n'ai pas de pot.
C'est la catastrophe, car j'ai eu zéro !...

2. Captures d'écran de quelques scènes représentatives du travail théâtral sur l'expressivité et la mise en scène

