



HAL
open science

L'étude et la théâtralisation d'un album de jeunesse pour aider les élèves à gagner en confiance en soi et apprendre davantage à respecter les autres

Élise Philippe

► **To cite this version:**

Élise Philippe. L'étude et la théâtralisation d'un album de jeunesse pour aider les élèves à gagner en confiance en soi et apprendre davantage à respecter les autres. Education. 2022. dumas-04207418

HAL Id: dumas-04207418

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04207418>

Submitted on 14 Sep 2023

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 2021-2022

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

Mention Premier degré

L'étude et la théâtralisation d'un album de jeunesse pour aider les élèves à gagner en confiance en soi et apprendre davantage à respecter les autres.

Présenté par PHILIPPE Elise

Première partie rédigée en collaboration avec KALUZNY Tessa

Mémoire de M2 encadré par Mme. FARRE Sylvie

Remerciements

Je souhaite remercier l'ensemble des personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

J'adresse plus particulièrement mes remerciements à l'ensemble des élèves de la classe de CE2 pour leur implication et leur sérieux.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance à Mme HERNANDEZ Fabienne, professeure des écoles, de nous avoir accueilli dans sa classe, soutenu et conseillé tout au long de cette étude. Un grand merci également pour nous avoir laissé la liberté de réaliser ce projet tel que nous le percevions.

Enfin, je tiens à témoigner toute ma gratitude à Mme FARRE Sylvie, encadrante de ce mémoire pour sa disponibilité, son soutien ainsi que ses précieux conseils, tant pour la réalisation de cet écrit que pour ma pratique professionnelle future. Merci pour son accompagnement, au cours de ces deux années, ayant permis la concrétisation d'une étude qui me tenait à cœur.

Introduction	1
1. Cadre théorique	2
1.1. L'identité.....	2
1.2. L'estime de soi	3
1.2.1. Définition et théories.....	3
1.2.2. La construction du soi.....	5
1.2.3. Le rôle de l'estime de soi.....	5
1.3. L'altérité et les émotions.....	6
1.3.1. La notion d'altérité	6
1.3.2. Les émotions : focalisation sur la timidité.....	7
1.4. La parole : prise de parole et écoute de l'autre	8
1.4.1. La parole, un des fondamentaux dans les programmes scolaires.....	8
1.4.2. Les enjeux de la prise de parole et de l'écoute de l'autre.....	10
1.4.3. Des activités pour apprendre à respecter la parole d'autrui et l'écouter	10
1.5. Le théâtre pour prendre confiance en soi.....	11
1.5.1. Une longue démarche pour inclure le théâtre dans les programmes officiels	11
1.5.2. Les apports du théâtre pour la scolarité de l'élève.....	12
1.5.3. Le travail du théâtre pour gagner de la confiance et apprendre à vivre en communauté	13
1.6. La littérature de jeunesse pour se distancer et écouter les autres.....	13
1.6.1. La littérature de jeunesse et son évolution.....	13
1.6.2. La littérature de jeunesse, un médium pour réfléchir sur différents sujets	14
1.7. Problématique	15
2. Méthodologie	16
2.1. Participants	16
2.2. Matériel.....	16
2.3. Procédure.....	17
2.3.1. Description des séances	17
2.3.1.1. Séance 1 : Découverte du sujet.....	17
2.3.1.2. Séance 2 : La (re)découverte du théâtre	18
2.3.1.3. Séance 3 : Création de notre propre pièce de théâtre	18
2.3.1.4. Séances 4, 5, 6 et 7 : Réalisation de la pièce de théâtre	19
2.3.1.5. Séance 8 : Évaluation bilan.....	19
3. Analyse.....	19
3.1. Recueil de données : conceptions initiales.....	20
3.1.1. Le questionnaire	20
3.1.2. Les dessins.....	21
3.1.3. La discussion collective	21
3.2. Recueil des données : grille de suivi.....	21
3.3. Recueil des données post-test	23
3.3.1. Le questionnaire	23
3.3.2. Les dessins.....	25
3.3.3. La discussion collective	25
4. Discussion	26
4.1. Retour sur les hypothèses	26
4.2. Limites et perspectives	29
4.3. Enrichissement professionnel	30
Conclusion.....	31
Bibliographie	32

Introduction

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons effectué notre stage de première année de Master MEEF Professeur des écoles à Saint Egrève, dans une classe de CE2 composée de 28 élèves. Nous nous sommes rendues dans cette école les lundis et mardis, nous avons pu observer la classe et mener certaines séances. Avant même de débiter notre stage, nous souhaitions travailler sur les notions de confiance en soi et de respect des autres.

Nous avons pu observer une grande diversité parmi les élèves. Un certain nombre d'entre eux, dont une majorité de filles, participaient peu aux échanges et étaient timides, alors que d'autres parlaient sans arrêt, coupant la parole à leurs camarades mais aussi à l'enseignante. Ces interventions constantes peuvent empêcher les autres de prendre leurs marques et donc de gagner en confiance. De plus, le non-respect de la parole des autres peut perturber le fonctionnement d'une leçon et donc de la classe.

Nous nous sommes donc demandé de quelle manière nous pourrions aider les élèves timides à prendre confiance en eux et faire en sorte que tous respectent la parole de chacun. Quels outils peuvent aider les enfants à comprendre qu'il est important de s'écouter les uns et les autres ? Les albums de jeunesse sont de bons médiums pour que les élèves prennent conscience de qui est l'autre et de se différencier de lui. Nous nous sommes également intéressées à la pratique du théâtre qui peut permettre aux enfants de travailler individuellement et en collectivité mais aussi de comprendre les notions d'écoute, de l'acceptation du jugement des autres et de gagner en confiance en eux.

Nous commencerons par une première partie où nous définirons les notions principales de notre sujet selon la revue scientifique. Nous présenterons ce que sont l'identité, l'estime de soi, l'altérité et les émotions et les conséquences qu'ils peuvent avoir sur l'élève et sur sa confiance en lui. Nous montrerons également ce que la prise de parole et le respect de celle de l'autre peut apporter à l'élève. Puis nous poursuivrons en présentant les principaux outils que nous avons utilisés dans notre expérimentation et leurs apports. Ces outils sont le théâtre, qui permet de développer la confiance en soi et le respect des autres, puis la littérature de jeunesse pour se distancer, écouter les autres et accepter leurs paroles. Nous terminerons en explicitant la problématique de notre sujet. Nous continuerons notre travail, dans une deuxième partie, par la présentation de la méthode que nous avons employée pour réaliser notre expérimentation. Enfin, les deux dernières parties porteront sur la présentation des résultats de l'étude et son analyse.

1. Cadre théorique

1.1. L'identité

La notion d'identité est aujourd'hui inscrite dans le langage courant mais il s'agit d'un terme qui a suscité de nombreux questionnements dans de multiples domaines de la recherche telle que la psychologie ou la philosophie. Ces différentes recherches font essentiellement usage de ce terme pour exploiter la complexité des relations sociales.

Les auteurs Baudry et Juchs dans *Définir l'identité* (2007) présentent les définitions issues des différents courants de pensées. La première définition de l'identité, au Moyen-Âge, faisait référence à la conformité à un groupe. Puis, à partir du XVIIIe siècle, après les réflexions du philosophe anglais John Locke, l'étude de cette notion a été orientée vers le problème de l'identité de la personne. En effet, ce dernier déclare que l'identité d'une personne dépend de sa conscience, de la mémoire qu'elle a d'elle-même et ne se fonde pas sur un critère physique.

Du point de vue de la tradition freudienne, l'idée soutenue est que l'identité se construit dans le conflit. Il y a conflit entre identité pour soi et identité pour autrui mais également entre les différentes instances de l'individu : le Ça, le Moi et le Surmoi (Oppenheimer, 2002).

Le point de vue psychanalytique de Erik Erikson (1902-1994) relevé par Baudry et Juchs, va au-delà de cette conception et marque un tournant sur la question et diffusion de la notion d'identité. Erikson suit l'enseignement d'Anna Freud et travaille avec des anthropologues tels que Abram Kardiner ou Margaret Mead notamment sur la question des types de personnalité des individus d'une société en fonction des modèles culturels de celle-ci. À partir de ses observations, il met en avant l'idée que les interactions sociales ont un rôle non négligeable sur la construction de la personnalité. Florian Houssier, dans son article intitulé *Erik Erikson. Les crises de l'identité* (2019), précise que ce psychologue relève huit phases correspondant aux huit âges de la vie pendant lesquelles se construirait l'identité personnelle. Il ajoute qu'Erikson a également introduit la notion très populaire aujourd'hui de « crise de l'identité » faisant référence à un tournant dans le développement identitaire. La plus importante phase se situerait lors de l'adolescence, période d'expérimentation dans la construction de l'identité, en sachant que d'autres peuvent survenir à tout instant de la vie en particulier lorsque l'on rencontre un obstacle. De plus, pendant cette phase d'expérimentation, il est précisé que l'adolescent peut lutter contre une confusion d'identité en adoptant des comportements de rage ou de délinquance. Il peut également prendre ses distances avec l'environnement social qui l'entoure voire aller jusqu'à s'isoler (Houssier, 2019).

Des théories sociologistes et anthropologistes ont également pris part à la réflexion. Au début du XXe siècle, l'anthropologue Marcel Mauss (1872-1950) s'interroge quant aux systèmes de pensée qui construisent l'identité de l'homme. Sa thèse est associée à l'idée que l'identité n'est pas fixe, mais s'adapte en fonction des situations, des échanges sociaux vécus par l'individu. Il met l'accent sur la construction de l'être humain dans la société (Baudry et Juchs, 2007).

D'après les dires du sociologue américain Erving Goffman (1922-1982) traduits par Baudry et Juchs, l'étude de l'identité prend son sens dans le cadre de l'interactionnisme symbolique. Ce courant estime que les faits sociaux se construisent tel un processus, immergés dans des situations concrètes. D'après ce sociologue, les individus adaptent leur manière de se comporter en fonction de la situation sociale vécue. Il précise que lors d'interactions sociales, l'identité entrant en jeu est à la fois sociale et personnelle. Ainsi, d'après lui, l'identité se construit dans la relation à l'autre et n'est pas perçue comme une donnée stable, préexistante aux différentes rencontres sociales.

Enfin, la définition proposée par le sociologue Pierre Bourdieu regroupe ces oppositions avec sa théorie de l'habitus. Celle-ci stipule que la pensée de l'individu s'élabore au travers des capitaux qu'il possède ainsi que par le milieu dans lequel il évolue. Ainsi, les individus seraient dotés de schèmes inconscients qui orienteraient leurs conduites et jugements au cours de la socialisation. L'habitus correspondrait alors à un héritage collectif se manifestant comme un inconscient individuel (Baudry et Juchs, 2007).

De nos jours, le concept d'identité est présenté majoritairement comme le produit du psychologique et du social, comme un processus résultant des interactions complexes entre l'individu et le champ social (Fischer, 2007).

La question de l'estime de soi relève également de l'influence des interactions sociales. Elle constitue une part de l'identité de la personne et représente un terme central dans notre étude.

1.2. L'estime de soi

1.2.1. Définition et théories

Deux grands précurseurs peuvent être cités lorsqu'on s'intéresse à la thématique de l'estime de soi, il s'agit de William James et Charles Horton Cooley. La théorie de James (1890) repose sur l'idée que l'estime de soi dépend d'un juste équilibre entre les aspirations de l'individu et ses réussites dans les domaines importants (Hue, Rousse, Bon, Strayer, 2009). Ainsi, l'individu tend à s'orienter vers un idéal de lui-même.

Cooley (1902) aiguille sa théorie sur l'importance du regard des autres. En effet, l'estime de soi est, d'après ses réflexions, le résultat des évaluations des autres signifiants sur soi ou de la moyenne de ces évaluations (Hue, Rousse, Bon, Strayer, 2009). Il s'agit de la théorie du soi-miroir, inspirée des écrits sur la construction du soi de Mead (Nurra, 2009). Ainsi, on construirait notre façon d'être en fonction des évaluations intériorisées de ces personnes significatives. Cet autrui significatif est une personne que l'individu concerné considère beaucoup, de ce fait, l'image qu'elle va nous renvoyer de nous-même va nous influencer. Ces personnes peuvent être de la famille proche, des amis, des professeurs, etc.

Le soi peut être défini comme l'ensemble des connaissances que l'on a sur soi. Elles peuvent être plus ou moins implicites, factuelles et réalistes. Trois dimensions sont associées au soi, d'abord, la façon dont j'interagis avec autrui découle de la dimension comportementale (André, 2005). Ensuite, la dimension cognitive est présente de manière à stocker les informations que j'ai de moi, il s'agit de la mémoire autobiographique. Enfin, la dimension évaluative a son rôle à jouer pour mesurer sa valeur, ses compétences. L'estime de soi est donc liée à l'évaluation que l'on se porte, on parle ici de l'évaluation globale de soi, de sa propre valeur et de ce fait, ce que l'on s'accorde à mériter. La façon dont on se perçoit va influencer notre comportement au quotidien. En outre, l'estime de soi peut se définir comme l'évaluation globale de sa personne, de sa valeur. Mais il y a également une évaluation faite dans différents domaines pour percevoir ses sentiments de compétences. Il est à préciser que l'évaluation de ces différents domaines n'ont pas tous la même valeur, à certains seront accordés plus d'importance. Ainsi, l'estime de soi se construit par les sentiments de compétences tempérés par l'importance que l'on accorde à chacun des domaines. Une stratégie pour augmenter l'estime que l'on porte à soi-même serait d'accorder le plus d'importance aux domaines dans lesquels on a un haut sentiment de compétence. On fait le lien ici entre les notions d'estime de soi et de confiance en soi, cette dernière pouvant se définir comme "le résultat d'une évaluation que nous faisons de nos capacités et nos ressources personnelles" (Giordan et Saltet, 2019). Ainsi, la confiance en soi se rapporte à nos capacités tandis que l'estime de soi est en rapport avec la valeur que l'on s'accorde. Par ailleurs, d'après la théorie du soi-miroir de Cooley (Nurra, 2009), on estime sa valeur en fonction de ce que nous renvoie autrui. Le soi est donc une construction sociale d'où le regard de l'autre à une grande importance.

On connaît à présent les définitions et modèles construits par ces différents auteurs, on peut alors s'intéresser à la façon dont se construit le soi.

1.2.2. La construction du soi

D'après l'auteur Christophe André dans *L'estime de soi* (2005), le soi s'inscrit dans une perspective développementale. En effet, dans la très grande enfance (3-4 ans), on ne relève pas encore d'estime de soi globale. L'enfant, pour se décrire, utilise des caractéristiques observables, souvent trop positives pour être réalistes. De plus, on ne relève pas de comparaisons directes aux autres et l'enfant est incapable de distinguer le moi réel du moi idéal. À partir de 6-7 ans, les domaines de compétences émergent jusqu'à en percevoir cinq clairement. Ces dernières sont l'aspect physique, la réussite scolaire, les compétences athlétiques, la conformité comportementale et la popularité. L'auteur précise que c'est vers 8-9 ans que s'établit alors l'estime de soi. Ils ont la capacité de prendre du recul sur eux-mêmes et de faire une évaluation générale de soi. Au cours du développement sera fait une différenciation dans l'importance des différents domaines évalués. À l'adolescence, on compte désormais huit domaines. Celui des amis proches, des relations sentimentales ainsi que des compétences professionnelles sont ajoutés. À savoir que lors de cette phase du développement, l'apparence physique est le domaine perçu comme étant le plus important. Chez les étudiants, de nouveaux domaines sont ajoutés. Il s'agit de l'habileté et de la créativité intellectuelle. En fonction des différentes périodes de la vie, les domaines, ainsi que l'importance qui leur est accordée, évoluent. Dans la représentation schématique de Harter on retrouve le rôle important de l'entourage dans la conception de notre estime de soi (Nurra, 2009). On comprend bien que le soutien de la part d'autrui significatif présente un rôle de médiateur entre nos perceptions et l'estime que nous portons de nous-même.

Une fois l'estime de soi établie, nous pourrions percevoir son implication quotidienne dans nos comportements ainsi que les stratégies mises en place pour la protéger.

1.2.3. Le rôle de l'estime de soi

L'estime de soi a diverses fonctions pouvant se répercuter sur différents domaines de la vie et notamment scolaire. Une des fonctions significatives, non négligeable dans ce travail, est la capacité à s'engager efficacement dans l'action (André, 2005). En effet, les individus à basse estime de soi auront tendance à s'engager avec réticence et davantage de prudence dans la tâche. Ils sont également sujet à la procrastination, notamment en ce qui concerne la prise de décision. À l'inverse, ceux ayant une haute estime de soi persévèrent davantage face à des obstacles et prennent des décisions plus rapidement (André, 2005). L'attribution causale des échecs est une explication de ces différences. Les sujets à faible estime de soi évoquent plus souvent des causes internes, globales et stables de leur échec, alors que les autres feront davantage appel à des

causes externes à eux-mêmes, spécifiques à la tâche et instables. Alors que les personnes à faible estime de soi se remettent en question à chaque échec et vont adopter des comportements d'évitements, ceux ayant une haute estime, moins préoccupés par leurs échecs, vont multiplier les actions, de manière à renforcer leur confiance en eux. C'est pour cette raison que certains comportements peuvent paraître surprenants telles que les conduites dites "d'auto-handicap". Ces dernières relèvent d'une stratégie paradoxale, plus ou moins inconsciente pour protéger l'estime de soi en se mettant en situation d'échec lors d'une performance et permet ainsi d'augmenter la possibilité d'excuser l'échec (André, 2005).

Une autre observation tient dans la façon de se décrire des individus. On parle ici des phénomènes cognitifs d'auto-évaluation. En effet, les sujets ayant une basse estime de soi se révèlent plus prudents et hésitants pour se décrire. Ils font usages de qualificatifs neutres alors que ceux à haute estime de soi vont avoir tendance à user de termes positifs et plus tranchés.

Enfin, un rôle essentiel de l'estime de soi est de favoriser notre bien-être émotionnel. C'est pour cette raison que les individus ayant une estime de soi élevée vont faire usage de "biais d'illusions positives" consistant à surestimer ses capacités par rapport à autrui (André, 2005).

Nous avons jusqu'ici couramment fait référence à la place de la socialisation à travers ces notions étudiées. Le rapport à l'autre, la gestion et la place des émotions seront étroitement observés, il semble donc nécessaire d'apporter plus de précision les concernant.

1.3. L'altérité et les émotions

1.3.1. La notion d'altérité

D'après le Larousse, ce mot d'origine latine "alter" signifie "le caractère de ce qui est autre". En tenant compte de l'origine philosophique de ce concept, on retrouve également "la reconnaissance de l'autre dans sa différence". Une définition plus commune de l'altérité serait "l'acceptation de l'autre en tant qu'être différent" (Liendle, 2012). Une distinction importante est à signaler entre altérité et tolérance. En effet, la tolérance tient dans l'idée d'acceptation d'autrui alors que l'altérité consiste à s'intéresser à autrui (Jacquard et Cuevas, 2010). Penser l'altérité revient alors à évoluer d'une réflexion associée à la similitude vers celle de l'universalité et de la singularité. Pour ce faire, les activités d'expression de soi permettent à la fois de s'ouvrir à autrui mais également de percevoir celui-ci dans sa singularité (Barry, 2018).

Les notions d'identité et d'altérité sont liées puisqu'elles entrent en jeu dans le processus d'individualisation où l'autre existe par opposition à soi mais également dans le processus de personnalisation où le "je" se construit en références aux autres (Barry, 2018). En effet, si la question de l'altérité n'est pas suffisamment réfléchie, l'exposition à la diversité, notamment

dans le cadre scolaire peut engendrer une dislocation du soi et ainsi créer des difficultés à construire une identité stable et confiante, que la rencontre avec autrui ne pourra pas fragmenter (Barry, 2018). Lors d'affiliation à un groupe social, les caractéristiques de ce groupe sont élaborées dans la perception des différences comparativement à d'autres individus. Ce processus d'attribution sociale, cité initialement par Erving Goffman, est susceptible de produire des formes de stigmatisations. Il en découle alors un processus de comparaison sociale qui conduit à la mise en exergue de différences, d'éloignement, pouvant sous-tendre un refus de coexister (Barry, 2018). Si l'altérité est pensée de manière juste et pas seulement vécue, la présence de l'autre aura retrouvé une valeur positive de conflictualité.

Un lien peut être établi entre émotion et relation à autrui. D'après les travaux de Denham, les jeunes enfants (3-4 ans) exprimant des émotions positives en présence d'individus, sachant réguler leurs émotions et capables d'identifier les émotions de leur entourage sont évalués davantage positivement quant à leurs compétences sociales à 5-6 ans. Par ailleurs, la compréhension des émotions, qui est liée à l'empathie, serait corrélée au développement d'interactions positives avec les pairs (Deneault, Cossette-Ricard, Quintal, Nader-Grosbois, 2011).

Pour davantage sensibiliser à la thématique de l'altérité, la littérature de jeunesse est un support de qualité. En effet, elle remplit diverses fonctions dont celle d'éducation. Elle permet d'aborder de nombreux domaines en élargissant ainsi les perspectives du lecteur et sa compréhension du monde. À l'aide de certains personnages, l'empathie du lecteur est développée et ce dernier s'en inspire pour avoir une réflexion sur ses propres comportements. Ils sont fréquemment utilisés par les éducateurs et permettent de présenter toutes sortes de difficultés dans la rencontre avec autrui et ainsi ouvrir le débat avec les élèves (Lemoine, Mietkiewicz, Schneider, 2018). Les albums de jeunesse sont également très riches pour travailler autour de l'expression des émotions. La timidité étant mise en avant dans ce travail, nous en ferons une étude plus approfondie.

1.3.2. Les émotions : focalisation sur la timidité

Les émotions font parties intégrantes de l'être humain et tiennent un rôle non négligeable dans la socialisation. Elles sont déterminées par "des sensations plus ou moins nettes de plaisir ou de déplaisir" (Dantzer, 2002). La particularité des émotions, à la différence des sentiments, réside dans l'idée qu'elles sont accompagnées de modifications physiologiques et somatiques et ne s'expriment pas uniquement au niveau cérébral. Le vocabulaire des émotions est très riche, même si le lexique réellement utilisé est relativement restreint. Ces

termes permettent à tous de se mettre d'accord sur l'émotion ressentie mais également sur le comportement adopté par celui qui l'éprouve et ceux qui l'entourent. Selon Dantzer, trois niveaux de classifications des émotions se distinguent. On retrouve en premier lieu, les émotions fondamentales qui comprennent la simple réaction à un événement extérieur, par exemple la peur. Viennent ensuite les émotions dérivées, fondées sur l'image que l'on a de la conscience d'autrui. On peut citer par exemple le mépris ou la méfiance. Enfin, émergent les émotions tierces qui prennent part de la conscience de soi face au regard de l'autre, citons par exemple la honte ou la timidité (Dantzer, 2002). C'est cette dernière catégorie qui nous intéressera davantage.

La timidité, qui peut être définie comme "la peur de sa propre valeur telle qu'elle est perçue par les autres" (Dantzer, 2002). Elle est avant tout une manière d'être. Elle associe lors de situations sociales, un malaise interne mais également externe perceptif par autrui. Le sujet est conscient de sa gêne mais sa timidité présente un degré d'incontrôlabilité dans ses réactions et peut le contraindre à éviter certaines situations ou adopter des attitudes d'inhibition. Ces diverses manifestations entraînent un sentiment d'autodévalorisation chez le sujet. Les principales causes des démonstrations de cette timidité sont la nouveauté, l'intrusion, qu'elle soit physique ou psychologique en répondant à des questions intimes sur soi, ou encore le jugement social en ayant le sentiment de non-conformité aux autres (André, 2011). Du fait que nous nous construisons au travers de la socialisation, il a été prouvé qu'un support social solide, nécessaire au développement harmonieux d'une personne, représente un moyen de prévention des difficultés psychologiques (André, 2011). L'anxiété sociale est inscrite dans la personnalité de l'individu, cependant, elle n'est pas figée. Des réponses peuvent être mises en place pour ne pas laisser les manifestations de la timidité nuire à la vie sociale de l'individu.

Ces blocages que peut entraîner la timidité peuvent avoir des effets néfastes sur la prise de parole des individus. Nous souhaitons travailler dessus, afin de ne pas entraver une compétence essentielle du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

1.4. La parole : prise de parole et écoute de l'autre

1.4.1. La parole, un des fondamentaux dans les programmes scolaires

L'École a longtemps privilégié le travail de l'écrit et de la lecture en laissant de côté celui de l'oral, ce n'est qu'en 2016 que ce dernier réapparaît dans les instructions officielles des cycles 2 et 3. Aujourd'hui, l'une des priorités de l'Education nationale est que l'enfant sache communiquer dans diverses situations et qu'il soit compris des autres. De plus, l'École est le

lieu privilégié pour favoriser les échanges, que ce soient entre les élèves mais aussi avec des adultes, afin qu'ils puissent acquérir de nouveaux savoirs (Faïren, 2005).

La parole est un des points centraux dans l'éducation des enfants et cela dès leurs plus jeunes âges. En effet, il est écrit dans les programmes de l'ensemble des cycles que les enfants doivent participer pour travailler le langage : « La langue est un outil au service de tous les apprentissages. [...] Elle permet d'élaborer des projets où les élèves s'emparent de la langue française comme outil de communication, d'abord à l'oral puis à l'écrit, avec de véritables destinataires, en rendant compte de visites, d'expériences, de recherches. » (Eduscol, Cycle 2, 2020, p. 3). La parole est une compétence transversale qui, selon Colognesi, Lyon López et Deschepper (2017), est nécessaire pour pouvoir s'exprimer dans toutes les disciplines scolaires afin que les élèves puissent échanger sur différents thèmes. L'usage de la parole est essentiel dans le premier domaine du cycle 2, « Les langages pour penser et communiquer », ainsi que dans le troisième domaine, « La formation de la personne et du citoyen ». Il est attendu à la fin de ce cycle, que les enfants sachent communiquer avec les autres mais aussi qu'ils puissent comprendre les messages reçus et y réagir.

Il est fondamental que les enfants maîtrisent la parole car nous vivons dans une société qui est sans cesse en interaction, de plus, ils peuvent se développer grâce à elle et donc être intégrés socialement dans une communauté (Ledoux, 2018). C'est en français que l'oral est le plus travaillé à travers différentes compétences présentées dans la partie « Comprendre et s'exprimer à l'oral » (Eduscol, Cycle 2, 2020, p. 9). La prise de parole est également favorisée en Enseignement Moral et Civique (EMC). Dans les programmes, il est écrit que « L'enseignement moral et civique se prête particulièrement aux travaux qui placent les élèves en situation de coopération et de mutualisation favorisant les échanges d'arguments et la confrontation des idées », par exemple en menant des débats (Eduscol, Cycle 2, 2020, p. 42).

Cependant, les notions de parole et d'échange ne sont pas toujours claires pour les élèves, il est difficile pour eux de respecter la parole des autres et de les écouter. C'est pour cette raison que le domaine trois du socle commun intervient dans les programmes. L'un des principaux enjeux de l'école est de faire comprendre que les élèves ont des droits mais aussi des devoirs et que cela passe par le respect des règles imposées par cette dernière ainsi que par le respect des autres élèves et de l'enseignant (Eduscol, Cycle 2, 2020, p. 7).

1.4.2. Les enjeux de la prise de parole et de l'écoute de l'autre

La parole ne sert pas seulement à communiquer avec les autres mais aussi à faire prendre conscience que chaque personne peut exprimer ses idées. "Le respect de la parole d'autrui" est d'ailleurs l'un des attendus de fin de cycle en EMC (2020, p. 43). Cet exercice est difficile pour les élèves arrivant en CP car ils n'ont pas encore la notion de ce à quoi peut correspondre exactement le « nous » et se centrent sur eux-mêmes. L'enseignant cherche à ce que l'ensemble de la classe participe aux échanges dans toutes les disciplines pour que chacun réfléchisse et argumente ses propos tout en s'appuyant sur ses expériences personnelles. Ce travail de faire respecter la parole des autres est important car un élève qui monopolise la parole peut perturber le bon déroulement de la classe, que ce soit pendant des échanges ou durant des séances d'apprentissages.

Les échanges entre les enfants peuvent leur apporter beaucoup car ils peuvent acquérir de nouvelles connaissances et s'entraînent aussi à mieux s'exprimer pour transmettre les leurs. Lafontaine et Le Cunff disent que « l'oral permet de développer des compétences sociales telles qu'écouter, respecter l'autre, donner son opinion, accepter l'idée de l'autre, la confiance en soi et en l'autre » (2005). Les élèves nouent des liens entre eux et comprennent mieux qu'ils sont tous différents et qu'ils n'ont pas forcément les mêmes idées sur certains sujets ce qui peut amener à des discussions constructives et donc les rapprocher. Les élèves doivent s'entraîner à communiquer entre eux pour pouvoir se respecter.

1.4.3. Des activités pour apprendre à respecter la parole d'autrui et l'écouter

Il existe différentes façons d'amener les enfants à acquérir la faculté d'écouter les autres et de respecter leurs paroles. Il est tout d'abord possible de le faire grâce à des discussions à visée philosophique. En petits groupes, les élèves débattent à l'oral autour d'un sujet que l'enseignant donne à toute la classe, cela se fait beaucoup en EMC.

Nous pouvons aussi organiser des débats interprétatifs en littérature. Ils permettent aux élèves de travailler la compréhension et l'interprétation de textes mais aussi l'oral, où ils doivent reformuler ce qu'ils ont compris. De plus, les élèves peuvent échanger autour d'un même thème et donc comparer leurs idées. Cela peut également leur apprendre à s'écouter et à partager leurs propos tout en respectant les paroles des autres et en tenant compte de leurs idées. Les enfants, par leurs prises de parole et de l'attention qu'ils portent aux autres, enrichissent aussi leur

culture et se forment à devenir des citoyens (Hocquaux, 2017). Ils pourront mettre des mots sur ce qu'ils ont déjà pu vivre puis sur ce qu'ils découvrent.

Un autre moyen qui peut amener les enfants à gagner en confiance, en prenant la parole et en écoutant les autres, correspond aux mises en scène de situations du quotidien des élèves par le théâtre. Il est intéressant de faire cela avec des résolutions de conflit, dans lesquelles les enfants comprennent mieux l'importance de la communication et de l'écoute des autres. Ils pourront donc mieux accepter leurs erreurs et donner leurs ressentis sur différentes situations tout en tenant compte de ceux des autres (Rincòn-Robichaud, 2003).

La prise de parole et l'écoute de chacun est essentielle pour les différents apprentissages mais aussi pour prendre confiance en soi. C'est l'une des raisons pour lesquelles le théâtre se développe au sein des écoles.

1.5. Le théâtre pour prendre confiance en soi

1.5.1. Une longue démarche pour inclure le théâtre dans les programmes officiels

Les activités artistiques sont arrivées tardivement dans les instructions scolaires car elles étaient mal perçues sous l'école républicaine de Jules Ferry. Ce n'est qu'au XXe siècle que des pédagogues, comme Maria Montessori, les ont utilisés pour aider des enfants en situation de handicap et d'autres, ayant des difficultés à se sociabiliser. Le théâtre a été inclus dans ces pratiques artistiques et s'est développé pour les enfants au cours des années 1960. L'enjeu était de leur faire découvrir un nouvel enseignement artistique dans lequel ils puissent travailler à la fois la voix et le corps tout en traitant de problèmes de société (Delobbe, 2001, p. 30). Le théâtre apparaît dans les instructions officielles pour la première fois en 1995 en cycle 3 pour que les élèves puissent développer leur imagination, leur sensibilité et leur expression et n'intègre les programmes scolaires, de la maternelle jusqu'au cycle 4, qu'à partir des années 2000 à la suite de réformes et de lois.

Il a longtemps été pensé que pour pratiquer le théâtre, les enfants devaient avoir comme professeur quelqu'un qui ait de l'expérience dans cette activité, c'est pour cette raison qu'il ne s'est développé à l'école que tardivement. Il est présent dans les domaines un et trois du socle commun dans les programmes de cycle 2 que nous avons mentionnés ci-dessus, mais aussi dans le domaine 2, « Les méthodes et outils pour apprendre ». Son but est de réaliser un ou des projets personnels ou collectifs en classe tout au long de l'année afin que les élèves puissent

exprimer leurs émotions et leur ressenti, que ce soit par ces activités mais aussi lors des différents échanges pour développer leurs esprits critiques (Eduscol, Cycle 2, 2020, p. 7).

1.5.2. Les apports du théâtre pour la scolarité de l'élève

Le théâtre est un bon médium pour que les enfants découvrent de nouveaux textes et participent à une activité langagière et corporelle en groupe (Balazard et Gentet-Ravasco, 2011). Ils communiquent mieux entre eux en apprenant de nouveaux mots de vocabulaire et en interprétant des personnages différents d'eux, par exemple par leur façon de penser. En faisant cela, ils peuvent développer de nouveaux sentiments, gagner en confiance et respecter les autres.

Le théâtre est associé à plusieurs compétences dans les enseignements du français, notamment dans la partie « Dire pour être entendu et compris » où on demande aux élèves de « mobiliser des techniques qui font écouter » et de « mémoriser des textes » (Eduscol, Cycle 2, 2020, p. 11). Il est mentionné dans la partie des « Enseignements artistiques », où il est écrit : « Ces deux enseignements (sensibilité et expressions artistiques) sont propices à la démarche de projet. Ils 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, tel que [...] le théâtre ainsi qu'à des questionnements variés susceptibles d'aborder des questions d'actualité, de société, ou liées à l'environnement » (Eduscol, Cycle 2, 2020, p. 28). C'est donc pour cela qu'il est intéressant de pratiquer le théâtre en EMC, notamment pour forger les élèves à une culture de la sensibilité dont les attendues sont : « identifier et exprimer en régulant ses émotions et ses sentiments », « s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie » et « exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres » (Eduscol, Cycle 2, 2020, p. 42).

Le travail du théâtre peut permettre une mobilisation d'une multitude de savoirs différents selon les élèves. Ces derniers vont acquérir de nouvelles pratiques qui leur seront utiles pour les apprentissages scolaires. Le théâtre permet aussi de former de futurs citoyens car on demande aux élèves de participer à une activité dans laquelle ils ont des responsabilités, comme apprendre un texte, respecter des engagements et travailler à la fois en autonomie tout en coopérant avec les autres (Blouch, 2017). I. Mercuzot et M.-N. Noury montrent dans *Théâtre et oral* qu'« au travers des activités théâtrales, les enfants acquièrent des compétences langagières (concernant l'élocution, l'expressivité, la cohérence) et de communication (écouter l'autre, le respecter, savoir et oser prendre la parole, se taire » (2000).

1.5.3. Le travail du théâtre pour gagner de la confiance et apprendre à vivre en communauté

Selon Jean-Louis Besson (2005), grâce au théâtre, les enfants peuvent acquérir de nouvelles connaissances sur la société qui les entoure et de nouveaux savoirs qui peuvent leur être utiles à l'école mais aussi en dehors. Le théâtre demande la participation de l'ensemble des personnes présentes et, est un bon médium pour que les enfants timides prennent confiance en eux et puissent être intégrés dans un groupe. Philippe Meirieu (2004) utilise le terme « d'antidote » pour caractériser cette activité. Une certaine solidarité naît au sein des groupes de théâtre, certaines personnes aident les autres par exemple pour apprendre des textes ou bien pour mettre en scène la pièce, il est donc essentiel d'inclure tous les participants. De plus, encourager les enfants à s'exprimer peut permettre de dépasser leur timidité et le jugement des autres (Balazard et Gentet-Ravasco, 2011).

Il existe de nombreuses activités permettant aux enfants de gagner en confiance en passant devant les autres et en travaillant l'articulation, la prononciation, la hauteur de la voix, etc. Ils développent aussi de l'autonomie car ils sont tous chargés d'interpréter un rôle qui leur a été attribué et cela exige d'aller bien plus loin qu'une simple répétition à l'oral de leur texte. En effet, on leur demande de réussir à entrer dans un personnage par la gestuelle, de savoir exactement à quel moment c'est leur tour d'intervenir et donc de travailler l'attente, l'attention et l'écoute de ceux qui jouent sur scène en gardant le silence. L'élève, au fur et à mesure du travail, doit réussir à entrer volontairement dans son rôle pour se différencier des autres et s'affirmer dans son groupe.

Les enjeux principaux du théâtre sont donc l'engagement de tous, le respect et l'écoute des autres. De plus, c'est un bon moyen pour que les élèves prennent confiance en eux en faisant face à leur timidité et en s'affirmant face aux autres. Il est possible de reprendre des pièces existantes pour que les élèves puissent les théâtraliser. Il est également intéressant de reprendre des histoires qu'ils connaissent tous, par exemple des ouvrages issus de la littérature de jeunesse pour qu'ils puissent le théâtraliser en classe entière ou en petit groupe. Tout comme le théâtre, ce support peut les aider à mieux se distancer d'eux-mêmes et à accepter l'écoute et la parole des autres.

1.6. La littérature de jeunesse pour se distancer et écouter les autres

1.6.1. La littérature de jeunesse et son évolution

Durant le XIXe siècle, les enfants accèdent plus facilement à l'éducation car l'école devient obligatoire et gratuite. Ils apprennent donc à lire. La littérature devient centrale dans la

scolarité des élèves, notamment pour leurs instructions (Delobbe, 2002, p. 4). Ce n'est cependant qu'après la Première Guerre mondiale, en France, que plusieurs auteurs commencent à écrire pour les enfants avec notamment l'insertion d'illustrations dans les romans. Une grande diversité de livres est proposée aux enfants selon leur âge et les moyens financiers. Puis, dans la seconde moitié du XXe siècle, les livres sont de plus en plus utilisés comme un support pédagogique à l'école (Delobbe, 2002, p. 12). Au début, la littérature de jeunesse était perçue comme un médium pour instruire les enfants et non pas pour qu'ils puissent découvrir le plaisir de lire (Castellani, 2019).

La littérature de jeunesse est une littérature adressée à un public plutôt jeune, des adultes peuvent tout de même lire des livres de cette catégorie. Nous pouvons y retrouver une grande variété de livres, notamment des romans, des albums qui peuvent avoir des entrées textuelles mais aussi iconographiques. Elle a un but en particulier selon Chelebourg et Marcoin, « La littérature de jeunesse se veut au service de la jeunesse [...] elle propose d'accompagner et de favoriser la lente maturation de ses lecteurs » (2000). Cette littérature est incluse officiellement dans les programmes de l'école élémentaire à partir de 2002 pour donner aux enfants le plaisir de lire afin qu'ils puissent devenir des lecteurs autonomes. Elle peut également leur faire découvrir d'autres cultures ou des thèmes de société qu'ils ne connaissent pas forcément, l'enjeu étant qu'ils partagent une culture commune (Eduscol, Cycle 2, 2020, p. 13). Concernant les albums de jeunesse, Sophie Van der Linden les définit comme étant « des ouvrages dans lesquels l'image se trouve spatialement prépondérante par rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent. La narration se réalise de manière articulée entre texte et image » (2007, p. 24).

1.6.2. La littérature de jeunesse, un médium pour réfléchir sur différents sujets

Le travail des textes de littérature de jeunesse peut permettre aux enfants de travailler la compréhension et de développer un esprit critique selon les thèmes qui sont abordés. Par ces textes, ils peuvent s'exprimer et donner leurs avis. Selon Tozzi, « Le texte littéraire, aussi bien que le texte philosophique, peut être un support pertinent pour le développement d'une pensée réflexive » (2007). En effet, ils ne perçoivent pas forcément la même chose concernant leurs lectures car, comme l'a écrit Tozzi, la littérature « constitue un espace autonome de pensée » (2007). De plus, il est facile aux enfants de s'identifier aux personnages de ces histoires car la plus grande partie du temps, ils ont des caractéristiques communes.

Cependant, les enfants n'ont pas toujours les mêmes réactions concernant les personnages principaux qui sont souvent présentés avec des caractéristiques négatives, par exemple avec des problèmes psychologiques ou bien physiques et donc ils sont rejetés par les

autres. Ils n'interprètent pas de la même façon les difficultés des personnages car ils n'ont pas les mêmes vécus. La littérature de jeunesse cherche à dénoncer ces discriminations afin que les enfants puissent prendre conscience que certains de leurs actes peuvent avoir des conséquences sur les autres (Hocquaux, 2017). Elle permet donc aux enfants de se décentrer en se posant de nouvelles questions mais aussi de créer de nouveaux liens sociaux. Il existe différents sujets qui apportent généralement une morale à l'histoire ainsi qu'une résolution des problèmes concernant le personnage principal (Léon, 2007).

La littérature de jeunesse est présente dans toutes les disciplines scolaires, notamment en EMC dans le but de parler de différents thèmes. Par leurs lectures, les élèves en apprennent beaucoup sur le monde qui les entoure et peuvent se questionner sur des problèmes de société que certains des personnages vivent dans leurs quotidiens. Anne Perrin explique que « l'expérience sensible vécue dans l'activité lectrice peut déboucher sur un apprentissage et permettre au jeune de revenir sur son propre vécu, à condition qu'elle soit verbalisée et/ou analysée » (2010). Les différentes interprétations littéraires des élèves leur permettent d'échanger sur leur ressenti concernant les lectures et cela peut se présenter sous forme d'exercices, par exemple lors d'un débat. De plus, ces discussions peuvent les pousser à s'ouvrir et à prendre confiance en eux. Ils peuvent également être un bon entraînement pour écouter et accepter la parole d'autrui tout en le respectant.

1.7. Problématique

Après avoir clarifié ces notions, on comprend l'étroite relation entre la construction de l'identité, comprenant également celle de l'estime de soi et l'impact non négligeable du champ social. L'exposition à l'altérité va donc participer à la construction de l'individu, influencer ses émotions et ses conduites.

Le rôle de la prise de parole et de l'écoute est primordial lors de situations de socialisation. C'est pour cela que l'oral tient une place importante au cœur des programmes scolaires. Respecter son tour de parole, participer à des discussions collectives, exprimer son opinion sont des objectifs travaillés au long de la scolarité pour participer à la formation du futur citoyen.

Pour travailler ces différents aspects, les supports présentés en première partie se révèlent être des médiums privilégiés. En effet, la littérature de jeunesse, très diverse, permet d'aborder et de faire réfléchir les enfants autour de nombreuses thématiques alors que les activités de théâtre permettent de mettre les élèves en activité.

En partant de ces faits, nous avons élaboré différents questionnements : En quoi l'étude d'un album de jeunesse peut-elle conduire les élèves à repenser leurs relations interpersonnelles de manière plus respectueuse ? De quelle façon les jeux théâtraux peuvent-ils être un plus dans l'expression orale des élèves ? Comment les élèves peuvent-ils gagner en confiance en soi au travers du théâtre ?

La problématique qui guidera notre questionnement est la suivante : En quoi l'exploitation d'un album de jeunesse à travers sa théâtralisation peut-il aider les élèves à acquérir une confiance en soi tout en respectant les autres ?

Ces constatations nous ont poussés à formuler différentes hypothèses : La pratique théâtrale permet à l'enfant de mieux se connaître. La pratique du théâtre conduit les élèves à être davantage attentif aux autres. L'étude des albums de jeunesse va les faire réfléchir à la conduite à tenir en société.

2. Méthodologie

2.1. Participants

L'école où nous avons effectué notre stage accueille cette année 317 élèves répartis en douze classes. L'étude menée porte sur une classe de CE2 composée de 28 élèves, comprenant 14 filles et 14 garçons. La mixité est bien homogène.

2.2. Matériel

La séquence a été conduite en période 4, sur dix semaines (les lundis et mardis) et comprend huit séances. La première et la dernière séance ont été effectuées en classe entière, en deux temps. Ces deux séances, d'introduction et de conclusion, nous ont été utiles pour faire passer les questionnaires. Ces derniers comportent dix-huit questions, sept sous forme de questionnaire à choix multiples et onze questions ouvertes. De plus, nous avons demandé aux élèves de réaliser, à partir de la lecture des deux albums de jeunesse travaillés dans cette séance ("Le vilain petit canard" et "Rouge Tomate"), deux dessins afin de représenter la scène qui les a le plus marqué concernant les albums. La même consigne était demandée pour représenter les scènes les plus marquantes des pièces de théâtre interprétées en dernière séance. Lors de ces deux séances, nous avons également animé une discussion collective avec les élèves en confrontant les lectures ou les pièces de théâtre.

Les autres séances étaient faites en demi-classe sur les temps d'Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) de 11h30 à 12h. À chaque séance, nous étions munies d'une grille d'observation afin de relever une trace écrite de l'attitude des élèves lors de ces séances.

Voici le chronogramme de la séquence :

Séances	Semaine 8	Semaine 9	Semaine 10	Semaine 11	Semaine 12	Semaine 13	Semaine 17
Dates	22/02	01-02/03	08-09/03	15-16/03	22-23/03	29-30/03	26/04
<u>Séance 1</u> : Découverte du sujet							
<u>Séance 2</u> : La (re)découverte du théâtre							
<u>Séance 3</u> : Création de notre propre pièce de théâtre							
<u>Séance 4</u> : Réalisation de la pièce de théâtre 1/4							
<u>Séance 5</u> : Réalisation de la pièce de théâtre 2/4							
<u>Séance 6</u> : Réalisation de la pièce de théâtre 3/4							
<u>Séance 7</u> : Réalisation de la pièce de théâtre 4/4							
<u>Séance 8</u> : Bilan de la séquence							

2.3. Procédure

2.3.1. Description des séances

2.3.1.1. Séance 1 : Découverte du sujet

Notre première séance, pour ne pas être trop coûteuse pour les enfants, a été partagée en deux temps. Le premier s'est déroulé en fin de matinée et le second en début d'après-midi.

Il fallait compter quarante-cinq minutes pour la première phase et une heure trente pour la seconde. Tout d’abord, la distribution des questionnaires à tous les élèves a été faite afin de recueillir leurs représentations sur le sujet. Nous sommes ensuite passés à la lecture du premier album “Le vilain petit canard” et leur avons demandé de dessiner le passage qui leur a semblé important. Dans un second temps a été faite la lecture de “Rouge tomate” puis le même exercice de dessin leur a été demandé. Ensuite, une discussion collective d’une trentaine de minutes a été menée, de manière à faire émerger les similitudes entre les deux albums ainsi que les notions clés, explicitées avec leurs mots, qui en découlent.

Pour terminer cette séance introductive, nous leur avons présenté le projet théâtre que nous allions mener les prochaines semaines à partir de l’album “Rouge Tomate”.

2.3.1.2. Séance 2 : La (re)découverte du théâtre

Pour cette première séance de travail en demi-groupe, nous avons présenté les exercices d’échauffement que les élèves retrouveront à chaque rencontre ainsi que la posture et les règles de vie à adopter lors de ces temps d’activités. Nous avons ensuite fait le choix de les départager en deux groupes et de les mettre en activités autour de deux exercices de théâtre ciblés sur la thématique des émotions.

Chaque séance en demi-groupe était organisée de la même manière. Nous débutions par les échauffements en groupe entier, menés par nous la première séance puis, par deux élèves au choix pour les autres. Ensuite un temps collectif, bref, était utile pour rappeler ce qui a été fait et présenter ce que nous ferons dans la séance. Pour terminer, un rapide bilan était effectué pour recueillir leurs ressentis.

2.3.1.3. Séance 3 : Création de notre propre pièce de théâtre

Lors de cette séance, les enfants ont participé à l’activité “J’adore/je déteste” en deux groupes, dans le but de travailler les différentes façons de s’exprimer en régulant la hauteur de sa voix, devant un public. Un temps a été consacré afin de relever les idées des élèves sur la création de notre futur personnage principal ainsi que les rôles qu’ils souhaiteraient interpréter dans cette pièce.

2.3.1.4. Séances 4, 5, 6 et 7 : Réalisation de la pièce de théâtre

Ces quatre séances ont été construites de manière à pouvoir jouer une activité en petit groupe puis garder un temps pour travailler l'interprétation de la pièce. Les activités ont porté respectivement sur la respiration, l'articulation et la diction ainsi que l'expression devant un public par deux. Il n'y a pas eu d'activité spécifique en dehors des exercices d'échauffement pour la séance 7 car elle était consacrée à une répétition de la pièce dans son intégralité pour préparer à la présentation devant l'autre groupe lors de la séance initialement prévue la semaine d'après.

2.3.1.5. Séance 8 : Évaluation bilan

Cette dernière séance représentait la concrétisation du projet théâtre. Elle a également été partagée en deux temps comme lors de la première séance et a eu lieu en classe entière. Nous avons compté une heure pour la première phase et une heure quarante-cinq pour la deuxième. Nous avons engagé cette séance par un échauffement en classe entière avant les représentations des pièces de théâtre. Chaque groupe a présenté sa pièce au reste de la classe puis s'en est suivi une brève discussion afin d'effectuer un bilan sur ces représentations. Nous avons également tenu à relever leurs impressions, à savoir s'ils ont pris plaisir ou non à jouer ces pièces. Sur le temps restant, il leur a été demandé de réaliser un dessin sur la première pièce avec les mêmes consignes qu'en séance une. Après la pause méridienne, du temps leur a été consacré pour réaliser le second dessin puis nous avons mené la dernière discussion collective croisant dans un premier temps les difficultés relevées, vécues par les personnages des pièces, les comportements adoptés, l'importance de ces différences ainsi que leurs points de vues sur ce travail et cette thématique. Pour terminer, nous avons à nouveau distribué les questionnaires aux élèves afin qu'ils y répondent individuellement.

3. Analyse

L'objectif de notre étude portait sur l'idée que le travail autour de la théâtralisation d'un album de jeunesse permettrait aux élèves de gagner en confiance en soi. Par ailleurs, nous espérons, à terme, faire le constat que les enfants soient plus respectueux entre eux. Nous allons à présent détailler les résultats obtenus tout au long de cette étude.

3.1. Recueil de données : conceptions initiales

Au cours de notre première séance, nous avons recueilli les conceptions et représentations des enfants concernant les notions que nous souhaitons travailler au travers d'un questionnaire, de dessins autour des albums "Rouge tomate" et "Le vilain petit canard" ainsi que par la retranscription d'une discussion collective.

3.1.1. Le questionnaire

Nous avons conçu notre questionnaire afin de traiter, dans une première partie, les questions portant sur la moquerie et une seconde sur la confiance en soi. La partie traitant davantage de la moquerie nous a révélé de nombreux éléments. Si une minorité d'élèves a affirmé s'être déjà moquée d'autres enfants, la définition de ce terme a pu varier en fonction de leurs réponses. Pour la plupart, "se moquer" est associé au fait de dire des choses désagréables. Cependant, certains l'assimilent avec la violence et d'autres encore la définissent comme le fait de ne pas être aimé, formulé telle que s'ils sont moqués, c'est de leur faute. Les raisons citées par les élèves expliquant leurs moqueries viennent d'une volonté réelle de rire de quelqu'un (à la suite d'une mauvaise réponse donnée par un élève par exemple), ou alors pour se défendre après avoir subi des railleries.

La partie portant sur la confiance en soi dévoile des résultats plus mitigés. En ce qui concerne le sentiment de sécurité à l'école, il ne fait pas l'unanimité. 57% des élèves se sentent parfois, voire jamais, protégés dans l'établissement. Une minorité affirme se sentir toujours ou souvent seule. 89% déclarent apprendre des choses à l'école mais la question de la réussite scolaire est moins unanime, ce qui peut révéler un manque de confiance en soi général dans cette classe.

La notion de respect est globalement comprise, bien que certains la restreignent au champ du handicap, à l'absence de violence, au fait d'obéir ou encore de jouer avec tous les élèves. Pour le terme de confiance en soi, les définitions sont plus floues : certains l'exposent comme la réussite permanente, une forme de gentillesse, le fait de faire confiance ou encore le fait de ne pas avoir peur. Nous avons, à l'issue de l'analyse de ces questionnaires, des pistes à approfondir au cours de notre travail.

3.1.2. Les dessins

Concernant les dessins des albums “Rouge Tomate” et “Le vilain petit canard”, les choix effectués par les élèves étaient éclairants. Une majorité a choisi les scènes de fin sous diverses formes. Les élèves l’ont justifié par le fait que ces personnages étaient enfin heureux et acceptaient leur différence. De nombreux élèves ont également fait le choix de scènes marquantes où l’on perçoit clairement la différence telle que l’éclosion des œufs pour “Le vilain petit canard”. Pour le second album, nous retrouvons la scène d’Oscar qui s’observe dans un miroir et, complexe tant du fait de rougir, qu’il a l’impression de se transformer en tomate.

3.1.3. La discussion collective

Le constat global issu de ce temps de parole est le manque de participation de certains enfants. Sur le fond, les élèves ont su faire le lien entre les deux albums en constatant que les deux protagonistes étaient mis de côté par rapport à leur différence. Il a été précisé que ces personnages sont impuissants face à leurs différences puisqu’elles sont présentes de naissance. Ils ont également mis en avant le rôle de personnages adjouvants, notamment Fontaine dans l’album “Rouge Tomate”, puisqu’elle est aussi la cible des ricanements des enfants et de ce fait vient en aide à Oscar. Par ailleurs, la représentation théâtrale dans l’histoire a semblé importante pour nombre d’entre eux. Ils l’ont justifié par le fait qu’Oscar vienne au secours de Jojo malgré les nombreuses moqueries que ce dernier lui a fait subir.

3.2. Recueil des données : grille de suivi

Durant les ateliers de théâtre, nous avons rempli une grille de suivi pour visualiser l’évolution de chaque élève au cours des cinq ateliers (voir annexe 3). La première partie de nos indicateurs portait sur l’engagement de l’élève, la seconde sur les compétences travaillées au cours de ces séances, tandis que la dernière permettait d’observer les comportements respectueux ou non des élèves entre eux.

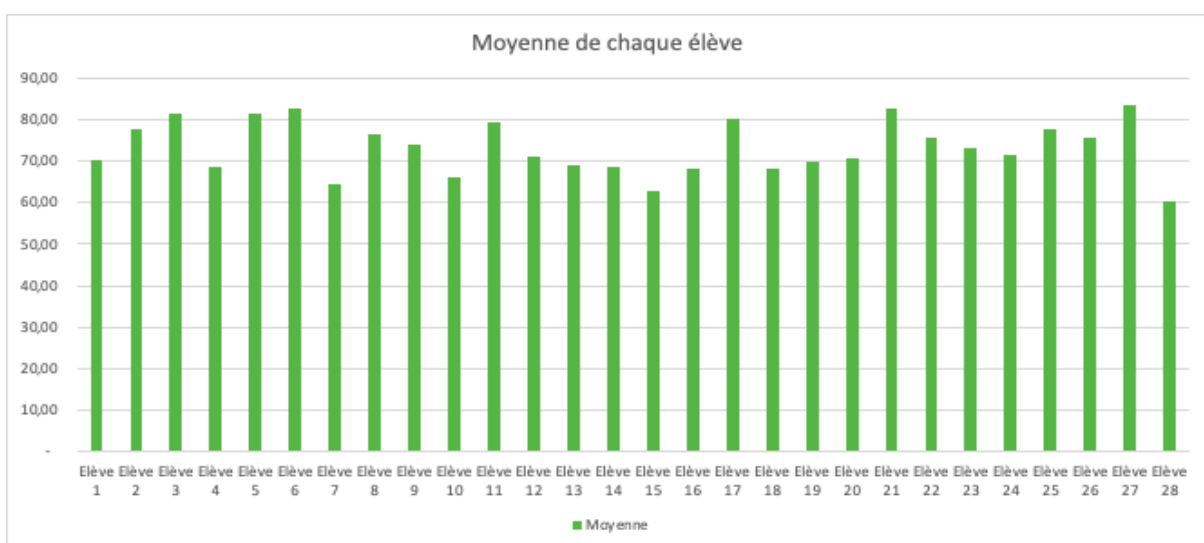
À partir du graphique suivant, nous pouvons découvrir l’évolution de la moyenne totale des scores obtenus par les élèves à chaque séance. L’évolution la plus significative a été mesurée entre la première et la deuxième séance mais une progression est à relever également de la première à la dernière séance. La séance 3 consistait à débiter le travail autour de la pièce

de théâtre, ainsi nous n'étions plus uniquement sur des jeux théâtraux, mais bien, sur du travail de mise en scène.



Évolution moyenne totale des élèves par séance

Nos deux graphiques sont créés en fonction des notes (de 1 à 4) que nous avons attribuées aux élèves pour chaque indicateur, par séance. Un élève ayant obtenu des 4 à toutes les séances aurait un total de 84 points. La moyenne est donc de 42 points. On constate à partir du diagramme en bâtons ci-après que tous les élèves sont au-dessus de la moyenne. Certains ont obtenu d'excellents résultats soit dus à l'attribution de bonnes notations tout au long des séances soit dus à une nette progression.



Moyenne obtenue par chaque élève au cours des cinq séances

En se focalisant plus précisément sur les critères d'observations, à partir de la moyenne des élèves, nous pouvons détailler cette progression. D'abord, l'investissement et le plaisir pris à réaliser les activités est relativement stable au cours des séances. Sa moyenne oscille entre 3 et 4. Concernant les comportements entre les élèves, nous pouvons relever une absence, quasiment totale, de signes de moqueries. Cependant, nous avons pu relever une diminution de l'attention portée à leurs camarades, notamment en séance 3. Les élèves ont su corriger cette attitude puisque la valeur attribuée à cet indicateur en séance 5 était meilleure.

Ensuite, concernant l'expression orale, nous rapportons une diminution de la moyenne en séance 3, ce qui peut s'expliquer par la mise en place du travail autour de la pièce de théâtre à réaliser. En effet, lors des séances 1 et 2, les élèves étaient observés sur des jeux de théâtres en petits groupes, sans support de texte à réciter. Dès la séance 3, il leur était demandé d'entrer dans la peau d'un personnage devant le groupe au complet, ce qui peut expliquer la différence de résultats entre ces séances. L'évolution qui nous semble notable est bien entre la séance 3 et la 5 (voir annexe 2.a.). Le même constat peut être fait autour du jeu d'acteur des élèves. Nous relevons que les enfants ont su rentrer physiquement dans l'interprétation de leur rôle, la moyenne en séance 3 s'élève à 2,78 alors qu'elle atteint 3,63 lors de la dernière séance, ce qui constitue notre augmentation la plus significative de la grille (voir annexe 2.b.).

Enfin, une autre progression importante porte autour de l'observation des signes d'inconforts des élèves. Cette constatation nous révèle que les élèves ont réussi à être de plus en plus à l'aise lors des ateliers et de faire ainsi attention à la gestion de leur corps au cours de ces temps. Concernant la posture, l'indicateur le plus révélateur concerne l'orientation du regard des élèves, nous notons une progression au fil des séances. En effet, la moyenne lors de la séance 1 est de 2,36 et nous relevons 3,58 en dernière séance.

3.3. Recueil des données post-test

3.3.1. Le questionnaire

À la fin de notre séquence, nous avons à nouveau fait passer le questionnaire aux élèves, identique à celui du pré-test en ajoutant la question suivante : "Que vous a apporté le travail autour de la pratique du théâtre ?". Nous allons voir que cette question a pu nous apporter divers éléments très riches.

À propos de la moquerie, ces nouvelles réponses nous démontrent une évolution dans la définition de ce terme. Cette fois, le fait d'être aimé ou non n'est pas pris en compte dans

leurs explications. Les élèves ne mettent plus en avant le fait d'être moqué car on a des défauts. La faute est maintenant associée à la personne qui se moque et plus à l'enfant qui subit les moqueries.

Les élèves affirmant s'être déjà moqués sont plus nombreux, mais les justifications sont différentes. Les réponses sont davantage tournées vers l'usage de la moquerie dans des situations de défense. Il est à noter que pour une minorité d'élèves, il y a confusion entre rire et se moquer. D'après leurs réponses, certaines situations se comprennent non comme de la moquerie mais comme un rire spontané avant de venir en aide à la personne. Par ailleurs, le fait de soutenir la personne moquée est très présent dans ces données alors que les élèves n'en parlaient pas lors de la première passation des questionnaires.

Pour ce qui est de la partie portant sur la confiance en soi, les nouveaux éléments sont constatés essentiellement sur les questions 15 et 16, respectivement "Qu'est-ce que tu n'aimes pas chez toi ?" et "Qu'est-ce que tu aimes chez toi ?". Si nous avons obtenu peu de réponses lors de la première phase, les enfants se sont davantage ouverts cette fois-ci. Nous pouvons faire le constat que le travail autour de la connaissance de soi a pu aider les enfants à se révéler et s'assumer. Certains font référence à des caractéristiques physiques, d'autres à des capacités ou encore des traits de caractère. Par contre, tous les élèves ayant révélé quelque chose qu'ils n'apprécient pas chez eux ont également écrit une caractéristique qu'ils aiment.

La définition du respect s'est étoffée avec la notion de "prendre soin". Les enfants ont mis en avant l'importance de venir en aide aux autres. Par ailleurs, aucun élève n'a cette fois réduit cette définition au champ du handicap.

Si la définition de la confiance en soi avait été confondue avec la notion de confiance (envers quelqu'un d'autre), la distinction doit cette fois être faite avec la notion de courage pour quelques élèves. Pour un participant, ce terme semble toujours obscur puisqu'il le définit comme le fait d'avoir de la chance.

Les réponses apportées à la question traitant de l'apport du travail réalisé chez les élèves ont été très riches. Un seul enfant a relevé un point négatif portant sur la charge de travail supplémentaire. À partir des autres réponses, on peut créer plusieurs catégories. Les enfants ont parfois noté plusieurs éléments dans leur réponse, les pourcentages donnés présentent donc la part de réponse des élèves à cette question. La première porte sur les points travaillés lors des séances de théâtre tels que l'articulation, la mémorisation, le fait de parler fort et l'importance de ponctuer ses discours. 18% des réponses révèlent que les élèves ont progressé sur ces points.

11% précisent également qu'ils ont appris des éléments culturels sur le théâtre ainsi que des notions de français autour du vocabulaire et de l'orthographe que l'on peut rassembler dans une seconde catégorie. On peut maintenant regrouper la progression autour du jeu d'acteur, on compte alors 14% de leurs réponses. La diminution du stress et de la timidité ainsi que le gain de confiance en soi sont signalés dans 29% des écrits. Certains enfants ont mis l'accent sur l'apprentissage du respect au cours de ces séances, on relève 11% de réponses allant dans ce sens. Un dernier regroupement est établi, concernant 29% des dires des participants, il est composé de termes appartenant au champ lexical du plaisir. Certaines réponses isolées peuvent tout de même être relevées comme le fait d'avoir appris à être ensemble et de sentir avoir gagné en intelligence.

3.3.2. Les dessins

Pour cette seconde réalisation de dessins, les élèves avaient pour consigne de représenter la scène qu'ils ont préférée, dans la pièce qu'ils ont jouée mais également dans celle qu'ils ont observée. Nous constatons, sur l'ensemble des dessins, que 14% représentent une scène de moquerie, parfois accompagnée des élèves qui défendent le personnage principal. 11% révèlent l'arrivée de la nouvelle élève dans la classe. 18% proposent les personnages stressés avant ou pendant la représentation finale avec la protagoniste qui les rassure. On relève 25% des dessins illustrant un personnage parlant seul sur scène, s'agissant soit d'un participant de la classe qui était à l'aise dans son jeu de théâtre soit, majoritairement, de l'élève qui se représentait lors de son tour d'intervention dans la pièce. 18% relèvent une scène où le personnage principal est en pleurs.

En ce qui concerne "Petite comme une fourmi", 18% illustre le match de basket qui était une scène, certes de moquerie, mais que les élèves ont pris plaisir à jouer et à observer. 32% représentent la scène finale. Un élève a également fait le choix d'évoquer la transformation d'Hannah en souris tant elle se sent petite.

Pour ce qui est d'"Emily la coléreuse", 14% des dessins illustrent le passage où Emily se met vraiment en colère après de nombreux enfants et révèle bien son trait de caractère.

3.3.3. La discussion collective

Un premier constat concernant ce second temps de parole en classe entière est que les enfants participent bien plus et semblent davantage intéressés (voir annexe 4). En faisant le

bilan de la compréhension des deux pièces de théâtre, les élèves relèvent rapidement les difficultés des personnages et la nécessité de leur venir en aide. Ils présentent également des avantages à leurs difficultés comme le fait d'être petit dans la pièce avec Hannah. Les enfants ont également fait la remarque, pertinente, qu'il aurait été intéressant de jouer la même pièce par les deux groupes afin de comparer les représentations, ce qui révèle leur engagement dans le projet. Pour ce qui est de la problématique d'Emily et sa gestion de la colère, plusieurs élèves font la suggestion que parler de ce qui ne va pas avec les autres permet d'améliorer les relations interpersonnelles. Lorsque nous avons demandé aux élèves ce qu'ils pensaient des pièces de théâtre et leurs représentations, ils se sont montrés très satisfaits du résultat. Tous se sont félicités, certains ont avoué avoir été moins à l'aise le jour de la représentation devant le reste de la classe. Pour d'autres, le fait de jouer devant un public les a encouragés à être plus attentif et concentré. Les plus timides ont précisé avoir eu des difficultés à prendre la parole et jouer leur rôle en début de séquence mais ont ajouté que cette expérience leur a permis d'être de plus en plus à l'aise au fil des séances. En outre, un élève en particulier, n'ayant réellement suivi que peu de séances complètes avec nous, prend de nombreuses fois la parole au cours de cet échange pour tenir des propos très intéressants. Nous avons été agréablement surpris par son implication, de qualité, qui nous a prouvé que même si la volonté de participer n'était pas là au cours de la séquence, cet élève a tout de même écouté et retenu des éléments importants que nous souhaitions transmettre.

4. Discussion

4.1. Retour sur les hypothèses

Nous avons conduit notre séquence dans l'idée que la pratique du théâtre permettrait à l'enfant de mieux se connaître, d'être plus à l'aise dans l'expression orale et gagner ainsi en confiance en soi. Par ailleurs, nous avons pensé que l'étude d'un album de jeunesse permettrait aux élèves d'adopter un comportement plus respectueux envers leurs camarades mais également à réfléchir de manière globale à l'attitude qu'ils souhaitent adopter en tant que futur citoyen. Tout au long de ce travail, nous nous sommes munis de notre questionnaire et d'une grille d'observation, nous avons relevé les dessins réalisés par les enfants et retranscrit les deux discussions collectives pour récolter de nombreuses données.

Nous avons fondé différentes hypothèses concernant notre étude. Dans un premier temps, nous avons pensé que la pratique théâtrale permettrait à l'enfant de mieux se connaître et ainsi de gagner en confiance en soi. À travers les données récoltées grâce aux questionnaires

pré et post-test, nous avons observé des réponses plus complètes des participants lors de la seconde passation, ce qui peut déjà nous révéler un effet de notre expérimentation. Dans la partie portant sur la confiance en soi, les enfants ont davantage partagé des caractéristiques qui leurs sont propres, qu'ils apprécient ou non, nous révélant ainsi une meilleure connaissance de soi ou encore une plus grande aisance à parler de soi à la fin de l'étude. Par ailleurs, avant de débiter les ateliers de théâtre, certains élèves se montraient réticents à l'idée de s'exposer devant les autres. Grâce à leurs retours mais également à notre grille d'observation, nous avons noté une réelle progression des élèves, tant au niveau de la posture que de l'élocution et du jeu d'acteur. Ils ont été nombreux à affirmer se découvrir de nouvelles capacités. Ainsi, on peut faire le constat d'un réel apport de notre étude permettant aux élèves de mieux se connaître. De plus, nous avons vu d'après A. Giordan et J. Saltet que la confiance en soi se rapporte à nos capacités, alors, nous pouvons admettre que le théâtre a permis aux enfants de renforcer cette confiance. Par ailleurs, le chercheur C. André a précisé que le rôle de l'estime de soi portait dans la capacité à s'engager efficacement dans l'action. C'est une constatation que nous avons pu faire en filmant la représentation finale mais également en observant l'évolution des données de nos grilles de séances. En outre, nous avons relevé 29% des réponses des élèves, dans la question ajoutée en fin de questionnaire, précisant avoir gagné en confiance en soi.

Une seconde hypothèse portait sur l'idée que la pratique du théâtre conduirait les élèves à être davantage attentifs aux autres. Un nombre important de nos données allaient dans ce sens. Comme nous l'avons vu précédemment, nous avons pu faire le constat d'une évolution positive sur cette thématique au long de nos séances de théâtre. Effectivement, les élèves progressaient dans leur rapport avec les autres enfants pour mener à bien la réalisation de la pièce. De surcroît, comme le disait P. Meirieu, la pratique du théâtre fait naître une solidarité entre ses membres, d'où l'importance d'inclure tout le monde. Nous avons constaté que les élèves étaient attentifs aux passages des autres ainsi qu'à leur positionnement sur la scène pour intervenir, notamment lors de la dernière séance. Au cours de la séquence, les élèves ont parfois proposé de s'entraîner à passer devant l'autre groupe. Ainsi, ils étaient attentifs aux rôles des autres et intervenaient de façon à proposer des commentaires constructifs dans le but d'améliorer les jeux d'acteurs ou la mise en scène de la pièce. Ces prises d'initiatives confirment les paroles du chercheur. Nous avons également pu observer, au travers des dessins, qu'ils représentaient leurs camarades jouer leur rôle, démontrant ainsi qu'ils étaient attentifs à leurs passages. Lors de la représentation finale, tous ont respecté les règles établies tout au long des ateliers et ainsi se sont montrés respectueux auprès de leurs camarades. Par ailleurs, nous retrouvons dans 11% des réponses

des 28 élèves, à la fin du questionnaire, qu'ils ont bien compris la notion de respect. La dernière discussion collective a été très riche, les élèves ont réussi à faire ressortir les points positifs et ceux à améliorer pour chacune des pièces. Il n'y a pas eu de jugement. Ainsi, nous avons fait l'expérience avec les élèves de l'importance du travail autour de la prise de parole comme on peut le retrouver dans les programmes notamment ici, pour travailler sur la notion de respect. Le résultat qui en découle est positif.

Une dernière hypothèse, étroitement liée à la précédente, était rédigée comme telle : L'étude des albums de jeunesse va les faire réfléchir à la conduite à tenir en société. De par les dessins que nous avons pu collecter tout au long de cette étude, nous avons remarqué que la majorité portait sur une scène où le personnage était en détresse. On constate déjà que les élèves sont sensibles au mal-être des personnages. Par ailleurs, les questionnaires et les discussions collectives ont fait émerger le fait que les élèves savent comment réagir s'ils sont témoins de scènes de moqueries. En outre, on a relevé une réelle évolution dans leur façon de penser. Les élèves justifient avoir eu un comportement méchant uniquement s'ils étaient en situation de défense. Les éléments les plus révélateurs que nous avons pu collecter étaient au cours de la dernière discussion. En effet, les élèves se sont montrés impliqués dans le débat concernant les conduites à tenir s'ils sont témoins de harcèlement. La discussion est allée plus loin encore, évoquant le fait de venir en aide à n'importe qui si cette personne est dans une situation difficile. On a senti un réel engagement de leur part. On peut ici faire le lien avec les propos relevés précédemment de F.Hocquaux, ce dernier précisait que la littérature de jeunesse était un excellent médium pour dénoncer les discriminations et faire prendre conscience aux enfants que leurs actes peuvent avoir des conséquences sur les autres. Les élèves ont très bien su se décentrer et se mettre à la place des personnages des albums lus en début de séquence. Au cours de la discussion et en analysant les dessins, on constate qu'ils savent faire ressortir la problématique du personnage principal, ses ressentis ainsi que les comportements socialement acceptables à avoir envers lui. Par ailleurs, ils ont pu faire le rapprochement avec leur vécu puisque nous le leur demandions dans le questionnaire, ce qui a pu les aider à se sentir concerné par les difficultés des personnages et de ce fait, les conduites à tenir. Enfin, ils ont vécu ces difficultés en participant à la création et réalisation des pièces de théâtre. La discussion collective, qui nous a servi de bilan pour faire le point sur les comportements à adopter dans des situations de moqueries, nous a permis de confirmer l'idée que les élèves ont progressé dans leurs attitudes et raisonnements. Ils ont su faire preuve d'empathie et de maturité quant à la conduite à tenir dans ces situations. Par ailleurs, ils ont réellement eu une posture de citoyens

en échangeant et comparant leurs idées autour de cette thématique chacun leur tour, en écoutant et en respectant la parole des autres.

Enfin, nous avons émis un questionnement autour de la pratique des jeux théâtraux pour être plus à l'aise dans l'expression orale. Nous avons comme ambition d'aider notamment les petits parleurs à prendre plaisir à jouer leur rôle et s'exprimer davantage pour faire part de leurs remarques. Nous savons, d'après l'auteur C. André, que les principales causes de la timidité sont la nouveauté, l'intrusion et le jugement social. Notre proposition de mettre en place des pièces de théâtre avec tous les élèves pouvait donc les intimider. Certains nous l'ont d'ailleurs expressément avoué, ils se savaient timides et impressionnés du fait de s'exposer devant les autres au début. Nous avons alors tenu compte du souhait de ces élèves quant au personnage qu'ils souhaitaient jouer et ne les avons, à aucun moment, poussés à faire quelque chose dont ils n'avaient pas envie ou ne se sentaient pas de faire. L'objectif à travers cet exercice était également d'accroître la confiance qu'ils s'accordaient, nous voulions donc leur faire prendre conscience de leurs capacités afin que les élèves aient une meilleure évaluation d'eux-mêmes. Quand nous leur avons demandé ce que leur avait apporté notre travail autour du théâtre, nombreux sont ceux qui ont affirmé avoir progressé sur leurs discours. Ils ont déclaré avoir pris confiance pour parler plus fort et jouer sur les intonations. Ceux ayant affirmé avoir été timides au début ont déclaré avoir été bien plus à l'aise à la fin même si pour certains la présence du public restait impressionnante.

4.2. Limites et perspectives

Tout d'abord, il est à préciser que notre étude porte uniquement sur une classe de CE2. Pour généraliser les résultats, il semble intéressant d'élargir la recherche à des âges différents ainsi qu'à un plus grand nombre de participants. Par ailleurs, nous n'étions dans cette classe que deux journées par semaine en ayant le statut de stagiaire, nous avons donc dû mettre en place notre séquence en accord avec l'enseignante titulaire.

Concernant les outils utilisés pour recueillir nos données, différentes limites peuvent être relevées. Premièrement, on ne peut garantir que les réponses des élèves données dans les questionnaires reflètent parfaitement la réalité. En effet, les élèves ont pu valoriser certains de leurs propos de manière à être bien vus par les expérimentateurs. De plus, certaines questions étaient ambiguës pour les élèves, malgré nos explications, nous n'avons pas toujours collecté les réponses associées. Pour ce qui est de la grille d'observation, il peut être difficile, malgré les nombreux indicateurs que nous avons en support, de se montrer neutre et objectif dans nos

observations. De plus, il n'était pas toujours évident de mener la séance et d'être attentif aux différents éléments de notre grille pour tous les élèves de notre groupe.

Enfin, une difficulté à laquelle nous avons dû faire face est le contexte sanitaire de cette étude. En effet, plusieurs élèves n'ont pas pu être présents tout au long des séances, ce qui a entravé la bonne progression de notre projet. De plus, la classe entière a été mise en distanciel une semaine complète, soit la semaine où les élèves devaient faire les représentations théâtrales avant le départ en vacances. De ce fait, ils ont eu une interruption de nos séances trois semaines d'affilées, ce qui a affecté la bonne préparation des élèves à ces représentations finales.

4.3. Enrichissement professionnel

Nous retenons de nombreux points positifs à cette étude, cependant, après avoir recueilli les recommandations des élèves, certains aspects pourraient être améliorés afin de réinvestir au mieux cette démarche dans ma pratique professionnelle. Les élèves ne partent pas avec les mêmes prérequis, en effet, certains ont déjà pratiqué le théâtre, se sentent plus à l'aise ou prennent plus de plaisir dans la participation à l'oral que d'autres. Il me semble alors pertinent de différencier davantage les rôles et temps de paroles des enfants. De plus, nous avons fait le constat qu'il était difficile de construire une pièce de théâtre pour un groupe de 14 élèves de ce niveau de classe. Si ce format nous a aidé à travailler la coopération en groupe ainsi que la thématique de la pièce, il me paraît intéressant de faire des plus petits groupes de théâtre de manière à simplifier l'agencement de la pièce et davantage travailler sur l'expression orale et corporelle. Je conserve en revanche de nombreux éléments pour mon expérience future. Premièrement, la pratique du théâtre s'est révélée bénéfique pour les élèves tant au niveau de l'expression orale que pour la prise de confiance en soi ou encore l'apprentissage de la coopération et du respect mutuel entre les participants. Élaborer des éléments de la pièce en coopération avec les élèves leur a permis d'être davantage investis dans celle-ci. De plus, construire une progression, par petits groupes, a permis aux élèves de prendre confiance en eux avant de les exposer à un public plus large. La mise en place de rituels et jeux théâtraux permettaient de rassurer les élèves et de les entraîner sur différentes thématiques à chaque séance de manière ludique. Enfin, avoir une grille de suivi des élèves permet d'observer les progrès ainsi que les points à améliorer pour chacun. Pour conclure, les élèves ont tous pris plaisir à participer à ce projet, c'est pourquoi je reconduis cette année des ateliers de théâtre avec ma classe de maternelle en adaptant les contenus et en tenant compte de ce qu'a pu m'apprendre l'état de l'art.

Conclusion

Bien que notre étude comporte des limites, nous avons pu constater un effet lié à la mise en place de notre séquence autour de la théâtralisation de l'album de jeunesse « Rouge tomate » utilisé comme support. En faisant le lien avec ce que nous a apporté l'état de l'art, nous avons pu faire de nombreux constats à la suite de notre expérimentation. Notre appui sur la littérature de jeunesse a permis la décentration des élèves et ainsi leur rappeler que leurs actes peuvent avoir des conséquences sur les autres. Ainsi, nous avons pu observer et relever des réflexions cohérentes et bienveillantes de la part des enfants concernant les conduites à tenir dans des situations de moqueries mais aussi plus largement en réponse à la détresse d'un individu. Nous avons également fait le bilan d'une classe qui s'est investie davantage dans le projet collectif au fil des séances, prenant des initiatives en coopérant pour améliorer la représentation finale de la pièce de théâtre. Les élèves se sont montrés respectueux et encourageants entre eux. De ce fait, nous avons relevé une réelle progression dans l'expression orale et le jeu d'acteur des enfants. Même les plus timides ont su se dépasser et tenir leur place au sein du groupe pour exprimer leurs opinions mais également au sein de la pièce dans le rôle de leur personnage.

Pour eux comme pour nous, ce projet fut une expérience positive, permettant aux élèves de se découvrir de nouvelles capacités ainsi que de renforcer la cohésion du groupe-classe. C'est pourquoi son adaptation et réinvestissement auprès d'autres classes d'élèves est pour moi une source de motivation.

Bibliographie

- André, C. (2005). L'estime de soi. *Recherche en soins infirmiers*, 82, 26-30.
- André, C. (2011). Les différentes formes de timidité. Dans Christophe André (éd.). *La timidité*, (pp. 5-44). Paris : Presses Universitaires de France.
- André, C. (2011). Conclusion. Les idées reçues ont la vie dure. Dans : Christophe André (éd.). *La timidité*, (pp. 124-125). Paris : Presses Universitaires de France.
- Aubert, J. (2019). *Développer les compétences orales par la pratique du théâtre en classe : pourquoi travailler l'expression orale en classe ? Quels sont les apports du théâtre dans le développement des compétences orales des élèves ?* Mémoire de la Sorbonne Université, ESPE de Paris.
- Balazard, S. & Gentet-Ravasco, E. (2011). *Faire du théâtre avec ses élèves. Techniques théâtrales et expression orale*. Paris : Hachette Éducation.
- Barry, V. (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité. *La nouvelle revue – Éducation et sociétés inclusives*, 82, pp. 9-25.
- Baudry, R. & Juchs, J. (2007). Définir l'identité. *Hypothèses*, 10, 155-167.
- Besson, J.-L. (2005). Le théâtre, entre art et pédagogie. *Études théâtrales*, 34, 21-26.
- Blouch, S. (2017). *Dans quelle mesure un projet mettant en œuvre la pratique théâtrale peut-il améliorer les relations paritaires à l'école ?* Mémoire de l'Université Grenoble Alpes, ESPE de Grenoble.
- Bon, M.-L., Strayer, F.-F., Hue S. & Rousse J. (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bulletin de psychologie*, 499, 3-14.
- Castellani, S. (2019). *Sensibiliser les élèves à la différence à travers la littérature jeunesse*. Mémoire de l'Université de Nantes, ESPE de Nantes.
- Chirouter, E. & Tozzi, M. (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*. Paris : Hachette Éducation.
- Chelebourg, C. & Marcoin, F. (2007). *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Colognesi, S., Deschepper, C. & Lyon López, N. (2017). Le développement de l'oral du début du primaire : l'impact de deux activités spécifiques en parler-écouter, *Language & literacy (Kingston, Ont.)*, 19(4), 55-75.

- Deneault, J., Cossette-Ricard, M., Quintal, G. & Nader-Grosbois, N. (2011). Les relations entre l'adaptation sociale de l'enfant et sa compréhension de la fausse croyance et des émotions. Dans : Nathalie Nader-Grosbois éd., *La théorie de l'esprit: Entre cognition, émotion et adaptation sociale* (pp. 79-91). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Cuevas, F. & Jacquard, A. (2010). L'altérité : Fondement de l'Humanisme. *Humanisme et Entreprise*, 300, 85-92.
- Dantzer, R. (2002). Nature et fonctions des émotions. Dans : Robert Dantzer (éd.). *Les émotions*, (pp. 7-14). Paris : Presses Universitaires de France.
- Delobbe K. (2001). *Le Théâtre*. Paris : Éditions Publications de l'École Moderne Française (PEMF).
- Delobbe K. (2002). *Littérature jeunesse*. Paris : Éditions Publications de l'École Moderne Française (PEMF).
- Depaire, I., Donnio, P. & Guérin, A. *Petits ateliers de théâtre*. Repéré à <http://www.petitsateliers.fr/theatre/theatre-a-lecole/>
- Engel, P. (1994). 7 – Paradoxes de l'identité personnelle. Dans Pascal Engel (éd.). *Introduction à la philosophie de l'esprit*, (pp. 161-185). Paris : La Découverte.
- Faïren, A. (2005). *Les interactions entre élèves : une source d'apprentissages ?* Mémoire de l'Université de Bourgogne, IUFM de Bourgogne.
- Fischer, G.-N. (2020). Chapitre 7. L'identité sociale. Dans Gustave-Nicolas Fischer (éd.). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, (pp. 237-266). Paris : Dunod.
- Giordan, A. & Saltet, J. (2019). *Apprendre à apprendre*. Paris : Librio.
- Goudet, S. (2020). *Différence entre confiance en soi et estime de soi : comment les développer pour mieux apprendre ?* Repéré à <http://cpe.ac-dijon.fr/spip.php?article1208>
- Halpern, C. (2016). L'identité. Histoire d'un succès. Dans Catherine Halpern (éd.). *L'individu, le groupe, la société*, (pp. 5-13). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Hocquaux, F. (2017). *Améliorer la considération de l'autre par l'intermédiaire de l'album de jeunesse*. Mémoire de l'Université Grenoble Alpes, ESPE de Grenoble.
- Houssier, F. (2019). Erik Erikson. Les crises de l'identité. *Les grands dossiers des sciences*, 54, 15.
- Hue, S., Rousse, J., Bon, M. & Straver, F. (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bulletin de psychologie*, 499, 3-14.

- Lallias, J.-C., Loriol, J., et al. (2002). *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspective d'une relation passionnée*. Arles : Actes Sud.
- Ledoux, R. (2018). *Le théâtre à l'école primaire : un outil pédagogique pour améliorer la maîtrise du langage oral et favoriser la coopération*. Mémoire de Sorbonne Université, ESPE de Paris.
- Lemoine, L., Mietkiewicz, M. & Schneider, B. (2018). Des élèves comme les autres ? La scolarisation des enfants avec handicaps locomoteurs et sensoriels à travers la littérature jeunesse. *La nouvelle revue – Education et société inclusive*, 82, 95-113.
- Léon, R. (2007). *La littérature de jeunesse à l'école : Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette.
- Formarier, M., & Jovic, L. (2012). *Les concepts en sciences infirmières*. Mallet Conseil.
- Meirieu, P., « Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir... », entretien recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Loriol. Repéré à https://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf.
- Mercuzot, I. & Noury, M.-H. (2000). Théâtre et Oral. *Dossier : l'oral, Blé 91*, 28.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2020). *Programmes du cycle 2*. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf
- Nurra, C. (2011). FAMOSE Jean-Pierre & BERTSCH Jean. L'estime de soi : une controverse éducative. *Revue française de pédagogie*, 174, 144-145.
- Oppenheimer, A. (2002). Identité. Dans A. de Mijolla (éd.). *Dictionnaire international de la psychanalyse*, pp. 783-784.
- Perrin, A. (2010). *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Paris : Retz.
- Rincón-Robichaud, M.-G. (2003). *L'enfant souffre-douleur. L'intimidation à l'école*. Montréal : Les éditions de l'homme.
- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : Atelier du poisson rouge.

Sommaire des annexes

- **Annexe 1 : Plan de séquence**

- **Annexe 2 : Graphiques issus de la grille d'observation**
 - a. **Évolution de l'expression orale**
 - b. **Évolution du jeu d'acteur des élèves**

- **Annexe 3 : Grille d'observation**

- **Annexe 4 : Verbatim d'enfants recueillis au cours de la dernière discussion collective**

Annexe 1 : Plan de sequence

Cycle et Niveau : C2, CE2	Date : Du 22 février au 6 avril	Discipline : Enseignement Moral et Civique
Titre de la séquence : Création d'une pièce de théâtre inspirée de l'album <u>Rouge tomate</u>		Durée : 7 séances

<p>Compétence(s) visée(s) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et s'exprimer à l'oral - Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes (lien avec la lecture) - Mettre en œuvre un projet artistique - L'expression des émotions - Culture de la sensibilité - Respecter autrui - Identifier et partager des émotions et des sentiments 	<p>Objectifs* :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte - Dire pour être entendu et compris - Participer à des échanges dans des situations diverses. - Prendre en compte des récepteurs ou interlocuteurs - Mobiliser des techniques qui font qu'on est écouté - Mémoriser des discours - Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments - Accepter le point de vue des autres.
---	--

N°	Phase de construction de la connaissance /compétence	Durée	Objectif spécifique de la séance	Contenus/ Démarches (différenciation éventuelle)	Modalité de travail	Support/ matériel à prévoir
1	<p>Découverte du sujet</p> <p><i>Évaluation diagnostique</i></p>	Environ une heure (coupée en deux temps)	Recueil des données + faire émerger les représentations sur l'altérité, le	Phase 1 : Passation des questionnaires + autorisations droit à l'image, suivi de la lecture du <u>Vilain petit canard</u> + demander aux élèves de dessiner le passage le plus important de l'histoire pour eux en expliquant pour quelles raisons. (20min)	Individuel pour remplir le questionnaire	Questionnaires + autorisations + les deux albums

			respect et la confiance en soi	<p>Phase 2 : Lecture de <u>Rouge tomate</u> : demander aux élèves de dessiner le passage le plus important de l'histoire pour eux en expliquant pour quelles raisons.</p> <p>Comparaison sous forme de débat (on retrouve les mêmes idées associées aux nouveaux personnages).</p> <p><i>(on attend qu'ils parlent de différence, d'exclusion, de manque de confiance en soi et d'acceptation).</i> (30min)</p> <p>- Présenter le projet de séquence aux élèves, leur demander de réfléchir à un nouveau personnage et au rôle qu'ils voudraient jouer dans la pièce pour la semaine d'après.</p>	En classe entière pour les lectures et les discussions	
2	<p>La (re)découverte du théâtre</p> <p><i>Phase de réactivation/recherche</i></p>	30 min par demi-classe	Entrer dans la théâtralisation	<p>- Présentation de ce que l'on va faire. (3min)</p> <p>- Échauffement du corps et de la voix : exercices de la douche, du géant et des corps libres + exercices sur les résonateurs. (10min)</p> <p>- Activités « Echanges d'états » et « Plus, plus, plus ! » (5min par activité)</p> <p>- Garder 5min pour écrire nos ressentis.</p>	Travail en groupe puis demi-groupe pour les activités de théâtre puis réflexion individuelle	<p>- Consignes des exercices choisis comme support</p> <p>- Du papier pour recueillir les ressentis.</p>
3	Création de notre propre pièce de théâtre	30 min par demi-classe	Inventer un nouveau personnage et les idées essentielles	- Présentation de l'activité du jour + rappel (3min).	Réflexion en groupe entier	- Prendre des notes pour relever les idées pour l'histoire

	<i>Phase d'entraînement et de recherche</i>		de l'histoire en s'inspirant de <u>Rouge tomate</u> + distribution des rôles	<ul style="list-style-type: none"> - Échauffement du corps et de la voix : exercices de la douche, du caoutchouc + résonateurs. (5min) - Activité « J'adore/je déteste » + variantes en exprimant la phrase de différentes manières. (10min) - Recueil des idées pour l'histoire + des différents rôles (7min). - Garder 5min pour écrire nos ressentis. 	<p>Exercices de théâtre en deux groupes</p> <p>Réflexion individuelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dessiner au tableau le personnage choisi - Support pour l'exercice choisi - Garder l'album <u>Rouge tomate</u> à disposition - Du papier pour recueillir les ressentis.
4	Réalisation de la pièce de théâtre 1/3 <i>Phase de construction et d'entraînement</i>	30 min par demi-classe	Mettre en forme le début de la pièce de théâtre	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de l'activité du jour + rappel séance précédente. (3min) - Échauffement du corps et de la voix : exercices de la douche et de la souris + les résonateurs et travail sur la respiration avec « Le voyage de Chichi-Hoho ». (5-10min) - Activité sur la voix « Les cercles » (5min) - Début de la mise en place de la pièce : répartition des rôles + lecture du scénario. (10min) - 5min pour écrire nos ressentis. 	<p>Réflexion et travail de la pièce en groupe entier</p> <p>Exercices de théâtre en binôme</p> <p>Réflexion individuelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Texte imprimé pour chaque élève. - Album <u>Rouge tomate</u> - Support pour l'exercice choisi - Du papier pour recueillir les ressentis.

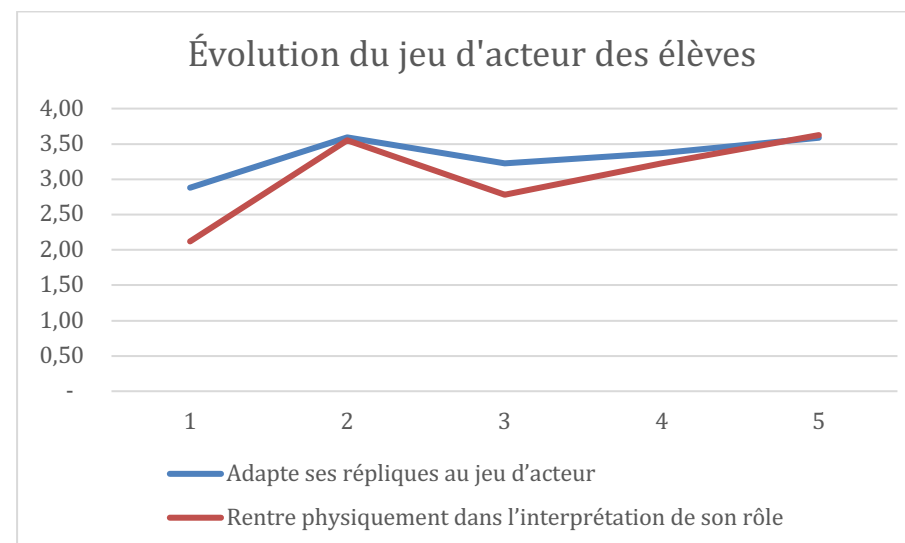
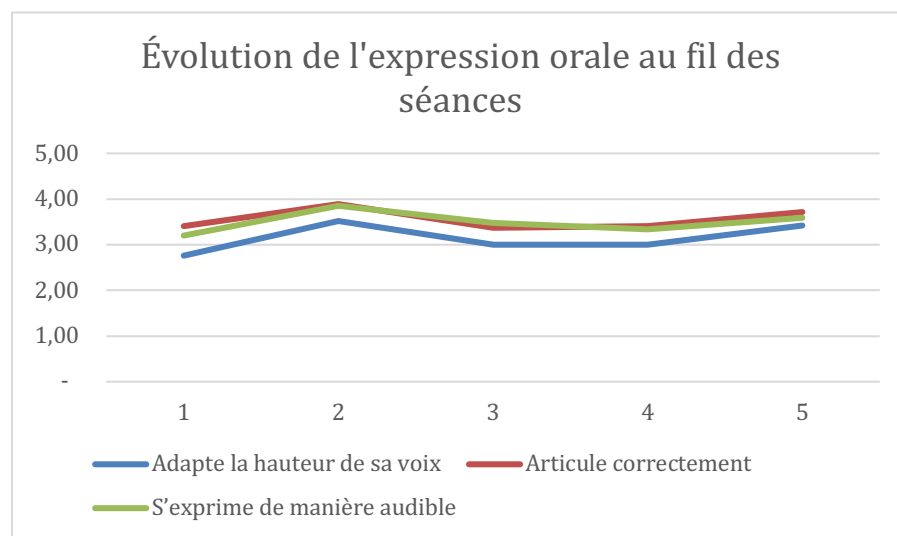
5	Réalisation de la pièce de théâtre 2/3 <i>Phase de construction et d'entraînement</i>	30 min par demi-classe	Continuer la mise en forme de la pièce de théâtre	- Présentation de l'activité + rappel (3min) - Échauffement du corps et de la voix : exercices de la douche, du géant et des corps libres + les résonateurs et les virelangues. (5-7min) - Travail sur la pièce, interprétation des personnages. (15min) - 5 min pour les ressentis	Réflexion et travail de la pièce en groupe entier Exercices virelangues en binôme Réflexion individuelle	- Texte imprimé pour chaque élève. - Album <u>Rouge tomate</u> - Support pour l'exercice choisi - Du papier pour recueillir les ressentis.
6	Réalisation de la pièce de théâtre 3/3 <i>Phase de formalisation</i>	30 min par demi-classe	- Avoir terminé la mise en scène de la pièce de théâtre - Chaque élève connaît son texte	- Présentation de l'activité + rappel (3min) - Échauffement du corps et de la voix : exercices de la douche, de la souris + les résonateurs. (5-7min). - Petit jeux de théâtre : « Plus, plus, plus » (5min) - Travail sur la pièce (10-15min) - 5 min pour les ressentis	Réflexion et travail de la pièce en groupe entier Exercices de théâtre en demi groupe. Réflexion individuelle	- Texte imprimé pour chaque élève. - Album <u>Rouge tomate</u> - Support pour l'exercice choisi - Du papier pour recueillir les ressentis.
7	Évaluation bilan <i>Phase de représentation et institutionnalisation</i>	1h	- Donner une représentation des deux pièces de théâtre différentes.	- Échauffement en classe entière : exercices de la douche + exercice au choix + les résonateurs. (10min)	En classe entière puis individuellement.	- Texte imprimé pour chaque élève. - Album <u>Rouge tomate</u>

			- Recueil de données	- Présentation des deux pièces suivie d'une discussion sur les choix effectués entre les deux groupes + ce qu'ils ont aimé et/ou moins aimé. - Faire passer les questionnaires post-test. - Distribuer la trace écrite avec les notions clés de la séquence.		- Questionnaires post-test - Documents trace écrite
--	--	--	----------------------	--	--	--

Annexe 2 : Graphiques issus de la grille d'observation

a. Évolution de l'expression orale

b. Évolution du jeu d'acteur des élèves



Annexe 3 : Grille de suivi

D. / Élève 26		02-mars	09-mars	16-mars	23-mars	30-mars
		Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Est investi dans l'activité	<i>Est attentif aux consignes</i>	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	<i>Participe aux réflexions collectives</i>	2,00	4,00	4,00	4,00	3,00
	<i>Réalise les consignes demandées</i>	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00
Prend du plaisir à réaliser l'activité	<i>Est motivé(e) à débiter les exercices</i>	2,00	3,00	4,00	3,00	3,00
	<i>Affirme avoir pris plaisir à réaliser les exercices</i>	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00
Connaît son texte	<i>Sait quoi dire pour les activités et la pièce</i>	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00
S'exprime de manière adéquat	<i>Adapte la hauteur de sa voix</i>	2,00	4,00	4,00	4,00	3,00
	<i>Articule correctement</i>	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	<i>S'exprime de manière audible</i>	2,00	4,00	4,00	4,00	3,00
Montre des signes d'inconforts	<i>Est crispé(e)</i>	2,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	<i>Joue avec ses doigts</i>	2,00	4,00	3,00	4,00	4,00
	<i>Baisse le regard</i>	2,00	4,00	4,00	4,00	4,00
A la posture attendue	<i>A les pieds bien ancrés dans le sol</i>	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00
	<i>Se tient bien droit</i>	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00
	<i>A le regard orienté</i>	3,00	4,00	4,00	3,00	4,00
	<i>Ne gigote pas constamment</i>	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00
Rentre dans le jeu d'acteur	<i>Adapte ses répliques au jeu d'acteur</i>	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00
	<i>Rentre physiquement dans l'interprétation de son rôle</i>	1,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Respecte les autres	<i>Intervient lorsque c'est son tour de parole</i>	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	<i>Est attentif à ce que font les autres</i>	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00
	<i>Ne montre pas de signes de moqueries concernant ses camarades</i>	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00

Annexe 4 : Verbatim d'enfants recueillis au cours de la dernière discussion collective

Réflexion autour des attitudes des personnages de l'histoire	Qu'avez-vous aimé dans ces pièces ?	Qu'est-ce que ça vous a apporté de jouer une pièce de théâtre ?	Est-ce que certains ont senti une évolution entre la première et la dernière séance ?
<p>« Personne n'aime qu'on se moque de nous. Et des fois quand on tombe c'est rigolo mais des fois c'est pas rigolo. »</p> <p>« Même si c'est quelqu'un qu'on n'aime pas on peut l'aider. Si il tombe et qu'on l'aime pas du tout on peut l'aider quand même. C'est un geste de gentillesse, pas de méchanceté. Même si tu l'aimes pas, que c'est ton pire ennemi, tu dois quand même l'aider. »</p>	<p>« Ce que j'ai aimé c'est quand Hannah est devenue sûre d'elle, j'ai aimé »</p>	<p>« Moi j'ai trouvé que c'était bien parce qu'on a tous très bien joué notre rôle. Et les entrainements ça nous a servi à être plus forts. A mieux se concentrer et comprendre des nouveaux mots. »</p> <p>« Et aussi quand y a un public y a un truc qu'est bien. Quand on voit le public on est obligé de se forcer à faire des phrases bien, quand y a pas de public et bien notre esprit il est pas... Il est détendu. On est moins concentré. »</p>	<p>« On avait de moins en moins besoin de notre texte. »</p> <p>« On parlait plus fort »</p> <p>« Au début on était excité et à la fin on était plus calme. »</p> <p>« La dernière séance on était plus à l'aise. »</p>

Année universitaire 2021-2022

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'étude et la théâtralisation d'un album de jeunesse pour aider les enfants à gagner en confiance en soi et apprendre davantage à respecter les autres.

Auteur : PHILIPPE Elise

Résumé : Les albums de jeunesse sont des médiums privilégiés de l'école primaire. Leur étude permet d'aborder de nombreuses thématiques à travers des personnages auxquels les enfants peuvent s'identifier. Ce travail de recherche débute par la lecture d'un album afin d'évoluer autour des notions de confiance en soi et de respect. Par la suite, l'idée est de mettre en place deux représentations théâtrales de l'histoire après son appropriation par les groupes d'élèves. Ce projet de mise en scène permet de travailler l'expression orale et corporelle ainsi que la coopération entre les participants. L'objectif de l'étude est d'aider les enfants à accroître leur confiance en eux mais également à présenter des comportements plus respectueux. Divers outils sont mobilisés pour recueillir les données : un questionnaire, des dessins d'enfants, des discussions collectives ainsi qu'une grille d'observation pour les ateliers de théâtre. Bien qu'il faut tenir compte des limites de cette expérimentation, les résultats révèlent un investissement de tous les élèves avec une progression dans leur réflexion concernant les notions clés.

Mots clés : confiance en soi, respect, littérature de jeunesse, expression orale, théâtre, cycle 2, CE2

Abstract: Youth literature is having a pretty important role during schooling. Throughout many themes, children can identify themselves to the characters. In this study, the choice is to begin with the reading of an album to touch base with respect and self-confidence notions. With that respect, the idea is to get inspired by this support in order to theatricalize the story after pupils' appropriation. This staging project, splited in two groups, lead to oral and corporal expression as well as cooperation between pupils. At the end, each group will present its work in front of the classroom. The target of the study is to help children to strengthen their self-confidence as well as mutual respect. Several tools allow data collection : we will find questionnaires, child drawings, group discussions as well as evaluation grids. Despite some limitations, the results reveal the engagement of all students with an improvement of key concepts' understanding.

Keywords: Youth literature, self-confidence, respect, oral expression, theater, elementary school