

# *Identité(s) en Scène(s), Le théâtre à l'école !*

RAPPORT DE RECHERCHE-ACTION

*Comprendre comment les pratiques théâtrales à l'école contribuent aux apprentissages et au développement des enfants : une recherche-action évaluative.*



## Paroles d'enfants



**« J'ai appris à avoir un masque de comédien. Et aussi à lire le texte avec le masque de comédien. »**

**« Je pensais que je ne pouvais pas retenir mes phrases et en fait j'ai su retenir tout mon texte »**

**« J'ai appris à plus me concentrer. Et à avoir plus confiance en moi. »**

**« J'ai plus honte de lire en classe, ça me fait beaucoup de bien »**

**« Je suis fier du travail qu'on a fait en groupe tous ensemble on a très bien travaillé »**



© 2014 Aide et Action

## Avant propos

*Aide et Action anime une recherche-action autour du projet théâtre « Identité(s) en Scène(s) », à l'école Gérard Philipe de Villiers-le-bel (95). Le présent document présente le premier volet de cette recherche portant sur l'année scolaire 2013-2014.*

Le travail collaboratif entre l'équipe d'école et un intervenant théâtre appartenant à la compagnie du Théâtre de la Fugue, accompagnés par Aide et Action a consisté à « **explicitier et comprendre comment les pratiques théâtrales contribuent aux apprentissages des savoirs de base, au développement des enfants, de leur identité et de leur citoyenneté** », dans un contexte socio-économique difficile qui fragilise leur accès aux savoirs. Cette année a été particulière car le sujet de la pièce écrite par les enfants a fait écho à la démolition et au déménagement imminent de l'école dans le cadre du projet de rénovation urbaine du quartier des Carreaux de Villiers-le-bel. Il y est question de mémoire, de souvenirs, d'identité de l'école et du quartier et des sentiments que ce changement suscite. L'aboutissement de cette action a consisté en des représentations de fin d'année devant le reste de l'école, les familles, des habitants du quartier et des acteurs institutionnels.

Les trois acteurs du projet au sein de l'établissement scolaire (deux enseignantes et l'intervenant) ont été rejoints à des degrés divers par d'autres acteurs de l'école et de son environnement afin de partager et de mener à bien leur questionnement. Avec l'appui d'Aide et Action, il s'est agi pour l'ensemble des participant-es de réfléchir aux compétences développées dans le cadre du projet théâtre, et aux apprentissages scolaires et sociaux que ces compétences favorisent. Les enfants concernés par le dispositif ont été associé-es à ce travail de réflexion, ainsi que d'ancien·nes participant-es du projet théâtre, aujourd'hui au collège.

**Cette recherche démontre, à l'aide de données recueillies tout au long du processus, que la pratique intégrée du théâtre à l'école Gérard Philipe a des effets positifs en termes de climat scolaire et de réussite éducative.**

Elle développe en effet la cohésion de groupe, la coopération et la confiance en soi. L'objectif du projet et le fait qu'il touche à une part d'intime chez les enfants favorise chez eux la persévérance et la distanciation. Sur le plan des connaissances de base, auxquelles il vient apporter du sens, il encourage la lecture et donne le goût d'écrire. Une meilleure compréhension de texte, un travail actif de mémorisation et un certain enrichissement du vocabulaire ont également été constatés.

Enfin, et à partir de ce premier niveau de résultats, la recherche-action a contribué à valoriser la pertinence pédagogique de l'éducation artistique et culturelle associée aux enseignements scolaires. Au-delà, elle a également mis au jour les conséquences positives du projet concernant l'identité de l'école, le développement professionnel de l'équipe et la manière dont un projet scolaire peut participer au renforcement du « lien social » à l'échelle de son quartier.

**Ce rapport de recherche a été réalisé par l'association Aide et Action et rédigé par Manon Bouchareu, chargée d'étude et d'évaluation de la Mission éducative France.**

[www.france.aide-et-action.org](http://www.france.aide-et-action.org)

# Table des matières

<b>1. Contexte socio-géographique</b> .....	<b>6</b>
1.1 Le Val d'Oise .....	6
1.2 Villiers-le-bel.....	6
1.3 Le quartier des Carreaux .....	7
<b>2. Contexte d'école</b> .....	<b>9</b>
2.1 L'école Gérard Philipe.....	9
2.2 Un « projet d'école citoyen ».....	10
<b>3. Du projet théâtre à Identité(s) en Scène(s)</b> .....	<b>11</b>
3.1 Genèse du projet théâtre à Gérard Philipe.....	12
3.2 Objectifs du projet <i>Identité(s) en Scène(s)</i> .....	13
3.3 Les activités du projet, 2013-2014.....	13
<i>Synthèse</i> .....	13
3.4 Ateliers théâtre et ateliers d'écriture .....	15
<i>Les ateliers d'écriture</i> .....	15
<i>Les ateliers de théâtre</i> .....	16
<i>Sortie au théâtre Romain Rolland de Villejuif</i> .....	17
<b>4. La recherche-action d'Identité(s) en Scène(s)</b> .....	<b>18</b>
4.1 Aide et Action, une démarche d'intervention singulière .....	18
<i>Aide et Action et Identité(s) en Scène(s)</i> .....	18
<i>L'accompagnement par la recherche-action</i> .....	18
<i>Quelques définitions...</i> .....	19
4.2 La mise en œuvre de la recherche-action .....	20
<i>Lancement et genèse de la recherche-action</i> .....	20
<i>L'implication nuancée des acteurs du territoire</i> .....	20
<i>L'Atelier Coopératif de Recherche Action d'Identité(s) en Scène(s) (ACORA)</i> .....	21
<i>La recherche-action comme dispositif de suivi-évaluation participatif</i> .....	23
<i>Le dispositif de suivi-évaluation d'Identité(s) en Scène(s)</i> .....	24
<i>Analyse des données</i> .....	24
4.3 Présentation des biais, leviers et freins de la recherche .....	26
<i>Isoler les effets du projet théâtre, un exercice complexe</i> .....	26
<i>La tentation du « beau spectacle »</i> .....	26
<i>Envie, disponibilité et engagement des acteurs</i> .....	27
<i>Perméabilité entre projet et recherche</i> .....	27
<i>Une réflexion continue sur les outils de collecte</i> .....	28
<b>5. Théâtre et compétences sociales</b> .....	<b>30</b>
5.1 Cohésion de groupe et solidarité .....	30
<i>Régulation, dépassement des conflits</i> .....	31
<i>Solidarité, écoute, entraide</i> .....	33

5.2 Persévérance et exigence .....	34
5.3 Confiance posture, rapport au corps .....	36
5.4 Jeu et distanciation .....	39
<b>6. Théâtre et apprentissages des savoirs de base .....</b>	<b>41</b>
6.1 Le goût d'écrire.....	41
6.2 Lecture, expression orale et réinvestissement de lectures .....	42
6.3 Compréhension de texte .....	44
6.4 Mémorisation et acquisition de vocabulaire.....	44
6.5 Parcours artistique et culturel .....	46
<b>7. Le théâtre comme outil pédagogique .....</b>	<b>47</b>
7.1 Transformation des relations, à l'autre et à l'école .....	47
<i>Un rapport différent à l'évaluation</i> .....	47
<i>Un rapport différent entre adultes et enfants</i> .....	48
7.2 Le plaisir, le soin et le sens.....	49
<i>Le projet comme défi</i> .....	49
<i>Un projet vecteur de bien-être</i> .....	50
<i>Un projet pour « faire sens »</i> .....	50
<b>8. Synergies autour du projet théâtre : l'école et son territoire.....</b>	<b>52</b>
<i>Les enfants de l'école</i> .....	52
<i>Les enseignantes et l'intervenant</i> .....	52
<i>L'équipe d'école</i> .....	53
<i>Les familles</i> .....	54
<i>Le territoire : du quartier à la collectivité</i> .....	54
<i>Au-delà...partage des résultats de la recherche</i> .....	56
<b>9. Partie conclusive .....</b>	<b>57</b>
9.1 Les apports de la recherche-action.....	57
9.2 Synthèse des résultats de la recherche-action.....	59
9.3 Une évaluation porteuse de changement ? .....	62
<b>ANNEXES.....</b>	<b>64</b>
ANNEXE 1 : Dispositif détaillé du suivi-évaluation d' <i>Identité(s) en Scène(s)</i> .....	64
ANNEXE 2 : Le parcours de Rayan, théâtre et compétences sociales.....	67
ANNEXE 3 : Grille d'analyse - tableau de ventilation des phrases prélevées dans les carnets de comédien-nes (mars-avril 2014).....	69
ANNEXE 4 : Extrait du journal d'ACORA n°3, juin 2014.....	71
ANNEXE 5 : Un exemple d'intermédiaire de la recherche-action, retours aux enseignantes après le premier prélèvement des carnets de comédien-nes.....	77



## Contexte socio-géographique

Le territoire du projet est la ville de Villiers-le-bel, située dans le département du Val d'Oise (95), et plus spécifiquement le quartier des Carreaux, classé Zone Urbaine Sensible (ZUS).

### 1.1 Le Val d'Oise

Le département du Val d'Oise regroupe des zones rurales et des secteurs fortement urbanisés autour de l'aéroport Paris Charles-de-Gaulle et d'autres pôles d'activité économique plus restreints. Sa superficie est la plus réduite des départements de la grande couronne. Il compte 185 communes et 1.197.264 habitants au 1<sup>er</sup> janvier 2011, sa densité est particulièrement élevée (887 habitants au km<sup>2</sup>). C'est le département le plus jeune de l'Île de France : 29% de sa population a moins de 20 ans. La diversité de la configuration socio-économique des ménages et la jeunesse de sa population font du Val d'Oise un département de contrastes.

Au niveau scolaire, d'après les évaluations nationales de 2011, le département du Val d'Oise affiche des résultats inférieurs à la moyenne nationale. La moitié des élèves du département aurait besoin d'une aide spécialisée pour combler des lacunes dans les apprentissages avant l'arrivée au collège<sup>1</sup>. Pour compenser ces faibles résultats, le Val d'Oise est la cible de plusieurs programmes nationaux avec entre autres : la mise en place d'un plan départemental de lutte contre l'illettrisme, 26 réseaux de réussite scolaire et 7 dispositifs ECLAIR<sup>2</sup>.

### 1.2 Villiers-le-bel

Villiers-le-bel est une ville enclavée, de 27 500 habitants située à 18 km au nord de Paris. Dans une logique de développement économique et avec la municipalité de Sarcelles, elle a fondé en 1997 la Communauté d'Agglomération Val de France, à laquelle appartiennent également aujourd'hui Garges-lès-Gonesse, Arnouville-lès-Gonesse, Bonneuil-en-France et Gonesse ; cette communauté regroupe 165 969 habitants.

Le nom de la ville est encore communément associé à un conflit datant de novembre 2007, opposant plusieurs centaines d'individus et les forces de police durant deux jours<sup>3</sup>.

**Logement :** L'urbanisation de Villiers-le-bel a été tardive et accélérée, elle correspond à deux mutations sociales importantes : l'arrivée massive d'ouvrier.e.s et d'employé.e.s venu.e.s répondre au besoin de main d'œuvre industrielle, provoquant la construction de lotissements autour de la nouvelle gare et des points de desserte du tramway jusque dans les années 1920 ; puis l'implantation de quartiers de logements collectifs entre 1955 et 1972, suite à la crise du logement d'après-guerre. Ces quartiers sont principalement « Les Carreaux » (fin des années 1950), « Le Puits-la-Marlière » (milieu des années 1960) et « Derrière-les-Murs » (début des années 1970). Ils font l'objet de réhabilitations depuis le début des années 1980 et comptent plus de 50% de logements sociaux. Cette transformation a rendu nécessaire la construction de nombreux équipements afin de répondre aux nouveaux besoins d'une population qui s'est rajeunie (la ville compte ainsi 22 écoles). Le logement est une source de tension en raison de problèmes liés à la surpopulation des logements HLM.

---

<sup>1</sup> Selon les termes proposés par les archives des évaluations des acquis des élèves de l'école primaire. Disponible sur : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

<sup>2</sup> Bulletin Officiel n° 27 de juillet 2011 : Le programme national **ECLAIR** (Ecoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite) a pour objectif de créer les conditions de la réussite scolaire pour les élèves scolarisés dans des établissements ou des écoles dans lesquels le climat pédagogique est particulièrement difficile. Les ECLAIR deviendront des REP+ à la rentrée 2015.

<sup>3</sup> La stigmatisation qui en découle peut être dommageable pour des beauvillésois-es dans leurs démarches courantes (emploi, crédit, etc.).

**Economie** : La commune est donc essentiellement résidentielle, un dixième de son territoire de 730 hectares est toutefois constitué d'espaces verts entretenus et l'on peut noter la proximité de zones vertes : les jardins familiaux, le bois d'Ecouen et la plaine agricole de la plaine de France. Hormis un tissu dense de petits commerces de proximité, une zone restreinte d'activité économique est partagée avec Sarcelles. Les principaux employeurs de la municipalité sont l'hôpital Charles Richet (Assistance Publique Hôpitaux de Paris), les entreprises Gilson (spécialisée en matériel médical) et Flopak (spécialisée en matériel de conditionnement pour le transport) ainsi que les services publics.

**Population** : Une importante partie de la population est en situation de précarité économique : 18% des actifs sont concernés par le chômage (contre 10% dans le Val d'Oise et en France) et 70% appartiennent à la catégorie ouvrier/salarié (contre 47% des actifs français). Un tiers des ménages beauvillésois comprend 4 personnes et plus (un cinquième au niveau national) ; d'ailleurs les moins de 25 ans représentent quasiment la moitié des habitants des zones urbaines sensibles de la ville (44%).

Villiers-le-bel est une ville multiculturelle. Elle compte soixante-sept nationalités différentes et davantage encore de régions d'origines de personnes françaises « issues de l'immigration ». Les principales régions d'origine sont l'Afrique subsaharienne et le Maghreb, et plus récemment, la Turquie, les pays d'Europe de l'Est, l'Inde, le Pakistan et l'Asie du Sud-Est.

**La municipalité** : La mairie de Villiers-le-bel est socialiste. Au titre de la Politique de la Ville, la municipalité poursuit deux projets de rénovation urbaine dans le cadre du contrat urbain de cohésion sociale intercommunal et compte un programme de réussite éducative. Le territoire de Villiers-le-bel présente un découpage particulier lié à la concentration plus ou moins élevée des difficultés (sociales, économiques, pédagogiques, etc.) : deux quartiers sont classés en « zone de redynamisation urbaine » (ZRU), un autre en zone franche urbaine (ZFU). Les quatre zones d'éducation prioritaire (ZEP) et les trois réseaux d'éducation prioritaire (REP) couvrent les 22 écoles de la commune, 3 collèges (eux-mêmes en réseaux ambition réussite) et 1 lycée professionnel.

### **1.3 Le quartier des Carreaux**

Le quartier des Carreaux, situé à la fois en zone de redynamisation urbaine et en zone urbaine sensible, fut l'un des premiers grands ensembles construits en France dans les années 50. Il est en pleine transformation depuis 2007 dans le cadre du PRU<sup>4</sup>.

La convention que la ville et ses partenaires ont signée en 2006 avec l'Agence nationale de rénovation urbaine prévoit la réhabilitation de l'ensemble des logements ainsi que la restructuration du réseau de rues du quartier dans l'optique de son désenclavement. Ses objectifs sont la diversification de l'offre de logements, la construction de nouveaux équipements scolaires et une place accrue pour les activités présentes (services publics et privés et associations). Ce processus d'amélioration du cadre urbain est lent et entraîne des bouleversements dans l'organisation quotidienne des équipes et des locaux des différentes structures présentes dans le quartier. Ainsi, une des conséquences du PRU a été de réduire de moitié l'espace de la cour de récréation de Gérard Philippe (école dans laquelle est mené le projet théâtre) depuis plus de 5 ans pour les besoins d'aménagement du Centre médico-psycho-

---

<sup>4</sup> Plan de rénovation urbaine lui-même inscrit dans le cadre du Programme National de Rénovation Urbaine défini par la loi n°2003-710 du 1er août 2003 d'orientation et de programmation pour la ville et la rénovation urbaine.

pédagogique ainsi que pour l'accueil d'une partie de l'école Jean Jaurès puis de la maternelle Gérard Philipe durant leurs propres travaux.

#### *Population*

Le taux de chômage du quartier est encore plus élevé que celui de l'ensemble de la commune et le revenu médian par unité de consommation représente la moitié de celui de Paris<sup>5</sup>. 9 ménages sur 10 sont locataires en HLM, un quart des ménages reçoit l'allocation chômage et un gros cinquième jouit de bas revenus (moins de 10% à Paris). Plus du quart des familles sont monoparentales et une personne sur cinq est étrangère.

#### *L'offre culturelle et artistique*

Les quelques actions culturelles et artistiques mises en place dans le quartier le sont à l'initiative des associations et maisons de quartier. La salle de spectacle municipale (l'espace Marcel Pagnol) est située à l'extérieur du territoire des Carreaux.



Scène de la pièce de théâtre écrite et jouée cette année par les enfants, mettant en scène un différend entre les habitants du quartier et les enfants de l'école

---

<sup>5</sup> En 2004 : 9 416 euros contre 18 812 euros. Aujourd'hui le revenu médian à Paris dépasse les 25 000 euros, nous ne disposons pas de l'actualisation de cette donnée pour le quartier des Carreaux.



## **2.1 L'école Gérard Philipe**

L'école est rattachée à la circonscription d'Ecouen et dépend de l'académie de Versailles. Elle compte une dizaine de classes pour 210 enfants. Issu·es du quartier des Carreaux, ils et elles représentent sa grande diversité culturelle dans l'enceinte de l'école. Ils et elles sont également touché·es par les problématiques socio-économiques du territoire, qui jouent un rôle important et reconnu dans les inégalités scolaires et éducatives<sup>6</sup>. Nous n'avons pas eu accès aux résultats de l'école concernant les évaluations pour cette année car l'équipe n'en disposait pas, mais l'on peut avancer que ces derniers restent significativement faibles.

Lors du travail sur le projet d'école ces dernières années, les enseignant·es avaient recensé les difficultés les plus marquées pour les enfants de l'établissement. Elles relevaient d'une pauvreté du vocabulaire, d'une pauvreté dans la construction syntaxique et d'un accès très limité aux consignes. Le rapport à la littérature était décrit comme très distant et marqué par des carences culturelles en amont et aux abords de l'école (culture littéraire plus que réduite en fin de maternelle, défaut de lecture et de compréhension implicite en élémentaire, très faible fréquentation d'œuvres...). L'imaginaire des enfants était décrit comme peu développé, tout comme leur aptitude à se projeter dans le futur. Les relations interpersonnelles témoignaient d'un « manque de respect envers l'autre ». Autrement dit, l'accès au symbolique<sup>7</sup> posait et pose encore problème pour une majeure partie des enfants de l'école.

Le personnel fixe de l'école se compose aujourd'hui de :

- 9 enseignant·es de classes ordinaires
- 1 enseignante de CLIS<sup>8</sup>
- 1 enseignant à mi-temps en décharge de direction
- 1 poste surnuméraire lié au dispositif « plus de maîtres que de classes »
- 2 auxiliaires de vie scolaire (dont une affectée à la CLIS)
- 1 employée de vie scolaire en charge de l'assistance administrative du directeur

Les professionnels qui travaillent dans l'école, de manière permanente ou ponctuelle sont :

- 1 poste E à plein temps (dépendant du RASED<sup>9</sup>)
- 1 poste G de manière très ponctuelle (dépendant du RASED et affecté sur 11 écoles)
- 1 psychologue de la circonscription (RASED)
- 1 infirmière et 1 médecin scolaire présents de manière aléatoire au sein de l'établissement

Les locaux de l'école datent des années 1960 et sont aujourd'hui vétustes. Depuis 2007 et la construction du centre médico-psycho-pédagogique, la cour de récréation ne présente plus de végétation et est réduite de moitié. Durant l'année scolaire 2014-2015, les bâtiments vont être démolis dans le cadre de la rénovation du quartier et les enfants se rendront dans les murs de la nouvelle école Gérard Philipe, aujourd'hui encore en chantier. Le projet théâtre s'est emparé de

---

<sup>6</sup> Résultat d'enquête PISA 2012, France (site de l'OCDE)

<sup>7</sup> Au langage abstrait, au sens.

<sup>8</sup> Classe pour l'Inclusion Scolaire

<sup>9</sup> La circulaire n°90-082 du 9 avril 1990, définit les deux missions principales des Réseaux d'Aide Spécialisée aux Élèves en Difficulté : une mission de prévention des difficultés d'apprentissage et une mission de remédiation à ces difficultés. Les RASED proposent des actions de différentes natures selon l'évaluation des besoins de l'élève en difficulté, et regroupe donc des professionnels spécialisés dans divers domaines: les maître chargés d'aide à dominante pédagogique (Postes E), les maître chargés d'aide à dominante rééducative (Postes G), et enfin, les psychologues scolaires.

cette actualité et a permis de réfléchir à la transformation en cours, son impact sur des vies singulières, sur l'identité du quartier, son histoire, sa mémoire, renforçant par la même occasion un lien social fragilisé.

## **2.2 Un « projet d'école citoyen »**

En 2009, l'école Gérard Philipe a élaboré un projet d'école autour de la notion d'« **enfant citoyen** » au cours d'ateliers GRAP<sup>10</sup> en partenariat avec l'association Aide et Action et la circonscription d'Ecouen. Cette démarche réflexive sur la citoyenneté et la place des enfants dans l'école a été initiée suite au constat d'une dégradation du climat scolaire de la part de l'équipe qui a alors engagé un diagnostic partagé de la situation.

Le projet d'école s'est décliné selon plusieurs axes, dans un souci de cohérence avec les orientations du contrat de réussite du collège Léon Blum, situé à proximité : la **citoyenneté** (association de l'élève aux décisions le concernant ; solidarité) et la **maîtrise de la langue** (amélioration de la réussite des élèves dans leur capacité à communiquer dans le savoir dire et écrire). L'importance a été mise sur :

- la nécessité de travailler autour de situations de communication « authentiques » (débats, journal d'école, etc.) ;
- la prise en compte systématique de la dimension citoyenne dans les situations scolaires (configuration de la classe, posture enseignante, etc.), suivant la logique selon laquelle le projet d'école peut être porteur de citoyenneté tout en restant centré sur les apprentissages ;
- l'ouverture de l'école sur son environnement, dans une optique de revalorisation réciproque.

Dans l'optique d'une plus grande participation et responsabilisation des enfants, un dispositif de régulation original a vu le jour de manière harmonisée dans l'ensemble des classes (« les ceintures de comportement »), accompagné par des temps réguliers de conseils d'enfants.

Aujourd'hui, l'école ne dispose pas officiellement d'un projet d'école à jour mais s'inscrit d'une certaine manière dans l'héritage de ce travail antérieur. La régulation perdure sur le mode des ceintures et conseils, et les activités visant à valoriser l'école et son environnement et/ou à favoriser de « vraies » situations de communication sont maintenues. D'ailleurs, le projet théâtre répond à lui seul à ces deux dernières exigences.

Noms	Comportement				Mise au travail			
	Vert	Bleu	Orange	Rouge	Vert	Bleu	Orange	Rouge
Moutad	●				●			
Ayman	●				●			
Lisa	●				●			
Camélia		●				●		
Mariam								
Thomas	●				●			
Imane	●				●			

Un système de régulation original

<sup>10</sup> Groupe Recherche Action Production

## Du projet théâtre à *Identité(s) en Scène(s)*

### ***Repère historique, « Le théâtre à l'école »***

Dans un article paru dans les Cahiers Pédagogiques<sup>11</sup>, J. Verdeil évoque le fait que l'usage pédagogique du théâtre, de ses œuvres et de ses pratiques, n'est pas nouveau. Déjà au XVI<sup>e</sup> siècle il est désigné comme moyen privilégié pour aborder l'enseignement littéraire et moral. Ses techniques orales et physiques sont mobilisées dans les programmes d'étude jésuites pour la formation de l'esprit à la rhétorique (l'art de parler, de discourir, impliquant à la fois le corps et le verbe) et pour favoriser la culture morale par la représentation de sentiments à rechercher ou à fuir. L'intégration du théâtre dans les méthodes d'enseignement découle alors d'une conception théâtrale de la vie et du monde : pour accomplir convenablement ce qui est attendu de nous, *remplir son rôle* pourrait-on dire, il est nécessaire de savoir maîtriser son corps, sa gestuelle et sa voix conformément à la fonction et au statut que l'on incarne.

Au XX<sup>e</sup> siècle, de l'après-guerre jusqu'aux années 1970, des actions politiques en faveur d'une démocratisation et d'une décentralisation culturelle visent à faciliter l'accès des publics les plus éloignés des œuvres aux lieux culturels et artistiques par le biais de baisse de tarifs d'entrée et la création d'espaces dédiés dans les territoires qui en sont dépourvus (la création des maisons de la culture s'inscrit dans ce mouvement). Mais cette politique aboutit à un échec en ce qu'elle ne modifie pas significativement les habitudes des populations culturellement défavorisées et que l'écart de pratiques et de fréquentation des œuvres artistiques et culturelles entre les catégories sociales reste de mise.

Durant les années 1970, un mouvement critique à l'égard de la culture légitime voit le jour alimenté par des travaux portant sur le lien entre capital culturel et reproduction sociale<sup>12</sup>. Ce mouvement permet un renouvellement du débat portant sur la démocratie culturelle et la question d'accès aux œuvres se décentre sur celle des pratiques et des moyens d'expression permettant de sensibiliser les publics exclus des biens culturels. C'est à la faveur de ces réflexions que la pratique du théâtre s'introduit petit à petit depuis les années 1980, sous l'influence du ministère de la Culture de l'époque. Cette émergence était attendue de longue date par des militants pédagogiques et culturels et a conduit à des rapprochements entre sphères éducative et artistique. L'école, désormais envisagée comme institution à même de répondre à l'enjeu social, éducatif et politique des inégalités d'accès à la culture, devient un lieu incontournable d'enseignement des pratiques artistiques, même si celles-ci sont généralement considérées comme matières pauvres et secondaires. J. Verdeil nous dit qu'elle a développé « une forme originale d'enseignement du théâtre et de l'expression dramatique : le partenariat », mais il ajoute, à raison, que la question des finalités de cet enseignement demande encore à être posée et précisée.

F. Lepage<sup>13</sup> pose quant à lui la question de l'égal accès à la culture pour tous : lorsque la culture est, comme souvent, assimilée à l'expression artistique et ne prend plus en charge les problématiques de l'organisation de la vie en société, est-ce que « l'égal accès de tous à la culture », visé par l'action gouvernementale, est susceptible de réduire in fine les inégalités socio-économiques ?<sup>14</sup>

### **Aujourd'hui**

En mai 2013 est parue la circulaire émanant du ministère de la Culture et de la Communication, sur la mise en place d'un parcours EAC<sup>15</sup> (éducation artistique et culturelle) visant un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture. Ce parcours doit permettre la fondation d'une culture artistique personnelle, une initiation aux différents langages de l'art et une diversification des moyens d'expression de l'ensemble des enfants et des jeunes fréquentant les écoles et les établissements français. Les moyens préconisés par cette circulaire sont pluriels et doivent s'articuler, ils reposent sur : « l'expérience sensible des pratiques », « la rencontre des œuvres et des artistes » et « l'acquisition de connaissances ».

<sup>11</sup> VERDEIL (1995). Les références sont développées en ANNEXE 1

<sup>12</sup> BOURDIEU, PASSERON (1964)

<sup>13</sup> LEPAGE (2006)

<sup>14</sup> Pour un historique plus détaillé cf OSMALIN (2010) p32-38

<sup>15</sup> Circulaire n° 2013-073, publiée au BOEN (Bulletin officiel de l'Éducation nationale) n° 19 du 9 mai 2013.

En mai 2014, le président de la République et les ministres de l'Éducation et de la Culture (B. Hamon et A. Filippetti) ont assisté ensemble à la finale d'un Trophée d'improvisation national inter-collèges co-organisé par la Fondation Culture et Diversité. La ministre de la Culture a alors rappelé que l'objectif de son ministère est de généraliser les pratiques artistiques dans toutes les écoles, notamment pour que « *des murs tombent entre la culture traditionnelle et les jeunes des quartiers* ». Le ministre de l'Éducation nationale a quant à lui annoncé réfléchir à une offre structurée sur le temps périscolaire tandis que le chef de l'Etat a émis le souhait de voir la pratique théâtrale, notamment l'improvisation, développée et stimulée, annonçant qu'il encouragerait la proposition d'une option théâtre dès le collège.

### **3.1 Genèse du projet théâtre à Gérard Philipe**

Dans le cadre de l'accompagnement de l'équipe enseignante dans la rédaction de son projet d'école citoyen, Aide et Action a contribué au développement à Gérard Philipe d'une ligne théâtrale avec Philippe Osmalin, représentant la compagnie du Théâtre de la Fugue<sup>16</sup>. La collaboration s'est ensuite poursuivie entre Philippe O. et des enseignantes (dont Sophie C., toujours porteuse du projet aujourd'hui) sans le concours de l'association. Cette collaboration a donné lieu à un travail d'écriture et/ou de jeu dramaturgique par ou avec les enfants aboutissant à la création d'une pièce de théâtre par an :

- 2010 : *Le spectacle des droits de l'enfant* (écriture intégrale à partir de 9 droits de la convention internationale retenus par les enfants. 3 classes, soit 70 enfants), avec Aide et Action.
- 2011 : *Au pied du mur* de Astrid Florian (travail d'adaptation pour que la pièce écrite pour 10 personnages fonctionne pour 50 - écriture et réécriture autour du thème de la violence dans les « quartiers »).
- 2012 : *La Terre qui ne voulait plus tourner* de Françoise du Chaxel (écriture d'une suite à la pièce d'origine, sur le thème de l'écologie, qui n'a pas donné lieu à une représentation).
- 2013 : *Yolé tam gué* de Nathalie Papin (travail d'adaptation, dédoublement des rôles pour une seule classe. La pièce mettait en scène la reconstruction du monde après un désastre d'origine humaine).

En 2013, Aide et Action, le Théâtre de la Fugue et les deux enseignantes engagées dans le projet à la rentrée, Sophie C. et Aurélie N., ont renoué un partenariat autour des actions théâtre dans l'école. Rebaptisé *Identité(s) en Scène(s)*, ce **projet augmenté** a depuis pour objectif supplémentaire de formaliser une démarche réflexive sur ce que ces actions apportent et permettent de travailler avec les enfants.

Décliné sur deux années, il intègre de manière originale le programme de rénovation urbaine en accompagnant un évènement fort du quartier des Carreaux : la démolition et le déménagement de l'école. L'occasion pour le projet de contribuer à la revalorisation de l'image de l'école par un travail sur son identité, son histoire et son environnement. Le travail d'écriture des enfants s'appuie en effet sur la mémoire de l'école grâce à une collecte de souvenirs, il porte sur les notions de territoire et de passage.

Cette première année (2013-2014) le thème de la pièce était la destruction de l'école et ce que cela implique sur le plan émotionnel (deuil, projection). La deuxième année (2014-2015), l'écriture sera davantage tournée vers l'appropriation des nouveaux locaux et la naissance d'une nouvelle histoire d'école, héritière de la première.

---

<sup>16</sup> L'intervenant théâtre est metteur en scène professionnel et Directeur artistique de la compagnie [Théâtre de la Fugue](#). Il s'agit d'une association de création de spectacles destinés à des cadres divers. Elle met en œuvre des activités relatives à la formation d'amateurs et de professionnels de théâtre et mène des actions artistiques au service d'enjeux socio-éducatifs. Elle entend favoriser l'accès des pratiques artistiques à des publics défavorisés.

### **3.2 Objectifs du projet *Identité(s) en Scène(s)***

Les objectifs du projet se situent à deux niveaux : celui de l'action éducative dans l'école (ateliers de théâtre et d'écriture) et celui de la démarche réflexive animée par Aide et Action depuis la rentrée 2013 (cf Partie 4).

D'une part, l'action théâtre mise en œuvre au sein de l'école par Sophie C., Aurélie N. et Philippe O. auprès de deux classes de CM1-CM2 (42 élèves) et de 3 élèves de la CLIS<sup>17</sup> a pour objectifs de:

- Favoriser l'ouverture culturelle et artistique des enfants ;
- Développer leurs compétences sociales grâce à une pédagogie de projet stimulante et fédératrice ; et grâce à la spécificité d'une pédagogie liée à la pratique théâtrale qui joue directement sur leurs « savoir-être » ;
- Renforcer l'estime de soi grâce à la reconnaissance que permettent à la fois la création littéraire, l'élaboration d'un spectacle, et la représentation en public ;
- Mobiliser les enfants sur des apprentissages « scolaires » nécessaires à la réalisation d'un tel projet (expression écrite et orale) ;
- Permettre, par la coopération et les compétences communicationnelles qu'elle exige, de contribuer à la bonne régulation du collectif et de prévenir les violences que peut provoquer un contexte vulnérable et/ou au sein duquel les élèves sont davantage isolés dans leurs parcours et en situation de concurrence ;
- Consolider le lien social à l'échelle du territoire par le travail sur l'identité de l'école ; et plus largement accompagner la mutation du quartier.

D'autre part, la démarche réflexive impliquant l'ensemble des acteurs du projet et animée par Aide et Action cherche à vérifier l'ensemble de ces effets grâce à un travail de suivi et d'évaluation participatif et coopératif.

### **3.3 Les activités du projet, 2013-2014**

#### **Synthèse**

Différentes activités ont été menées tout au long de l'année en lien avec l'action éducative du projet, notamment des ateliers d'écriture et de théâtre. En voici une présentation synthétique :

- ✓ Des ateliers d'écriture (24 séances):
  - Ateliers de littérature-écriture hebdomadaires jusqu'en janvier 2014 (2h par classe et par semaine environ),
  - Ateliers d'écriture hebdomadaires de janvier à mai 2014 (2h par classe et par semaine environ).
- ✓ Des ateliers théâtre:
  - 25 journées d'ateliers de théâtre de novembre 2013 à juin 2014,
  - 4 « répétitions générales » au mois de juin 2014 (3 filages et 1 Générale),

---

<sup>17</sup> Il y a quatre catégories de CLIS, celle de Gérard Philipe est une classe d'inclusion scolaire destinée aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou mentales, du développement et du langage. Son fonctionnement implique des temps d'inclusion scolaire en classe ordinaire selon la tranche d'âge et le niveau des enfants (par exemple si l'on estime qu'ils et elles ne peuvent pas suivre des leçons de français ou de mathématiques, ils et elles seront intégrés lors de moments d'arts visuels). Les ateliers théâtre et écriture ont permis cette inclusion à Gérard Philipe pour les 3 enfants qui entraient dans la tranche des CM1-CM2. Ils ont été présents la majeure partie de ces temps.



- 4 représentations à la Maison de Quartier Boris Vian du 17 au 19 juin 2014 (2 à destination de toutes les classes de l'école, 2 à destination des familles et de la ville).
- ✓ Des sorties, rencontres, et activités culturelles :
  - 1 cycle de chorale avec une autre enseignante de l'école autour de chants intégrés à la pièce ;
  - 2 sorties au théâtre :
    - à la Maison de quartier (sélection culturelle de la ville)
    - au théâtre Romain Rolland de Villejuif pour voir la pièce À la folie du Collectif La Poursuite / Makizart (sélection de l'intervenant théâtre) ;
  - 3 spectacles musicaux ;
  - 2 sorties au cinéma ;
  - Visites à la bibliothèque en lien avec le projet ;
  - 1 visite du chantier de la future école ;
  - 3 rencontres-entretiens collectifs :
    - 1 rencontre avec le Collectif La Poursuite / Makizart, une compagnie de théâtre professionnelle qui écrit et joue ses pièces jeunesse (question-réponse et échange) ;
    - 1 entretien-témoignage avec un ancien élève de l'école aujourd'hui Poste G ;
    - 1 entretien avec l'architecte et le chef de chantier de leur future école.
- ✓ Des séances en classe consacrées à la logistique du projet :
  - Des moments de préparation pour les entretiens collectifs (élaboration de questions pour la troupe de théâtre, pour l'ancien élève de l'école actuellement poste G) ;
  - Création d'affiches et de tickets pour le spectacle final ;
  - Contribution aux panneaux-supports de l'exposition de fin d'année autour du projet ;
  - Réalisation des pochettes pour les DVD du spectacle ;
  - Réalisation de livrets de remerciement pour les enseignantes et l'intervenant ;
  - Décoration de leurs carnets d'acteurs.
- ✓ Outils de valorisation du projet :
  - Livret de la pièce théâtre, texte intégral illustré à destination des enfants et des acteurs éducatifs<sup>18</sup>, élaboré par Aide et Action ;
  - Exposition organisée au sein de l'école à destination des familles, création des supports-photos par Aide et Action en collaboration avec les enfants ;
  - Article autour de la visite du chantier de la nouvelle école dans le journal de quartier La Voix des Carreaux<sup>19</sup> ;
  - Captation vidéo pour une remise du DVD à chaque enfant du projet (spectacle complet) ;
  - Réalisation d'une web-vidéo (10mn) par l'association Apo.G<sup>20</sup> ;
  - Article sur les expérimentations soutenues par la Fondation SNCF dans *La vie du Rail* (avril 2014).

---

<sup>18</sup> Prochainement en ligne sur le [site d'Aide et Action](#).

<sup>19</sup> La voix des Carreaux 24 juin 2014 : <http://www.ville-villiers-le-bel.fr/publications-municipales/la-voix-des-carreaux/>

<sup>20</sup> Bientôt disponible en ligne sur le site d'Aide et Action.

### **3.4 Ateliers théâtre et ateliers d'écriture**

Tout au long de l'année scolaire, le projet s'est décliné en deux activités principales, complémentaires et évolutives : celle concernant le travail d'écriture de la pièce (*les ateliers d'écriture*<sup>21</sup>) et celle concernant la pratique théâtrale (*les ateliers théâtre*). Une sortie au théâtre de Villejuif pour assister à une pièce et s'entretenir avec la troupe qui l'a écrite, jouée et mise en scène, a également été un point fort du projet.

#### **Les ateliers d'écriture**

Les ateliers d'écriture ont suivi une évolution tout au long de l'année (de novembre 2013 à mai 2014), chaque période a correspondu à une phase de l'élaboration de la pièce de théâtre que les enfants ont finalement jouée au mois de juin. Le temps consacré à ces séances de travail a été plus ou moins concentré et intensif suivant les périodes et les temps forts du projet.

##### ***De novembre 2013 à janvier 2014 : littérature, adaptation et collecte de souvenirs***

Les ateliers d'écriture ont d'abord été animés par chaque enseignante auprès de son groupe-classe organisé en îlots mixtes de CM1-CM2. Dans chaque classe, une pièce intitulée L'Âme de l'A<sup>22</sup>, sélectionnée par Philippe O. sur le critère de son lien avec l'actualité de l'école, a été soumise à la lecture à voix haute et mise en débat. C'est un texte qui permet un parallèle avec la situation de l'école puisqu'il évoque la démolition d'un immeuble d'habitat social et la dernière intrusion interdite d'un groupe d'enfants qui vont y faire une rencontre étrange, propice au réveil de souvenirs de vie en lien avec leur quartier. Sur la base de cette lecture, les enfants ont été invités à trouver des idées et extraire des thèmes afin de produire les premiers écrits individuels portant sur leurs souvenirs à Gérard Philippe. La structure de L'Âme de l'A, reposant sur des échanges en chœurs et des interlocuteurs interchangeable, a servi de modèle pour les enfants qui, sur le même mode, ont collecté et organisé leur(s) propre(s) histoire(s), individuelles et collectives, à l'école. Ils ont également imaginé une ébauche de scénario reposant sur l'idée d'une rencontre « révélatrice » et découpée en saynètes. Le titre de la pièce s'est progressivement imposé comme allant de soi parmi les enfants : l'histoire qu'ils et elles allaient raconter, avec l'aide de Sophie C., Aurélie N. et de l'intervenant théâtre serait celle de L'Âme de Gérard Philippe. Durant cette première phase de travail, une séance d'atelier a été consacrée à l'entretien d'un ancien élève, aujourd'hui enseignant Poste G, qui a fait part de ses propres souvenirs et apporté un éclairage différent et « historique » sur des espaces que les enfants et les enseignants n'habitent habituellement qu'au présent.

##### ***De janvier à février 2014 : écriture coopérative et mise en cohérence des scènes***

Durant cette période, les deux classes ont été mélangées et des groupes d'écriture ont été formés afin de se répartir les différentes scènes retenues et affinées par l'intervenant théâtre, qui en tant que garant de la qualité de la production artistique a retravaillé la première ébauche de scénario. Ces groupes comptaient 6 à 7 élèves qui ont écrit ensemble leur partie selon la trame globale de la pièce et dans un souci de cohérence avec le reste des productions. Les enseignantes ont relevé ces productions et les ont tapuscrites d'une séance sur l'autre pour en prendre connaissance et faciliter la continuité du travail. Elles ont régulé les échanges et se sont déplacées au sein des groupes afin de les accompagner. Elles ont été vigilantes à ce que les scènes en cours de rédaction puissent s'articuler entre elles en guidant régulièrement le travail de chaque groupe en début de séance, et en donnant des indications sur la manière dont il faudrait faire évoluer l'histoire de façon à conserver une cohésion dramatique. Elles ont également orienté certaines dynamiques, ont « relancé » la rédaction, surtout en fin de période, alors que certains groupes d'écriture semblaient « bloqués ». Philippe O. a participé à ce travail en relançant des exercices propices à la recherche d'idées en ateliers théâtre (improvisations). Il a aussi soumis des pistes de travail aux enfants comme la reprise de personnages issus des projets des années antérieures.

---

<sup>21</sup> Selon la terminologie employée par les actrices et acteurs du projet.

<sup>22</sup> Pièce écrite par Philippe Martone, Broché, 2002.

### ***De mars à mai 2014 : retouches, améliorations et apprentissage des textes***

Durant la dernière période d'ateliers d'écriture, les scènes proposées par les enfants et retranscrites par les enseignantes ont été mises bout à bout afin de repérer les incohérences et les manques de la production globale. A partir de ces « marqueurs » les enfants ont retravaillé des passages de manière individuelle ou en duo. Les répliques d'un personnage qui a la particularité de s'exprimer en rimes ont également dû être augmentées (par les enfants et les enseignantes). En parallèle, les enfants ont testé des répliques et des passages avec Philippe O. en atelier théâtre, ce qui a permis d'organiser la distribution des rôles. Une fois l'ajustement du texte achevé, une lecture collective réunissant les deux classes et en présence de l'intervenant théâtre a eu lieu. Elle a été l'occasion d'appréhender l'ensemble des mouvements de l'histoire, de travailler à la compréhension globale du texte et d'aborder les caractères et intentions des différents personnages. L'intervenant ayant réparti les rôles de manière à ce que le nombre de répliques par enfant soit équilibré et adapté, les enfants sont partis en vacances de printemps avec pour tâche de mémoriser leur texte. Des conseils leur ont été proposés en amont (surlignage de leurs répliques respectives, attention portée à la réplique précédente pour connaître le déclencheur de sa propre réplique, etc.). Cet apprentissage s'est consolidé et affiné à la rentrée pour certains grâce à des sessions d'*italiennes*<sup>23</sup>.

Dans le même temps, et en lien avec la chorale animée par une autre enseignante de l'école, les enfants ont réécrit les paroles de chansons connues afin de les intégrer au spectacle.

### **Les ateliers de théâtre**

Ces ateliers de théâtre ont eu lieu de manière hebdomadaire de novembre 2013 à juin 2014 dans une petite salle de l'école dépourvue de mobilier. Leur progression rejoint celle des ateliers d'écriture.

#### ***De novembre 2013 à janvier 2014 : phase de découvertes***

Durant cette période, l'intervenant a travaillé avec 4 groupes d'une dizaine d'enfants, composés de la moitié de chaque classe. Il leur a présenté les outils et techniques de base du jeu théâtral et les a initiés aux notions de sensations, de présence du comédien, d'espace, de situation théâtrale, etc. Chaque séance s'est ouverte par un échauffement ritualisé permettant aux enfants de mobiliser leur regard, leur posture, leur écoute et leur attention. Il consistait à se positionner en cercle dès le début de l'atelier et se déclinait en petits exercices progressifs et synchrones portant sur la respiration, la détente du corps et du visage, la voix, l'énergie et finalement l'écoute et l'attention à l'autre.

Un travail prenant comme support une scène de la pièce L'Âme de l'A a permis d'investir ces découvertes et de se familiariser avec une forme de lecture faisant bonne place à l'intentionnalité, et de s'essayer à la mémorisation d'un texte et à sa mise en situation. Durant deux séances, en fin de période, les groupes ont présenté leurs mises en situation dans « la grande salle » de l'école devant du public (les autres enfants du projet mais aussi ceux de la CLIS, les enseignantes et d'autres membres de l'équipe d'école). Ils ont ainsi pu se confronter aux regards, à la gestion du trac, et prendre conscience du réinvestissement des outils proposés par l'intervenant théâtre. La dernière séance a permis de faire un bilan de cette expérience et de commencer un travail d'improvisation autour de situations présentées dans l'ébauche de la pièce L'Âme de Gérard Philipe.

#### ***De janvier à février 2014 : renforcement des techniques et dramaturgie des scènes en cours d'écriture***

Pendant cette deuxième phase de travail, les groupes d'enfants se sont formés selon leur répartition en groupe d'écriture autour des sept scènes composant le scénario de la pièce. Les nouveaux groupes sont donc composés d'élèves des deux classes (et de la CLIS), qui se sont concentré-es sur leur scène respective. En plus des échauffements, d'exercices d'occupation de l'espace et d'improvisation sur les sensations, une mise en voix des premiers textes proposés et

---

<sup>23</sup> Les enfants-comédiens enchaînent leurs répliques, uniquement pour la mémorisation, sans souci de mise en scène, gestuelle, déplacement, etc.

une approche des personnages ont été amorcés. Ce travail sur le scénario en cours, agrémenté d'improvisations en lien avec leurs scènes, a permis aux enfants de prendre conscience du récit de leur histoire collective et d'alimenter progressivement la rédaction.

#### ***De mars à avril 2014 : Ajustements et distribution des rôles***

La pièce en cours d'écriture a été reprise scène par scène en « lecture vivante », autrement dit en portant la voix et en essayant d'engager le corps. Ce qui a permis de commencer à distribuer les scènes en fonction d'une possible répartition des rôles, imaginée par l'intervenant et selon les vœux émis par les enfants. De nouveaux groupes ont alors été formés, qui ont continué à travailler par scène jusqu'à la distribution précise et définitive des rôles à la suite d'essais et d'ajustements visant à équilibrer les répliques entre personnages.

#### ***De mai à juin 2014 : répétitions et représentations***

De retour des vacances de printemps, les enfants ayant appris leur texte avec plus ou moins d'aisance, des exercices de renforcement de la mémorisation leur ont été soumis. Cela a permis à certains de finaliser l'apprentissage et à d'autres de travailler le rythme et l'enchaînement des répliques en prenant en compte celles d'avant et d'après afin de savoir à quel moment placer son texte dans la trame globale de la pièce.

En parallèle, Philippe O. a mis en scène les situations en dirigeant les enfants dans l'espace, en conseillant des déplacements, des positions et en développant chez eux une attention à la manière dont ils se placent sur scène (ne pas cacher un personnage pour le public, ne pas tourner le dos au public, etc.).

Afin de sentir la durée totale du spectacle et de commencer à apprendre à gérer les impondérables et les accroc (les siens et ceux de ses partenaires), l'ensemble des groupes a procédé à un travail de filages (répétition de l'ensemble de la pièce) en prenant en compte les retours de Philippe O. sur la base de la répétition précédente. Ces temps ont permis d'approfondir le travail par scène et d'améliorer sans cesse la cohérence de l'histoire.

Deux temps de « prise de plateau » à la Maison de Quartier, lieu des représentations finales, ont donné l'occasion aux enfants d'appréhender l'espace réel de jeu, de revoir et d'ajuster leurs déplacements et de finaliser l'enchaînement des scènes (des coulisses au plateau et inversement).

Enfin, après une matinée de filage et une après-midi de « répétition générale », la « première » de la pièce a eu lieu le mardi 17 juin 2014 en soirée, suivie par deux représentations à l'attention du reste de l'école (mercredi 18 et jeudi 19) et d'une dernière, le jeudi 19 juin 2014, à destination des familles, des habitants du quartier et des partenaires du projet. Entre chaque représentation, un bilan était fait entre les enfants, l'intervenant théâtre et les enseignantes.

#### **Sortie au théâtre Romain Rolland de Villejuif**

Face à des comédiennes et à une metteuse en scène du Collectif La Poursuite/Makizart, les enfants ont posé durant une heure des questions préparées en amont avec leurs enseignantes (qui ont essentiellement procédé à un tri afin qu'il y ait le moins de répétitions possibles). Secondées par la Secrétaire Générale du théâtre Romain Rolland, elles ont répondu à leurs interrogations qui portaient sur l'écriture collective de la pièce, l'apprentissage du texte, le jeu, les parcours et expériences de chacune, leur amour pour le théâtre et son histoire, sur les déplacements, les échauffements, etc. Ces interlocutrices ont eu une posture très didactique et attentive, suscitant des désirs très forts chez la plupart des enfants. Dans un deuxième temps, le Collectif a présenté sa pièce A la folie en public. Les enfants y ont assisté et l'ont appréciée. Les thèmes en étaient : les secrets de famille, la folie, l'adolescence et l'amour.

## 4.1 Aide et Action, une démarche d'intervention singulière

### Aide et Action et Identité(s) en Scène(s)

Aide et Action est une association de solidarité internationale dont l'objet est de faire progresser la cause de « l'Education pour Tous ». Créée en 1981 et présente dans 25 pays, elle agit pour un monde plus juste et équitable pour toutes et tous, grâce à l'éducation, levier du développement humain.

En élargissant son champ d'intervention au contexte français à partir de 2007, Aide et Action s'est ouverte à des problématiques éducatives différentes de celles des «pays en développement»; elle y réaffirme toutefois les principes d'intervention mis en œuvre dans l'ensemble de ses projets internationaux: le partenariat, le *faire avec*, le désengagement progressif et la reproductibilité.

En France, sa mission est de lutter contre les mécanismes d'exclusion en éducation, notamment auprès des enfants habitant des territoires sensibles et paupérisés sur les plans économiques, sociaux et culturels. Elle intervient principalement dans le département du Val d'Oise, auprès d'établissements scolaires, d'associations locales et de collectivités afin d'appuyer des dynamiques éducatives citoyennes par la conception et l'accompagnement de projets fédérateurs.

Le projet *Identité(s) en Scène(s)* s'inscrit dans cette logique d'intervention. Il contribue à prévenir l'illettrisme en favorisant l'ancrage scolaire et la réussite éducative d'enfants « éloigné-es de la culture ». Car des activités artistiques et culturelles de qualité à l'école peuvent permettre de réinvestir des acquis et de développer des compétences de manière ludique. En proposant une alternative à la forme scolaire classique et en assumant un lien fort avec l'histoire du quartier de l'école, une action éducative comme celle portée par *Identité(s) en Scène(s)* agit sur la motivation scolaire et redonne du sens aux apprentissages. C'est en tout cas l'hypothèse que formulent les enseignantes et l'intervenant du projet et qu'ils et elles se proposent de vérifier, accompagné-es par Aide et Action.

Comme la partie 3 l'annonçait, le partenariat avec Aide et Action a eu pour effet de redimensionner le projet. Il s'est agi d'une part d'atteindre les résultats qu'on estime découler d'une telle action éducative (les enfants développent des compétences sociales et scolaires), et d'autre part de les évaluer ensemble.

### L'accompagnement par la recherche-action

Dans le cadre du partenariat avec l'école Gérard Philippe et le Théâtre de la Fugue, Aide et Action a accompagné les acteurs et actrices du projet par la mise en place et l'animation d'un **processus de recherche-action**. Aide et Action a en effet adopté une démarche visant à renforcer les capacités de ses partenaires grâce à l'analyse et la capitalisation collective des dynamiques et « bonnes pratiques » mises en œuvre dans le projet. Pratiques susceptibles d'être réinvesties par d'autres acteurs socio-éducatifs grâce à une formalisation adaptée et accessible et à une diffusion des résultats de cette recherche.



## Quelques définitions...

**L'accompagnement** consiste à faciliter l'avancée des acteurs et des actrices d'un projet sur un chemin qu'ils et elles ont tracé. Le terme d'accompagnement permet de distinguer ce type de démarche « avec », de celles consistant à faire des préconisations depuis une position extérieure au projet ou à diriger le collectif de manière autoritaire ou non concertée.

**La recherche-action** voit le jour dès les années 20 aux Etats-Unis<sup>24</sup>. Il s'agit à l'époque de sortir du schéma classique de la recherche en sciences humaines et sociales afin de contribuer à transformer les situations concrètes. De la logique du chercheur-savant qui d'abord observe le social puis s'isole pour élaborer un savoir abstrait, ou de celle du consultant-préconisateur externe, on passe à une logique du chercheur-accompagnateur qui impulse une dynamique de construction collective de connaissances au sein d'un groupe d'individus.

Il existe aujourd'hui différentes pratiques de recherche-action, mais l'un des objectifs que l'ensemble de ces pratiques poursuit reste commun : il s'agit de mobiliser différents acteurs autour d'une problématique commune dans le but d'agir sur une situation en travaillant collectivement à l'identification des obstacles et des ressources, et à la mise en place d'expérimentations susceptibles d'apporter du changement. Le savoir issu de ces expérimentations, et qui contribue à l'empowerment<sup>25</sup> du groupe, est destiné à être formalisé petit à petit, de manière à être partageable et partagé.

Une recherche-action se décline en différentes phases, qui ne constituent pas un programme au déroulé chronologique et linéaire mais reflètent plutôt un processus, un ensemble d'actions organisées et ajustées au fur et à mesure en vue de répondre à la problématique de recherche. Ces phases sont :

- le diagnostic (analyse de contexte et des besoins) ;
- le choix d'une problématique et l'élaboration commune d'hypothèses et d'objectifs ;
- la planification (qui ? quand ? quoi ? comment ?) ;
- la mise en œuvre et/ou l'ajustement d'actions expérimentales ;
- des temps d'évaluation intermédiaires et un temps d'évaluation final ;
- un processus intégré de capitalisation.

**L'accompagnement par la recherche-action mis en œuvre par Aide et Action** est donc un dispositif qui permet aux acteurs et actrices d'un projet de problématiser une situation familière afin de trouver des solutions innovantes<sup>26</sup> aux questions qu'ils et elles se posent et ainsi de capitaliser des connaissances élaborées en commun tout au long du processus. Il met les participant-es dans une posture de chercheurs et de chercheuses, mais l'entité qui anime le dispositif de recherche-action le coordonne, et est garante de la démarche. Autrement dit, dans le cas qui nous intéresse ici, Aide et Action :

- impulse et constitue le collectif de recherche ;
- a déjà une expérience de recherche et est à même d'apporter des contenus et des outils au groupe ;
- organise, anime et régule les temps de rencontre ;
- est responsable du suivi et de la formalisation des échanges ;
- produit un rapport de recherche final prenant en compte les apports des différents membres du collectif. Le produit de la recherche doit être validé par les participants avant de pouvoir être partagé dans sa version définitive.

<sup>24</sup> Sous l'impulsion notamment de Kurt Lewin, psychologue américain, qui a réfléchi aux formes d'influence dans l'élaboration de sa théorie de dynamique des groupes : il les définit comme « directive », « participative » ou « laissez-faire ». Il se détache des conceptions « fondamentale » et « appliquée » de la recherche pour la considérer comme moyen d'ouvrir de nouvelles perspectives. La recherche-action s'inscrit dans une dynamique participative ; le groupe étant accompagné par une entité qu'il reconnaît comme légitime, en vue d'élaborer de nouveaux savoirs et de transformer le regard qu'il porte sur la réalité.

<sup>25</sup> Processus par lequel un individu ou un groupe acquiert les moyens de renforcer sa capacité d'action.

<sup>26</sup> C'est-à-dire productrices de changements et génératrices de savoirs.

## **4.2 La mise en œuvre de la recherche-action**

### **Lancement et genèse de la recherche-action**

En septembre 2013, une réunion a rassemblé Aide et Action et le Théâtre de la Fugue afin de discuter des modalités du projet, de son calendrier, de la recherche qui va en découler et de planifier les rencontres visant à associer différents partenaires stratégiques.

Deux réunions préparatoires ont eu lieu en octobre 2013 : l'une à l'école Gérard Philipe réunissant le directeur et les enseignantes, l'intervenant théâtre et Aide et Action ; et l'autre avec la directrice de la Maison de Quartier Boris Vian, l'intervenant théâtre, une enseignante et Aide et Action. Ces rencontres visaient à organiser le projet *Identité(s) en Scène(s)* et à envisager des modalités de partenariat, avec l'inspection académique d'une part, et autour des projets de la maison de quartier dans le cadre de ses actions au titre du contrat urbain de cohésion sociale (CUCS) d'autre part. Elles ont en outre permis d'évaluer les ressources mobilisables et pertinentes permettant de mener à bien la recherche-action. La participation distincte de 4 groupes a été discutée, ainsi que celle d'éventuels moments de partage entre eux :

- un groupe composé des enseignant-es volontaires de l'école, mobilisé-es par les deux enseignantes porteuses du projet et le directeur ;
- un groupe composé d'élèves (de l'ensemble des deux classes ou bien sous forme de représentation, ou encore grâce à un outil à imaginer : un « carnet d'acteur » individuel afin de consigner leur parole à l'écrit) ;
- un groupe de parents d'élèves (délégués et/ou non-élus) ;
- un groupe composé de collégien-nes ayant participé aux précédents projets de théâtre dans l'école G. Philipe.

### **L'implication nuancée des acteurs du territoire**

#### ***La Maison de Quartier***

Alors que le thème de la mémoire et le lien qu'établit le projet théâtre avec la dynamique territoriale du quartier auraient pu renforcer le partenariat avec la Maison de Quartier, son implication dans *Identité(s) en Scène(s)* est restée en marge de la recherche-action. Le changement de direction en cours de projet et la non-obtention d'un soutien financier au titre du CUCS ayant compromis cette ambition. La Maison de Quartier Boris Vian a néanmoins continué à accueillir les enfants lors de représentations programmées par la ville, et a été le lieu des derniers filages et des 4 représentations finales de la pièce écrite par les enfants. Des axes de travail en commun auprès des familles et habitants devraient se développer l'année prochaine, durant la seconde phase du projet.

#### ***L'inspection académique***

L'inspecteur de l'Education nationale a approuvé la mise en œuvre d'*Identité(s) en Scène(s)* dans l'école... Un courrier lui annonçant le lancement de la recherche-action et la volonté des partenaires de voir l'inspection s'y associer lui a été envoyé en octobre 2013.

Depuis le début des projets théâtre à Gérard Philipe, l'inspection a toujours accepté la demande formulée par les porteurs et porteuses de l'action, en accordant la contribution pécuniaire annuelle prévue pour ce type d'initiatives (hormis en 2013-2014). Cette année, même si aucun membre de l'inspection ne s'est associé à la recherche-action, l'une des enseignantes animatrices du projet a été inspectée. Cela a constitué une occasion d'échange autour de l'action théâtrale. Entre elle et l'inspecteur d'une part, car ce dernier l'a particulièrement interrogée quant au

projet théâtre en cours ; et avec l'intervenant qui était présent ce jour là sur l'école d'autre part, qui, le temps d'un échange, a rediscuté du projet, de sa pertinence, et de la manière dont l'institution gagnerait à « s'en saisir » et à davantage se mobiliser autour de l'initiative portée dans le cadre du projet. Pour le moment cette mobilisation ne s'est pas concrétisée.

### ***Les enfants, collégien-nes et parents***

**Les enfants** ont tenu des carnets individuels de comédien-nes sur lesquels ils ont pu répondre aux questions que les enseignantes leur ont adressées tout au long de l'année de manière quasi-hebdomadaire, préparer quelques écrits en lien avec le projet, noter des remarques personnelles et pour certains réaliser des dessins.

**Les collégien-nes** ont été convié-es un soir à l'école afin de répondre, accompagné-es, à des questionnaires individuels. Ils et elles ont ensuite participé à un « entretien collectif ».

**L'association des familles** à la recherche a été plus compliquée. Planifiée au mois de mai, une rencontre avec les parents des deux classes a été organisée or personne ne s'est présenté à l'école, et une seule mère d'élève a appelé pour excuser son absence due à un mouvement de grève des transports. Afin de renouveler cette tentative, une exposition de fin de projet a été préparée pour recevoir les parents en fin d'après-midi au sein de l'école. Cette exposition a eu lieu au mois de juin, conjointement avec celle d'un projet « préhistoire » de l'école, et n'a rassemblé que peu de familles. Il est important de noter que de manière globale, la relation entre l'école et les familles est distendue à Gérard Philipe et fait partie d'une problématique de l'école. A titre d'exemple, lors de la réunion d'information de rentrée, en cumulant leurs deux classes de CM1-CM2, les enseignantes n'accueillent que 7 parents d'élèves. Des réactions de familles ont néanmoins été observées et rapportées par les enseignantes et les enfants, lors des représentations ou à la faveur de sorties accompagnées. Elles contribuent à appuyer certains résultats de la recherche.

## **L'Atelier Coopératif de Recherche Action d'Identité(s) en Scène(s) (ACORA)**

### ***Qu'est-ce qu'un ACORA<sup>27</sup> ?***

Les principes et valeurs sur lesquels se fonde un ACORA sont la reconnaissance de la richesse des savoirs individuels de chacun, issus de ses expériences et de ses pratiques ; et la plus-value de la réflexion collective pour la résolution de problème ou la production de connaissances. Il aboutit à des changements de pratiques (recherche-action opérationnelle), de regard (apports éclairants des ressources théoriques) ou de posture (meilleure capacité d'échange, de compréhension et de travail en groupe). Une fois que les participant-es à l'ACORA ont arrêté une question initiale commune, il devient un lieu privilégié d'expression et de confrontation des pratiques. Cette confrontation et ce partage sont propices à prendre de la distance avec ses pratiques propres, à les envisager d'une manière critique, afin d'en dégager les présupposés et les impensés.

---

<sup>27</sup> Lors de la recherche-action 2013-2014 mise en œuvre au sein du projet *Identité(s) en Scène(s)*, la pratique du dispositif d'ACORA tel que défini par le Collège Coopératif de Paris (notamment M. Farzad et C. Hermelin) a été adaptée au contexte et aux moyens humains et matériels du projet (difficultés de mobilisation régulière, créneaux partagés à trouver, difficultés périphériques à l'école, praticité, etc.).

L'atelier coopératif de recherche-action respecte une méthodologie qui repose sur des **procédures de travail** ajustées à la recherche-action, **des journaux d'ateliers** et **l'animation de l'atelier**. Pour *Identité(s) en Scène(s)*, l'ACORA désigne le collectif de praticien-nes chercheurs/ses qui s'est constitué autour de l'action théâtrale à l'école Gérard Philipe, accompagné par des membres d'Aide et Action en charge de l'animation.

### **Composition et fréquence**

A la suite du travail d'amorce de la recherche-action et en fonction des moyens humains et matériels mobilisables par l'ensemble des parties prenantes du projet, cette année, l'ACORA d'*Identité(s) en Scène(s)*, a finalement été composé de :

- ✓ l'équipe d'école<sup>28</sup> ; **environ 11 personnes** ;
- ✓ l'intervenant théâtre, membre de la compagnie du Théâtre de la Fugue ;
- ✓ 4 membres d'Aide et Action<sup>29</sup>.

Pour des raisons de calendriers, suivant les disponibilités et capacités d'investissement de chacun-e, les ACORA ont commencé en janvier 2014 et ont été au nombre de trois sur le restant de l'année scolaire :

- Le 16 janvier 2014, de 12h à 13h15, dans la petite salle du RASED, au premier étage de l'école (16 participants et la présence du directeur général adjoint du développement local de la mairie de Villiers-le-bel)
- Le 20 mars 2014, de 12h à 13h15 dans la salle des enseignant-es (14 participants)
- Le 26 juin 2014, de 12h à 13h15 dans la salle des enseignant-es (14 participants)

### **Lancement de l'ACORA et définition des termes de l'investigation**

Le premier atelier a permis de présenter la dynamique de recherche-action, le rôle et l'organisation des temps de rencontre. Chacun-e a été invité-e à participer à la démarche réflexive à partir de ses propres expérimentations en matières d'activités artistiques et culturelles. Un objet de recherche provisoire ainsi que des hypothèses ont été soumis au groupe<sup>30</sup>. Les participants les ont questionnés, discutés et affinés de manière à ce qu'Aide et Action en propose une nouvelle formulation, validée lors du 2<sup>ème</sup> ACORA.

### **Objet de la recherche**

« *Expliciter et comprendre comment l'art et la culture (plus précisément les pratiques théâtrales) contribuent aux apprentissages des savoirs de base, au développement de l'enfant, de son identité et de sa citoyenneté.* »

### **Hypothèses**

- ✓ Hyp1 : *Les enfants développent des compétences de communication et de vie courante (savoir-être - savoir-faire - savoir-vivre). Ils parviennent à dépasser les mésententes/conflits individuels dans l'intérêt du projet collectif.*
- ✓ Hyp2 : *Les enfants développent l'expression orale et écrite, ils acquièrent des savoirs «académiques».*
- ✓ Hyp3 : *Le dispositif apporte des conditions permettant aux enfants de s'impliquer plus activement dans leur scolarité et donner un sens aux apprentissages.*

---

<sup>28</sup> Tournure qui sera privilégiée tout au long de ce document car elle permet d'inclure, au-delà de l'équipe enseignante, d'autres professionnel·les de l'école comme l'assistante administrative de la direction

<sup>29</sup> Le responsable de la Mission éducative ; la chargée de projet et de développement éducatif ; la chargée d'étude et d'évaluation ; une stagiaire en Master recherche de Sciences de l'éducation à Paris 8.

<sup>30</sup> Ces éléments correspondaient à ceux qui avaient été formulés à l'attention de la Mission de Rénovation Urbaine et à la Fondation SCNF, dans le cadre de demandes de financement, ce qui explique l'inflexion de la démarche de construction collective de la question initiale. C'est une des difficultés inhérentes à l'articulation entre temps et contraintes de projet d'une part et temps et contraintes de recherche-action d'autre part.

## **La recherche-action comme dispositif de suivi-évaluation participatif**

Suivant la question initiale retenue, la recherche-action va s'appliquer à « mesurer » ou plutôt à « évaluer » la mobilisation des apprenants permise par le projet théâtre, le développement de compétences hypothétiquement transférables en classe.

Les options méthodologiques arrêtées par le groupe ont pris en compte les réserves et les points d'attention formulés par les participants à l'égard de cette évaluation. Une telle étude est complexe, et ne peut prétendre à l'exhaustivité.

- ✓ Comment en effet mesurer précisément des progrès qui émaneraient de l'implication des enfants dans le projet théâtre tout au long de l'année ?
- ✓ Comment discriminer entre les effets spécifiques à l'action théâtre et ceux qui relèvent de l'école ordinaire ou d'autres systèmes d'aides<sup>31</sup> ?

*« Dans la complexité il faut être imaginatif et modeste.  
On avance, on imagine, on apprend et on ne sait pas »  
Aide et Action, extrait du 1<sup>er</sup> journal d'atelier du 16 janvier 2014*

Certains critères de vérification de ces hypothèses (l'évolution des notes des élèves par exemple) envisagés dans un premier temps ont ainsi été modérés. Ceux sur lesquels se concentrera l'évaluation ont pu évoluer durant le processus de recherche et se rapportaient dans un premier temps :

- à l'évolution de la participation orale des enfants en classe ;
- à l'évolution des appréciations concernant le travail (compétences et connaissances acquises repérées par les enseignantes) ;
- à l'évolution du comportement face aux difficultés et lors des temps de travail collectif ;
- à la qualité des productions écrites en lien avec le théâtre ;
- au développement d'un intérêt pour la culture et les arts ;
- à l'évolution du climat scolaire.

Le protocole d'investigation qui a été proposé et débattu en atelier afin d'informer de manière pertinente ces critères d'évaluation a permis de retenir différents outils et espaces de collectes de données. Une attention a été portée à ce que les modes de collecte et de traitement des données garantissent en amont la participation du plus grand nombre d'acteurs du dispositif, et permettent une mise en discussion de ces données avec le groupe de recherche-action tout au long du processus. Cette mise en discussion permettant à la fois de commenter et de compléter ces données, mais aussi de s'en inspirer pour transformer, même modestement sa pratique quotidienne.

C'est à partir de ce protocole qu'un dispositif souple de suivi et d'évaluation d'*Identité(s) en Scène(s)* a ensuite été élaboré au sein d'Aide et Action. Ce dispositif a évolué tout au long de l'année, car les premiers temps de collectes et de partage ont permis de mieux mesurer la pertinence des outils dans le cadre de l'investigation, et de les réajuster au besoin<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Réseau d'aide aux élèves en difficulté, soutien scolaire, fréquentation du Centre médico-psychopédagogique, cours privés, etc.

<sup>32</sup> Ainsi, les grilles d'entretien ont pu être retravaillées au fur et à mesure, une deuxième session de travail initialement envisagée avec les collégien·nes a été reconsidérée, l'utilisation des carnets de comédien·nes a fait l'objet de conseils émanant d'Aide et Action après une première analyse des contenus, etc.



### Le dispositif de suivi-évaluation d'Identité(s) en Scène(s)

Le dispositif de suivi-évaluation d'Identité(s) en Scène(s) a permis la collecte et l'analyse croisée de différents types de données parmi lesquelles :

- **Des paroles d'acteurs**
  - Documents de suivis des actions renseignés régulièrement par les enseignantes et l'intervenant théâtre (fiches-bilan)
  - Carnets de comédien·nes individuels remplis par les enfants
  - Entretiens individuels et collectifs avec les intervenants et d'ancien·nes bénéficiaires du projet aujourd'hui au collège (prise de notes et/ou enregistrement audio)
  - Questionnaires
  - Réunions et ACORA
- **Des données issues de l'observation** (prise de note et/ou enregistrement audio)
  - Observation non participante d'ateliers d'écriture et de théâtre
  - Observation d'une sortie et rencontre avec une compagnie professionnelle
  - Observation des représentations
  - Observation « flottante » lors de conversations et de moments informels tout au long du projet
- **Un corpus** constitué des produits découlant de l'action éducative, de ceux découlant du processus de recherche-action et de ressources documentaires et théoriques principalement orientées « théâtre ».

Pour une présentation exhaustive des matériaux, se référer à l'ANNEXE 1.

### Analyse des données

Au sein d'Aide et Action, suite à une première phase de collecte de données, s'est menée une réflexion quant à la façon de les catégoriser et de les assembler afin d'en dégager du sens. Lors du 2<sup>ème</sup> ACORA, ce tâtonnement a été partagé, de manière à le nourrir, le questionner et l'améliorer. Dans un premier temps, une liste recensant les données recueillies et celles restant à recueillir a été soumise aux participants. Elle constituait alors un outil évolutif d'agencement des sources, permettant à la fois d'expliquer et de « corriger » collectivement chaque choix de collecte et de classement des données. Ensuite, les membres de l'ACORA ont été invité·es à répartir des paroles d'enfants, relevées dans les carnets de comédien·nes, au sein d'un tableau élaboré par Aide et Action et qui proposait un mode de ventilation axé sur les hypothèses initiales de recherche. Ainsi l'hypothèse 2 selon laquelle le théâtre favoriserait l'acquisition de savoirs de base donnait lieu à un découpage plus précis : lecture, écriture, mémorisation, vocabulaire, etc., permettant de distribuer un certain nombre d'affirmations d'enfants.

Cet exercice collectif, qui devait initialement constituer une mise à l'épreuve de l'outil, a été quelque peu détourné car la découverte des paroles d'enfants a davantage provoqué des discussions et suscité des réactions au sein de l'équipe d'école. Néanmoins, ces discussions ont contribué, a posteriori, à préciser les entrées du tableau et en ont validé l'usage pour les membres d'Aide et Action. Par exemple l'hypothèse n°1<sup>33</sup> relative à l'acquisition de compétences sociales a donné lieu à des déclinaisons telles que : « écoute », « posture », « confiance en soi », « solidarité », etc.<sup>34</sup>

À l'usage, le tableau d'analyse a permis de catégoriser d'autres matériaux tels que les écrits et paroles recueillies en entretien avec les enseignantes et l'intervenant théâtre. Il a même pu être

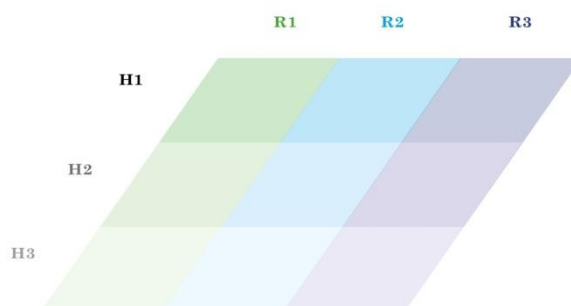
---

<sup>33</sup> « Les enfants développent des compétences de communication et de vie courante (savoir-être - savoir-faire - savoir-vivre). Ils parviennent à dépasser les mésententes/conflits individuels dans l'intérêt du projet collectif »

<sup>34</sup> Voir en ANNEXE 3 l'état de ce tableau de ventilation des données courant mars/avril 2014

le cadre de répartition de phrases et de réflexions développées en ACORA ou lors de la rencontre avec les collégiens. Finalement, même les comptes-rendus d'observation et les documents composant le corpus ont pu être répartis dans ses cases.

Cette manière d'organiser les données collectées a abouti à une représentation schématique présentée lors du 3<sup>ème</sup> ACORA comme « multiréférentielle ».



Les entrées horizontales correspondent aux 3 hypothèses, tandis que les verticales représentent ce que disent les différents « référentiels » eu égard à ces hypothèses. Ces référentiels se rapportent globalement à la parole des acteurs et actrices du projet (R1), aux relevés d'observation non-participante (R2) et à aux éléments composant le corpus (R3).

*« Il s'est agi de partager la logique d'analyse qui a été suivie par Aide et Action. Car l'objet de recherche a été considéré sous plusieurs angles<sup>35</sup> et depuis plusieurs points de vue et positionnements (enseignantes, intervenant théâtre, école, enfants, Aide et Action, mission de rénovation urbaine...). On a en quelques sortes, et à un niveau tout à fait modeste, initié une «recherche collaborative multidisciplinaire» à partir de connaissances individuelles et collectives, de savoirs issus de la formation, de l'auto-formation ou développés sur le terrain, dans l'expérience, etc. Chacun des membres du projet a regardé notre objet commun depuis un référentiel différent. En effet, on n'a pas tous les mêmes cultures professionnelles, langagières et personnelles, nos niveaux d'implication sont variés, nos expériences sont multiples... D'autres perspectives, plus extérieures, comme des ouvrages de sociologie ou des articles de presse pédagogique, nous ont permis de chausser d'autres lunettes, de confirmer ou de nuancer telle ou telle idée. »*

*Extrait du Journal d'ACORA n°3 du 26 juin 2014*

Cette logique d'analyse par recoupement de données a semblé la plus pertinente en ce qu'elle permettait une dynamique participative et coopérative en prenant en compte les contributions du plus grand nombre de participants dans la vérification et la validation des hypothèses initiales de travail.

Ci-après, les hypothèses sont donc abordées l'une après l'autre, et font l'objet d'un découpage en différentes sous-parties qu'il s'est agi de documenter selon les réflexions et paroles recueillies tout au long du processus. Les illustrations choisies l'ont été pour leur représentativité d'un nombre plus conséquent de matériaux qui ne peuvent tous trouver leur place dans cette démonstration.

---

<sup>35</sup> Trois hypothèses de travail : le théâtre permet de favoriser les apprentissages scolaires, de développer des compétences sociales et de renforcer la mobilisation scolaire des enfants.

### **4.3 Présentation des biais, leviers et freins de la recherche**

#### **Isoler les effets du projet théâtre, un exercice complexe**

Nous l'avons évoqué précédemment, il n'est pas commode d'évaluer l'effet d'un projet si singulier en l'isolant des différentes interventions éducatives concomitantes, dans et hors l'école, ni d'en généraliser les résultats.

Par ailleurs, le contexte d'école nous a appris que l'organisation et la gouvernance des classes et de l'établissement avait fait l'objet d'un travail aboutissant à la mise en place de dispositifs de régulation coopératifs dans la plupart des classes et d'un fonctionnement d'école aménagé, cherchant à favoriser le développement de « compétences citoyennes » chez les enfants.

Ainsi, la pratique du travail en groupes mixtes existe déjà au sein des classes respectives des enseignantes du projet. Le mobilier est disposé en « îlots » permettant le travail en « familles » plutôt qu'en configuration magistrale ou « frontale » (en rangées face au tableau). Les enseignantes sont très intéressées par la mise en place de modalités de travail basées sur l'entraide, ou en tout cas, alternatives à la mise en concurrence.

Le travail coopératif entre enseignant-es, qui permet une circulation entre les classes, existe également depuis longtemps dans l'école. Par exemple, les deux enseignantes se répartissent leurs élèves par niveaux en histoire-géographie et en sciences (elles regroupent les CM1 ensemble, ainsi que les CM2, pour ne pas avoir à dédoubler le programme dans ces matières). Les deux classes font également chorale ensemble avec une enseignante de l'école qui occupe un poste surnuméraire en CP ; durant ces temps de chorale, une des enseignantes du projet remplace ce poste en classe de CP. Cette habitude de la coopération est sans aucun doute facilitante dans la dynamique d'*Identité(s) en Scène(s)*.

De plus, la collaboration entre l'intervenant et les enseignantes (particulièrement l'une d'entre elles avec laquelle il travaille depuis 2010) s'inscrit dans la durée et a déjà permis une évolution qualitative du projet d'année en année.

L'ensemble de ces éléments sont à prendre en compte dans la lecture des résultats de notre rapport, en ce qu'ils induisent leurs propres effets et qui contextualisent et sous-tendent la logique d'*Identité(s) en Scène(s)*.

#### **La tentation du « beau spectacle »**

Un autre aspect qui relativise certains points de l'évaluation peut être rapproché de ce que Meirieu présente comme les « dérives » possibles de tout projet d'éducation artistique. Le désir de présenter un « beau spectacle » ou un « beau texte » en temps et en heure peut en effet contrarier le temps nécessaire ou les étapes indispensables à la bonne compréhension de toutes et tous. Peut-être même amenuiser la rencontre que chaque enfant pourrait faire avec l'écriture et le jeu théâtral. Mais dans le cas d'*Identité(s) en Scène(s)*, il serait inapproprié de reprendre à notre compte et en l'état le terme de « dérive », car une attention a été authentiquement portée à tou-tes, dans le sens où la participation de chacun-e a été encouragée malgré les bégaiements, une maîtrise fragile de la langue, la timidité, les difficultés diverses, etc.

Toutefois, l'autogestion, remarquable, des groupes d'écriture gagnerait peut-être à être cadrée par un dispositif de répartition tournante des responsabilités, pensé en amont, afin de garantir davantage la mise à contribution effective de chaque membre du groupe et d'organiser plus facilement le suivi individuel des tâches (qui a progressé ? est-ce que tous les membres de l'atelier ont participé ? etc.). Ou bien être doublé par des tâches individuelles à des moments de l'année, pas forcément soumises à évaluation mais permettant de savoir où en est chacun-e dans

la compréhension du texte en cours de rédaction, dans la participation au travail collectif, etc. L'important étant d'anticiper les dérives qui peuvent découler du travail en petits groupes<sup>36</sup>.

### **Envie, disponibilité et engagement des acteurs**

La réussite du défi que représente *Identité(s) en Scène(s)* ne peut se concevoir sans l'engagement et la souplesse professionnelle dont ont fait preuve les acteurs impliqués dans le projet (des séances « au pied levé » ont été assurées ou décalées en fonction des contraintes de l'un ou de l'autre, les temps de TAP<sup>37</sup> ont parfois été mis à contribution ainsi que des créneaux d'art visuel, de sport ou de chorale). L'intervenant parle du « *bon moment* » qu'il faut pouvoir saisir et qui ne s'accommode pas d'une programmation rigide, et quand il évoque ses partenaires enseignantes il les décrit comme ayant « *cette souplesse là je dirais, humaine, c'est-à-dire avoir une envie de travailler et savoir saisir le bon moment. Et c'est cette question là qui est importante, c'est le bon moment. Si on formatait tout, c'est-à-dire si on construisait tout dans une espèce de calendrier figé, ou en tout cas très fermé, on s'en sortirait pas vraiment en fait. C'est parce qu'on le remet tout le temps en question, qu'il n'y a pas à la lettre de calendrier, qu'alors on peut saisir ce qui est nécessaire au moment opportun.* »

Les temps de travail d'élaboration, de suivi et de fin de projet ont eu lieu hors des horaires respectifs des professionnel·les. Et ne sont donc pas rémunérés par l'Education nationale. Les ateliers de recherche-action ont également eu lieu à des moments consacrés au repas de midi. La rencontre avec les collégiens ainsi que celle, avortée, avec les familles ont été programmées en soirée.

La mobilisation de partenaires tels la maison de quartier, la mission rénovation urbaine, la ville ou même ceux qui n'ont finalement pas « *rejoint* » le processus pour des raisons de disponibilités ou de priorités (comme l'inspection académique ou encore le collège), a également demandé du temps aux différents porteurs du projet<sup>38</sup>.

Les entretiens réalisés avec les intervenant·es permettent de comprendre que dans le projet et l'envie d'être accompagné·es par un partenaire comme Aide et Action il y a l'indice d'une conception particulière de son métier et un rapport singulier à celui-ci. L'enseignant·e est pensé·e comme un·e professionnel·le qui continue à s'enrichir professionnellement et personnellement et à questionner et développer sa pratique, en se confrontant à des tiers. Du côté de l'intervenant théâtre, l'on trouve également une large part de désir de partager et d'éprouver sa pratique, liée à un engagement déjà ancien et à une conception de l'art comme porteur d'enjeux politiques (dans le sens où il parle de l'organisation de la vie ensemble, du monde commun). Il a par ailleurs déjà réalisé un travail très complet sur sa pratique<sup>39</sup>, sur lequel nous nous sommes appuyés pour réaliser cette recherche.

### **Perméabilité entre projet et recherche**

Une autre difficulté d'*Identité(s) en Scène(s)* a résidé dans l'ajustement des temps liés au projet théâtre à ceux liés au travail de recherche-action.

L'harmonisation des calendriers n'a pas été simple et cela explique le fait que le premier ACORA n'ait eu lieu qu'en janvier 2014 et non en novembre 2013 comme cela était initialement prévu.

---

<sup>36</sup> Dérives fusionnelles (accaparement affectif des membres du groupe: amitié, rancœur, etc.), économique (chaque membre se spécialise dans ce qu'il fait déjà de mieux pour faire avancer le groupe) et productives (la réussite du projet devient plus importante que les apprentissages qu'il permet) telles que repérées par Pierre Astolfi et Philippe Meirieu in DUMONTET (2006)

<sup>37</sup> TAP : Temps d'Activité Périscolaire, mis en place l'année dernière dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires.

<sup>38</sup> Ce travail d'*intéressement* et d'*enrôlement*, autrement dit de mobilisation de partenaires potentiels, prendra également du temps lors du second volet du projet en 2014-2015.

<sup>39</sup> OSMALIN (2010)

Ou encore que les réunions rassemblant à la fois équipe d'école, parents et enfants ne se soient pas tenues.

La dimension chronophage du projet en lui-même se voit augmentée du travail qu'implique une recherche-action associée. C'est pourquoi il est important de réfléchir à la praticité des outils de la recherche et d'en questionner l'usage afin de pouvoir au besoin les améliorer ou les transformer dans le sens d'un allègement des procédures et du travail de collecte de données, ou tout du moins dans celui d'une plus étroite articulation entre produits du projet et produits de la recherche-action. Si la consultation de documents produits en atelier d'écriture ou l'observation non participante n'a pas augmenté le temps de travail pour les acteurs du projet (en ce qu'elles se greffaient sur le projet), il n'en est pas de même pour les entretiens, les temps d'ACORA ou encore les fiches-bilan et les carnets de comédien·nes.

Ces derniers ont pu demander un investissement supplémentaire et inhabituel aux différents acteurs de la recherche-action, et en même temps inspirer des pratiques à reconduire ou développer dans l'école. Par exemple, à la fin de cette première phase de projet, il apparaît que l'utilisation des carnets de comédien·nes, initialement rattachée à la recherche-action et destinée à recueillir des paroles d'enfants, pourrait être pérennisée même en dehors d'une démarche de recherche. Simplement parce que l'on s'est rendu compte que cette pratique d'écriture de soi est plutôt investie avec plaisir par les enfants, qu'il s'agit d'un outil de retour intéressant pour les enseignantes et qu'il permet de consigner des progrès, des idées, etc. De même concernant la tenue de temps de réflexion en équipe et/ou avec des acteurs extérieurs à l'école, sur des questions débordant la gestion ou l'administration de l'établissement et de la classe pour se porter sur des thématiques telles que la vie ensemble, les méthodes pédagogiques, etc., est apparue comme un outil intéressant et formateur aux professionnels de l'école.

### Une réflexion continue sur les outils de collecte

Dans le cadre d'*Identité(s) en Scène(s)*, une réflexion de la part des membres d'Aide et Action a conduit à ce que l'on questionne la manière dont il serait préférable de communiquer autour des données et des éléments observés : individuellement ? Par mail ? Par la production de documents spécifiques ? Et ensuite, comment rendre compte des effets (réels ou attendus) de cette communication sur les activités du projet ?<sup>40</sup>

- Quid des **fiches de suivi** d'ateliers théâtre et d'écriture : ont-elles pu finalement nous informer régulièrement de l'évolution et de la réalisation du projet en cours ? Le format était-il approprié ? Peuvent-elles être réinvesties dans d'autres communications pour rendre compte du projet (vers l'inspection académique par exemple...) ?

- Quid des **carnets de comédien·nes** : comment peut-on réfléchir à une utilisation qui permette de mieux s'y repérer, de savoir à quelle question répondent les enfants tel jour ? Faut-il penser à leur animation durant les temps d'ACORA en élaborant collectivement des questions liées à l'avancée de la recherche ? Sont-ils suffisants et adaptés pour recueillir la parole des enfants lorsqu'ils rencontrent des difficultés à passer à l'écrit<sup>41</sup> ? Faut-il prévoir un usage qui permette davantage de réflexivité de la part des enfants (distinguer entre ce que j'ai **fait**/ce que j'ai **aimé**/ce que j'ai **appris**) ?

- Quid des **entretiens, des observations et des temps d'ACORA** : les enjeux et règles de ces différents temps ont-ils été suffisamment clarifiés pour chacun·e ? Les rôles ou fonctions de chaque participant·e ont-ils été compris ? Acceptés ? L'exercice du compte-rendu d'observation

---

<sup>40</sup> En ANNEXE 5, un exemple de document intermédiaire de la recherche-action : *retours aux enseignantes après le premier prélèvement des carnets de comédien·nes*.

<sup>41</sup> On note qu'un enfant qui est habituellement dans le refus d'écrire, qui ne « *fait plus rien dès qu'on lui demande de prendre un stylo* » d'après son enseignante, a cependant répondu aux questions qui lui ont été posées dans son carnet.



et d'entretien a-t-il été suffisant ? Aurait-il mérité d'être partagé en grand groupe afin d'aboutir collectivement à des pistes de transformations réalistes et créatives des pratiques?

L'ensemble de ces questionnements témoigne d'une veille et d'une attention de la part des animateurs et animatrices de la recherche. Il pourrait être l'occasion d'un bilan avec les participant-es afin de recueillir leurs avis et ressentis concernant chaque point de manière à co-élaborer des pistes d'amélioration de collecte et de partage des données.

Mais sans avoir réalisé ce travail de co-élaboration, en portant un regard rétroactif sur ce qui a fonctionné au sein du projet, l'on peut affirmer que les retours d'observation ont été appréciés par les professionnel·les et leur ont permis de renouveler, conforter ou porter un autre regard sur leur pratique. Les carnets de comédien·nes ont été investis par les enfants et ont été l'occasion de prendre connaissance de leurs différents points de vue comme de questionner la manière dont ils et elles se positionnaient par rapport aux apprentissages. Ils ont d'ailleurs fait l'objet d'un retour de la part des personnes évaluatrices auprès des enseignantes pour tenter d'en identifier et d'en améliorer la pratique. Les entretiens, les fiches de suivi ainsi que les ACORA, s'ils requièrent un engagement conséquent en termes de temps (pauses du midi, après la classe, etc.) ont été essentiels dans le processus de recherche participatif. L'entretien collectif avec les élèves de collèges ainsi que les questionnaires qu'ils et elles ont été invité-es à remplir nous ont renseignés sur la pertinence ou non de poursuivre plus avant ce travail de prospection de données à leur égard.

Ces dispositifs divers demandent à être sans cesse re-questionnés et ajustés en fonction de l'avancée du travail et de la nature des informations qu'il reste à collecter<sup>42</sup>.

La programmation du processus de collecte de données ne doit pas prendre le pas sur le tâtonnement que suppose une évaluation chemin faisant. Le travail de réajustement des outils aux objectifs de départ, ou bien à des objectifs élaborés en cours de route, demande à la fois une certaine souplesse, de la créativité, et une forme de « loyauté » à l'attention du collectif de recherche davantage qu'à celle d'une feuille de route préétablie.



<sup>42</sup> Par exemple le nombre d'entretiens organisés avec les enseignantes et l'intervenant a été revu à la baisse à la faveur d'une entrevue collective, qui nous a semblé plus pertinente, en fin d'année.

# Théâtre et compétences sociales

- **Hypothèse 1** : *Les enfants développent des compétences de communication et de vie courante (savoir-être - savoir-faire - savoir-vivre). Ils parviennent à dépasser les mésententes/conflits individuels dans l'intérêt du projet collectif.*

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>43</sup> organise les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs que les enfants doivent acquérir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire dans l'optique d'une réussite à la fois scolaire, mais aussi individuelle et citoyenne.

La première hypothèse de la recherche-action d'*Identité(s) en Scène(s)* peut se rapporter à des points développés au sein des compétences 1, 5, 6 et 7 (*La maîtrise de la langue française ; La culture humaniste ; Les compétences sociales et civiques ; L'autonomie et l'initiative*).

Cette hypothèse pose en effet, si l'on cherche à épouser les termes du socle, que le projet favorise la *prise de parole en public* et la *participation à un dialogue ou un débat*. Son organisation encourage la *communication et le travail en équipe*, qui supposent de *savoir écouter, négocier, faire valoir son point de vue, rechercher un consensus et accomplir une tâche selon des règles établies en groupe*. Le projet permet également d'*acquérir le sens de l'identité et de l'altérité*. Il peut contribuer à faire comprendre *que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduites et des usages dont le respect s'impose*. Enfin il participe à ce que chaque enfant participant apprenne à *reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pour pouvoir s'affirmer de manière constructive*.<sup>44</sup>

Afin d'illustrer l'ensemble de ces éléments, nous avons choisi une répartition des données par items. En gardant à l'esprit que ces derniers sont interdépendants, ce pourquoi certaines données peuvent tout à fait en appuyer plusieurs.

## **5.1 Cohésion de groupe et solidarité**

*« Je suis fier du travail qu'on a fait en groupe tous ensemble on a très bien travaillé »<sup>45</sup>*

*Extrait des carnets de comédien.nes des enfants participant au projet*

D'après les enseignantes et l'intervenant théâtre les interactions provoquées par les activités mise en œuvre dans le cadre d'*Identité(s) en Scène(s)* deviennent des « passerelles » qui aboutissent à ce que les deux classes forment petit à petit un seul groupe élargi. Mais aussi qu'au sein de ce groupe élargi, les élèves de CM1 et de CM2 ne soient pas polarisés par niveau.

L'aspect fédérateur du projet se joue en effet à différents degrés. D'une part il aménage des conditions favorables à des interactions constructives : l'écriture collective par exemple rassemble de petites unités d'enfants autour d'un objectif commun, ce qui facilite la participation de chacun.e. D'autre part parce qu'au-delà de ces unités de travail, l'ensemble des enfants tend vers une réalisation collective pour laquelle chacun.e est indispensable : la représentation finale.

---

<sup>43</sup> Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013.

<sup>44</sup> Extraits du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, consultable et téléchargeable sur le site du ministère de l'éducation nationale.

<sup>45</sup> Nous avons pris le parti de retranscrire les phrases écrites par les enfants telles quelles (à deux exceptions près qui seront précisées en note). Cela permet de ne pas surinterpréter certaines déclarations en les « arrangeant » et rend davantage compte des difficultés réelles, notamment en termes de maîtrise de la langue, qui justifient notre action. Les prénoms lorsqu'ils apparaissent, ont tous été modifiés.

Mais ce n'est pas tout car comme nous le verrons, en elle-même, la pratique théâtrale exige un travail d'écoute, d'harmonisation et de coordination qui encourage le développement d'un tissu relationnel particulier entre les partenaires de jeu, qui se diffuse hors de l'atelier théâtre. De plus, le thème retenu en amont du projet par l'intervenant et les enseignantes concerne directement les enfants et les implique biographiquement dans l'aventure collective.

Il importe de signaler ici que les observations des premiers ateliers théâtre ont permis de discerner un fait récurrent qu'il s'agirait de questionner et de travailler dans d'autres circonstances. L'observatrice a remarqué (et quantifié) que pour une grande majorité des groupes, la disposition au sein du cercle d'échauffement en début d'atelier se faisait sur le mode de « l'ensemble-séparé<sup>46</sup> » entre filles et garçons ; tandis que le retour en cercle en fin d'atelier présentait un groupe sensiblement plus mélangé, sans qu'il y ait eu besoin de verbaliser cette régulation. Suite au compte rendu de cette observation, l'intervenant a informé les enfants de cette polarisation par sexe. Il a pris l'initiative de systématiquement demander une mixité lors de la disposition dès le début de l'atelier, et dans un deuxième temps, fait en sorte que les enfants parviennent à y faire attention seul-es. Cela a souvent donné lieu à un placement en deux temps : d'abord la reproduction de l'ensemble-séparé puis, sur l'injonction d'une fille généralement, une redistribution du cercle, souvent selon une alternance « rigide » fille/garçon/fille/garçon.

### **Régulation, dépassement des conflits**

Lors de son entretien, une enseignante nous fait part de l'ambiance très délétère qui régnait entre les deux classes impliquées il y a deux ans dans le projet. Parce qu'on lui a demandé comment se traduisait concrètement la meilleure cohésion de groupe dont elle faisait le constat dans sa classe, elle a fait appel à cette expérience antérieure : « *Le projet était pareil sur 2 classes et il y avait des tensions énormes. C'est l'année où on l'a le plus vue [la meilleure cohésion], parce que c'était vraiment invivable et avec le théâtre c'est devenu vivable. Bon c'était pas « bien », ça a jamais atteint le niveau « bien », mais en tout cas nous ça nous a permis de tenir le reste de l'année* ». Ce témoignage modeste, loin de tenter d'idéaliser la réalité du projet, vient affirmer sa nature fédératrice.

Une mère et une tante d'élèves, non informées des termes de la recherche et accompagnant une sortie sportive réunissant les deux classes en fin d'année, ont d'ailleurs fait part aux enseignantes du fait que c'était la première fois qu'elles accompagnaient un tel groupe. Les enfants leur ont paru faire corps. Même durant la partie de rugby qui n'a occasionné aucun incident ou « mauvais jeu ». Outre le fait que les interventions disciplinaires se soient fait très rares, le midi, sans consigne et alors qu'ils déjeunaient de pique-niques personnels, les enfants se sont regroupé-es pour manger ensemble et ont mis de la nourriture en commun.

Cette cohésion a également été remarquée lors de la sortie au théâtre Romain Rolland à Villejuif. La troupe professionnelle avec qui les enfants ont fait un entretien a par exemple exprimé sa surprise devant tant de concentration et d'intérêt de la part du collectif. Les deux classes se sont vues réserver les premiers rangs par la troupe, et la Secrétaire Générale du théâtre a également souligné le sérieux du groupe.

Pour rester sur cet exemple représentatif et sur lequel nous avons davantage de « documentation », voici ce que les enseignantes ont rapporté au cœur de leurs fiches bilans respectives concernant la sortie au théâtre Romain Rolland de Villejuif en avril 2014:

---

<sup>46</sup> DEPOILLY (2012)

- ✓ La sortie au théâtre de Villejuif a été préparée en amont en classe, avec le carnet de comédien. Les enfants ont posé des questions très concrètes, proches de leur pratique. Ils ont eu un comportement exemplaire tout au long de la journée, dans l'attention pendant la pièce, l'intérêt montré à la troupe, leur entente entre eux... Ils ont même été choqués du comportement des autres classes venant assister au spectacle.
- ✓ Ils avaient vraiment hâte d'y aller. Attitude excellente pendant cette journée tant lors de la rencontre avec actrices/metteur en scène le matin, les questions posées étaient pertinentes, le respect de la parole et de l'autre très marqué, attentifs aux réponses données, très intéressés sur les techniques de jeu, d'apprentissage du texte, de mise en scène, du métier. L'écriture de la pièce. Tout cela a pu faire vraiment écho en eux. Ils ont ensuite eu une véritable attitude de spectateur, impressionnés par le jeu des actrices, agacés par le bruit des autres écoles ! Ils ont d'ailleurs invité la troupe et le théâtre à venir voir leur spectacle !

Pour l'une d'entre elles, cela s'explique par le fait que l'aspect collectif du projet élargit des tensions, rend beaucoup d'oppositions secondaires si l'on veut avancer. Le groupe apprend à se réguler parce que son existence et sa solidité sont essentielles à la réalisation de son objectif : « Alors c'est pas miraculeux il en reste beaucoup [des tensions] mais ça permet d'en éliminer énormément de faire le tri dans ce qui est important ce qui est pas important. Là il faut qu'on travaille tous ensemble alors les petites histoires... » nous dit une enseignante. Cela, l'intervenant théâtre l'avait déjà repéré en amont : « le groupe est le facteur de pratiques sociales permettant de (faire) dépasser les rapports purement subjectifs de personne à personne. Il existe « en soi » comme entité de cohésion, de stabilité et (pour nous ici) de production/création »<sup>47</sup>.

Jean Verdeil (1995) avance également qu'une telle expérience collective fait d'une collection d'individus un groupe soudé, dont les membres sont reliés.

L'observation non participante en atelier d'écriture ou en atelier théâtre, a été l'occasion de collecter des éléments permettant de rendre compte de cette émulation collective et de l'auto-régulation qui en découle. En voici quelques-uns :

- ✓ En ateliers d'écriture, même si des mécanismes de prise de leadership ou de parasitage viennent structurer l'organisation de certains groupes, des idées sont échangées, des débats s'instaurent. Des conflits larvés concernant la prise de décisions sont palpables, mais des solutions émanent parfois de la part des unités de travail elles-mêmes. Certaines résolutions sont dues à l'adoption d'une posture collaborative, à une volonté manifeste de recherche d'accord : « je peux écrire ça ? » « Tu peux me les épeler ? ». D'autres relèvent de propositions spontanées afin de pouvoir poursuivre le travail : lors de l'observation du 11 février 2014, alors qu'un enfant, pour la énième fois « insiste pour voir une phrase apparaître (je distingue le mot « carabine »). Les autres lui demandent de l'effacer et **improvisent un vote à main levée pour lui faire comprendre qu'ils ne sont pas d'accord** pour voir à nouveau apparaître une bagarre à ce moment de l'histoire. L'enfant en question refuse. Un élève va en informer l'enseignante qui rappelle qu'il n'y a pas de chef de groupe. « Si les autres ne sont pas d'accord, n'insiste pas. On a déjà vu que cette phrase n'a aucun rapport avec la pièce ».
- ✓ En ateliers théâtre, à de nombreuses reprises, lorsque les groupes dysfonctionnent ils tentent, parfois maladroitement, de se débrouiller par eux-mêmes en évoquant le désir du plus grand nombre, l'attente, l'impatience, à l'égard de celui ou de celle qui s'extrait du

---

<sup>47</sup> OSMALIN (2010)

travail. Lors d'un exercice où les enfants doivent s'adresser des répliques en « appelant » par le regard, un enfant qui est contrarié par un problème extérieur à la séance est « regardé » par les autres. Il « *ne rebondit pas aux appels de ses camarades. L'intervenant le reprend : « c'est pas possible, les autres s'adressent à toi très gentiment, alors tu sors une réplique ou tu ne restes pas »*. L'effet est immédiat : Ryan amène une réplique, un peu en résistance. [...] L'intervenant lui explique que ce qui s'est passé avant ne concerne pas le théâtre et qu'il est en train de mettre la scène en péril : s'il ne joue pas, s'il n'est pas prêt à jouer, alors il faut qu'on arrête **tous** la scène. Une autre membre du groupe intervient « Ah non je la connais par cœur, ça veut dire que je l'aurais appris pour rien ! »<sup>48</sup>.

### **Solidarité, écoute, entraide**

Cette importance du groupe et du travail coopératif a été mis en exergue à de nombreuses reprises à la fois par les enseignantes et par l'intervenant théâtre qui ont souvent recentré les enfants sur l'objectif partagé : « *S'il y en a un qui se trompe c'est tout le groupe qui se trompe, sur scène, dans une pièce, on est tous ensemble* » ou encore « *individuellement c'était bien, au niveau de la posture, de la présence, mais il y a eu des ratés, ça a raté, aujourd'hui le groupe n'a pas marché* ».

Les ateliers théâtre se démarquent de la forme scolaire en ce que par exemple, les enfants sont invités à ne pas lever la main pour commencer un exercice de lecture chorale, mais à « sentir » le bon moment pour intervenir, à faire attention au groupe, à chercher une harmonie ensemble. « *Sentez-vous sans vous regarder* » a pu leur demander l'intervenant.

La teneur des exercices proposés lors du travail théâtral a en effet beaucoup joué dans la consolidation des différents groupes. Durant les échauffements les enfants prennent manifestement du plaisir, surtout lors de projections collectives de la voix ou d'exercices où la simultanéité et la synchronisation sont en jeu. Cela s'est traduit par des moments de complicité dans les regards, par des sourires partagés, des encouragements mutuels. Chacun-e des participants étant régulièrement « porté » par ses pairs.

Sur leurs carnets de comédien-nes, ce souci de l'autre et cette attention portée au « nous » sont présents : « *on s'entre aide et ça me fait du bien tout le monde est au travail à part certain* ». Lorsque les enseignantes demandent aux enfants ce qu'ils et elles ont appris lors d'une séance d'atelier, certaines réponses corroborent notre propos : « *A s'écouter & quand quelqu'un parle et c'est marant il faut essayer de ne pas rigoler où sinon sa peut perturber le groupe* », « *j'ai appris que quand que quand quellequ un est bloqué ont peut dire sont texte a sa place* », « *J'ai appris que c'est'était un moment de solidarite, d'aide, et de confiance* » , « *je suis motivé pour aidé mes camarade qui ont besoin d'aide* ».

L'enjeu d'une représentation collective en fin d'année, durant laquelle les erreurs de texte, les approximations et les accrocs doivent être dissimulés au public, incite les enfants à travailler et présenter ce qu'Erving Goffman appelle une « façade unie »<sup>49</sup>. L'erreur éventuelle d'un coéquipier devra être « couverte » pour les spectateurs de la pièce, ce qui implique une préparation, une responsabilité vis-à-vis d'autrui et l'apprentissage d'une solidarité pratique. Cela contribue à resserrer les liens du groupe « *J'étais contente de notre travaille quand il y avait*

---

<sup>48</sup> L'annexe 2 présente succinctement le parcours de Rayan cette année, illustrant les effets de régulation que peut avoir un tel projet dans une trajectoire singulière.

<sup>49</sup> GOFFMAN (1973)

*des trous on le rattrapait vite fait, c'était génial.* ». Les désaccords ou critiques sont différés durant le temps de jeu, et s'exprimeront plus tard.

Durant le deuxième ACORA, des paroles d'enfants illustrant ces rattrapages et cette entraide nécessaire ont été présentées au groupe de recherche. Des enseignant-es d'autres classes de l'école commentent : *« Ils ont compris qu'on a le droit de s'aider les uns les autres, ce qu'ils ne font pas forcément. Ça devient de plus en plus dur de les voir s'aider devant les autres dans la société de nos jours. Et je trouve que c'est super intéressant de se dire : ah ben tiens quand on est bloqué on peut dire le texte d'un autre »*.

Certains estiment que ce cadre rassurant favorise la tolérance, et le respect de l'autre. Ce à quoi les enseignantes et l'intervenant répondent de conserve qu'effectivement, *« année après année, il y a de moins en moins de jugement dès le départ, de stigmatisation. »*. Ils rapportent que lors d'un travail de lecture vivante en grand groupe, des enfants volontaires se sont retrouvés sur scène pour réaliser l'exercice. Or, ils étaient tou-tes *« non-lecteurs »*. Pourtant, personne n'a râlé ou ne s'est moqué de leurs difficultés, il n'y a pas eu de bruits de fond ou de parasitages comme cela aurait pu être attendu. L'intervenant théâtre explique à l'ACORA qu'effectivement, *« ils sont plus sensibles aux enfants qui ne font pas l'effort de jouer, qui sont de mauvaise foi et qui font rater la scène qu'aux enfants qui sont en véritable difficulté sur de la lecture ou sur de l'apprentissage. »*. Cela apparaît généralement dans nos observations et dans le corps d'un entretien d'une enseignante : *« Une enfant qui ne pouvait pas suivre en classe et qui prenait des cours de français à côté, s'est investie dans le projet théâtre et s'est mise à lire « en déchiffrant, c'est très hésitant etc. Mais ils font cette démarche là et les autres sont très respectueux et très admiratifs »*. Cette bienveillance, l'acceptation de la difficulté chez l'autre, les enseignantes disent les retrouver sur d'autres temps scolaires.

Toujours durant le deuxième ACORA elles affirment : *« Ils interagissent de plus en plus »* ; *« Il faudrait que ce soit un peu développé sur d'autres matières, qu'ils arrivent à se dire qu'effectivement, s'ils sont capables de le faire là ils sont capables de le faire en classe. J'ai l'impression que ça vient de plus en plus sur toutes les matières. D'être capable de dire, lui n'y arrive pas, il est en galère, on l'aide »*. Malgré des relations manifestement conflictuelles entre deux enfants, l'une des enseignantes remarque qu'ils parviennent mieux à s'entraider lorsque l'un d'entre eux rencontre une difficulté. Ces changements, nous dit-elle, s'accroissent au cours de l'année. L'autre enseignante confirme qu'il est de plus en plus possible de se mettre en retrait durant des temps de travail en classe afin de laisser les enfants interagir de manière plus autonome.

D'après l'intervenant (ce que confirment les propos d'enfants aujourd'hui en CM2 ayant déjà participé au projet l'année dernière en tant que CM1) le mélange entre grands débutants et enfants déjà sensibilisé-es au théâtre permet une émulation, une désinhibition accélérée pour le reste du collectif. Cela témoigne à la fois de la permanence de certains acquis émanant de la pratique théâtrale d'une année sur l'autre, et du fait que la mixité du groupe formé par les deux classes permet d'expérimenter la construction de savoirs grâce à l'hétérogénéité d'un collectif, dans la différence et le « pluriâge ».

## **5.2 Persévérance et exigence**

*« Je ne baisserai pas les bras car ça m'a permis de m'ouvrir, de pouvoir éviter d'avoir le trac et de pouvoir me montrer en public et en plus le théâtre ça peut nous aider à enrichir nos phrases et à connaître plus de vocabulaire et à pouvoir se concentrer sur ce que nous faisons ; nous pouvons montrer nos humeurs, apprendre plus de comédies théâtrales et montrer aux autres ce qu'on est ; on peut montrer que nous sommes plus forts que les autres et montrer qu'on est capable de montrer que*

*nous savons retenir, et moi, je pensais que je ne pouvais pas retenir mes phrases et en fait j'ai su retenir tout mon texte et j'ai appris à ne pas avoir peur de monter sur scène [...] »<sup>50</sup>*

*Extrait des carnets de comédien.nes des enfants participant au projet*

L'énergie générée par le groupe et l'ambition qu'il s'est fixée semblent provoquer chez une grande majorité d'enfants un désir de réussite qui se traduit de plusieurs manières.

✓ On note d'une part la forte présence d'un champ lexical de l'effort et du labeur au sein de leurs carnets : « *C'étais bien on n'a bien **travailler** !* », « *J'attends qu'on est nos propres répliques mais pour ça **il faut travailler, plus d'énergie, plus d'action** et de mise en scène car **c'est très important**.* », « *J'attends que nous **travaillon plus bien**. J'ai envie que l'ont réussie.* » « *Je trouve que j'ai bien joué mais **faux que je ose encor plus**. Dans l'ensemble c'était super mais **faux que sa soit beaucoup mieux**.* ». Leur implication va jusqu'à régulièrement faire « sauter » la récréation sans même un commentaire afin de pouvoir venir à bout de leur séance.

✓ La persévérance dont les enfants témoignent découle, d'après nos échanges en ACORA n°2, du fait qu'au théâtre il semble plus facile de considérer qu'on a le droit à l'erreur, la possibilité de recommencer, de se reprendre. L'intervenant explique que c'est une donnée centrale dans son travail : il n'y a pas d'erreur au théâtre « *Ca les rassure, on peut enfin ne pas considérer que c'est une faute* ». Durant un temps d'observation du mois de mai, il adresse d'ailleurs à des enfants d'un groupe qui rencontre quelques difficultés : « *On a le droit de se tromper, c'est normal, parce que c'est ça le théâtre, c'est répéter* », le distinguant par là des représentations que les enfants peuvent associer à l'école (il précisera néanmoins, plus tard dans la séance, qu'il existe un autre code qui est le pendant du droit à l'erreur : au théâtre « *on n'a pas le droit de lâcher la concentration* »). Revenu en classe devant son carnet de comédien, un enfant note ce qu'il a retenu de sa séance « *Il a dit que si on rate une phrase se n'ai rien il faut continuer* », un autre remarque sa propre progression, balisée par des échecs relatifs et antérieurs : « *J'ai appris à mieu m'exprimé, à faire plein de chose que j'arrivé pas avant. Les échaufement j'arrive mieu à les faire.* »

✓ Les enfants pointent leurs propres difficultés. Ils ne les dissimulent pas et en font au contraire un obstacle à dépasser, un axe à améliorer : « *C'est articulation le problème avec moi c'est que parle trop vite.* », « *On a pas était concentré sur ce que les autres disais et on a pas parlé fort* » ; « *quand je suis avec mes copinbes je ne me concentre pas.* »

✓ Cette exigence vis-à-vis du groupe et de soi-même doit cependant, au vue des observations et des remarques d'enfants, rendre l'éducateur ou l'éducatrice vigilant.e car il se dégage parfois beaucoup d'angoisse de certaines déceptions. C'est pourquoi cela peut parfois déclencher des conflits lors de séances de travail. Des carnets de comédien.nes rendent compte de ces ressentiments interpersonnels : « *moi ça ne m'a pas plu du tout, on a fait n'importe quoi devant tout le monde. Alex se met de dos au public sur scène. Il parlait avec Rayan. Et quand une personne ne connaît pas sa phrase ils font : c'est à toi, c'est à toi ! Et Lina elle rigolait sur scène. J'étais déçue de nous* »<sup>51</sup>. Un nombre conséquent d'enfants s'est également mis une pression personnelle qui, si elle peut stimuler, peut également devenir

---

<sup>50</sup> Réécrit à partir du cahier de comédienne de Clarie, identifiée comme dyslexique : « *Je ne Beserez par les bras car sa ma permi de mouvrir a pouvoir éviter au avoir la trac et a pouvoir se montré en publique et enplus le théâtre sa peux nous edais a enreichir nos phase et a conetre plus de [...]moi Je peunsé que je ne pouver pas retenir mais phase et envete J'ai sue retenir tous mont d'exte[...]»*

<sup>51</sup> Dans un souci de lisibilité, nous avons cette fois proposé une retranscription de la parole de Sélima : « *Moi j'ai pas plus du tou ont na fait nuporte coua deven tout le monde Alex il semé dot au plubliqu sur saine il prlai avque Rayane et quan la prsone ne coné pas sa frase Alex et Rayane il font séatoua séatoua et lina elle rigolé sur saine j'ai tais daissu de nous.* »



paralysante à certains moments, une déclaration « dramatique » telle que « *Ci je fais une erreur toute la scène est raté* » n'a pas été isolée. Suite à une séance d'écriture et à la perte d'une partie du travail accompli par le groupe (des feuilles ont été égarées, d'autres mélangées), un enfant nous fournit un exemple de réaction alarmiste que l'on a pu observer à plusieurs reprises : « *...tous mélangé et du coup on n'est en retards parce que la metresse n'avez pas compris ce que nous avons fait et c'est la catastrophe* »

Le fait de penser que même bloqué on peut recommencer, que ce n'est pas grave et qu'il faut rester patient et persévérant, « *on a l'impression qu'ils s'en rendent plus compte au théâtre alors que c'est des choses qu'on leur apprend, qu'on leur dit, qu'on leur rappelle* » remarque une enseignante de l'école lors du deuxième ACORA. En effet, les enfants montrent qu'ils apprennent à garder confiance en eux lorsqu'ils se trompent, et cette capacité à s'inscrire dans le « temps long » de l'apprentissage est plus qu'essentielle à rapporter en classe. C'est bien là ce qui nous intéresse, « *prendre le temps d'accéder à la pensée* »<sup>52</sup>, parce que penser exige de sortir de l'immédiateté et de la réactivité. « *Il faut être passien et concentré car on a commencé à écrire et après on a vu qu'il fallait changé des choses ou en rajouter donc on doit attendre jusqu'à que notre texte sera bons.* » (extrait des carnets de comédien·nes).



### **5.3 Confiance posture, rapport au corps**

*« J'ai appris à plus me consentir. Et à avoir plus confiance en moi. »*  
*Extrait des carnets de comédien·nes des enfants participant au projet*

Le projet *Identité(s) en Scène(s)* favorise également le développement de savoir-être et de savoir-faire plus individuels. Ces compétences découlent d'une part d'exercices directement proposés en ateliers (travail de la voix, de la posture, concentration, assurance), et d'autre part de la configuration en petits groupes solidaires. Car la bienveillance et la proximité des pairs, que l'on vient d'évoquer, permettent de s'impliquer plus avant dans des tâches qui demandent une prise de risque et une implication corporelle parfois mal vécues dans le contexte scolaire (en sport, en récitation, lors de passages au tableau, etc.).

Pour illustrer ce phénomène, prenons l'exemple de Sélima : alors qu'elle était très complexée physiquement en raison d'un surpoids, son enseignante assure que la pratique du théâtre lui a permis d'assumer davantage son corps. La valorisation que lui a apporté sa grande implication dans le projet (comme nous le verrons dans la partie suivante), le fait qu'elle se soit exercée à se mettre en scène, à « s'exposer » dans ce cadre, aurait un lien avec la diminution de son malaise

---

<sup>52</sup> MEIRIEU (2014)

durant les séances de piscine. Une note prise par l'observatrice lors d'un atelier en janvier stipule : « *Durant l'échauffement les enfants doivent s'ancrer dans le sol, et s'appuient pour cela sur l'image de pieds-racines proposée par Philippe. L'écartement des pieds doit correspondre à la largeur du bassin. Une enfant sensiblement plus grande [...], présentait un ancrage inadéquat. L'écart qu'elle sentait approprié était en effet disproportionné et Philippe lui a alors demandé de porter attention à la taille de son bassin, puis « Rapproche tes pieds... Encore ! Il n'est pas si large ton bassin ».*

Sur leurs carnets de comédien·nes, ce que les enfants ont le plus fait apparaître, c'est la notion de prise de confiance en soi, en son corps. L'apprentissage d'une certaine maîtrise grâce à la pratique du jeu et à l'initiation à la posture de comédien·ne : l'ancrage, l'affirmation, la présence. Au cours d'un entretien, l'intervenant théâtre met le doigt sur le fait qu'au théâtre, « *on travaille avec le corps, qui est le premier outil par lequel l'affect se déploie* ». En témoigne la grande présence de dessins réalisés dans les carnets d'enfants et qui illustrent leur implication physique et émotionnelle dans le travail. L'un d'entre eux a défini avec ses mots, et ceux qu'il a pu emprunter à l'intervenant, ce qu'est le théâtre pour lui « *C'est s'amuser en apprenant parler a sont corps.* »

Comme le remarque Jean Verdeil, la pratique du théâtre permet l'exercice de la parole, redonne de l'aplomb et de l'aisance à des enfants qui, dans la forme scolaire habituelle, n'ont que très rarement l'occasion de porter autant d'attention à leur tenue corporelle, à leur manière d'être. Lorsque l'on joue devant un public ou en atelier devant ses coéquipiers, cela demande une présentation de soi dans laquelle on est soi-même son propre spectateur. Savoir rester droit, apprendre à parler distinctement, à faire face à son interlocuteur, à ne pas être dans l'évitement et la gesticulation désordonnée et inquiète, sont des acquisitions qui sont remobilisables à d'autres moments dans l'enceinte de l'école mais aussi dans la vie quotidienne.

Lorsque nous avons questionné les collégien·nes sur ce que le théâtre avait changé chez eux et elles, plus de la moitié a exprimé le fait que le projet aidait à surmonter la timidité, ou à davantage « oser » : « *Le théâtre a changé ma vie car j'ai appris à surmonter ma timidité, mon tracte ma voix* » ; « *ça à changer ma façon de parler, avant j'étais timide et là je suis plus (+) exprimant* ». Ils et elles parlent de courage, d'assurance.

La plus grande individualisation de la relation éducative adulte-enfant, permise par l'effectif réduit des groupes d'atelier favorise la participation et l'inclusion. L'intervenant, dans sa pratique, encourage l'autoévaluation des enfants, fixe des objectifs différents et accessibles pour chacun·es<sup>53</sup>. Cela est d'autant plus profitable aux élèves de la CLIS. Ces derniers n'ont d'ailleurs été identifiés·es (au sein des ateliers par les observatrices d'Aide et Action) qu'en raison de commentaires extérieurs aux temps d'observation. Une des enseignantes nous présente lors de son entretien deux cas d'enfants à besoins spécifiques dont elle s'occupait l'année dernière et chez qui de réels progrès ont été observés en termes de confiance :

*La première enfant était très timide, très réservée. La deuxième année de pratique du théâtre a permis d'observer chez elle des « changements assez incroyables en termes d'ouverture ». « Je pense que le théâtre y a été pour beaucoup. Sur la timidité c'est sûr. On a constaté avec Philippe qu'elle prenait de l'assurance. ». Le deuxième à l'inverse était un enfant colérique et violent qui s'est apaisé au fur et à mesure. Il est plus difficile pour cette situation*

---

<sup>53</sup> « *Quand vous vous sentez près* » ; « *quand vous sentez que c'est le bon moment pour vous* ».

*En observant qu'un enfant va « chercher sa présence » en plaçant verticalement son index devant son visage reproduisant ainsi un exercice de sensibilisation vu en début d'année, l'intervenant réagit sans s'adresser particulièrement à l'enfant en question "Si vous avez besoin vous pouvez utiliser l'exercice du doigt que je vous avez appris, mais vous devriez très bientôt ne plus en avoir besoin." Compte rendu de l'observation de janvier.*

de mesurer l'effet du théâtre car beaucoup de choses ont été mises en place autour de cet enfant. Mais d'après elle, **le théâtre lui a donné confiance en lui et a contribué à l'évolution positive qu'il a présentée.** « Je sais que **des enfants très réservés sont présents au théâtre** ».

Suite aux représentations, et lors d'un temps de bilan collectif sur l'ensemble des parcours d'enfants, le cas d'un garçon est évoqué par les enseignantes : le projet l'aurait littéralement « explosé » dans le sens d'une confiance et d'une présence en crescendo lors des temps d'atelier tout au long de l'année. Le cadre d'*Identité(s) en Scène(s)* l'a soutenu et permis de trouver une réelle place dans le groupe. Timide, il est pourtant allé à la rencontre d'une observatrice pour lui demander son avis sur une représentation finale, avide de conseils. Sur son cahier de comédien, à la fin de l'année et en réponse à une sollicitation enseignante il note son meilleur souvenir : « *c'est qu'on est tous réunis* » et ce que le projet lui a apporté : « *Ce projet ma portée beaucoup chose comme des amis...* ». Comme meilleur souvenir, une autre enfant notera « *Fatoumata elle ma rassurai dans le coulisse sa ma plus.* »

Jouer implique le « *recours à une mémoire affective* »<sup>54</sup>, et le théâtre pratiqué dans l'école permet d'aménager un espace où la vie émotionnelle peut se déployer. Non sur le mode de la discussion privée ou de la confession mais dans l'expression et l'expérimentation organisée et consciente de sentiments (positifs, négatifs ou complexes). Expérimentation de l'intime qui trouve un écho dans l'observation des coéquipiers et permet de relier ce qui se vit en chacun à une préoccupation commune et humaine. La mobilisation du registre émotionnel et imaginaire de la part de l'intervenant et sa propre implication dans les exercices favorisent des moments d'attention au « *moi profond* » par l'ensemble des participants placés sur un pied d'égalité face à leur intimité : « *cherchez ce que ça représente pour vous, dans les sensations intérieures, dans le visage* » ; « *Pense à ton univers imaginaire, à toi, le tien* »<sup>55</sup>. Le travail de collecte de souvenirs personnels au moment de l'élaboration du scénario de *L'Âme de Gérard Philipe* par les enseignantes fait également partie de la prise en compte de la vie d'enfants des élèves comme matériel au service d'une réflexion et d'une création communes<sup>56</sup>.

Le cadre permis par un projet artistique a ceci de structurant qu'il « *montre à nos enfants qu'il existe des rituels qui rendent possible l'attention, l'expression, la pensée, l'émotion, dans ce qu'elles ont de plus fort* »<sup>57</sup>. La ritualisation qui accompagne la pratique théâtrale à Gérard Philipe, comme par exemple l'ouverture des ateliers par un échauffement progressif et systématique, est exigeante et rassurante, elle mobilise et reconstitue le groupe à chaque début de séance. Une ritualisation qu'un enfant traduit en ces termes : « *J'ai appris que qu'on encomence on mait le masque du comédien* ». On observe qu'en pénétrant dans la salle, les enfants forment seuls un cercle sans jamais être sollicités par l'intervenant. Parfois, leur connaissance de la trame d'échauffement fait que certain-es devancent même les passages d'un exercice à l'autre<sup>58</sup>.

Quand ils et elles circulent dans l'école pour se rendre de leur salle de classe à l'atelier théâtre (et inversement), aucune manifestation de chahut n'est constatée. A leur retour ils et elles annoncent à leur classe quel groupe doit à son tour rejoindre l'intervenant et les enfants

---

<sup>54</sup> VERDEIL (1995)

<sup>55</sup> Compte-rendu de l'observation de janvier 2014.

<sup>56</sup> « *Sujet très sensible, les enfants ont beaucoup à dire. « Quand on a détruit mon école maternelle, j'avais mon arbre préféré, on l'a enlevé sans même nous le dire avant, j'étais triste » « ils ont détruit Anatole France et nous on a plus rien » « ils cassent tout dans le quartier, ils font que des routes »* ». Fiche bilan des enseignantes, février 2014

<sup>57</sup> MEIRIEU (2014)

<sup>58</sup> Les questionnaires remplis par les collégien-nes nous informent que 23 d'entre eux (sur 24) ont gardé de nombreux exercices d'échauffement en mémoire.

concerné-es se lèvent pour se rendre à leur séance. Le fait que cela soit fluide et ne pose pas problème est considéré comme remarquable par l'équipe d'école lors d'un ACORA.

Les enseignantes nous font part du fait que durant ces moments, des systèmes de rattrapage sont organisés selon les différentes périodes de l'année : parfois les leçons sont assurées deux fois de suite afin que l'ensemble des élèves puisse en bénéficier ; parfois les travaux en classe sont adaptés de manière à ce que des voisin-es de table puissent prendre les documents pour ceux et celles qui sont en atelier, notent d'éventuels travaux à la maison, etc.

De ce cadre hors scolaire et pourtant très règlementé semble découler un « confort » qui autorise chez les enfants des mises en danger de soi, des prises de risque contrôlées et en confiance.

Les interactions avec des adultes extérieurs (compagnie professionnelle de théâtre, architecte et chefs de travaux de la future école, Poste G, secrétaire générale du théâtre Romain Rolland, etc.) ont également laissé voir le sérieux avec lequel les enfants envisagent leur statut de comédien-nes initié-es. Ils s'expriment distinctement, écoutent les réponses, voire les notent, posent pour la plupart des questions pertinentes en lien avec leur aventure, etc.

## **5.4 Jeu et distanciation**

*« J'ai appris à avoir un masque de comédien. Et aussi lire le texte avec le masque de Comédien. »*

*Extrait des carnets de comédien-nes des enfants participant au projet*

Lors de la sortie au théâtre Romain Rolland, une des comédiennes du Collectif La Poursuite / Makizart, en répondant à une enfant a développé l'idée selon laquelle le théâtre représentait pour elle « *la rencontre. Avec le public, par exemple avec vous aujourd'hui, avec les équipes et les personnages* ». Le théâtre, a-t-elle expliqué aux enfants, permet de bousculer nos habitudes et de nous poser des questions auxquelles on n'aurait pas pensé : « *Quand on a un personnage parfois dont le caractère est très loin de nous, et on apprend le texte et on se dit « mais comment il fait pour dire ça je comprends pas, ça veut dire quoi dans la vie de parler comme ça ? » alors tu lis, t'essayes de comprendre et après tu dis « ah oui il dit tout ça parce qu'en fait soit il est triste, ou alors il est en colère ou alors il est joyeux » et **tu comprends mieux l'espèce humaine, tu comprends mieux de quoi on est fait nous les humains, et ce qui fait nos rapports les uns avec les autres, donc ça augmente un peu la tolérance...*** »

Suite à cette rencontre, et en s'inspirant de formulations qu'ils y ont entendues, les enfants ont répondu sur leurs carnets à ce que voulait dire pour eux « *être comédien* ». Certain-es ont confirmé le fait que cela permet de changer de peau, de se transformer : « *...C'est magique car je ne suis plus Ilan* », « *c'est devenir une autre personne* », « *quelqu'un d'autre que moi-même* ». Une apprentie comédienne déclare : « *Fair comme si que c'est vrais.* »

Dès février, parmi les apprentissages cités comme découlant des ateliers, des enfants ont mentionné « *faire de fauses émotion* », « *il faut jouer le personnage que l'on fait si il est triste il faut qu'on et triste. Quant ont ai joyeux il faut être joyeux (il faut **jouer la comédie**)* » ou encore « *On na ploré dans le téatre **pour de faus*** ». Un garçon explique que pour jouer il faut « *fair 1 movemet qui fait croire que se s'est vrai que nous avon peur par exemple* »

Ils et elles ont été plusieurs à insister sur le fait que les exercices théâtraux leur permettaient de se retenir de rire, de résister, de rester calme. Un élément qu'un collégien a également mentionné en répondant au questionnaire.

Le travestissement induit par le jeu théâtral, ou ce que Jean Verdeil qualifie de *transformation* (se dépouiller de son caractère pour en revêtir d'autres, de manière consciente), peut entraîner la prise de conscience de la « théâtralité de la vie ». D'après lui, jouer à être autre et faire

semblant avec les autres, c'est apprendre à traduire dans son langage et ses gestes un autre point de vue que le sien. Cela permet d'enrichir son répertoire de rôles sociaux, ce qui est d'autant plus important que les modèles d'identification auxquels on peut se référer sont limités, c'est-à-dire lorsque l'on vient d'un « milieu défavorisé ». Le théâtre a ceci d'intéressant qu'il facilite la compréhension du fait que, tout comme l'on ne joue pas pareil telle ou telle situation, dans la vie on ajuste son comportement en fonction des personnes, de leurs statuts, de leurs rôles. Il peut être un outil facilitant la capacité d'adaptation à une situation de communication (en fonction du lieu, de l'interlocuteur, de l'effet escompté...) et à la prise de parole (attitude, posture, niveau de langue...).

Tout au long de son ouvrage La mise en scène de la vie quotidienne (1973), Erving Goffman file justement cette métaphore entre jeu dramatique et jeu social afin de développer une analyse sociologique de la manière dont on se présente les un-es aux autres en fonction des différentes « scènes » sociales. Il souligne la « multiplicité des rôles » de chacun-e, selon que l'on se trouve face à ses parents, en présence de pairs, etc. et en fonction du contexte (comme par exemple la classe, la cour de récréation, la rue, chez soi...).

Un projet comme celui d'*Identité(s) en Scène(s)*, remplit une condition, que Jean Verdeil juge « indispensable » à cette *transformation* : celle de la présence d'un professionnel de la mise en scène. Car son exigence et sa visée esthétique vont permettre l'effort nécessaire pour que les enfants prennent conscience du parallèle entre personnage social et théâtral : « je vois Rayan, je vois pas ton personnage »<sup>59</sup>.

Le « *va et vient entre identification et mise à distance* » du personnage peut en effet apporter aux enfants davantage de maîtrise de « techniques sociales » et par conséquent une meilleure capacité d'adaptation. « *Ce qui semble être exigé de l'acteur, c'est qu'il apprenne suffisamment de bouts de rôle pour être capable d' « improviser » et de se tirer plus ou moins bien d'affaire, quelque rôle qui lui échoie* »<sup>60</sup>.

Le travail dramatique apparaît donc comme un moyen ludique de prendre du recul par rapport à soi et à la manière dont on use de soi dans différents contextes. De prendre conscience aussi que, tout comme les personnes qui composent notre entourage, l'on répond à des codes qu'il nous appartient de respecter ou non. Un travail sur la relation à autrui, sur les représentations (stéréotypes ou préjugés), a tout à gagner à recouvrir la forme du jeu. Il peut en effet faciliter des réflexions sur le statut de l'enseignant-e, de l'élève, de la famille, sur les images et normes de conduite associées au féminin et au masculin, à telle ou telle origine, à la vieillesse, etc.

Lors de la distribution des rôles, une des enseignantes dans sa fiche bilan écrit « *Dans ma classe, un seul a eu un temps de doute : « je suis plus trop sûr maitresse de vouloir faire Martho »* ». Dans la pièce écrite par les enfants, Martho est un voisin rabat joie et acerbe qui n'aime pas les enfants. L'enfant a finalement rempli ce rôle avec un plaisir manifeste, encouragé par son enseignante et l'intervenant théâtre. Exemple discret qui plaide pour un effort de distanciation réussi de sa part et de la part du groupe face à l'incarnation de ce personnage « malaimé », et peut-être aussi pour un enrichissement en conséquence de son répertoire social.

---

<sup>59</sup> Remarque de l'intervenant théâtre à un enfant, extrait du compte rendu d'observation, filage de juin 2014

<sup>60</sup> GOFFMAN (1973). Cela fait écho aux postures d'écolier que Stéphane Bonnery, lors d'un entretien au Café pédagogique datant de janvier 2008, définit ainsi : « *L'écolier s'inscrit-il dans l'école comme « enfant », comme « élève » membre d'un groupe de vie, ou en tant qu' « apprenant » des savoirs scolaires ? Si chacune est évidemment légitime, seuls ceux qui seront capables de circuler entre ces trois postures réussiront à l'Ecole. Une des questions importante est de savoir comment l'enseignant peut les y aider, en faisant la lumière sur ce que demande un apprentissage scolaire.* »

# Théâtre et apprentissages des savoirs de base

- Hypothèse 2 : *Les enfants développent l'expression orale et écrite, ils acquièrent des savoirs « académiques ».*

La seconde hypothèse de notre groupe de recherche se concentre sur l'influence que le projet *Identité(s) en Scène(s)* peut avoir sur l'acquisition par les enfants de savoirs que l'on pourrait davantage qualifier de « disciplinaires » (en lien avec le français par exemple : expression écrite, orthographe, etc.). Cela renvoie globalement à la compétence 1 du Socle Commun : la maîtrise de la langue française. Les capacités et savoirs qu'elle regroupe correspondent à la lecture expressive à haute voix d'un texte en prose ou en vers ; à la compréhension de textes variés ; à la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale et à l'enrichissement du vocabulaire. La compétence 5 du Socle (culture humaniste) est également concernée car le projet prétend jouer un rôle dans la curiosité et l'envie de chacun-e d'avoir une vie culturelle personnelle, par la lecture, la fréquentation des spectacles, et évidemment, la *pratique* d'une activité artistique et culturelle.

## 6.1 Le goût d'écrire

Il est difficile d'évaluer les progrès individuels des enfants à travers l'écriture collective de *L'Âme de Gérard Philipe*. En effet malgré la grande qualité d'écriture de la pièce, soulignée par l'ensemble des participants à l'ACORA 3, le processus de rédaction en petites unités autogérées ne facilite pas le repérage de profils pour qui la configuration des activités d'*Identité(s) en Scène(s)* aurait été bénéfique. De plus, la pièce, même si elle émane en premier chef des enfants a fait l'objet d'une harmonisation globale de la part des enseignantes et de l'intervenant (ce qui explique en partie l'écart syntaxique et orthographique que l'on observe entre le texte intégral et les phrases prélevées dans les carnets de comédien-nes). De bonnes pratiques ont cependant été repérées ponctuellement : « *Pour l'écriture de l'ébauche de scénario, on voit que ceux qui ont déjà eu une première expérience théâtrale sont bien plus inspirés, mais ils arrivent à communiquer quand même aux autres élèves « En théâtre, tu dois écrire comme ça... » Ils font des références régulière à la pièce étudiée pour aider leurs camarades* ». <sup>61</sup>

Le projet, on peut l'affirmer sans doute, permet d'aborder le genre littéraire théâtral, de composer des dialogues et des scènes grâce à leur mise en pratique. En cela il offre une opportunité de s'éloigner du classique schème narratif et descriptif auquel les enfants sont confrontés habituellement durant leurs leçons de français.

Quand on leur demande si le théâtre les aide à écrire, ils répondent : « *Oui parce que tu apprends plus comment on écrit un texte* » « *aussi j'ai appris à mieux écrire en dialogue* ». Certain-es ciblent et expriment leurs difficultés : « *Oui mais notre groupe à beaucoup d'ider mais le problème est que on ne c'est pas comment maître dans l'ordre* », d'autres évoquent le processus de création : « *on lit des textes puis on peut les mettre dans notre pièce* ».

Il demeure que tous les élèves des deux classes présentent de plus ou moins grandes difficultés syntaxiques, et que les productions d'écrits permises par *Identité(s) en Scène(s)* ne peuvent faire l'économie d'une reprise formelle des règles langagières (niveau de langue, conjugaison, orthographe, accords, etc.). Le dispositif pourrait gagner à penser cette articulation de manière plus étroite en amont.

---

<sup>61</sup> Fiche-bilan des enseignantes, février 2014

D'autres indicateurs peuvent tout de même nous renseigner sur l'impact du projet concernant l'appétence des enfants pour la production d'écrits. Le fait par exemple que certain-es aient demandé à prendre des parties du scénario à la maison pour continuer à écrire et proposer des idées est significatif. Lors de leur premier bilan, les enseignantes remarquent que tous les enfants « *sont très volontaires, même ceux qui ont souvent du mal à passer à l'écrit sont motivés.* ». L'on peut avancer plusieurs explications non exclusives à ce phénomène.

La dimension collective bien sûr ; d'ailleurs une collégienne, dans les commentaires libres en fin de questionnaire, évoque le fait que le projet permet de « *s'exprimer avec ses camarade quand on écrit les scène* ». Puis le fait qu'ils et elles soient directement concerné-es par la thématique de la destruction de leur école : « *ça vient d'eux-mêmes* » (ACORA 3). Une enseignante dans une fiche-bilan va plus loin : « *Quand ils comprennent que ce sera l'objet de la pièce de théâtre, ils se sentent investis d'une mission, sauver leur école* ».

Leur motivation principale lorsqu'on leur pose la question en ces termes (*Est-ce que tu es plus motivé pour écrire pour le théâtre ?*), semble tournée vers le fait qu'il y a un but « *Oui parce que après c'est toi qui joue* ». On écrit pour une raison particulière, pas simplement par amour de l'écrit ou parce qu'il faut bien apprendre. L'écrit est un moyen à mobiliser pour parvenir à une fin : se produire en public. Le spectacle (ou le sauvetage imaginé de l'école) développe un intérêt pour les tâches préliminaires et nécessaires qui permettront de le réaliser.

De plus, la mise en scène, l'incarnation des écrits des enfants, favorise l'inventivité et alimente l'imaginaire : « *quand [l'intervenant] nous donne des situation et sa donne des idée* », « *On a aussis commencé à jouer sur motre texte pour voir comment ça ferait* » « *quand on joue seu qu'on a ecrit nous pouvons voir les parties du texte ou se n'est pas très claire. Et on ecrits plus.* », certain-es nuancent : « *le théâtre ca me donne pas d'idée enfin si mes pas beaucoup* ». Les enseignantes et l'intervenant, lors de la finalisation de la pièce, communiquent ensemble afin de permettre que le travail lors des ateliers théâtre « *débloque* » certains groupes d'écriture. Car de leur côté, elles remarquent que leurs élèves « *font des liens avec les improvisations réalisées avec Philippe qui les aide à affiner leurs productions d'écrits* ». Les carnets de comédien-nes l'attestent : « *Philippe nous a dit que se serait bien de faire un flashback, qu'on devrait donné des détails sur la chose dont on parle [...], et ça va m'aider car c'est de bons conseils.* »

## **6.2 Lecture, expression orale et réinvestissement de lectures**

Sur le plan de la lecture, on constate de la même manière, que lorsque les enfants savent « *pour qui ou pour quoi* » ils lisent (ACORA 3), cela a une grande incidence sur leur mobilisation. Les textes étudiés en début d'année sont par exemple amenés à être réinvestis dans l'écriture de leur pièce, ce qui leur donne un intérêt particulier « *on lit des texte puis on peu les mettre dans notre pièce* ».

Des parcours individuels d'enfants viennent confirmer cette thèse : deux d'entre eux, non francophones et pour qui la lecture présentait de nombreuses difficultés, ont particulièrement retenu notre attention. Danish et Mehdi ont en effet « *osé* », à leur propre initiative, la lecture à haute voix en classe avec les autres. Les documents bilan des enseignantes soulignent même que cela a surpris leurs camarades qui les ont par la suite encouragés. Lors de l'entretien collectif de fin d'année, l'intervenant théâtre et les deux enseignantes partagent le fait que le projet leur a permis à tous deux de trouver leur place dans l'école, que cela a eu des retombées jusque dans leur participation dans les jeux de récréation. Danish, qui a par ailleurs des problèmes orthophoniques et un difficile accès à la compréhension, a su durant les ateliers à quel moment il devait placer ses répliques. Durant notre observation du mois de mai, nous avons noté qu'il « *n'a pas beaucoup de répliques et éprouve des difficultés à articuler son texte, mais est attentif, place bien ses répliques, il regarde l'intervenant juste après, il laisse voir une grande fierté quand il a dit son texte* ». Mehdi, lui, était très demandeur : il tenait absolument à apprendre son texte avec la

bonne phonétique. Cela fait écho à ce que Jean Verdeil affirme lorsqu'il dit que grâce au théâtre les primo-arrivants (nombreux à Gérard Philipe) expérimentent directement la langue, ce qui participe activement de l'apprentissage du français langue étrangère.

Dès janvier alors que, lors des séances avec l'intervenant, des temps de lecture vivante sont organisés on observe que « *la prise de parole est laissée à l'initiative des enfants qui ont un court dialogue (rédigé par leurs soins en classe) sous les yeux. Malgré la présence évidente de niveaux de lecture très hétérogènes, chacun a envie de lire une partie, se « lance » outre une difficulté éventuelle* ».

Durant cette même séance, Sélima a d'ailleurs participé au travail collectif, sans que l'observatrice d'Aide et Action ne la repère particulièrement. Pourtant, en recoupant les données durant les semaines suivantes, il s'est avéré que cette enfant avait « *désappris la lecture et s'y est remise au théâtre* ». D'autres dispositifs ont été mis en place au sein de l'école afin de l'aider à surmonter ses difficultés d'apprentissage, pourtant, c'est dans le cadre du projet que quelque chose a « fonctionné ». Elle-même nous l'écrit dans son carnet de comédienne : « ***j'ai plus onste de lire en classe sa me fé bocou du biun grasse à filipe*** »<sup>62</sup>. Cette parole d'enfant a été anonymisée et soumise à l'équipe d'école lors de l'atelier coopératif de recherche-action du mois de juin 2014. Elle a été instantanément associée à Sélima par l'équipe, et une enseignante a ajouté « *Et ça écrit derrière! Puisqu'elle produisait plus d'écrit* » partageant ainsi sa surprise de découvrir qu'en plus de la lecture, Sélima investissait son carnet de comédienne. Son implication a donc eu des répercussions sur sa mise à l'écrit, même si, et cela est compréhensible, elle rencontre beaucoup de difficultés à orthographier les mots. Lors d'un temps informel à l'école, son enseignante témoigne auprès de la chargée d'évaluation du fait que Sélima lui a demandé, inquiète « *Si j'arrive pas à lire correctement, comment je fais pour être sûre de pas me tromper dans mon texte ?* ».

Suite à ce « déblocage » elle lit maintenant dans les autres matières, est devenue « leader » du projet et a gagné en assurance<sup>63</sup>. « *Je n'ai plus du tout la même petite fille qu'en début d'année. Ça n'a rien à voir, elle se met à lire en classe, elle va au tableau, elle participe* » (entretien de son enseignante).

Lors de l'ACORA n°2, le cas d'un enfant qui a tendance au bégaiement, particulièrement lorsqu'il s'adresse aux adultes de l'école, est évoqué car il n'a jamais bégayé durant les séances de théâtre ou même auprès de l'intervenant. Cela s'est estompé tout au long de l'année car son rapport aux enseignantes et à l'autorité s'est d'après elles « détendu ». En classe, lors d'ateliers de lecture de bande dessinée, le fait de « *faire les intonations* » lui a également permis de *transférer* ce progrès, de lire sans problème.

L'enseignante relève le changement observé d'un enfant de la CLIS qui ne participait pas en classe avant le projet théâtre. Sans pouvoir identifier clairement si ces changements sont liés au théâtre, elle remarque que le fait de partager un projet collectivement peut engager ou favoriser l'entrée dans la lecture. « ***L'avantage du théâtre c'est qu'il relie écrit, oral et collectif, du coup c'est forcément hyper intéressant dans la pratique de la classe.*** »

---

<sup>62</sup> « *Moua j'aime le théâtre sa me fé du bian le théâtre j'ai plus onste de lire en classe sa me fé bocou du biun grasse à filipe ce je sé fére le théâtre mérsi baucou filipe de mavouare fé du théâtre. Ons nà fés du téatre on nan crezé sur le sole on na trouvé des sovenire con na véccu dans séte école à grapilipe de ville le bel. On na ploré dans le téatre pour de faus mamene notre fami dans le téatre.* »

<sup>63</sup> Alors qu'elle était complexée par son surpoids, comme évoqué dans la partie précédente.



### **6.3 Compréhension de texte**

Au niveau de la compréhension de texte, on a pu repérer que les liens entre la pièce-support proposée en début d'année et leur propre pièce témoignaient d'un accès au sens de la part d'un certain nombre d'enfants. Certains écrivent dans leurs carnets n'avoir vraiment compris la pièce qu'au moment de la lecture intégrale, c'est-à-dire assez tard dans l'année. D'où l'importance d'insister, comme l'ont compris et le font les enseignantes, sur le rappel régulier de la trame globale de l'histoire en amont des ateliers d'écriture. L'accès au sens, nous l'avons vu lors du contexte d'école, pose problème dans toutes les classes, mais lors du deuxième ACORA, l'équipe a repéré que le fait même d'être « debout », « physiquement actif » permettait de mieux comprendre ce qui est dit, ainsi que le fait d'oraliser les écrits, d'interpréter la lecture. Cela aide à saisir l'importance de la ponctuation par exemple : « *Quand je lis j'apprends à faire le temps* ».

En fin d'année, lors des temps de filages, certains indicateurs témoignent d'une compréhension de la pièce par l'ensemble des enfants : certain-es émettent des conseils pertinents de mise en scène, d'autres soulèvent des incohérences dans le texte. Lors d'un filage du mois de juin, alors que Danish était absent, il a fallu répartir des répliques que les autres participant-es ont demandées et ont été à même de replacer dans la trame de la pièce. Le compte rendu d'observation mentionne que « *les enfants posent des questions, soulèvent des incohérences, réfléchissent au sens de telle ou telle intervention : « Il dit « quoi ? » et après y a quelqu'un qui dit « comment ? » et ça veut rien dire* ». Lors d'une modification de la mise en scène, un enfant a également fait remarquer qu'il serait nécessaire d'adapter le texte un peu en amont pour garder une logique entre ce qui est dit et ce qui est accompli.

### **6.4 Mémorisation et acquisition de vocabulaire**

Le fait que tous les enfants aient appris leurs répliques respectives malgré leurs difficultés spécifiques (dyslexie, lecture, etc.) ou même sans que cela nécessite de le noter dans les devoirs est remarquable. Lors de la première période de l'année, alors qu'une représentation d'initiation était programmée pour décembre, une enseignante repère que les apprenti-es comédien·nes se soutiennent dans le travail de mémorisation : « *Fais moi réciter mon texte* », « *j'espère que tu connais ton texte, tu ne le connaissais pas la dernière fois* ».

En janvier, à la question « qu'est-ce que tu attends du théâtre ? », un enfant répond, décidé : « *Quont commence à apprendre le texte* ». L'on a même pu se rendre compte que pas mal d'entre eux-elles étaient frustré·es de n'avoir pas davantage de répliques. Trois réponses de collégien·nes peuvent également être interprétées en ce sens : à la question « *Y a-t-il des choses que tu as moins aimées [au théâtre]* » l'un d'entre eux écrit « *oui j'ai aimé ce que j'ai moins aimé c'est d'avoir appris que deux ligne* ».

En plus des petites techniques de mémorisation proposées lors des ateliers d'écriture (cf partie 3), lors de la rencontre avec le Collectif Makizart/La Poursuite les enfants ont sondé les comédiennes professionnelles afin de recueillir des astuces pour « retenir ». Elles ont tour à tour dévoilé leurs « secrets » et l'une d'entre elle a ajouté, avec des formulations simples : « *ça c'est quelque chose qui est important peut-être pour vous, on a 3 types de mémoires* ».

**La mémoire auditive** : « *y a des comédiens qui s'enregistrent, qui s'écoutent, parce que ça va mieux marcher pour eux* » / **Mémoire visuelle** : « *y en a même qui affichent les textes en gros sur les murs* ». Hala prend à partie les enfants « *quand on regarde une leçon on fait comme une espèce de photographie dans sa tête* » / **Mémoire kinésique** : « *c'est la mémoire du mouvement : y en a qui ont besoin de faire les mouvements, de marcher et ça leur rentre mieux dans la tête* ».

Dès le retour des vacances de printemps et jusqu'à la fin du projet, chaque temps d'observation a confirmé le fait que les enfants sont capables de dire des répliques qui ne sont pas les leurs au

bon moment (si l'un d'entre eux a un « trou »), de remplacer un-e camarade malade au pied levé, ou encore de doubler, comme en play-back, le texte de ceux et celles qui sont sur scène pour ceux qui sont en position de spectateurs. Lors d'un filage en fin d'année, alors qu'une enfant était absente l'intervenant a demandé qui se sentait capable de reprendre son rôle. Plusieurs volontaires se sont alors manifesté-es tandis que Sélima commentait : « *non mais tout le monde peut le faire après hein !* »

L'acquisition de vocabulaire théâtral ne fait aucun doute tant l'emploi de termes spécifiques est récurrent lors des temps d'observation ou au long des carnets personnels : *présence, posture, masque de comédien, ressort, jouer la comédie, réplique, scène, ton, porter sa voix, dialogue, concentration, échauffement, jouer des émotions, trac, rôle, spectateur, improvisation, metteuse en scène, équilibre...* Lors d'un filage du mois de juin, l'intervenant a par exemple demandé à l'ensemble des enfants où ils se situaient en début de pièce, la plupart d'entre eux a spontanément répliqué « jardin » ou « cour »<sup>64</sup>. Plusieurs fois durant les observations en atelier l'observatrice fait le constat d'une approche intéressante de l'intervenant qui apporte un terme en apparence complexe et y accole sa définition sans insister davantage : « *il utilise un vocabulaire riche, réexplique et reformule afin de ne pas adapter au plus simple mais de permettre l'acquisition de nouveaux mots (par exemple lorsqu'il utilise le mot « incarné », il spécifie tout de suite « mis dans le corps et pris dans le corps »). Enfin, [l'intervenant] a souvent un usage symbolique du langage, il se sert de métaphores, de comparaison, de références communes, emploie des formules imagées, « on est souple et ferme à la fois, nous on a le petit ressort. On est des Arlequins, vifs, ancrés dans les genoux »* (observation de janvier 2014).

La question de la compréhension ou de l'emploi à bon escient de tel ou tel terme mérite parfois d'être posée car certains écrits des enfants témoignent d'une confusion : entre *pièce* et *scène* ou bien entre *échauffement* et *réchauffement*, etc.

Une occasion de vérifier la compréhension d'un terme un peu « spécialisé » s'est offerte à nous lors d'une observation (presque non-participante) d'un atelier d'écriture dans la classe d'une des enseignantes. Cela nous a confirmé que des notions « passaient » sans problème, pour les besoins du projet :

*Remarquant beaucoup de phrases entre parenthèses je (l'observatrice) leur demande à quoi elles servent.*

*Rayan me répond : "C'est les didascalies."*

*Olivier demande au groupe : "Mais au fait c'est quoi les didascalies?"*

*Personne ne répond, je fais l'hypothèse que ma présence joue beaucoup sur ce silence.*

*Je demande si quelqu'un peut lui expliquer et 3 enfants prennent la parole à la suite :*

- « *c'est les descriptions* »

- « *ça explique ce qu'on doit faire* »

- « *c'est le narrateur* »

Même des acquisitions de vocabulaire en dehors du projet ont été mises à profit. Une des enseignantes a noté : « *En vocabulaire, on travaille sur le lexique des sentiments, ils m'ont dit d'eux-mêmes : ça va nous aider à écrire pour le théâtre. Ça rend **plus concrets leurs apprentissage**, et sans la recherche-action, je n'en aurais pas pris autant conscience je pense. Un dernier exemple, pour les répliques d'un des personnages de la pièce qui s'exprime en rimes : ils sont allés d'eux-mêmes chercher dans leur cahier de poésie* ».

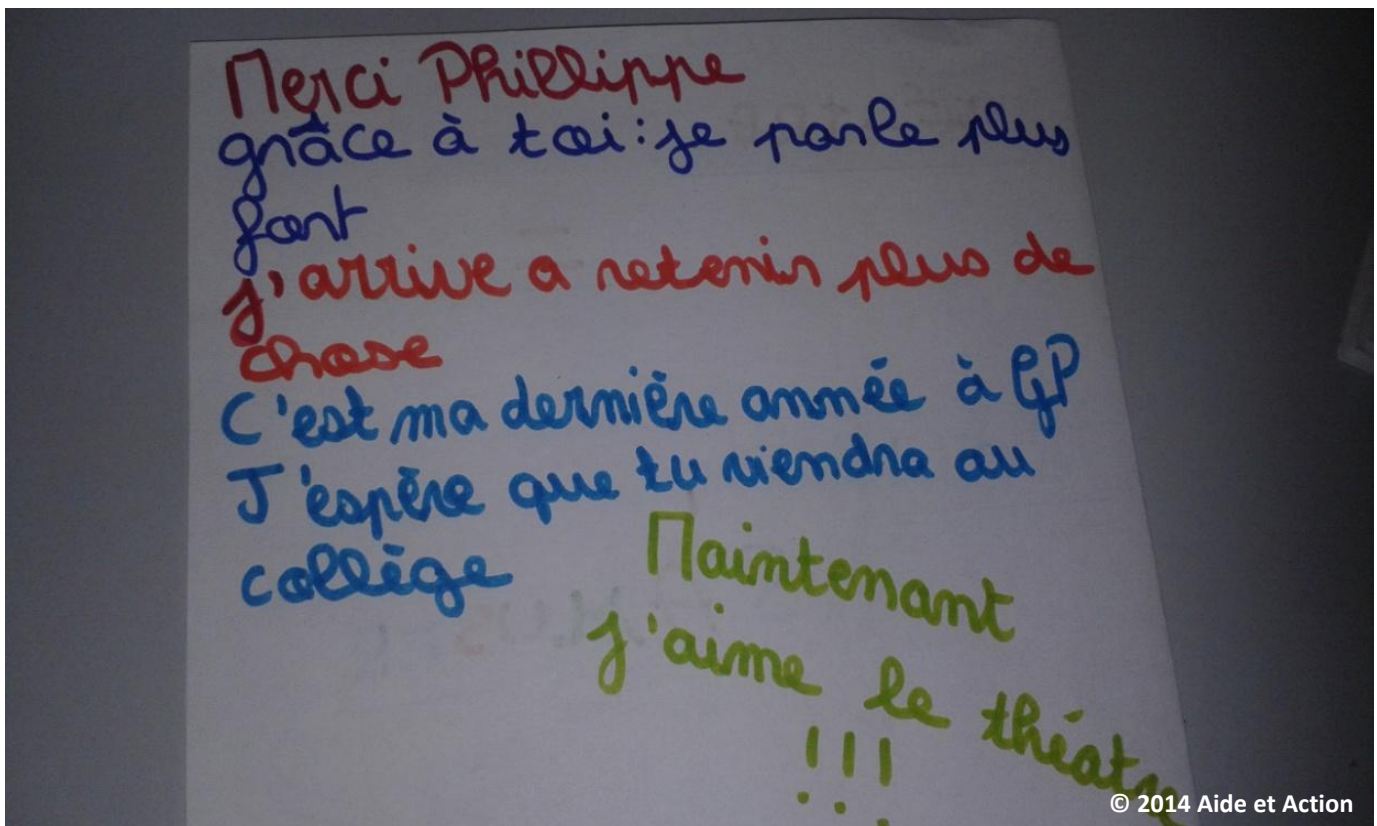
---

<sup>64</sup> Codes théâtraux qui permettent de désigner les côtés de la scène sans recourir aux notions droites et gauches qui sont relatives à la place que l'on occupe dans l'espace (si l'on se trouve face aux spectateurs ou bien dans le public).

## 6.5 Parcours artistique et culturel

Comme cela est expliqué dans la partie 3, les deux classes participant au projet ont assisté à des spectacles et se sont vues proposer des sorties culturelles et artistiques durant l'année, résonnant plus ou moins avec leur propre aventure. Des chants ont d'ailleurs été repris d'un spectacle musical pour être intégrés dans leur pièce. Car dans l'Âme de Gérard Philipe le chant tenait une bonne place, et le travail de chorale, dont une autre enseignante de l'école était responsable, a largement contribué à enrichir la pièce. La rencontre avec une compagnie professionnelle qui pratiquait l'écriture collective a été une expérience importante dans le projet, tout comme le fait d'assister à leur représentation dans la foulée.

**Fréquentation des œuvres, enseignement artistique et pratique :** *Identité(s) en Scène(s)* répond aux trois piliers que le ministère de la Culture définit comme fondateurs d'un authentique parcours éducatif culturel et artistique (EAC). Un parcours dont l'enjeu, d'après Philippe Meirieu, réside dans l'accès à la pensée, aux questions communes qui travaillent les humains dans leur rapport au monde et à la vie. Dans cet espace, et le texte de la pièce écrite par les enfants en témoigne, peuvent se poser des questions relatives à la famille, à la manière dont on habite la ville et son quartier, dont on vit avec les autres, la question du rôle des médias, de celui des représentant-es de la collectivité, etc. Ces différentes pistes sont intéressantes et mériteraient sans doute un approfondissement. Le projet permet en effet de tisser un lien entre la vie de l'enfant et ce que l'on pourrait attendre qu'il apprenne. Il est une occasion privilégiée de donner du sens aux tâches scolaires.



## Le théâtre comme outil pédagogique

- Hypothèse 3: *Le dispositif apporte des conditions permettant aux enfants de s'impliquer plus activement dans leur scolarité et donner un sens aux apprentissages.*

*« Alors que je rejoins la classe (vide) d'une enseignante pour démarrer un entretien avec elle, 3 enfants qui étaient en atelier dans cette salle viennent chercher des affaires qu'ils ont oubliées à leurs places. Ils ne m'ont pas vue et commentent le temps d'écriture qu'ils viennent de vivre avec un certain enthousiasme "on a bien bossé!!", « ouais ! ». »*

Extrait du compte-rendu d'observation de l'atelier d'écriture, février 2014

Les méthodes de théâtre à l'école ne sont pas figées. Certaines se présentent comme une sorte d'option essentiellement ludique, d'autres sont intégrées ponctuellement aux leçons de français lors d'étude de textes dramaturgiques, d'autres encore ne donnent pas lieu à une représentation ou répondent à une logique de l'activité sans lien étroit avec un projet éducatif global à mener collectivement pour les enfants, élaboré conjointement par enseignant-es et intervenant-es. Nous postulons que le projet *Identité(s) en Scène(s)* actualise une *pratique intégrée* du théâtre à l'école. En effet et comme nous l'avons vu, il articule durablement et étroitement la pratique théâtrale, un travail important de littérature et de production d'écrits en classe et des sorties culturelles et artistiques. Les objectifs qui président à sa mise en place ont été posés conjointement par les enseignantes référentes, l'intervenant théâtre puis partagés avec Aide et Action. Ils s'inscrivent dans les projets pédagogiques et didactiques des deux classes concernées. Le projet vise, nous venons de le développer, l'acquisition de savoirs de base et de compétences sociales, tout en abordant un sujet qui intéresse directement la vie des enfants. Et s'il parvient à ses fins, c'est d'une part parce que les conditions nécessaires à sa réalisation sont propices à l'implication des enfants, et d'autre part qu'il a du sens pour eux.

### **7.1 Transformation des relations, à l'autre et à l'école**

#### **Un rapport différent à l'évaluation**

*« L'évaluation sera de jouer »,* dit l'intervenant théâtre, durant l'ACORA n°2. Lors de cet atelier, le groupe de recherche vient en effet de souligner que les activités du projet ne font pas l'objet d'une notation. C'est un travail collectif qui se poursuit durant toute l'année ; et même si la représentation n'est pas à proprement parler perçue comme une « évaluation scolaire », elle mobilise les enfants car ils et elles vont être vu-es et entendu-es, mais aussi parce que pour ne pas mettre en péril le collectif, chacun est responsable et doit « assurer ».

Si l'on se réfère à Philippe Meirieu, le fait de ne pas donner une note validant le projet théâtre ne fait pas qu'il ne compte pour rien aux yeux des enfants. Ils prennent conscience de l'importance symbolique du projet et donc de l'éducation artistique en assistant aux nombreux échanges entre l'intervenant et les enseignantes, en sentant leur implication respective, en constatant la porosité des mondes de la classe et de la salle d'atelier théâtre.

Cette forme de projet éducatif collectif ne se « valide » pas mais vient plutôt valider des dépassements de soi. Elle se réfère à une conception « active » de la pédagogie, qui voit l'acquisition de connaissances à travers la réalisation de productions concrètes en distinction

d'une pédagogie plus classique (voire « bancaire »<sup>65</sup>), reposant sur l'écoute et la restitution. Car, comme l'ensemble de leur travail n'est pas destiné à être sanctionné par une valeur numéraire, il favorise une sortie, même ponctuelle, des utilités scolaires. *Identité(s) en Scène(s)* est animé par l'idée, formulée par Meirieu que l'on sous-estime chez les enfants le « désir de s'investir dans des tâches valorisantes à long terme », même sans pression du « contrôle ».

Le pas de côté effectué par les enseignantes qui ont décidé de s'engager dans un tel projet est important car le fait qu'elles s'associent à un professionnel du théâtre et lui reconnaissent un savoir différent du leur devant les enfants, témoigne de leur propre rapport au savoir, de leur curiosité et du fait qu'elles apprennent encore. Cela peut aider l'enfant à sortir de la pédagogie bancaire en remarquant que le rapport que son enseignante entretient avec l'art et la culture n'est pas bancaire non plus mais existentiel. « *Si l'adulte ne vibre pas avec l'œuvre d'art, s'il ne résonne pas à la culture, je crains que la manière dont il transmette les choses soit purement instrumentale et que l'on n'échange que des fossiles contre des notes* »<sup>66</sup>.

### **Un rapport différent entre adultes et enfants**

L'organisation des séances d'ateliers théâtre du projet permet le travail en demi-classe. Lors d'un entretien, une enseignante nous dit qu'elle appréhendait à l'origine le fait d'avoir à répéter deux fois de suite la même leçon à deux groupes durant une demi-journée, et ainsi de perdre du temps. Or, en géométrie ou en écriture, cette configuration s'est révélée très efficace car cela permettait de passer davantage de temps avec chaque enfant, « *de les accompagner, de les relancer* ». Les élèves de collège eux-mêmes font référence au fait que le théâtre était l'occasion de se retrouver en petit groupe et de sortir de l'habitude.

De plus, la configuration en groupe et le mixage entre les deux classes assure une ouverture de la classe, c'est-à-dire la possibilité pour les enfants d'avoir plusieurs référent-es, parmi lesquels un adulte dont la position symbolique diffère de celle des enseignant-es puisqu'il n'est pas un évaluateur à proprement parler.

Mais ce que le projet *Identité(s) en Scène(s)* permet le plus c'est un changement de regard, un changement d'attitude entre adultes et enfants grâce à une forme de pédagogie qui accorde une place centrale à l'interaction. Durant un certain nombre de temps scolaires, l'enseignante n'est pas celle qui transmet des connaissances de manière magistrale. Elle tient des connaissances à disposition des enfants qui (idéalement) construisent leurs savoirs dans l'interaction avec autrui (enfant ou adulte) – dans la confrontation, réglée, de leurs représentations et de leurs idées à celles des autres. Le cadre qui permet cette construction hors de la présence continue de l'adulte est difficile à mettre en place et demande sans doute à être retravaillé et étayé par le partage de savoirs pratiques de professionnel-les ayant déjà expérimenté de telles configurations de travail en classe.

Jean Verdeil tente d'expliquer la manière dont le théâtre à l'école peut modifier les relations entre élèves et entre enseignants et enseignés. En tant qu'institution, l'école a tendance à « *réduire les individus à leur fonction, fonction d'élève, fonction d'enseignant, la dimension « humaine » tendant alors à s'effacer* ». Grâce à la soupape permise par la pratique du théâtre et le décloisonnement entre classes et séances d'atelier théâtre, l'adulte se trouve parfois dans une posture où il n'est plus ni « *protégé par la fonction* » ni réduit à un porteur de savoir

---

<sup>65</sup> Selon l'expression de Paulo Freire désignant l'échange d'exercices ponctuels (souvent bâclés et vite oubliés) contre une note, si possible au-dessus de la moyenne.

<sup>66</sup> MEIRIEU (2014)

représentant l'institution. Le projet encourage des moments de communication moins « verticaux » en somme, en créant au sein de l'école un « espace transitionnel »<sup>67</sup>, c'est-à-dire un endroit où l'on est à la fois dans et hors de l'école.

Lors des 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> ACORA le groupe a pris conscience que le théâtre permettait de comprendre que les enfants n'ont pas « *toujours besoin des enseignants* », qu'ils et elles peuvent être plus autonomes qu'on le croit. Il permet d'expérimenter une nouvelle posture pour les deux enseignantes : celle de spectatrice de son groupe-classe qui « *fonctionne seul* » et en sait plus qu'elle sur un sujet (à quelques reprises même, elles invitent les observatrices à demander un renseignement à des enfants plutôt qu'à elles).

Jean Verdeil avance le fait que les statuts de chacun peuvent être envisagés comme des rôles, au sein de l'atelier, ce qui peut contribuer à les rendre moins rigides et modifier le climat de la classe, et par ricochet les relations plus éloignées comme celles avec les familles. Les professionnel·les ont également la possibilité de porter un nouveau regard sur « le pitre », « le bon élève », « le réservé », etc. en découvrant autre chose que l'individu social incarné dans la classe, autre chose que *l'élève*. Ce nouveau regard peut en partie se retrouver dans l'utilisation de termes affectifs par l'intervenant et les enseignantes, tels « *nos loulous* », « *nos enfants* »... ou expliquer pourquoi en fin d'année les enfants des deux classes ont secrètement fait circuler un « livret » de remerciements aux trois adultes au sein duquel ils ont pour une majeure partie collé une photo de leur petite enfance. Cette prise en compte de la vie affective des enfants (qui doit se faire de manière concomitante et non à la place de l'intérêt porté à leur vie intellectuelle) peut en partie expliquer pourquoi les collégien·nes ont répondu à l'appel, et la raison pour laquelle un bon nombre d'entre eux·elles, même en 4<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup>, repassent saluer leur ancienne enseignante et continuent d'assister aux représentations par la suite.

## **7.2 Le plaisir, le soin et le sens**

### **Le projet comme défi**

L'analyse des 24 questionnaires de collégien·es ayant participé les années précédentes aux différents projets théâtre menés dans l'école G. Philipe met en évidence l'existence de deux dynamiques imbriquées. Elles se traduisent par la présence de deux champs lexicaux distincts et pourtant liés. L'un relevant de l'expression de la *difficulté* liée au projet (le trac, la pression, l'écriture laborieuse, la rigueur, l'apprentissage, etc.) ; l'autre de sa dimension *ludique* (les verbes fréquemment employés sont : jouer, s'amuser, rigoler. Un collégien nous dit que les ateliers théâtre, ce n'était pas du travail, un autre les décrit comme des occasions de « sécher » la classe, etc.). Cette tension entre l'enthousiasme des enfants à s'investir dans le projet commun et la difficulté que certaines tâches présentent pour la plupart se résout dans la référence à la notion de *défi* : « *Il faut même que le projet soit « perçu comme un défi à relever, [pour] (re)donner du sens aux apprentissages, y compris scolaires* », d'autant que ces savoirs doivent apparaître comme indispensables à la réussite du projet. En même temps, les élèves peuvent rencontrer des obstacles, des difficultés à surmonter, des problèmes à résoudre. C'est alors qu'ils **doivent mobiliser des savoirs et des savoir-faire en cours d'apprentissage, afin de parvenir à la réalisation effective du projet.** »<sup>68</sup>

Le défi à réussir, l'objectif à atteindre (c'est-à-dire les représentations de fin d'année, ou le sauvetage de l'école) rendent différent le rapport à la lecture, à l'écriture, à la mémorisation...

---

<sup>67</sup> ABRAM (2001)

<sup>68</sup> OSMALIN (2010) – Citation de M. Huber, p.14.

Ces apprentissages ne sont plus, le temps du projet, des objectifs en eux-mêmes, mais constituent des tâches à effectuer pour parvenir au but. L'apprentissage apparaît donc comme nécessaire voire comme une occasion de jouissance lorsque l'enfant parvient à faire ce lien. En d'autres termes, chers à Meirieu lorsqu'il définit ce qu'est une « *situation problème* », un projet comme *Identité(s) en Scène(s)* fait une grande part à la *finalisation*<sup>69</sup> de l'activité scolaire.

### Un projet vecteur de bien-être

A de nombreuses reprises, en prélevant des informations dans les carnets de comédien·nes, on constate la présence de marqueurs non verbaux très majoritairement positifs (smileys, couleurs, dessins, points d'exclamation décuplés, etc.). En plus de qualificatifs positifs récurrents (*génial, excellent, trop bien*, etc.), on relève tout un vocabulaire subtil de l'appréciation et du plaisir : « *On a appris à imaginer* », « *En écriture cette semaine, on a fait un texte Plus long parce que on a eu des idées à chaque seconde* ». Une enfant nous décrit le théâtre en ces termes : « *c'est d'abord **aimer se qu'on fait vouloir le faire puis après s'amuser sur scène tout –an restent concentrés*** », une autre évoque son rapport à la pratique théâtrale : « *sa me bouste vrement (flèche vers le haut) je monte en théâtre **sa me fait du bien*** ».

Lors du 2<sup>ème</sup> ACORA, le groupe a commenté une autre phrase d'enfant qui formulait également que le théâtre « *faisait du bien* ». Il en est ressorti l'idée de soin ; l'idée d'une certaine thérapeutique du théâtre « *qui peut faire un **petit pansement à l'âme*** »... D'autant plus quand le sujet abordé touche à la vie quotidienne de chaque participant...en l'occurrence, cette année : l'école va disparaître.

L'intervenant au cours de l'atelier évoque également cette dimension : il exhorte les enfants à « *s'éclater* », à « *mettre du rythme* », à « *prendre du plaisir* ». Pour faire comprendre à un enfant ce qu'il attend de lui lors d'un filage, il lui explique avec beaucoup de sérieux : « *tu ne t'amuses pas assez avec ton texte* ».

### Un projet pour « faire sens »

La transmission de savoirs comme composants, comme tâches d'une activité plus large et englobante correspond à ce que Meirieu définit comme *situation-problème* ou plus traditionnellement à la pédagogie de projet<sup>70</sup>. Ce fonctionnement en projet, s'appuie sur la pensée qu'un sujet « *n'accède jamais vraiment à des informations purement techniques* »<sup>71</sup> et qu'il importe au/à la pédagogue de créer des situations favorisant l'envie de s'impliquer. Parce que si une situation est mobilisatrice, et que l'objectif du projet s'atteint par étapes successives accessibles, dont la difficulté est adaptée, les enfants progresseront d'autant plus.

« *Ils comprennent qu'ils ne sont pas évalués, qu'on n'est pas au pied du mur, qu'on a du temps, et ils voient beaucoup le progrès sur les autres.* »<sup>72</sup>

Les fondamentaux de l'école (lire-écrire-compter) ne prennent du sens qu'à l'usage – lorsqu'ils permettent d'entrer en relation avec des éléments de culture partagés par les humains – lorsqu'ils accompagnent une certaine émancipation et la prise en compte de questions fondamentales qui habitent les enfants.

La pièce de théâtre a par exemple été le lieu d'expression d'un désaccord vis-à-vis du plan de rénovation urbaine, il y a été question de manifestation, de compromis, d'une âme, de la mort, de

---

<sup>69</sup> C'est-à-dire à la question du sens. Et pas seulement à celle de la progression méthodique indexée au programme.

<sup>70</sup> DEWEY (1958), HUBERT (1999)

<sup>71</sup> MEIRIEU (2014)

<sup>72</sup> ACORA 2, intervenant théâtre.



la colère, etc. Des souvenirs, plus ou moins bons, ont été collectés par les enfants, et ils se sont confrontés lors de l'écriture collective aux idées et parfois aux insistances ou aux contradictions des uns et des autres.

Un projet culturel et artistique à l'école doit en effet pouvoir accueillir, pour nous y confronter, ce qui fait de nous des humains, nos contradictions, nos angoisses, nos espoirs, etc. Les questions qui nous taraudent lorsque l'on est seul-e peuvent être posées par d'autres que nous, devant nous, et cela rend possible la rencontre avec les autres et avec ce dont nous sommes tous faits.

En résumé, *Identité(s) en Scène(s)* permet l'acquisition de savoirs scolaires techniques au service d'une ambition culturelle plus large, grâce à la décélération<sup>73</sup> et l'expérience d'un travail collectif solidaire.

Dans un souci « démocratique », l'abord de la thématique de la destruction de l'école, est un facteur de « lien social » intéressant si l'on se réfère au fait que dans une démocratie, « *la seule unité possible, c'est l'unité des questions. C'est l'unité fondatrice qui nous engage à chercher ensemble, dans la confrontation sereine, des réponses qui n'existent pas encore* ».<sup>74</sup> Même vis-à-vis des familles, l'apprentissage du texte à la maison et les représentations ont été des occasions concrètes permettant à la discipline artistique et culturelle qu'est le théâtre de jouer son rôle d'« *opérateur de questionnements communs* »<sup>75</sup> et intergénérationnels hors les murs de l'école, autour d'un sujet qui intéresse les vivants, enfants comme adultes, ici et maintenant.



Séance d'atelier d'écriture

<sup>73</sup> Le fait de sortir de l'urgence et du morcellement des tâches, d'un rapport « consommatoire » et instrumental au savoir, MEIRIEU (2014)

<sup>74</sup> Ibid.

<sup>75</sup> Ibid.



## **Synergies autour du projet théâtre : l'école et son territoire**

Outre les effets et impacts sur les bénéficiaires directs du projet, les « retombées » d'*Identité(s) en Scène(s)* ont concerné d'autres acteurs : les autres enfants de l'école ; les enseignant-es ; les familles et finalement le quartier et la commune. Le travail d'investigation a permis de dégager quelques uns de ces effets limitrophes, et l'ACORA n°3 a été l'occasion d'une réflexion collective concernant l'impact du projet sur l'ensemble des partenaires<sup>76</sup>.

### **Les enfants de l'école**

Au-delà des classes participantes, le projet théâtre est connu et envié d'un grand nombre d'enfants à Gérard Philipe. L'intervenant est identifié dans l'enceinte de l'établissement comme « monsieur théâtre » par les plus petits ou l'autre classe de cycle moyen. Lors des représentations, nous nous sommes rendus compte que les frères et sœurs des apprenti-es comédien-nes, ainsi que de simples camarades, connaissaient des chants et des répliques de la pièce. D'autres au contraire, découvraient juste la prochaine démolition de leur école et ont versé quelques larmes...

De plus, deux classes de CP ont été associées au projet car elles devaient initialement fabriquer une maquette de la future école pour la représentation : sa réalisation a finalement été assurée par les enseignants mais cela a tout de même occasionné pour les enfants des parcours d'orientation dans l'école et l'étude des plans de leur prochain établissement.

Le thème choisi cette année a d'autant plus favorisé le sentiment d'appartenance à l'école, a permis de travailler à son identité, et à ce qui relie l'ensemble de ceux et celles qui l'habitent. Sans oublier le fait que pour la première fois les représentations ont été données pour toute l'école (et non seulement certaines classes) à la Maison de Quartier, ce qui inscrit donc l'action dans les parcours d'éducation artistique et culturelle de tous les élèves.

A la marge, concernant la vie de l'école et particulièrement sa visibilité, le projet théâtre a été l'occasion d'une publication sur son site internet, qui n'était plus actualisé depuis un moment.

### **Les enseignantes et l'intervenant**

Comme nous l'avons développé dans la partie précédente, les effets du projet sur les enseignantes conceptrices et animatrices, concernent leur relation aux élèves de leurs classes. Le projet a un impact en termes de posture professionnelle : elles se positionnent différemment vis-à-vis des enfants du projet, prennent des risques relatifs, et sont finalement spectatrices de l'aboutissement du projet collectif des deux classes.

De plus, la collaboration étroite qui les lie à l'intervenant contribue à transformer, à développer leurs pratiques professionnelles. Tous trois préparent ensemble, partagent certaines séances, des sorties, ils échangent et font des mises au point très régulières, confrontant (et s'échangeant souvent) différentes manières de parler des enfants et du projet selon leurs statuts.

Enfin, on peut isoler un autre effet du projet sur leurs conceptrices et concepteur : il est source de satisfaction professionnelle. En effet, professionnellement il et elles se positionnent comme **agents de rencontre** entre les enfants et la culture et non comme assigné-es à la transmission de savoirs « utiles » et « techniques » à des individus indistincts. Tous trois parviennent à créer

---

<sup>76</sup> Voir Annexe 4, extrait du journal d'ACORA Schéma panoramique des acteurs du projet et impacts.

une dynamique participative afin que des apprenants construisent ensemble des savoirs et soient dans un rapport de bienveillance à l'égard du reste du groupe. Et les résultats qu'il et elles obtiennent sont très positifs..! Alors que l'école est située dans un milieu dit « fragile », culturellement et socio-économiquement, le fait de réussir à embarquer les enfants, et conduire une aventure collective aussi riche et reconnue par leurs collègues, constitue une expérience professionnelle très valorisante. D'autant plus que les enfants témoignent du plaisir qu'ils et elles prennent au projet, alors même que ce dernier fonctionne sur un temps long et grâce à des moyens modestes (récupération, « bricolage », etc.).

Recueillie au cours d'un entretien, le témoignage d'une enseignante évoquant sa rencontre et sa collaboration avec l'intervenant résume bien l'ensemble de ces apports : *« Ca a été je pense une **rencontre professionnelle**, c'est peut être la meilleure rencontre professionnelle que j'ai eu. Enfin de travailler comme ça, d'échanger avec lui, de voir tout ce qu'il mettait en place avec les enfants et puis du coup de **voir tout ce que les enfants en ressortaient et puis que nous aussi on pouvait réinvestir dans la classe**. C'est ça qui nous a donné envie l'année d'après de continuer, de poursuivre et puis d'année en année, plus on travaillait plus on voyait des bénéfices, plus on avait envie de poursuivre le projet. Donc je pense que c'est une sorte de rencontre avant tout. D'occasion, enfin voilà de rencontre professionnelle. »*

### **L'équipe d'école**

L'équipe d'école compte certains membres composant l'ACORA mais également d'autres personnels (agent d'entretien, animatrices de cantine...) qui, n'ayant pas intégré la recherche ont néanmoins assisté aux représentations ou suivi de loin ce qu'il se passait. Il s'agit d'un collectif évoluant dans un contexte difficile et qui pour plusieurs raisons<sup>77</sup>, inhérentes à tout collectif humain et au contexte, a vécu des situations conflictuelles plus ou moins importantes cette année. Pourtant, la participation au projet d'*Identité(s) en Scène(s)* n'a à aucun moment été menacée ou laissée de côté en raison d'un antagonisme limitrophe. Lors du dernier ACORA, un enseignant a d'ailleurs fait part du fait que ce type de moment faisait du bien au collectif et lui permettait de respirer, soutenu dans son affirmation par quelques collègues. Lors de son entretien, une enseignante avance : *« ça montre **qu'au-delà des conflits personnels, on est capable de travailler ensemble, de passer outre**. »*<sup>78</sup>

Pour l'ensemble de ces professionnel·les, nous estimons que le projet permet de changer le regard porté sur les enfants participant au projet, de réaliser ce dont ils et elles sont capables, l'énergie qu'ils et elles ont réussi à déployer. Pour les anciens enseignant·es des enfants, il y a la prise de conscience d'un potentiel qui n'avait pas forcément été « diagnostiqué ». Durant l'ACORA, on a également entendu les mots « fierté », « émotion ».

Certain·es collègues ont directement contribué au projet, affirmant que cela avait pu leur permettre de sortir de leur quotidien professionnel pour être dans le soutien logistique, la création d'accessoire, le chant... Les retours réflexifs en ACORA, l'évocation de pratiques personnelles ont, nous en faisons l'hypothèse, renforcé ces pratiques et inspiré des dynamiques coopératives plutôt que concurrentielles au sein d'autres classes et d'autres projets scolaires à venir. Nous avons déjà pu noter que l'enseignante chargée de la chorale a par exemple prévu de

---

<sup>77</sup> Turn-over important, implications différentes de ses membres, cultures professionnelles parfois en désaccord, points de vue divergents, organisation, difficultés relationnelles, etc.

<sup>78</sup> L'intervenant le confirme : *« Le travail de recherche-action qui se mène c'est intéressant parce qu'on avait une deuxième réunion aujourd'hui et de nouveau tous les enseignants étaient là. Il y a quelques années ça aurait été impossible [...] Donc ça c'est très beau, c'est là que c'est merveilleux ce qui se passe, c'est là que ça va bien au-delà de l'action qui se passe dans cette salle où nous sommes, car c'est là que se fait l'atelier théâtre. Ça déborde les murs. »* extrait d'entretien.

présenter un spectacle aux familles, ce qui n'était pas le cas les années précédentes, et ceci a découlé en partie d'échanges en atelier coopératif de recherche-action. La pratique du carnet de comédien-ne a également beaucoup intéressé l'équipe qui a évoqué son adaptation pour d'autres matières<sup>79</sup>.

Le thème de la pièce enfin a permis de renforcer l'image et l'identité de l'école : sa pratique des « punaises » qui matérialisent sur des tableaux muraux un système de « ceintures de comportement »<sup>80</sup> est évoquée dans l'histoire, et ainsi dédramatisée par exemple ; grâce aux représentations ces éléments de régulation font ici l'objet d'une communication, aussi sommaire soit-elle, vers l'extérieur. L'ancrage du sujet dans l'actualité du quartier a garanti l'adhésion et l'implication affective de l'ensemble de l'école, mais aussi des familles, des habitants, et a retenu l'attention des représentants de la collectivité.

### **Les familles**

Durant les représentations, de nombreuses familles sont venues encourager leur ou leurs enfants sur scène, parfois à deux reprises ! Ce qui a fait dire en ACORA 3 qu'il serait intéressant de réfléchir à la manière de les mobiliser autrement pour d'autres moments de l'école.

Nous avons également vu des collégien-nes rencontrés lors de l'entretien collectif, assis-ses dans le public, venu-es soutenir un frère, une sœur, un-e cousin-e...

Les échanges avec l'équipe d'école ont mis au jour que les parents étaient admiratifs, surpris, et très émus ; et surtout qu'ils en faisaient part aux professionnel·les. Admiratifs devant la qualité d'écriture de la pièce, et le jeu des enfants.

Certains, qui n'avaient pas pensé venir lors de la première représentation, ont finalement été présents lors de la deuxième, sous l'effet d'un bouche à oreille très élogieux. Le thème de la pièce leur a apporté des éléments concernant le fonctionnement de l'école (de son dispositif de régulation notamment), et la prochaine métamorphose de leur quartier (avec la découverte du plan de la nouvelle école en construction). D'ailleurs, en amont des représentations, ces sujets ont pu donner lieu à des discussions à la maison avec leurs enfants à la faveur de l'apprentissage de texte ou de discussion autour du projet, portant sur l'évolution du quartier mais aussi sur son histoire et sa culture.

De plus, le projet a participé à la valorisation de leur-s enfant-s dans le cadre scolaire, ce qui pour certains est assez rare pour que ce soit une grande source de satisfaction.

Une première tentative avortée de rencontre avec les familles des enfants du projet s'est soldée par l'organisation d'une exposition en fin d'année au sein de l'école. Cette exposition préparée par Aide et Action et légendée par les enfants, nous l'avons vu dans la partie 4, n'a touché qu'un nombre restreint de parents.

### **Le territoire : du quartier à la collectivité**

L'énergie et la motivation des enseignantes ainsi que celles de l'intervenant théâtre, qui se situe à la fois dans et hors l'école, favorisent le développement et l'animation de partenariats autour du projet, notamment avec des services de la ville telle la mission de rénovation urbaine (MRU) qui a d'ailleurs apporté un soutien financier conséquent au projet.

---

<sup>79</sup> La pratique du carnet personnel était néanmoins déjà d'usage en littérature dans certaines classes de l'école.

<sup>80</sup> La régulation à Gérard Philippe s'inspire librement du système des ceintures élaboré en pédagogie institutionnelle. Elle consiste à mettre en lien le comportement des enfants avec l'obtention de « droits » et de « responsabilités » dans la classe et l'école.

Cet élément, auquel vient s'ajouter la thématique de la pièce de théâtre écrite par les enfants ont fait en sorte qu'*Identité(s) en Scène(s)* joue un rôle surprenant dans le processus de réhabilitation du quartier. On peut formuler l'hypothèse selon laquelle tout le travail de création de la pièce, ainsi que les représentations, ont permis de poser de manière tout à fait originale la question de l'aménagement urbain et de donner vie à tout un pan d'histoire du territoire des Carreaux.

Par exemple, avec l'appui de la MRU, les deux classes de CM1-CM2 ont visité le chantier de leur nouvelle école et questionné des professionnels sur place sur la future organisation de l'école. Et cette visite a elle-même fait l'objet d'un reportage dans le journal du quartier, la *Voix des Carreaux* (journal des habitants et de la rénovation urbaine). D'ailleurs, l'architecte du chantier, invité par les enfants, a répondu présent le soir de la dernière.

Des représentant-es de la MRU se sont intéressé-es au projet, (la référente pour le projet est venue observer et photographier les enfants durant deux séances d'atelier théâtre) et comptent à nouveau le soutenir l'année prochaine pour son prochain volet. Il constitue en effet un moyen de communication innovant et tout à fait intéressant autour de l'aménagement du territoire et pourrait être une source d'inspiration pour de nombreuses initiatives dans la ville, voire au-delà. La présence de la MRU aux représentations était incontournable. Un photographe de la mission était présent pour immortaliser le spectacle final.

L'influence du projet *Identité(s) en Scène(s)* s'est étendue aux services municipaux puisque la démultiplication d'ateliers théâtre similaires est en discussion à Villiers-le-bel. Le maire actuel, qui était auparavant le premier adjoint chargé de la rénovation urbaine et du centre communal d'action sociale, (ce qui a pu renforcer l'intérêt que ce dernier a porté au projet) a assisté à une représentation, entouré d'autres représentants de la ville (élus et responsables), et a manifesté beaucoup d'intérêt pour l'école Gérard Philipe. Touché par la prestation et la revendication des enfants, il leur a annoncé dans une élocution sur scène à la fin de leur représentation que la mosaïque située à l'entrée de l'actuelle école allait être déménagée dans les nouveaux locaux afin de conserver ce symbole fort du bâtiment voué à la démolition.

Un rendez-vous réunissant le maire et l'intervenant théâtre a eu lieu suite au spectacle au cours duquel a été évoqué que le projet pourrait gagner à s'inscrire dans des dispositifs institutionnels type volet artistique et culturel du projet éducatif territorial<sup>81</sup>.

Un contact est prévu avec différents représentants ou directeurs de services municipaux (Réussite éducative, Culture, Jeunesse etc.) afin de réfléchir à la manière et *aux moyens* d'essayer, de passer à l'échelle le projet dans ce qu'il a de spécifique et d'innovant.

De plus, le fait que l'intervenant anime également des temps d'activités périscolaires a permis un échange autour du nouvel aménagement des rythmes éducatifs, des contraintes inhérentes à cet aménagement, mais aussi des opportunités qui l'accompagnent.

A la rentrée 2014-2015, la responsable du développement en charge des missions de la rénovation urbaine maintient son soutien au projet et propose un travail de coordination de ce type d'actions sur l'ensemble de Villiers-le-bel afin d'élargir d'en élargir l'impact et la portée éducative. L'intervenant théâtre est d'ores et déjà en lien avec la directrice de la réussite éducative et le responsable de la mission jeunesse en charge également des relations ville-collèges et ville-lycées. Ce dernier a proposé à la compagnie du Théâtre de la Fugue d'intervenir dans le cadre du projet de lutte contre le « décrochage » scolaire. La compagnie participera à la prochaine réunion de concertation avec l'ensemble des représentants des collèges de la ville, autour des questions éducatives et en présence de l'élue délégué à l'éducation.

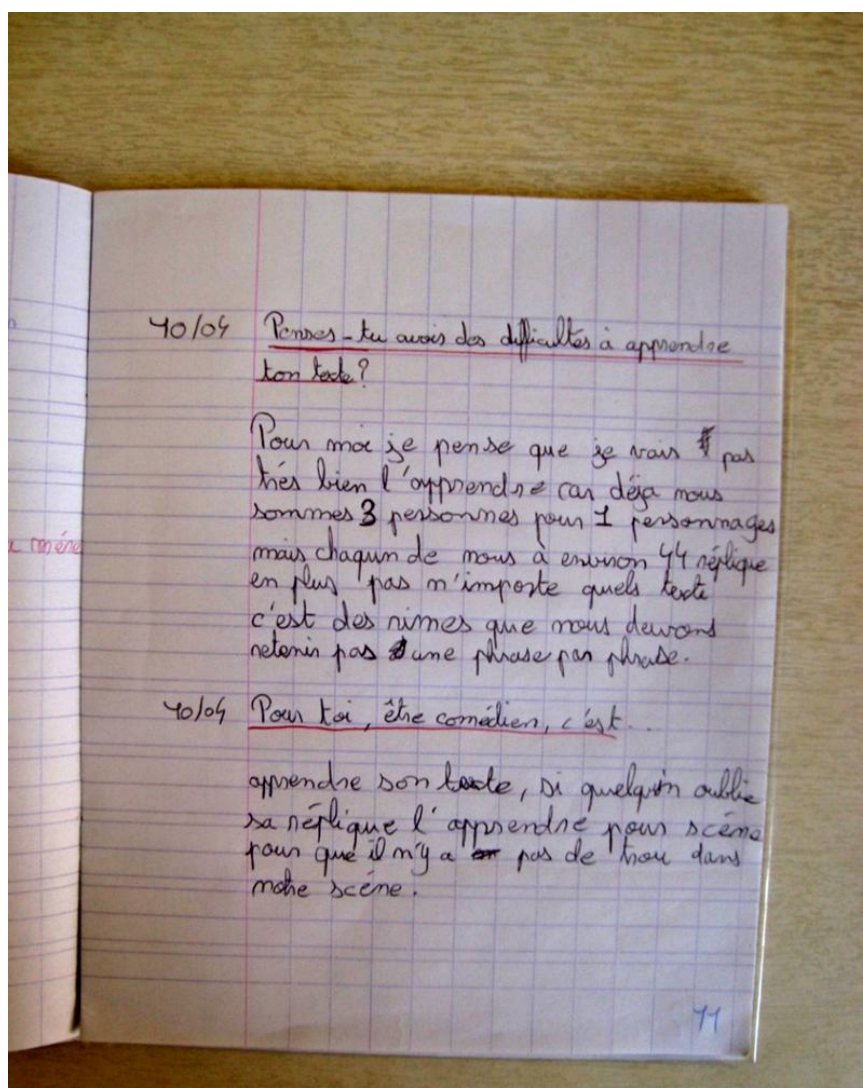
---

<sup>81</sup> Certains dispositifs, peu connus, pourraient également être mobilisés : contrat de ville, contrat local d'éducation artistique (CLEA), projet territorial d'éducation artistique (PTEA) par exemple.

Le renforcement du partenariat avec la Maison de Quartier a également été à l'ordre du jour afin peut-être d'ouvrir un atelier avec les enfants passé-es au collège, désireux-ses de continuer. Mais aussi de travailler à nouveau autour du projet pour son second volet, l'année prochaine, de manière à faciliter une plus grande implication des habitants et des familles dans le dispositif.

### Au-delà...partage des résultats de la recherche

Les premiers résultats issus de la recherche ont été partagés et le processus de recherche-action a fait l'objet d'une présentation lors du conseil d'école du mois de juin 2014, à l'attention des parents élus et des partenaires du territoire, par la chargée de développement éducatif d'Aide et Action. L'intervenant théâtre, chargé de cours au sein du Master de l'Institut Universitaire LaSalle Mounier, s'est quant à lui servi de l'expérience d'*Identité(s) en Scène(s)* et de la documentation de projet produite au fur et à mesure comme support de travail avec ses étudiants. La stagiaire d'Aide et Action qui a contribué à l'évaluation du projet est masterante en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8 (mention « Education et Formation »). Elle a réalisé une note d'étude portant sur la démarche à l'œuvre au sein d'*Identité(s) en Scène(s)*. Ce lien avec Paris 8 est renforcé par le fait qu'au sein d'Aide et Action le poste de chargée d'étude et d'évaluation est occupé par une doctorante en sciences de l'éducation, dépendant de l'école doctorale *Pratiques et théories du sens*. Par ailleurs, Aide et Action rédige une contribution à paraître dans un dossier coordonné par les Cahiers pédagogiques : « A l'école du théâtre » (février 2015).



Un carnet de comédien-ne

### 9.1 Les apports de la recherche-action

L'accompagnement par la recherche-action a donné lieu à une appréhension du projet *Identité(s) en Scène(s)* à travers un système de relations au sein duquel les professionnel·les d'Aide et Action se sont reconnus comme impliqués, considérant en faire intégralement partie. Autrement dit, ils et elles ne se sont pas voulu·es dans une posture de maîtrise extérieure, mais dans la guidance, le doute, le questionnement et le partage. Cela demande une adaptation de la part des personnes « accompagnées » car le dispositif présuppose qu'elles ne soient pas dans l'attente de savoirs pré-établis. Bien au contraire, il est attendu d'elles qu'elles participent à la construction de savoirs, à leur propre évolution de pratiques grâce à une posture de réflexivité découlant de la méthodologie de recherche-action. La démarche réflexive consiste ici en une prise de conscience et un examen de sa propre pratique, en vue de se renforcer et de se former, dans la confrontation avec les autres membres de la recherche.

*« L'idée est que l'individu qu'on interroge sur son activité n'est que rarement conscient de ce qu'il fait réellement, il fait beaucoup plus que le travail prescrit, il accumule des savoirs, de l'expérience qui n'est que rarement formulée, reconnue »<sup>82</sup>*

Les outils mis en place pour évaluer et capitaliser *Identité(s) en Scène(s)*<sup>83</sup> ont joué ce rôle de « mise en réflexivité »<sup>84</sup> et les résultats permettent de davantage conscientiser la richesse du projet, de son fonctionnement basé sur la coopération et le partenariat (pour les enfants comme pour les adultes). La prise de recul par rapport à sa pratique, qui s'est souvent bâtie et imposée comme une évidence, renforce les compétences des professionnel·les qui n'identifient parfois plus de quelle manière ils et elles en sont arrivés·es là, et ce qu'ils et elles développent comme savoir expérientiel intéressant et partageable, ce qu'ils ou elles pourraient modifier, etc. Une enseignante aborde ce renforcement de compétences et insiste sur l'importance d'un retour extérieur sur l'action et le besoin de savoir ce qui est mené en parallèle au sein des ateliers théâtre par exemple : *« Maintenant j'ai compris vraiment ce que c'était la recherche-action je trouve ça vraiment super super riche super intéressant, **des retours qu'en fait on n'a jamais nous sur nos pratiques enfin. Tu vois le fait que tu viennes dans la classe, là rien que le petit rapport c'est super intéressant de savoir tout ce qui se passe dans ta classe alors qu'en plus tu y es mais tu te rends même pas compte de tout ce qui peut se passer. Pareil pour les ateliers théâtre tout ce que t'avais noté par rapport à [l'intervenant]. Ouais en fait c'est de se poser et de prendre conscience de tout ce qui se passe sans que t'en prennes conscience sans que tu prennes le temps de te dire qu'effectivement ça se produit etc etc. Donc ce que j'en attends c'est continuer à m'enrichir finalement, personnellement, professionnellement sur ce que c'est que le travail d'enseignant au sens large, sur toutes les pratiques qu'on peut avoir, sur.... Voilà sur tout ça ... »***

Proposer une nouvelle perspective, un point de vue décalé ou inhabituel sur sa pratique de classe fait dire à une des deux enseignantes du projet que la recherche-action a fortement contribué à transformer son regard : *« Notre œil à nous enseignants est aiguisé par tous les*

---

<sup>82</sup> GRAU (2014)

<sup>83</sup> Documents-bilan à renseigner par les acteurs, entretiens, compte-rendu d'observations, croisement de témoignages, carnets de comédien·nes, échanges divers...

<sup>84</sup> Dans une moindre mesure, c'est ce que permet la pratique du carnet de comédien·nes chez les enfants.

**questionnements qu'on a en lien avec la recherche-action.** Par exemple, dès qu'on voit des liens faits avec le théâtre et la pratique de la classe ordinaire, et bien, on y est attentive et on essaye de valoriser les élèves... ». A un autre moment, commentant le fait que les enfants de sa classe vont chercher des rimes pour rédiger les répliques d'un personnage dans les pages de leur cahier de poésie, elle répète : « *Et je pense que sans la recherche-action, je n'y serais pas aussi attentive, et je ne valoriserai pas autant ces actions!* ». Sa collègue mentionne quant à elle que la recherche-action lui a permis « d'enclencher des discussions avec les autres [et de la] pousser un peu plus dans [ses] pratiques professionnelles ».

Le fait de devoir renseigner des fiches de suivi dans le cadre de la recherche-action ou qu'un effort de vigilance leur soit régulièrement demandé de la part d'Aide et Action a également joué sur la prise de conscience de l'importance de la formalisation et de la capitalisation d'un tel projet, c'est encore un entretien qui illustre cet élément : « *Et on s'est rendu compte avant les vacances qu'on ne prenait pas assez le temps, qu'il y avait plein de choses qu'on ne prenait pas le temps de noter. Ça m'a frappé par exemple quand j'ai répondu à ton mail sur le bilan du projet théâtre il y avait plein de choses qui venaient mais on s'est pas posées pour se dire voilà. On s'est dit qu'il fallait peut être plus formaliser les moments où on parle de ça pour peut être pas perdre des informations en route.* ».

### **Les effets de la recherche-action : le cas de l'observation non participante**

Les observatrices d'Identité(s) en Scène(s) ont cherché à poser un regard humble et positif sur le projet et ses activités afin de permettre aux acteurs de *mettre le doigt sur* des éléments présents dans différentes situations grâce au détour de la description, de la verbalisation (non objective, mais *différente*). L'observé se voit ainsi lui-même à travers l'observation d'autrui.

Une enseignante durant le 3ème ACORA revient sur un compte-rendu d'observation rédigé par la chargée d'étude d'Aide et Action :

« *Le fait d'avoir quelqu'un qui observe la classe pour les ateliers d'écriture, et après avoir commencé à lire la première partie du compte rendu, c'est impressionnant. Comme c'est un travail de groupe, tu navigues de groupe en groupe mais tu ne vois pas ce qui se passe, et c'est impressionnant de voir tout ce qui se passe dans la classe alors que tu es là. Mais tu ne te rends compte que d'un quart de ce qui se déroule, en positif (des enfants qui se corrigent entre eux) et en négatif (il y en a qui en profite !). Le fait d'avoir quelqu'un d'extérieur qui observe et qui note tout avec un regard affuté c'est super intéressant, super riche.* »

Lors de son entretien, l'intervenant exprime la même idée : « *Dans ce qu'a fait [la chargée d'évaluation] sur les premières observations, quand je les ai lues j'étais tout à fait étonné. Elle a observé à la fois ce que je faisais, mais je sais ce que je fais dans une objectivité du travail, mais par contre il y avait en même temps un retour, en me voyant faire, comme dans un miroir, oui, on sait qui on est, mais on ne se voit pas trait par trait. Et là tout d'un coup, j'ai vu les choses trait par trait. Donc j'ai eu un dessin, une photographie de l'atelier. Par cette photographie, le recul que j'ai pu en prendre! Voilà ce qui marche, ce que je peux encore améliorer, là où ça prend sens, qu'est-ce qui se passe auprès des enfants. C'était remarquable et je ne m'attendais pas à un tel retour pour moi-même, à un tel impact.* »

L'observation dans la classe ou en atelier permet en effet de cerner la dynamique groupale qui y règne, la présence de leaders, de boucs émissaires, la mise ou non au travail, sa répartition, etc. Dans un deuxième temps, cette observation peut, au-delà de la production d'un compte-rendu servant de base à un travail réflexif individuel de l'observé-e, rencontrer un usage renforçant le processus formatif. Par exemple, l'observé-e en validant le compte-rendu peut faire un retour afin d'aiguiller l'observateur, de l'aider à cibler des indices plus pertinents ou non.

Cela emmène un tiers dans la relation éducative, permet une étrangeté, une objectivation particulière de la pratique qui crée une distance nécessaire, d'ailleurs l'intervenant nous le dit : « *quand j'ai lu ce qu'avait écrit [la chargée d'évaluation], c'était d'autant plus impressionnant que*



*je me disais moi je ne pourrais pas le faire ce travail là tel quel, je suis trop engagé dedans. C'est là que ça m'a vraiment fait prendre conscience que finalement c'est pas à moi de le faire parce que je le ferai pas de cette manière là et pas avec ce recul critique et que du coup on a là un type de collaboration absolument essentielle.<sup>85</sup> »*

## **9.2 Synthèse des résultats de la recherche-action**

### **-Objet de la recherche**

*« Expliciter et comprendre comment l'art et la culture (plus précisément les pratiques théâtrales) contribuent aux apprentissages des savoirs de base, au développement de l'enfant, de son identité et de sa citoyenneté. »*

### **-Hypothèses**

#### **Hypothèse 1 :**

*Les enfants développent des compétences de communication et de vie courante (savoir-être - savoir-faire - savoir-vivre). Ils parviennent à dépasser les mésententes/conflits individuels dans l'intérêt du projet collectif.*

#### **Hypothèse 2 :**

*Les enfants développent l'expression orale et écrite, ils acquièrent des savoirs « académiques ».*

#### **Hypothèse 3 :**

*Le dispositif apporte des conditions permettant aux enfants de s'impliquer plus activement dans leur scolarité et donner un sens aux apprentissages.*

### **Hypothèse 1 : Le projet *Identité(s) en Scène(s)* développe des compétences sociales**

*Cohésion – relation – écoute – entraide – coopération – climat scolaire – autorégulation – émulation collective – monde affectif et émotionnel – confiance en soi – persévérance/droit à l'erreur – maîtrise de soi – corps – capacité d'adaptation*

Les données que nous avons recueillies tout au long du processus de suivi-évaluation nous permettent d'avancer que le projet *Identité(s) en Scène(s)* **renforce la cohésion** entre les enfants des deux classes de CM1-CM2 participant au projet. Le groupe qu'ils constituent est soudé et **solidaire**, il est tendu vers un objectif commun et **fédère** à la fois les deux classes et les deux niveaux au sein de chaque classe (CM1-CM2). Le travail en petits groupes sur l'écriture de la pièce et le jeu théâtral autour d'une problématique partagée (celle de la démolition prochaine de l'école) favorise la **création d'un tissu relationnel** qui déborde le cadre du projet et **influe positivement sur le climat scolaire**. **L'écoute et l'entraide qui émane de la coopération** jouent sur la qualité des interactions observées par les enseignantes.

En d'autres termes, le groupe **s'autorégule mieux** que lors d'une situation scolaire ordinaire parce que de sa solidité dépend la réalisation d'un désir collectif : celui de jouer en public, de présenter la pièce dont ils sont auteurs et au-delà de « sauver l'école » (ou tout du moins d'en réussir le deuil).

Le projet théâtre est donc **source d'émulation**, et chacun de ses membres est en partie responsable de son succès, ce qui à la fois garantit que **chacun se sente investi d'un travail individuellement valorisant** et qu'à certains moments **le groupe exerce un soutien ou une pression** sur ces membres dans l'optique d'en conserver la cohésion.

Nous avons également constaté que la plupart des enfants du projet adoptent une **attitude exigeante** envers les autres, comme nous venons de le voir, mais également envers eux-mêmes. Ils sont **persévérants** et s'autorisent un **droit à l'erreur** grâce à la dynamique propre au champ théâtral qui se distingue des attentes scolaires et de l'évaluation classique des tâches et des

<sup>85</sup> L'intervenant a eu l'occasion de revenir sur cette phrase et de la préciser. Le travail important qu'il a réalisé sur sa pratique dans le cadre de son Master lui a permis de l'objectiver et de chercher à la théoriser. Le travail réalisé dans le cadre de la recherche-action apporte un décalage car une tierce personne apporte ses mots et sa lecture de ce qui est en train de se faire.

apprentissages. Leur investissement se fait sur un temps long et n'est pas soumis à notation, ce qui, on l'a justifié, renforce la **confiance en soi**.

Les exercices proposés en ateliers théâtre mettent les **corps et les affects en scène** d'une manière inhabituelle dans le contexte scolaire et permettent à chaque enfant de porter une attention particulière à sa posture, sa voix, sa gestuelle, sa « présence » et ses émotions tout en assistant au même processus chez ses pairs. Réfléchir à sa manière d'être, de se présenter, mobiliser des techniques corporelles précises sont des postures mobilisables hors du contexte de l'atelier qui fait unanimement dire aux enfants et aux adultes que la pratique du théâtre permet de **gagner en assurance et en maîtrise de soi** et également de **mieux gérer une éventuelle timidité**. Ces acquisitions sont étayées par la plus grande **individualisation de la relation éducative** par les enseignantes, rendue possible grâce à nombre de séances de classe en groupe restreint.

Par la distance qu'il permet d'expérimenter et les différents usages de soi qui découlent de sa pratique, le théâtre est un outil intéressant pour **enrichir le répertoire de rôles sociaux** chez les enfants, leur permettre de saisir que la représentation d'un personnage répond à des codes plus ou moins subtils et que cela fait écho aux codes sociaux auxquels ils sont et vont être confrontés tout au long de la vie (dans le champ scolaire, du loisir, urbain, professionnel, familial, etc.) et auxquels ils vont devoir d'une certaine manière **s'adapter**.

### **Hypothèse 2 : Le projet *Identité(s) en Scène(s)* développe l'acquisition de savoirs de base**

*Compréhension de texte – développement de l'imaginaire – goût d'écrire – lecture/expression orale – mémorisation – vocabulaire spécifique – culture théâtrale – parcours éducatif artistique et culturel*

Outre le fait qu'il permet **d'approfondir un genre littéraire** particulier et non-narratif avec les enfants (travail sur le dialogue, la didascalie, etc.), le théâtre à l'école permet de lier la production d'écrit et l'interprétation, ce qui facilite **l'accès au sens du texte** pour une bonne partie du groupe et favorise **l'imaginaire**. De plus, et cela recoupe l'hypothèse 1, le fait d'écrire avec d'autres, dans l'optique d'une représentation et sur un temps long, apparaît comme **motivant** pour certains d'entre eux. Ce qui nous permet d'avancer que le projet tel qu'il est conçu joue un rôle important dans le **goût pour l'écriture**, lorsqu'elle est mise au service d'une ambition plus large.

Ce constat vaut également pour la **lecture**. Des parcours d'enfants en CLIS et/ou en grande difficulté d'apprentissage de la lecture et/ou allophones corroborent cette affirmation : lire et interpréter des textes écrits par le groupe, portant sur un sujet qui les concerne, permet d'expérimenter directement et plus facilement la langue. La relation différente à l'adulte que peuvent entretenir les enfants avec l'intervenant théâtre, qui n'est pas évaluateur et s'implique directement dans le travail d'atelier, « **détend** » **le rapport à la lecture et à l'expression orale** et a notamment permis à un apprenti comédien de **dépasser son bégaiement**. Les bénéfices du projet en termes d'apprentissage ont également été perceptibles sur le plan de la **compréhension de texte** : en travaillant sur un temps long, en mettant le texte en espace et en mouvement, en reposant sur une thématique qui touche à l'histoire biographique des enfants, **le sens de ce qui est lu et dit est rendu accessible** au plus grand nombre.

Au niveau de la **mémorisation** et de **l'acquisition de vocabulaire spécifique** au monde théâtral, le projet a également eu des effets remarquables pour une large majorité d'enfants. Sans compter qu'*Identité(s) en Scène(s)* s'inscrit dans un **parcours éducatif artistique et culturel** plus large en ce qu'il intègre des parties chantées travaillées lors de temps de chorale et s'articule à la fréquentation d'œuvres soit lors de sorties scolaires (représentations théâtrales, rencontre avec une troupe professionnelle, spectacles musicaux...) soit lors de recherches liées au processus de création de la pièce (bibliothèque, lecture d'une œuvre sélectionnée en amont dont se sont inspirés les enfants). Les questions et motifs qui traversent *l'Âme de Gérard Philippe*

permettent en outre d'aborder à l'école – même modestement – des sujets importants avec les élèves tels que **la vie et l'histoire particulière de leur quartier**, la **mobilisation citoyenne**, la **place des médias**, etc.

### **Hypothèse 3: Le projet *Identité(s) en Scène(s)* comme pratique intégrée du théâtre à l'école apporte des conditions propices à l'implication des enfants à l'école (dans et hors la classe)**

*Une évaluation qui se distingue du contrôle – relation « renouvelée » entre adultes et enfants à l'école – plus grande individualisation de la relation éducative – prise en compte de l'affect – plaisir – davantage de sens aux apprentissages – défi collectif – relation avec les familles*

Les activités auxquelles donne lieu le projet ne sont pas sanctionnées par une note, ce qui ne les empêche pas de représenter des épreuves importantes pour les enfants, qui doivent « assurer » en vue de la représentation finale. Ce **rapport différent à l'évaluation** encourage un rapport non utilitariste à l'école et troque ponctuellement dans le cadre scolaire la « pédagogie bancaire » contre une « **pédagogie de projet** ». Il vient également rendre possible une **relation singulière aux adultes** en aménageant des moments où le jugement scolaire se relâche pour laisser place à des rapports moins « verticaux ». Le travail en groupe restreint permet en outre une **plus grande individualisation et un accompagnement plus approfondi** de la part des enseignantes sur certains temps précis tout en permettant aux enfants d'avoir « accès » à **d'autres interlocuteurs adultes** tout au long du projet (intervenant théâtre, enseignante de l'autre classe, intervenante chorale...).

Les observations et entretiens que nous avons pu réaliser témoignent d'un déplacement de regard et de posture – de la part des enseignantes notamment, qui ne s'adressent pas seulement à des élèves mais aussi à des enfants ; ce qui s'accompagne par une **plus grande prise en compte de la vie affective** de chacun au sein de l'école.

Le **défi collectif** que représente la réussite des représentations permet de s'inscrire dans des tâches « scolaires », « techniques » afin d'atteindre un objectif concret, finalisé, qui dépend de l'effectuation de ces tâches mais **les dépasse** et leur **confère du sens**. Le projet dans son ensemble apporte du **plaisir**, suscite l'envie et « fait du bien » aux enfants. On l'observe, ils nous le disent et l'écrivent dans leurs carnets. Ce confort et la relation renouvelée aux adultes qui ont autorité sur eux à l'école agissent, on le suppose, par ricochet sur la **relation avec les familles** : leurs enfants sont valorisés, le climat de leur classe est apaisé, le thème de la pièce est propice aux échanges entre générations sur la transformation du quartier et les représentations sont l'occasion de rencontres informelles avec les acteurs du monde scolaire, habituellement plus distants et/ou tenus à distance.

### **Résultats limitrophes : les impacts du projet sur les autres acteurs**

Au-delà de ces résultats directement reliés à l'objet et aux hypothèses de recherche d'*Identité(s) en Scène(s)*, nous avons pu évaluer que de la mise en œuvre du projet découlaient des **effets indirects**. Ainsi, nous avons repéré et listé quelques impacts chez un bon nombre d'acteurs périphériques parmi lesquels : **les autres enfants** de l'école, **l'intervenant théâtre** et **les deux enseignantes** concernées, leurs **collègues enseignants**, l'ensemble de **l'équipe d'école**, **les familles**, la **mission de rénovation urbaine** ou encore **la mairie**. Les effets les plus significatifs sont de l'ordre du **renforcement** et du **questionnement professionnels**, de **l'information** et de **la communication** autour de la démolition de l'école prévue dans le cadre de la politique de rénovation urbaine, et de **l'ouverture de l'école à son environnement** ainsi que de **la valorisation** de son histoire au sein du quartier.

Nous avons également tenté de mettre au jour le fait que le processus de recherche-action portant sur l'action éducative n'est pas sans conséquence : il peut en effet venir appuyer des

résultats, voire en atténuer ou en produire, en tout cas avoir une influence sur eux en cours de projet (parce qu'il aiguise le regard ou est à l'origine de certains supports comme le carnet de comédien). C'est ce qui fait la particularité de la démarche d'accompagnement par la recherche-action : **expérimenter, décrire et ajuster** l'action « chemin faisant » en fonction de l'avancée de la réflexion collective.

### **9.3 Une évaluation porteuse de changement ?**

Lors du colloque "Les défis de l'EAC pour tous"<sup>86</sup> Laurence Loeffel, inspectrice générale de l'éducation nationale, souligne que la mobilisation des émotions et de la sensibilité est l'un des obstacles à l'intégration de l'éducation artistique et culturelle dans les écoles. Sans compter que l'enseignement artistique est dévalué par rapport aux disciplines installées et traditionnelles. Elle fait le constat que l'École a aujourd'hui tendance à renforcer les fondamentaux (lire-écrire-compter) et à externaliser les pratiques ou l'éveil artistique vers les temps périscolaires. C'est pourquoi elle en appelle à une **évaluation nécessaire** des effets de l'EAC sur le climat scolaire et la réussite, afin de la renforcer à l'école et également dans le parcours de formation des enseignant-es.

*Identité(s) en Scène(s)* rejoint ce vœu car tant que des expérimentations pédagogiques ne sont pas évaluées, il est difficile d'obtenir les moyens de leur développement ou des soutiens institutionnels. Le projet théâtre, grâce à un processus de recherche-action, s'est en effet donné comme objet d'évaluer les acquis de ses bénéficiaires directs.

« *Expliciter et comprendre comment l'art et la culture (plus précisément les pratiques théâtrales) contribuent aux apprentissages des savoirs de base, au développement de l'enfant, de son identité et de sa citoyenneté.* »

Cette évaluation s'est donc intéressée à ce que l'enseignement du théâtre, dans la forme qu'il revêt à l'école Gérard Philipe, apportait en termes de climat scolaire et de réussite. Mais aussi aux propres effets du dispositif de suivi sur l'ensemble du projet.

L'évaluation, ou l'appréciation de la valeur d'une action, n'est pas une *vérification*. Elle n'est pas non plus « objective et neutre » et implique la participation des acteurs engagés dans l'action à évaluer (ou qui l'ont été, si l'on prend l'exemple des collégien-nes).

Dans le cas d'*Identité(s) en Scène(s)*, il s'est agi d'évaluer le projet d'écriture et de jeu afin d'en dégager une valeur qui était déjà pressentie. La recherche action (et l'approche évaluative qui en a découlé) a cherché à valoriser l'action en prenant en compte la raison pour laquelle elle a vu le jour (c'est-à-dire la situation qu'elle voulait améliorer) et les objectifs qu'elle se donne (en termes d'apprentissage, de climat, de citoyenneté, etc.).

Les matériaux qui ont été recueillis pour accomplir ce travail n'ont pas seulement été prélevés du projet en lui-même mais commandés par le processus (ACORA, entretiens, carnets d'enfants...) ce qui a nécessairement eu des effets propres sur le projet. Il faut en tenir compte.

Les récits « biographiques » des enfants, les discours libres des enseignantes, les souvenirs des collégien-nes, les avis de l'équipe d'école, les retours de l'intervenant, les observations et interprétations de l'ensemble des participant-es nous font dire que la pratique intégrée du

---

<sup>86</sup> Les défis de l'éducation artistique et culturelle pour tous, colloque organisé par Marie -Christine Blandin et le collectif "Pour l'éducation, par l'art" au Sénat le 23 juin 2014

théâtre à l'école, sur la base d'un texte dont les enfants sont les principaux auteur·es, a des effets particulièrement positifs. Et des effets à différents niveaux : dans les parcours personnels des enfants (ce qui impacte forcément le climat scolaire, dans la classe et l'école) et la réussite éducative et/ou scolaire de chacun·e des apprenti·es commédien·nes. Mais aussi dans le développement des « formes identitaires professionnelles »<sup>87</sup> des enseignantes et de l'intervenant, et plus largement des collègues de l'équipe d'école, grâce au déploiement de nouvelles compétences opérationnelles et à un travail de réflexion en commun. Enfin, dans le renforcement de l'école et de son image, son implantation dans le quartier et la ville.

Car au-delà des résultats attendus auprès des enfants, la recherche-action a progressivement dévoilé que le projet influençait fortement le regard que chacun porte sur l'autre. Il suppose un changement de statut, la prise en compte du tissu émotionnel, la présence d'un « extérieur » de l'école. Il permet de contourner la notation tout en conférant un enjeu aux apprentissages attendus de l'école.

L'échange autour de cette pratique avec le reste de l'équipe a permis de la conforter, de l'enrichir, de la renforcer, et d'essaimer quelques modestes éléments au sein d'autres actions qui ont cours dans l'école (intérêt pour des pratiques alternatives à la mise en concurrence, événement ouvert aux parents, etc.). Cela a également garanti une meilleure interconnaissance professionnelle au sein de l'établissement. En ce qu'il était soutenu par la recherche-action, on peut affirmer qu'*Identité(s) en Scène(s)* a fonctionné comme un liant. Il a eu un effet roboratif et « fortifiant » pour un collectif pourtant confronté à la fragilité.

L'ancrage du thème dans l'actualité du quartier l'a doté d'une charge affective qui lui a apporté l'adhésion de l'ensemble de l'école, des familles et des habitants et même des représentants locaux. Pour ces derniers il présente même un intérêt supplémentaire et qui a trait aux actions de communication de l'action publique découlant de la Politique de la Ville.

Il a contribué à valoriser l'école et son histoire et nous rappelle que l'éducation artistique est fondamentale, pas simplement pour se divertir mais pour **réussir et créer du lien**, car elle fait accéder l'enfant « *au sens et à la saveur des savoirs, comme au plaisir de la pensée et à la joie de pouvoir participer, grâce à l'art et à la culture, de « l'humaine condition »* »<sup>88</sup>.

Les tentatives d'intégration de pédagogies de projet innovantes, reposant sur les pratiques artistiques et culturelles existent mais sont le plus souvent laissées à la discrétion de personnes motivées qui y engagent tout à la fois leur force et leur réseau. Dans le cas d'*Identité(s) en Scène(s)*, apprécier la valeur du projet consiste à lui donner du poids, afin de faire en sorte que de soupape ponctuelle, d'outil de régulation local, il soit considéré comme un moyen d'expression de professionnel·les qui cherchent, en réinterrogeant leurs propres pratiques, à réinterroger l'école.

L'éducation artistique et culturelle peut-elle prendre une place « noble » à l'école ? L'ambition du projet est justement de promouvoir pour elle une place qui ne soit pas confinée à celle d'activité occupationnelle ou simplement ludique mais qui témoigne du fait que les « questions communes » qu'elle prend en charge (la mort, le conflit, sa place dans la ville, dans la famille, le beau, l'amour, etc.) ne comptent pas pour rien au sein de l'institution scolaire et constituent une base mobilisatrice pour apprendre ensemble, grâce à un cadre réfléchi et formalisé.

---

<sup>87</sup>DUBAR (2005)

<sup>88</sup>MEIRIEU (2014)

# ANNEXES

## ANNEXE 1 : Dispositif détaillé du suivi-évaluation d'Identité(s) en Scène(s)

### RECUEIL DE PAROLES D'ACTEURS

#### **Documents de suivis renseignés par les acteurs et actrices du projet**

- 1 « fiche bilan »<sup>89</sup> commune de Sophie C. et Aurélie N. (février)
- 1 « fiche bilan » de Sophie C. (fin mai)
- 1 « fiche bilan » de Aurélie N. (fin mai)
- 4 « fiches bilan » de Philippe O., correspondant aux 4 périodes de l'action théâtre
- Les carnets de comédien-nes des enfants volontaires (une quarantaine de carnets prélevés et analysés 3 fois au cours du projet en février/avril/juin)
- 1 document collectant l'ensemble des sorties et activités culturelles effectuées cette année par les deux classes concernées par le projet

#### **Entretiens<sup>90</sup>**

- 1 entretien avec Aurélie N. (février)
- 1 entretien avec Sophie C. (mars)
- 1 entretien avec Philippe O. (mars)
- 1 entretien collectif de bilan réunissant les enseignantes et l'intervenant théâtre (juin)

#### **Réunions, séances d'ACORA**

- 3 ACORA réunissant les membres volontaires de l'équipe d'école (janvier – mars – juin)
- 4 réunions plus restreintes (2 de lancement en octobre 2013, 1 de préparation de la rencontre avec les collégien-nes en avril 2014, 1 de bilan en mai 2014)

#### **Rencontre avec des jeunes, ancien-nes participant-es du projet (avril)**

Préparée et animée par les deux enseignantes et trois membres d'Aide et Action (la chargée de projet, la chargée d'évaluation et la stagiaire-masterante), elle a donné lieu à :

- 1 entretien collectif avec 24 collégien-nes ayant antérieurement participé au projet
- 24 questionnaires de collégien-nes, réparti-es en 5 groupes accompagnés par les animatrices

### ***OBSERVATION NON-PARTICIPANTE***

14 temps d'observation ont été menés conjointement par la chargée d'étude et d'évaluation et la stagiaire masterante d'Aide et Action. Certains de ces temps ont donné lieu à des enregistrements audio facilitant la retranscription.

---

<sup>89</sup> Permettant de documenter l'objectif des séances d'atelier (d'écriture ou de théâtre), les activités menées et les résultats obtenus à la fin de la séance, de formuler des commentaires ou de consigner des observations.

<sup>90</sup> Les grilles d'entretien ont été élaborées et les entretiens menés conjointement par la chargée d'étude et d'évaluation et la stagiaire masterante d'Aide et Action, ils ont donné lieu à des enregistrements audio facilitant la retranscription (excepté celui d'Aurélie N., pour raison matérielle). Ils ont duré de 40mn à 2h30.

### 3 observations d'ateliers d'écriture

- 1 atelier d'écriture au mois de février
- 2 ateliers d'écriture au mois de mars

### 4 observations d'ateliers théâtre

- 1 journée d'ateliers théâtre au mois de janvier
- 1 demi-journée d'ateliers théâtre au mois de février
- 1 demi-journée d'ateliers théâtre au mois de mai
- 1 journée d'ateliers théâtre au mois de juin

### 1 observation de la sortie au théâtre Romain Rolland-Villejuif (avril)

- Entretien collectif entre les enfants, la secrétaire générale du théâtre et la compagnie La Poursuite/Makizart
- Spectateurs de la pièce À la folie, écrite collectivement et mise en scène par Hala Ghosn.

### 3 observations de filage (juin)

- 2 filages
- 1 répétition générale

### 3 observations de représentations finales (juin)

- 1 représentation l'après-midi devant les classes de l'école
- 2 représentations en soirée (familles, habitants et partenaires)

#### **VEILLE ou « Observation flottante »<sup>91</sup>**

Une attention a été portée à tous les éléments susceptibles d'alimenter la recherche lors de moments informels d'échanges et de discussions entre acteurs, de circulation dans les différents espaces de l'école, avant et après les ateliers ou encore durant les moments de trajets partagés. Ces temps d'observation articulent de manière informelle des éléments méthodologiques inspirés de l'observation non-participante et de l'entretien semi-directif. Ils donnent lieu à de la prise de notes directe sur un « carnet de bord ».

#### **CORPUS**

#### **Produits de l'action éducative**

- La pièce de théâtre L'Âme de Gérard Philipe, écrite par les enfants accompagnés par leurs enseignantes, et les différentes versions du scénario en cours d'écriture
- Contenus et dessins relevés dans les carnets de comédien-nes (préparation des entretiens que les enfants ont menés avec des professionnels, etc.)
- *Littérature grise* du projet (documents qui l'inspirent, productions antérieures, etc.)

---

<sup>91</sup> Par analogie avec la méthode analytique, il s'agit de rester dans une sorte d'attention permettant de repérer ou de faire une place à des éléments imprévus, non anticipés. « Freud avait proposé le modèle de l'attention flottante, afin de ne pas se limiter à priori à un certain champ d'observation, « *au risque de trouver que ce que l'on savait d'avance* » » Nancy Bresson, *L'observation des autres, une observation de soi*, Dossier « Observer la classe », *Les Cahiers Pédagogiques*, n°511, février 2014,



## Produits du processus de recherche-action

- Journaux d'ACORA
- Compte-rendu de réunions et de rencontres
- Communication (essentiellement mail)

## Des ressources documentaires et théoriques

- ABRAM J., Le Langage de Winnicott. Dictionnaire explicatif des termes winnicotiens, Éditions Popesco, 2001)
- BOURDIEU P., PASSERON J-C., Les Héritiers : Les étudiants et la culture, Collection « Le sens commun », 1964
- DEPOILLY S., « *Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires* », *Revue française de pédagogie*, 179 | 2012, 17-28
- DEWEY J., Mon Credo pédagogique (2e édition), Paris, Vrin, 1958
- DUBAR C., Sociologie des professions, 2005
- DUMONTET M., Pourquoi et comment mettre en place un travail de groupe ?, mémoire dirigé par Didier TORSET, IUFM de Bourgogne, 2006
- GOFFMAN E., La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi, Les éditions de minuit, Le sens commun, 1973
- GRAU, Dossier « *Observer la classe* », Les Cahiers pédagogiques, n°511, février 2014
- HUBERT M., Apprendre en projets : La pédagogie du projet-élèves, Broché, 2005
- LEPAGE F. Inculture(s), conférence de la SCOP Le Pavé, « *L'éducation populaire monsieur, ils n'en ont pas voulu !* », 2006
- Colloque organisé par Marie-Christine Blandin et le collectif "Pour l'éducation, par l'art" au Sénat le 23 juin 2014 : Les défis de l'éducation artistique et culturelle pour tous
- MEIRIEU P., L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement – Entretien paru dans « LA SCENE », n°72, mars/avril/mai 2014
- OSMALIN P., Les pratiques théâtrales : en-jeux pour une renaissance éducative ?, mémoire de M2 Action Éducative Internationale, ISFEC Lasalle Mounier 2010
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (version 2013)
- VERDEUIL J., Théâtre et Pédagogie. A propos du théâtre scolaire, texte paru dans les Cahiers pédagogiques, CRAP. Paris, n°337, (1995)

## ANNEXE 2 : Le parcours de Rayan, théâtre et compétences sociales

« Je n'aime pas quand mon camarad Rayan se mais en colère sa me pèrturbe et  
je pair ma présences de comédien » Sélina

Dès les premiers ateliers de théâtre, Rayan se positionne en résistance. Nos observations s'en ressentent et on répertorie régulièrement des refus : mains dans les poches, refus de participer à certains exercices (ou déformation de l'exercice), réponse négative aux sollicitations de l'intervenant et des membres de ses groupes successifs, etc. A la lecture de phrases extraites de son carnet de comédien, nous observons qu'il est pleinement conscient que son comportement le pénalise, et perturbe la dynamique du groupe : « *il me la dit plein de fois après il m'a viré du théâtre* ». Il se dessine afin d'illustrer ces situations, ses réponses aux questions reflètent sa posture face aux adultes et à ses pairs.

Comme celle de beaucoup d'enfants de l'école, la situation de Rayan est particulière. Au niveau des apprentissages disciplinaires, son enseignante le qualifie de « brillant », il a un très bon livret et même de l'avance. Il a un frère jumeau avec qui la relation est houleuse et une situation familiale « compliquée ». Ils ont tous deux été expulsés d'une précédente école et sont à Gérard Philipe depuis deux ans. Les enseignantes, au moment du bilan de fin d'année sur l'évolution au cas par cas des enfants ayant participé au projet, soulignent les changements importants qu'elles ont pu observer dans son comportement. Ses crises, qui pouvaient auparavant nécessiter l'intervention des pompiers, sont allées en diminuant tout au long de l'année et donc du projet, jusqu'à l'expression répétée d'excuses écrites et dessinées en fin d'année, à l'attention de l'intervenant principalement. Son enseignante rapporte qu'il « a raccroché aux autres ». Ses commentaires et remarques ont également peu à peu changé de nature et sont devenus relativement plus positifs au fur et à mesure de ses inscriptions dans son carnet de comédien.

Nous faisons l'hypothèse que si l'outil des carnets de comédien permet aux enfants une certaine réflexivité sur leurs pratiques, il permet aussi de se considérer et de se penser quant à ses agissements au sein d'un groupe-classe. De plus, les temps d'observation et les interactions avec l'intervenant théâtre et son enseignante nous renseignent sur le fait que la démarche de résolution de conflits a été compréhensive et adaptée à son cas singulier (même si des sanctions de « tronc commun » lui ont été également posées, comme la dégradation sur le tableau des ceintures de comportement). En effet, on a constaté des temps significatifs de discussion duelle à l'écart du groupe, ou de réactions différées et tempérées de l'adulte à un comportement à travers lequel l'enfant cherchait pourtant à provoquer une réponse immédiate et punitive. Les réactions du reste du groupe à son égard ont été modérées et accompagnées par l'intervenant à plusieurs reprises. Ce dernier a confié un rôle valorisant à Rayan de manière à favoriser son implication, sans pour autant lui réserver une place de « privilégié ».

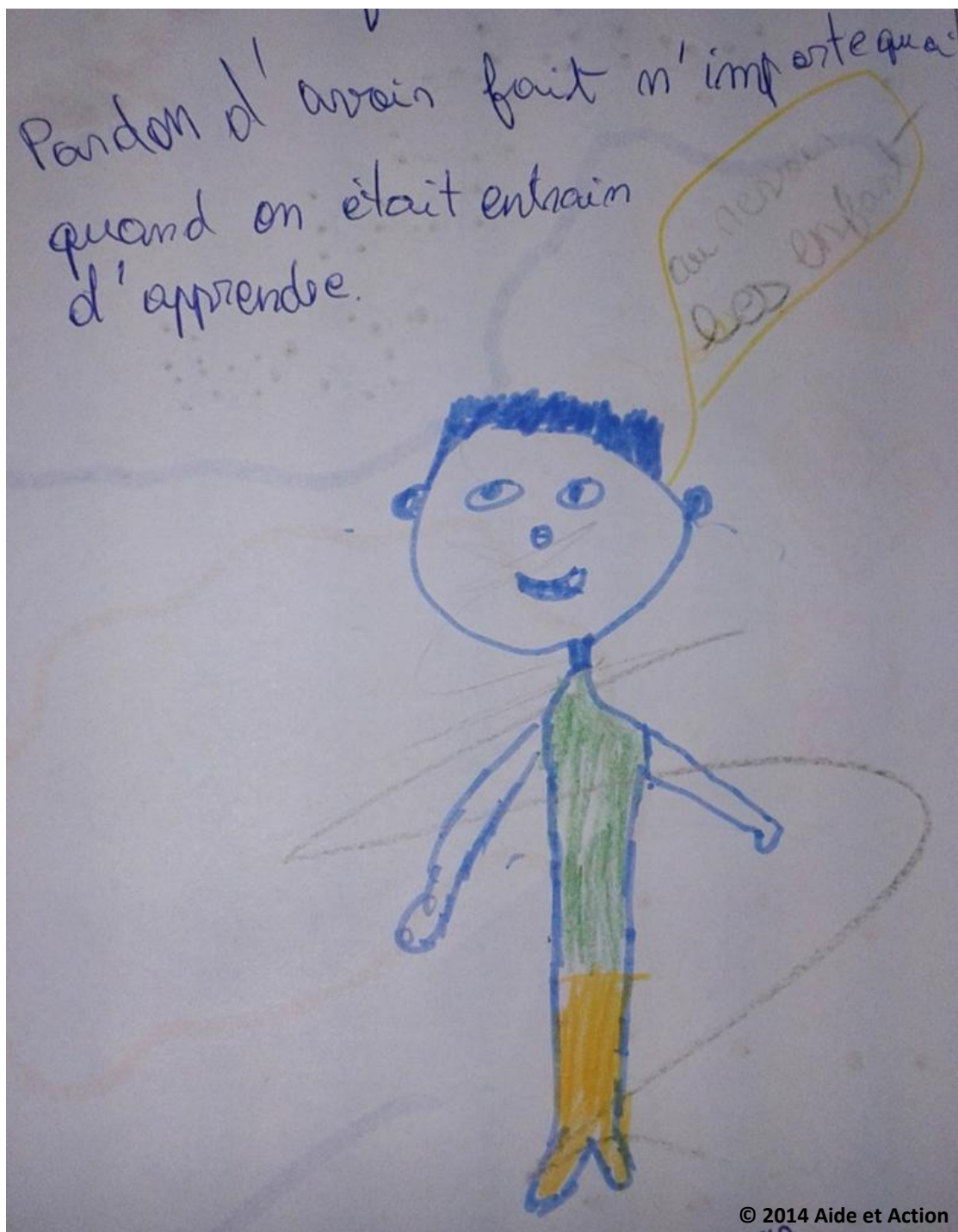
Lorsque, juste avant les représentations, Rayan a menacé quotidiennement le groupe de ne pas être présent les jours de spectacle, prétextant le visionnage d'un match ou la quantité de devoirs à faire, il a globalement reçu des encouragements de la part des autres et a fini par confier à son enseignante qu'il avait peur.

Sa performance lors des représentations a été saluée par son père, qui avait initialement prévu de ne pas assister à la pièce puis s'est ravisé, ainsi que par son frère jumeau *a posteriori*<sup>92</sup> (cette reconnaissance a été verbalisée et suivie d'une embrassade suite à l'entremise de l'intervenant théâtre dans un temps informel de l'école).

---

<sup>92</sup> Qui avait d'abord hué à la fin de la représentation.

Ce parcours d'enfant illustre la dimension sociale du projet, les apprentissages qu'il permet même pour un enfant ne rencontrant par ailleurs pas de difficultés dans l'acquisition des savoirs de base. Le projet n'occupe évidemment pas toute la place dans l'évolution positive qu'a présentée Rayan cette année, mais il y a fortement contribué en influençant la manière dont chaque enfant ré-envisage sa place au sein d'un collectif soudé dont les membres sont interdépendants pour la réalisation d'un objectif partagé.



« Pardon d'avoir fait n'importe quoi quand on était en train d'apprendre » Dessin et texte de Rayan dans un « livre d'or » élaboré secrètement en fin d'année par les enfants à destination de l'intervenant et de leurs enseignantes.

### ANNEXE 3 : Grille d'analyse - tableau de ventilation des phrases prélevées dans les carnets de comédien·nes (mars-avril 2014)

**Hypothèse 1.** Les enfants développent des compétences de communication et de vie courante :

- savoir être
- savoir faire
- savoir vivre

Ils parviennent à dépasser les mésententes/conflits individuels dans l'intérêt du projet collectif.

Déclinaisons	Critères	Indicateurs probants	Indicateurs "négatifs"	Pistes d'amélioration (utilisation du carnet)
<p>Ecoute -attention, -concentration -mobilisation -observation</p>	<p>*Evocation des autres, de la dynamique de groupe lors de l'atelier *Gestion des impondérables (improvisation)</p>	<p><i>"J'aime bien comment Helin se concentre sa se vois que elle veut que sa sois le meilleurs spectacle !"</i> *« J'attens du théâtre une scène qui nous va bien à tous et à toutes. » *« j'ai appris que quand que quand quellequ un est bloqué ont peut dire sont texte a sa place. »</p>		<p>Donner une petite consigne en amont de l'atelier théâtre peut induire un effort, une vigilance sur un point précis de la part des enfants (point sur vocabulaire, etc.).</p>
<p>Autonomie/ Autonomisation</p>	<p>*Expression d'objectifs personnels-de changements *Connaître ses forces et ses faiblesses</p>	<p><i>"Sa me servira à être plus sur de moi."</i> <i>"depuis l'année dernière quand j'ai jouer ma pièce j'ai eu confiance en moi et pour cette nouvelle pièce ne naura pas peur. Car je l'es appris en 2013"</i> <i>"Non parce que quand je suis avec mes copinbes je ne me concentre pas."</i> <i>"J'ai appris que quand on dit notre texte il faut proter sa voi mais tout les CM2 le savent car il on déjà passer du temps avec Phillippe car on nant a fait l'année dernier.(du théâtre) Tout les CM2, Phillippe a dit qu'on doit on montré l'exemple car eu il n'ont jamais fait de pièce de théâtre."</i></p>		<p>Présentation du carnet avec report systématique de la date. Peut-être envisager des temps de consultation avec l'adulte ou de présentation: pour stimuler le sentiment qu'il y a eu du changement, un cheminement, qu'on a appris différentes choses.</p>
<p>Régulation/Vie collective</p>	<p>* Expression de consignes/ règles de vie inhérentes au projet *Identification des freins à sa propre implication (éléments qui</p>	<p><i>"On se doit pas faire ce qu'on veut avoir de la concentration"</i> <i>« Oui s'il y a pas mas copines parce que je vais me deconcentré et si il y a ma copine je vais faire ninportequoi. »</i> <i>*« j'attend [...]qu'on se differenti pas avec la classe de la maîtresse Sophie."</i></p>		

	<p>perturbent...)</p> <p>*Référence à son rapport au collectif ou à une autre personne (enfant/adulte)</p> <p>*sentiment d'utilité sociale</p>	<p><i>"oui qui faut s'endre avec les gens de ton groupe pour reussir"</i></p>	<p>*A la question: le théâtre t'aide-t-il dans la production d'écrit? <i>"Ca m'aide pas parce que Je préfère gardé mes Idée."</i></p>	
Aisance/ confiance en soi	<p>*Auto-appréciation de progrès en termes de timidité</p>	<p><i>*«J'attends du théâtre que sa me redonne de la confiance en moi."</i></p> <p><i>*"je mo suis moin timid Sa m'edede a me consentre."</i></p>		
Ritualisation				
Posture / tenue /voix		<p><i>*"J'ai appris à rester droite"</i></p> <p><i>*"J'ai appris augementé ma voix."</i></p> <p><i>*"j'ai appris a parler fort"</i></p> <p><i>*"Au théâtre j'ai appris a porter bien ma voix et à pas se mètre de dot au public."</i></p> <p><i>*"J'ai appris a éviter de croisés les janbre car vu que je croise beaucoup Les Janbre sa étai dure pour mois et aussi d'éviter de tourner en rond car ça Je leux Fais pocoup"</i></p>		
Distanciation (rôle/jeu)		<p><i>*"- j'ai appris à :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>- à improviser</i></li> <li><i>- à faire de fauses émotion"</i></li> </ul> <p><i>*"J'arrive à me retenir quand j'ai envie de rire grâce au théâtre."</i></p> <p><i>*"J'ai appris à resté calme quand on me faisais rire."</i></p> <p><i>*"J'ai appris que quant on fait une pièce de théathre il faut jouer le personnage que l'on fait si il est triste il faut qu'on et triste. Quant ont ai joyeux il faut être joyeux (il faut jouer la comédie) Il a dit que si on rate une phrase se n'ai rien il faut continuer."</i></p>		

## ANNEXE 4 : Extrait du journal d'ACORA n°3, juin 2014

### 1. Temps de travail autour du réseau *Identité(s) en Scène(s)*

Dans un premier temps, il est proposé de réfléchir collectivement à la constitution du réseau d'acteurs et de structures autour du projet *Identité(s) en Scène(s)* (**Annexe 2**).

#### • **Brainstorming**

Il s'est d'abord agi de répertorier, oralement et collectivement, l'ensemble des acteurs et des structures impliqués dans le projet ou apportant une contribution à ce dernier.

Un large ensemble d'acteurs et de structures a pu être identifié :

- Les enfants du projet théâtre
- Les autres enfants de l'école
- L'intervenant théâtre
- Les enseignantes participant au projet
- Les familles
- L'équipe enseignante de l'école
- Le directeur de l'école
- Aide et Action (4 membres de la mission éducative)
- L'inspection académique
- L'éducation Nationale
- La Fondation SNCF
- La Mission de Rénovation Urbaine de la ville de Villiers-le-bel
- La ville de Villiers-le-bel
- Le personnel de l'école (assistante administrative au directeur, agent d'entretien, etc.)
- La maison de quartier Boris Vian
- Les collégiens
- Le dispositif Chantécole
- La bibliothèque
- Le théâtre Romain Rolland de Villejuif
- Le Chorale (enseignante particulière)
- La construction de la maquette de l'école (2 autres enseignants de classes de CP)
- L'architecte (visite chantier nouvelle école)
- Compagnie de théâtre : le collectif La Poursuite/Makizart (bénévole)

#### • **Cartographie des acteurs et des structures**

Après avoir constitué cette liste, chaque participant a été invité à positionner ces acteurs et structures sur un schéma panoramique distribué en amont.

Ce schéma est inspiré du « panorama des acteurs » proposé par Handicap International comme outil visant à identifier et « cartographier » les acteurs d'un projet le plus largement possible

(Agir en Pluri-Acteurs pour une éducation de qualité, construire sa démarche, Les collections du F3E<sup>93</sup>, mars 2014).

Il prend la forme d'une cible où sont représentées trois sphères enchevêtrées : les enfants du projet, l'école Gérard Philipe et l'environnement. Cette étape de réflexion individuelle, consiste à cartographier les acteurs et structures du projet en fonction de leur niveau d'implication et de leur contribution tout au long du projet.

La consigne était la suivante : sur une cible vierge, placez les différents acteurs et structures qui sont partie-prenantes du projet *Identité(s) en Scène(s)* de part et d'autre du cœur de cible et selon la proximité qu'ils ou elles entretiennent avec lui. Si possible, précisez leur rôle ou leur fonction dans le projet.

Nous sommes tous conscients que les différents acteurs n'ont pas le même rôle, la même fonction dans le projet et à sa marge, et en sont plus ou moins informés. Faire apparaître l'ensemble des contributeurs permet de mieux pouvoir se représenter les interdépendances, les relations privilégiées, les interactions régulières ou ponctuelles qui se jouent au sein du réseau qui s'est constitué autour d'*Identité(s) en Scène(s)*.

Il est souvent difficile de positionner avec clarté le niveau de proximité de l'acteur (structure ou individu) par rapport au « cœur » de la cible. Parce qu'il y a la question de la proximité ponctuelle par exemple, en début ou en fin de projet, pour certaines parties prenantes. Mais ce qui est intéressant ce sont justement les échanges que ces difficultés de positionnement sur le schéma vont permettre.

L'intérêt de cette démarche est de répertorier qui est impliqué et à quel niveau dans le projet, c'est-à-dire les acteurs et structures qui y ont contribué et peuvent potentiellement en retirer quelque chose. Cela permet également de prendre conscience de la synergie mise en place pour la réussite d'un tel projet et d'identifier quelles ont été et quelles sont les ressources du projet, voire celles qui ont pu ou pourraient manquer.

Cet exercice a été suivi d'une discussion autour de la mise en commun et l'explicitation des schématisations proposées par les participants.

### • **Effets et impacts de la recherche-action sur les acteurs du projet**

Ensuite, à partir de la liste des acteurs et structures élaborée préalablement, il s'est agi de présenter nos suppositions ou observations quant aux apports de la recherche-action sur tel acteur ou telle structure sous la forme de citations, d'anecdotes, de mots-clefs ou de réflexions personnelles, d'éléments témoignant des effets et impacts de la recherche-action sur chacun d'eux.

**Exemple** : pour les enfants -> *la recherche-action donne une dimension d'importance encore plus accrue au projet et favorise la pratique du carnet d'acteur (ils savent qu'ils sont lus et que leurs réflexions « comptent »). Ils sont observés, des gens qu'ils ne connaissent pas et qui sont hors de l'école s'adressent et s'intéressent à eux, c'est du sérieux !*

**Les effets et impacts sur les acteurs, évoqués par les membres du groupe, sont les suivants :**

---

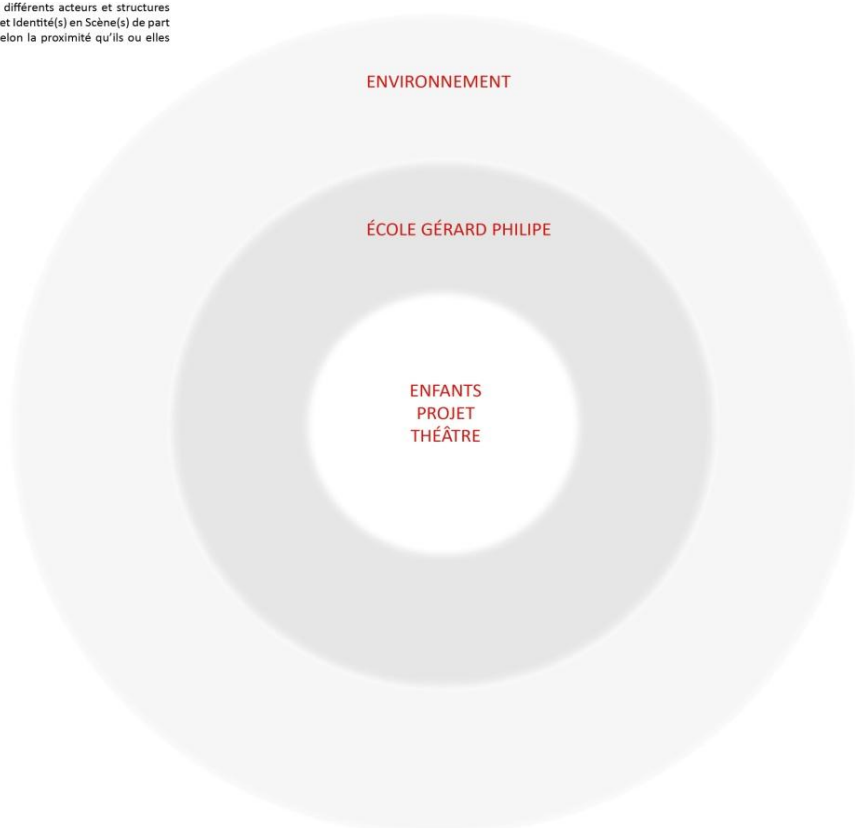
<sup>93</sup> Fonds pour la promotion des Etudes préalables, des Etudes transversales et des Evaluations (missions de conseil, d'études ou d'évaluation concernant les actions opérationnelles sur le terrain).

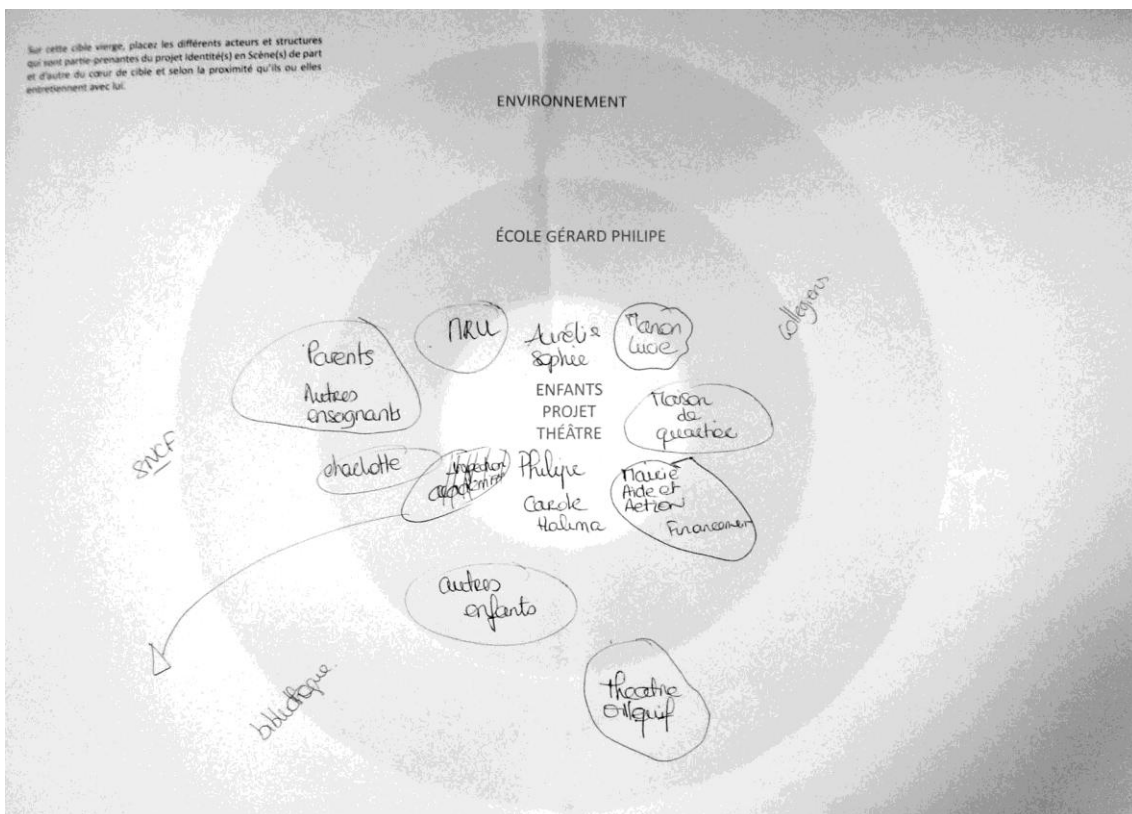
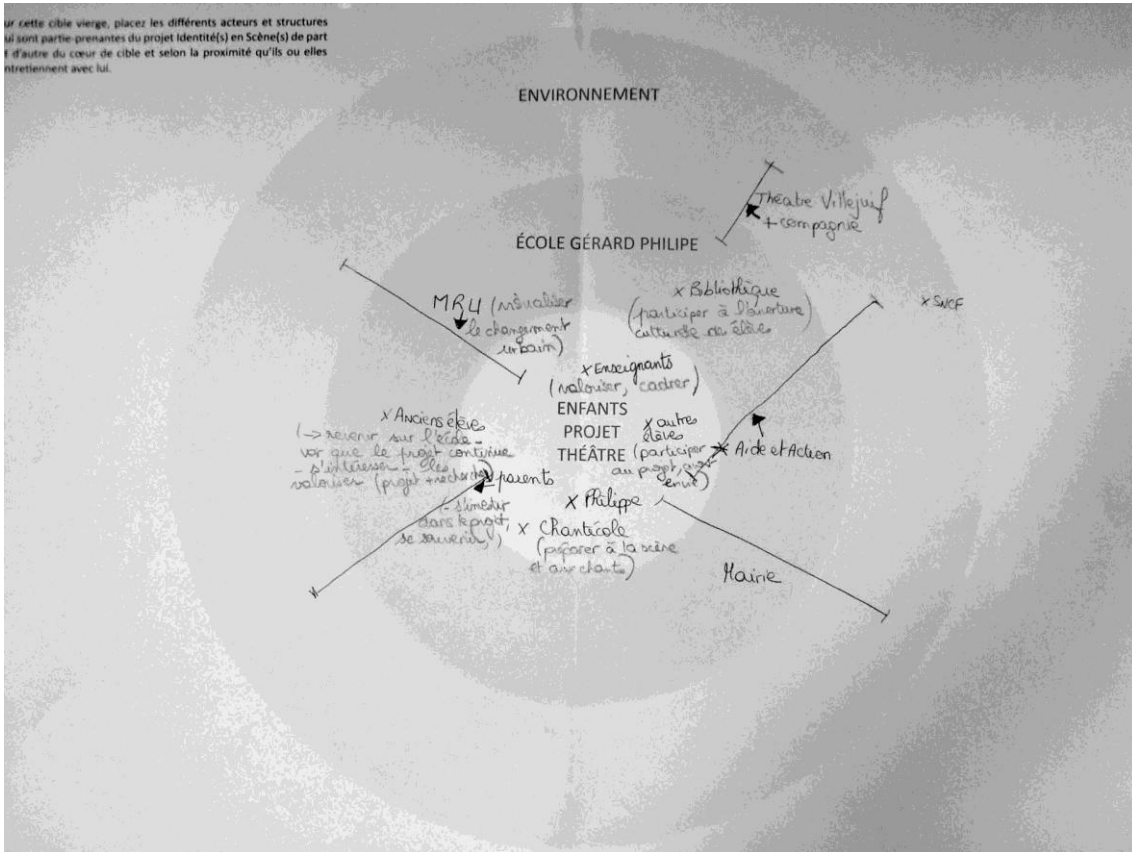


- **Enfants projet théâtre**
- Carnets d'acteurs : outil ayant encouragé le retour réflexif des enfants
  
- **Autres enfants**
- Participation annexe : réalisation programmée de la maquette de l'école (par 2 classes de CP)
- A donné envie de faire du théâtre
- Fratrie : sentiment d'appartenance à l'école, l'envie de faire groupe (pas seulement groupe classe).
- Petits et grands connaissent des répliques de la pièce : Jamal, le frère de Rayan connaît des répliques par exemple
- Connaissance de l'intervenant, lien (les enfants disent « Bonjour Philippe », il est identifié)
  
- **L'école**
- Elargissement au-delà des classes participantes
- Identité de l'école par le thème de cette année, personnification de l'école.
  
- **Collégiens**
- Retour sur l'école pour un grand nombre de collégiens
- Voir que le projet continue
- Valorisation de leur implication et prise en compte de leur avis
- Envies et investissements
  
- **Familles**
- Dialogues avec les enfants
- Souvenirs, affect avec leur vécu dans le quartier
- Discussions avec les autres enseignants sur la pièce
- Autre regard sur l'école
- Thème : invitation à rentrer dans l'école, évocation du fonctionnement de l'école et du système de régulation
- Valorisation des enfants
- Présence des parents sur plusieurs représentations
- Parents qui n'avaient pas prévu de venir mais ont eu des échos et ont changé d'avis, sont venus.
- Grande valorisation à travers la qualité de l'écriture de la pièce
- Présence aux représentations, donne envie de mobiliser les familles autrement
  
- **Les enseignants**
- Dédramatiser les « punaises »
- Emotion de voir l'implication et investissement des élèves
- Changement de regard de l'équipe sur les enfants
- Changement de rôle, statut, fonction de l'enseignant (donner un coup de main, participer autrement)
- Voir l'évolution de certains élèves en fin de parcours, fierté
- Réaliser ce qu'ils sont capables de faire, aller au bout de leurs limites, se donner à fond.
  
- **Les enseignantes des classes concernées par le projet**
- Etre spectateur aussi !

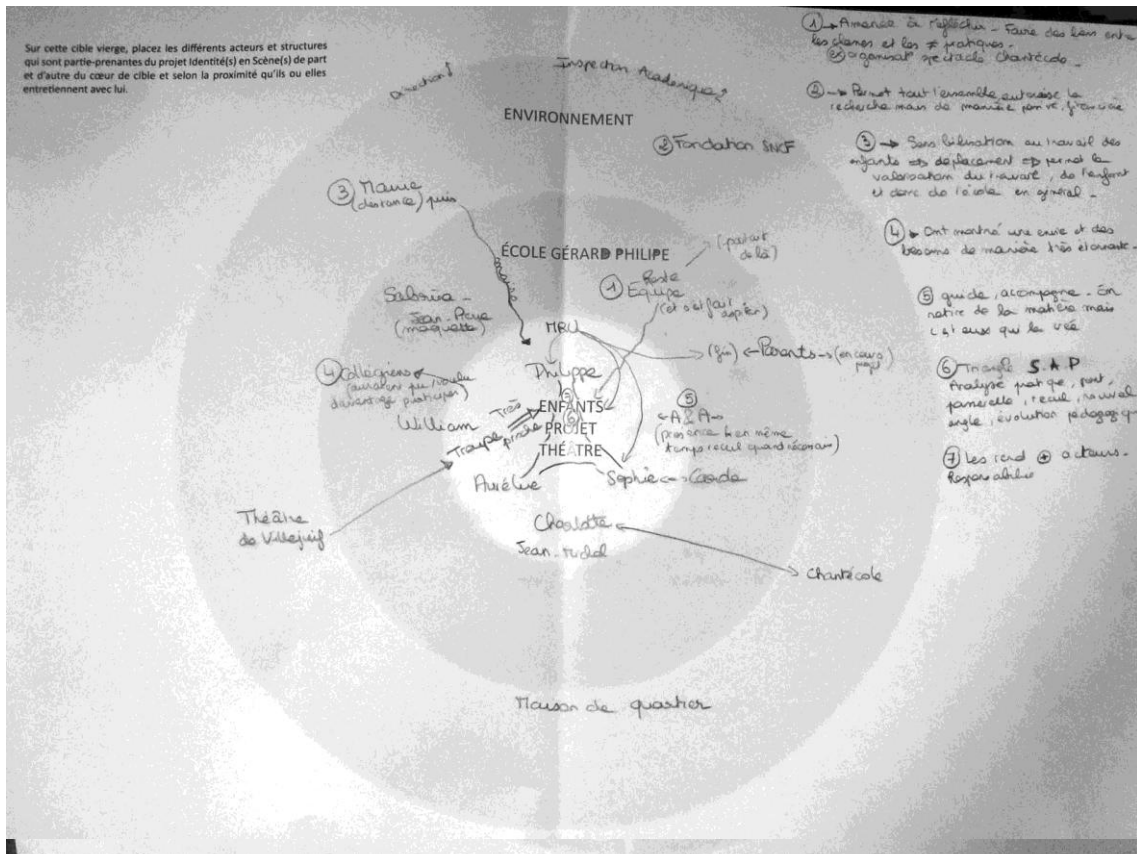
- L'autonomie des enfants le jour du spectacle
  - Création d'une dynamique participative : autrement, difficulté à les inscrire dans un projet participatif
  - Construire ensemble son savoir
  - S'inspirer de cette dynamique de coopération plutôt que de concurrence
  - Unité des deux classes, groupe et niveau
  - Soutien, bienveillance, accepter les difficultés
  - Les entretiens, observations, discussions permettent de verbaliser, de mettre le doigt dessus
- **Les institutions**
    - Depuis la représentation, rendez-vous très rapide avec le maire
    - Le maire a donné ordre que la mosaïque soit dans la nouvelle école
    - Lors des conseils d'école pour l'année prochaine, il y aura la présence du maire
    - La référente à la MRU confirme le soutien et le suivi du projet l'an prochain
    - Mairie : influence sur la politique de la ville, développement d'autres ateliers sur Villiers-le-bel en discussion.
    - Bon moyen de communication autour des aménagements du territoire, peut inspirer d'autres projets sur la ville.
  - **Théâtre de la Fugue**
    - Ouverture d'une « antenne » de l'association dans le 95 en réflexion, développement de l'association.
- Propositions de cartographie des acteurs et structures réalisées par les participants**

Sur cette cible vierge, placez les différents acteurs et structures qui sont partie-prenantes du projet Identité(s) en Scène(s) de part et d'autre du cœur de cible et selon la proximité qu'ils ou elles entretiennent avec lui.





Sur cette cible vierge, placez les différents acteurs et structures qui sont partie-prenantes du projet Identité(s) en Scène(s) de part et d'autre du cœur de cible et selon la proximité qu'ils ou elles entretiennent avec lui.



**ANNEXE 5 : Un exemple d'intermédiaire de la recherche-action,  
retours aux enseignantes après le premier prélèvement des carnets  
de comédien-nes**

**Retours et pistes de travail autour de l'utilisation des carnets  
d'acteurs  
mardi 4 mars 2014**

Bonjour Aurélie, Bonjour Sophie !

Après la collecte et la lecture des carnets d'acteurs et de comédiens rédigés par les enfants, nous avons identifié un certain nombre de points positifs dans la pratique qu'ils en ont et dans vos méthodes d'amorce. Nous vous proposons ici des pistes visant à les renforcer et également quelques idées un peu « en vrac » qui pourraient vous inspirer afin de recueillir des informations qui alimenteront et intéresseront la recherche. Il ne s'agit en aucun cas de directives ou de préconisations à appliquer telles quelles mais de pistes à exploiter et à vous approprier selon ce qui vous semblera pertinent..!

En gros, on lance des idées, dont vous pouvez vous emparer, sans pression ni obligation aucune ! Il s'agit de sentir ce qui est approprié, à quel moment. Vous pouvez décider qu'une ou deux formules vous intéressent. De ne poser qu'une question à la fois, ou par deux, selon ce que vous sentez faisable avec vos classes et en fonction des temps qui vous sont impartis.

Nous pourrions en parler en marge de l'ACORA du 20 sans problème et sommes d'ici là à votre disposition par mail pour répondre à vos interrogations.

En espérant que ces suggestions vous seront utiles dans votre usage du carnet..!

***Il n'y a pas de bons ou de mauvais carnets***

Tout d'abord, et avant de vous faire part de nos retours, il nous semble qu'à la restitution des carnets (et peut-être ultérieurement au besoin) il peut être rassurant d'expliquer aux comédien-nes en herbe que nous avons lu leurs réponses, pour essayer de voir comment ils vivent le projet théâtre à l'école. Que ce que l'on a trouvé dans les carnets nous a déjà aidé à mieux comprendre, et que c'est pour ça que l'on souhaite continuer ! Il s'agit de détendre le rapport à l'observation extérieure qui peut parfois être « paralysante » (on l'a vu dans la classe de Sophie, lorsqu'un enfant a effacé tout un commentaire intéressant et n'osait plus continuer, visiblement parce que le fait que Manon relève son carnet constituait une pression). Il peut donc être utile, dans un souci d'appropriation de l'outil par les « acteurs » d'être bien au clair sur le fait qu'il n'y a pas de notation, d'évaluation de leurs productions. Qu'il n'y a pas de mauvaise réponse et que l'on a le droit de noter des remarques ou des sentiments négatifs. Il ne s'agit pas d'un contrôle.

**Nous sommes déjà en mesure de dire que parmi les témoignages des enfants, beaucoup de propositions dénotent une prise de confiance, une aide à vaincre sa timidité, une prise**

**de conscience d'une difficulté à se concentrer, le fait que le théâtre motive la production d'écrit et permet de faciliter le rapport à la lecture chez certains enfants. Il y a donc déjà de la matière pour étayer notre idée du théâtre comme moyen d'acquérir des compétences sociales et de mobiliser quant aux apprentissages plus scolaires/académiques qui touchent à l'écriture et la lecture.**

Ci-après, nous allons vous faire part d'**observations** à la suite desquelles nous accolerons des réflexions et **pistes** pour conforter ou « réajuster » l'élément de pratique observé.

- **Appropriation des carnets par les enfants :**

Observation

On peut constater plusieurs pratiques du carnet par certains enfants qui témoignent d'une forme d'appropriation de l'objet : *commentaires libres, dessins, petits mots « affectifs », décoration de la première page, motifs autour du texte, etc.*

Pistes :

Penser à une « consigne » qui puisse encourager ce type d'initiative, sans obligation. Rappel du fait que leur carnet leur appartient. Ouvrir l'usage du carnet à d'autres temps de classe (temps informels, temps creux à la suite d'exercices pour ceux qui ont fini par exemple, avec accès à des crayons de couleurs, etc.). Mise à disposition permanente<sup>94</sup>, possibilité de le prendre chez soi, de noter des idées pour la pièce : scénario, costume, choses dont il faut se rappeler, vrac... Faciliter un usage personnalisé afin qu'il ne soit pas uniquement considéré comme du « travail scolaire ».

- **Réinvestissement du vocabulaire employé en atelier théâtre**

Observation :

A la lecture des carnets, on se rend compte que les enfants « rapportent » des expressions et des éléments verbaux empruntés à Philippe, tels : *présence, posture, masque de comédien, ressort, jouer la comédie, réplique, scène, ton, porter sa voix, dialogue, concentration, échauffement, jouer des émotions, trac, rôle, équilibre.*

Pistes :

Afin que la pertinence de l'emploi de ces éléments de vocabulaire puisse être un peu plus précisément « évaluée » (en gros, qu'est-ce que ces mots veulent dire pour eux) plusieurs axes pourraient être investis. Il s'agit de comprendre dans quelle mesure ils emploient ces mots pour « donner la bonne réponse » à la question « qu'as-tu appris » parce qu'ils sentent que ces termes recouvrent des notions compliquées en lien avec le théâtre, et dans quelle mesure ils saisissent, même partiellement, le sens de ces mots.

Peut-être qu'une manière de procéder peut être de lancer des questions ou des amorces du type :

- « A quoi te fait penser le mot / l'expression [...] ? » (Un exemple de réponse peut aider les enfants à comprendre cette question.)
- « Fais une phrase avec le(s) mot(s) [...] » (Un exemple de phrase peut aider les enfants à comprendre la consigne)
- « Est-ce que tu pourrais expliquer le mot [...] à un élève de l'école qui n'a jamais fait de théâtre ? Comment ? »
- « Quels mots de l'atelier théâtre tu aimerais qu'on t'explique ? » (peut-être en proposant une liste avec les mots prélevés plus haut et d'autres vus en écriture : *didascalies*, etc.)

---

<sup>94</sup> S'ils ne l'ont pas déjà dans leurs casiers en classe.

- « Est-ce que tu te souviens d'un exercice d'échauffement / pour trouver l'équilibre / pour trouver ta posture/ ect. »

- **Une certaine expressivité**

Observation :

L'ensemble des enfants qui ont partagé leur carnet a joué le jeu<sup>95</sup>. Les réponses sont plus ou moins fournies, plus ou moins adaptées, mais on a un peu de matière !

Piste :

On pense que pour une meilleure appropriation du carnet, c'est bien que les fautes d'orthographe, de syntaxe ou de grammaire ne fassent pas l'objet de correction sur leur outil personnel. Ou que le niveau de langage ne soit pas « incriminé ». Ça détend un peu la pratique ! Par contre, on a remarqué que pas mal d'erreurs (orthographiques ou autre) peuvent se retrouver au sein de l'écriture des scénarios. On se demandait si le travail effectué en atelier d'écriture était repris en support lors de leçons ou d'exercices de français (justement par rapport aux niveaux de langage, puisqu'on retrouve du registre oral, voire familier dans les scènes. Ou bien au niveau de la conjugaison, de la syntaxe ou de l'orthographe - l'écriture de « théâtre » semble poser pas mal de problèmes ! - ) Cela permettrait peut-être d'observer une évolution dans l'écriture personnelle au sein des carnets avec le temps...

- **Mise en page, organisation, soin :**

Observation :

Sur certains carnets, on a pu noter l'utilisation de différentes couleurs, un effort de présentation au niveau de la première page (cœurs, points d'exclamations, etc.), une récurrence du report de la date avant chaque séance<sup>96</sup>, et dans l'ensemble une bonne tenue de l'objet (seuls 3-4 carnets superficiellement déchirés ou desquels quelques pages ont dû être enlevées, dont un soigneusement réparé au scotch.)

Pistes :

De manière à ce que l'on puisse avoir plus de visibilité par rapport à la chronologie des séances, et pour les sensibiliser au fait qu'il y a une évolution à travers les différents ateliers (« quelque chose se déroule » dans le temps), on a imaginé une formule qui consisterait à leur proposer différents types de datation (en toutes lettres, numérotée avec slash, en anglais...) afin qu'ils en choisissent chacun un auquel ils se tiennent à chaque séance. Ça aura plus de sens pour une consultation rétroactive<sup>97</sup>, ça peut stimuler le sentiment qu'il y a eu du changement, qu'on a appris différentes choses, etc.

- **Les questions et « le suspens » :**

Observation :

A la lecture de l'ensemble des carnets on constate une certaine régularité dans les questions et les phrases dont vous vous êtes servis pour lancer l'écriture des enfants : pour telle date, 2 questions, pour telle autre une phrase en suspens. Ce cadre (non obligatoire) est pratique pour notre organisation lorsque l'on « trie » les données et nous semble fonctionner auprès des enfants qui organisent (très globalement) leurs réponses en s'adossant à vos propositions.

Pistes :

---

<sup>95</sup> Nous avons récupéré 42 carnets. Des enfants n'ont peut-être pas souhaité communiquer le leur finalement? Quid des enfants de CLIS ?

<sup>96</sup> D'ailleurs Rachel et Salimata sont-elles allophones ? Nous avons vu qu'elles notaient la date en anglais..!

<sup>97</sup> De notre part notamment.



Comment trouver des formulations qui *parlent* aux enfants et qui à la fois permettent le moins possible des réponses de type « oui » ou « non » sans autre forme de développement... ? Plus facile à dire qu'à faire..!

- Le système d'amorce nous semble tout à fait adapté (sans nécessairement reprendre à chaque fois les phrases d'amorce opposées type j'ai aimé/pas aimé):
  - J'ai aimé le moment où ...
  - De l'atelier aujourd'hui je me souviens...
  - Je n'ai pas aimé le moment où ...
  - Un des exercices qu'on a fait était...
  - Les mots de l'atelier théâtre que je préfère sont...
  
- Les questions peuvent peut-être bientôt, en fonction de l'avancée du travail d'atelier, porter sur la mémorisation du texte, l'identification au personnage, la satisfaction une fois le scénario finalisé, la sortie que vous allez faire... Quelques propositions dans lesquelles piocher et à modifier selon ce que vous sentez.
  - Est-ce que c'est difficile d'apprendre ton texte ?
  - Est-ce que tu arrives bien à apprendre ton texte ?
  - Est-ce que le thème de la pièce te plaît ?
  - Qu'est-ce que tu aurais aimé voir dans la pièce ?
  - Est-ce que des idées à toi sont dans la pièce ?
  - Est-ce que tu peux dire à quoi ressemble ton personnage ? (et dans une séance ultérieure : est-ce que ton personnage est très différent de toi ? En quoi ?)
  - Est-ce que le spectacle qu'on a vu t'a plu ?
  - De quoi parlait-il ?
  - Quelle est la différence avec le cinéma ?
  - Est-ce que tu aimerais en voir d'autres ?
  
- Une suggestion... Donner une petite consigne en amont de l'atelier peut sans doute induire un effort, une vigilance de la part des enfants. Mobiliser leur attention sur des points précis. Par exemple : leur demander de rapporter une phrase entendue lors de l'atelier (parce qu'elle était belle ou importante ou rigolote...). Leur demander de rapporter un des mots nouveaux qu'a employé Philippe. Ce type de petit exercice peut d'ailleurs être concerté avec lui (si vous savez à l'avance qu'il va employer tout un vocabulaire au niveau des émotions ou de l'affect, dans un souci de recherche de nuance, la consigne pourrait être de retenir des termes qui sont proches de « tristesse », ou de « joie », ou de « colère », ou de « peur », etc.)

## Remerciements

Un grand merci aux enfants qui ont donné le meilleur d'eux-mêmes toute l'année pour construire et faire vivre cette pièce et à leurs enseignantes qui les ont accompagnés avec bienveillance et ont beaucoup donné de leur temps pour la réussite de ce projet.

Merci à Philippe Osmalin pour s'être investi sans compter et pour son engagement en faveur d'une pédagogie créative.

Merci également à l'équipe éducative de l'école Gérard Philipe pour sa participation au groupe de recherche « le théâtre à l'école » mis en place autour du projet, sans oublier la maison de quartier Boris Vian de Villiers-le-bel pour la mise à disposition de la salle de spectacle et des moyens matériels et humains nécessaires aux représentations.

Et enfin, merci à l'ensemble des personnes qui ont de près ou de loin contribué à la réussite de ce beau projet !

**Ce rapport de recherche a été réalisé par l'association Aide et Action et rédigé par Manon Bouchareu, chargée d'étude et d'évaluation de la Mission éducative France.**

[www.france.aide-et-action.org](http://www.france.aide-et-action.org)