



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Enseignement du théâtre au cycle 3 : La place accordée au jeu et à l'oral

**Mise en place et évaluation
d'un dispositif d'enseignement-apprentissage
de la séquence théâtre
en français langue de scolarisation au cycle 3**

Auteur	Matthieu Fragnière
Directrice	Sylvie Jeanneret
Date	24.02.2021

Introduction

Dans le cas d'une didactique spécifique telle que le français langue de scolarisation, il existe des séquences qui semblent plus délicates que d'autres à aborder avec des adolescents, en pleine période de construction identitaire, parmi elles le théâtre. La construction identitaire conçue comme une adaptation au contexte social (Baumeister & Muraven, 1996) est mise à rude épreuve durant l'adolescence comme le soutiennent Jeammet & Corcos (2001). Or, la pratique

du théâtre dans le cadre scolaire peut être un obstacle dans ce processus.

Présents à la fois dans le PER et la PAF, les objectifs en lien avec l'oralité concernent notamment la séquence Théâtre issue du programme de français (langue de scolarisation) de 10^{ème} Harnos. Notre recherche porte sur dix leçons axées exclusivement sur la pratique du jeu dramatique et l'exercice de l'oralité au sein même de la séquence théâtre en vue d'atteindre les objectifs du PER et de la PAF dont les manuels respectivement le *Français Livre Unique* et *L'Atelier du langage* ne répondent que partiellement.

La pratique du théâtre dans le cadre scolaire est un moyen de développer les outils relatifs à l'oralité. L'utilité de bien savoir s'exprimer et de bien se présenter n'est plus à prouver dans la société où l'on est amenés à évoluer. Les élèves rencontreront fréquemment le besoin de s'exprimer oralement. Dans la vie de tous les jours, c'est un facteur de crédibilité et un garant d'image. Pouvoir s'exprimer convenablement à l'oral et interagir aisément avec son interlocuteur sont des marques indispensables d'intégration dans la société actuelle, sans aller forcément plus loin dans l'acquisition des compétences scéniques.

Nous nous sommes demandé quel impact l'approche de la pratique du jeu dramatique et des activités principalement axées sur l'aspect oral peut avoir sur l'apprentissage et le développement personnel chez les élèves du cycle 3 et plus précisément sur leur motivation et leur engagement selon le modèle motivationnel de Roland Viau.

Nous avons donc opérationnalisé notre recherche grâce à un dispositif d'enseignement-apprentissage, dans une classe de niveau 10^H composée de 24 élèves.

Un ensemble de dix leçons a été élaboré à l'aune des différentes méthodes et écoles théâtrales telles que celles de Stanislavski, Bertold Brecht, Augusto Boal ou encore Jacques Lecoq en lien avec l'aspect oral et le jeu dramatique dans le cadre de la séquence Théâtre présents notamment dans le programme de français en langue de scolarisation de 10^H.

La passation s'est faite dans une classe du canton de Fribourg et ensuite des questionnaires métacognitifs et métaémotionnels ont été soumis aux élèves testés pour évaluer les impacts éventuels sur leur sentiment de stress et d'anxiété, leur sentiment d'attrait et de plaisir, leur sentiment de compétence, leur sentiment d'utilité perçue, leur intérêt personnel, leur objectivation des apprentissages et enfin leur motivation.

Méthode

La méthode utilisée s'articule en trois parties.

Dans un premier temps, il est question de l'élaboration d'un nouveau dispositif unique visant à combiner les différentes méthodes de la pratique théâtrale et axant sur l'émotionnel (Stanislavski), le corporel (Lecoq), l'accessibilité du jeu dramatique (Boal) et la didactique par le théâtre (Brecht) tout en prenant en compte les impératifs du PER et de la PAF.

Dans un deuxième temps, la passation s'est effectuée dans une classe test de 10^H en section générale d'un cycle d'orientation de la ville de Fribourg. Il s'agit d'une classe de 24 élèves qui ont suivi ces leçons en l'espace de deux semaines. Chaque leçon durait 45 minutes en période simple et 90 minutes en période double. Les thèmes abordés par chaque leçon sont les suivantes : improvisation théâtrale avec contrainte (leçons 1 et 2) ; improvisations libres et travail sur les émotions (leçons 3 et 4) ; évolution corporelle (leçon 5) ; théâtre-image et ancrages (leçon 6) ; travail de mise en scène (leçons 7 et 8) ; diction et pose de voix (leçon 9) ; évaluation de prestation scénique (leçon 10).

Dans un troisième temps, il s'agit d'évaluer l'impact dudit dispositif sur les représentations respectives des élèves du théâtre, l'utilité perçue, l'attrait de la tâche, les sentiments d'anxiété, le sentiment de compétence, l'intérêt personnel, et l'objectivation de l'apprentissage. Pour rappel, dans le modèle de Viau, les éléments déterminants de la motivation sont relatifs à la perception de l'élève, en l'occurrence, de la valeur de l'activité, de sa propre compétence et de la contrôlabilité de l'activité. Pour ce faire, des questionnaires métacognitifs et métaémotionnels sont soumis aux élèves à certains moments-clés de la séquence pour leur permettre d'autoévaluer leurs apprentissages et leurs ressentis suite aux leçons suivies et de constater l'impact sur la motivation, l'engagement, les potentielles craintes, les attentes et les compréhensions des élèves ainsi que d'une éventuelle évolution de la vision du théâtre et de la pratique scénique.

Il s'agit d'un type de recherche qualitatif où un recodage des questions à réponses ouvertes est nécessaire pour orienter les résultats. Les réponses ouvertes offrent tout de même une certaine liberté aux élèves de pouvoir avancer certains éléments qui peuvent échapper au chercheur et donc enrichir les apports subjectifs liés à leur ressenti individuel tels que les raisons de l'attrait ou du stress par exemple.

Résultats

Concernant les principales difficultés et obstacles auxquels les élèves ont été confrontés, la plupart sont liées à la relation avec les autres et à l'importance du regard des autres dans la grande majorité des cas. Il est effectivement rapporté que 50 % des élèves évoquent, parmi les raisons révélées de leur crainte et angoisse, le lien avec leurs camarades et le regard que ces derniers peuvent avoir sur eux (peur de paraître ridicule, de ne pas faire rire, etc.). De plus, certaines activités sont plus délicates et plus difficiles pour une partie des élèves. Il s'agit des exercices d'improvisation en groupe à format plus long qui demandent un savoir-faire particulier et de l'entraînement pour pouvoir construire une histoire correcte respectant un schéma narratif classique et offrant une cohérence dans les propos tenus, ainsi qu'un respect des règles et du thème donné, des paroles de chacun et des conventions de jeux.

La compréhension des exercices effectués en classe et plus précisément l'importance accordée à l'apprentissage par le biais de ces exercices tend, chez la majorité des élèves, à pencher vers le positif. En effet, 58.3% des élèves déclarent avoir saisi l'intérêt et l'utilité de tels exercices contre 25% qui ne les voient pas nécessairement (dont certains affirment d'ailleurs avoir déjà atteint les objectifs avant le début de la séquence) et 16.6% qui restent mitigés sur la question. Les utilités précisées par les élèves sont diverses : se sentir davantage à l'aise devant les autres, se connaître soi-même, etc. Ce qui rejoint les dires de Fossé (2009) expliquant que la pratique du théâtre peut amener à une prise d'assurance lors de prise de parole devant des gens, à une prise de conscience des potentialités de son corps, etc. Le pourcentage d'élèves ayant déclaré ne rien avoir appris se stabilisait à un taux assez bas entre 25% et 34.7%. Les autres ont eu le sentiment d'avoir pris conscience de plusieurs éléments tels qu'apprendre à s'exprimer, développer un outil pour réagir aux événements ou encore affronter un public.

À la lumière des résultats et selon les critères définis par Viau (perceptions de la valeur de l'activité, de sa compétence et de la contrôlabilité de l'activité de la part de l'élève), il nous apparaît que la majorité des élèves ont été confrontés positivement aux éléments déterminants de la motivation en contexte scolaire. En effet, il s'est avéré que, bien que plusieurs d'entre eux aient rencontré des difficultés relativement similaires, citées plus haut, une majorité des élèves a relevé une certaine facilité dans l'action des tâches demandées qui semblent s'être montrées suffisamment accessibles pour la plupart d'entre eux. De plus, nous avons pu remarquer que plus de la moitié des apprenants ont déclaré avoir saisi l'intérêt des activités proposées dans le cadre de ce dispositif. Précisons également que près de 30% des élèves ont

affirmé vouloir commencer une activité théâtrale extrascolaire l'année suivante (sans compter ceux qui faisaient déjà du théâtre à côté). Enfin, une très nette majorité des élèves pense avoir atteint les objectifs dans leur globalité (58,3%) ou partiellement (33,3%) grâce aux activités issues du dispositif d'enseignement.

Conclusion

De manière globale, nonobstant une certaine évolution dans la représentation du théâtre, du sentiment de compétence et du sentiment d'accomplissement chez la majorité des élèves, il reste que l'impact est relativement limité. Ceci pourrait être expliqué par le nombre restreint de leçons au sein de la séquence.

Cette recherche nous a néanmoins permis de mettre en exergue l'importance de la pratique théâtrale dans le cadre scolaire et l'impact bénéfique que cette dernière a eu sur la motivation et l'engagement des élèves du cycle 3. Nous avons également pu constater que la pratique d'activités théâtrales en lien avec le jeu dramatique et l'oralité a permis aux élèves, pour une partie d'entre eux, de diminuer les craintes en lien avec leur sentiment de compétence. En revanche, rien ne semble démontrer une amélioration particulière dans le domaine des craintes en lien avec la prospection de soi par l'autre.

Il est évident qu'il ne s'agit là que d'un dispositif parmi d'autres possibles, et que bien qu'il ait été pensé avec rigueur et application, il est perfectible. Dans tous les cas, ce dispositif ne suffit pas à déterminer l'impact général de la pratique théâtrale dans sa globalité sur la motivation sous toutes ses formes de la totalité des élèves. Il convient de bien nuancer ses résultats et leurs interprétations, néanmoins il dégage une notion d'expérience positive et de valeur ajoutée apportée aux élèves.

Afin d'étayer les résultats obtenus, il serait intéressant de tester d'autres classes, de même section ou de sections différentes, que ce soit à l'aide du même dispositif ou de dispositifs différents et de mesurer les mêmes impacts pour avoir un regard plus général sur ce sujet.

Bibliographie

Archieri, C. *La construction de l'expérience par le théâtre : contribution à un programme d'ergonomie des situations de formation au métier d'enseignant*. Éducation. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2013.

Baumeister, RF & Muraven, M. (1996). L'identité comme adaptation au contexte social, culturel et historique. *Journal of Adolescence*, 19 (5), 405–416.

Brook, P. (2014). *L'espace vide : Écrits sur le théâtre*. Broché. Paris.

Besson, J.-L. (2005). Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie. *Études théâtrales*. n° 34. pp. 21-26. Consulté le 16.09.2019 sur <https://www.cairn.info/revue-etudes-theatrales-2005-2-page-21.htm>

Carasso, J.-G. (2000). *Théâtre, éducation, jeunes publics : un combat... peut en cacher deux autres*. Lansmann, Paris.

Chimisanas, G. (2016). Le jeu dramatique, objet d'un espace de création à créer. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*. n°6. pp. 121-132.

Cloutier, R. & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence*. Éditions de la Chenelière. Montréal.

Dulibine, C. & Grosjean, B. (2013). *Coups de théâtre en classe entière*. CNDP. Créteil.

Fossé, P. (2009). *Quand prendre la parole devient facile – Mettez en scène vos talents d'orateur*. Gereso. Paris.

Gagnon, R. (2011). L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 33. 2. pp. 251-265.

Jeammet P. & Corcos M. (2001). *Évolution des problématiques à l'adolescence : l'émergence de la dépendance et ses aménagements*, Reuil-Mal-maison, Doin

Lallias, C. (2013). L'enseignement du théâtre : les textes mis en travaux pratique. *Pour l'enseignement du théâtre*. Armand Colin. Consulté le 14.11.2019 sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-1-page-151.htm>

Lallias, J.-C. & Lorient, J.-P. *Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir, Entretien avec Philippe Meirieu*. Consulté le 01.12.19 sur https://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf

Page, C. (1997). *Éduquer par le jeu dramatique*. ESF. Paris.

Verdeil, J. (1995). Théâtre et pédagogie. A propos du théâtre scolaire. *Cahiers pédagogiques*. CRAP. Paris. N°337.

Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. De Boek Université. Bruxelles.