

DES PRATIQUES THÉÂTRALES POUR DES APPRENTISSAGES CITOYENS

collection Éducation et Citoyenneté récits d'expériences et outils pédagogiques



Démarche et outils pour :

- Écrire une pièce en mode collaboratif
- Constituer une équipe-projet
- Mettre en place des ateliers de théâtre



L'Éducation change le monde



Le livret « *Des pratiques théâtrales pour des apprentissages citoyens* » et les vidéos associées ont été produits par les associations Aide et Action et le Théâtre de la Fugue, suite à la mise en place de projets « Théâtre à l'école » à Villiers-le-bel (95).



L'Education change le monde

L'association Aide et Action a été créée en 1981. Organisation de solidarité internationale pour le développement, spécialisée dans l'éducation, elle intervient dans 25 pays, en Afrique, en Asie, en Amérique Latine - Caraïbes et en Europe. Elle agit pour un monde où la dignité est assurée pour toutes et tous, grâce à l'éducation, levier du développement humain.

Agréée par le ministère de l'Éducation nationale, Aide et Action s'efforce de promouvoir l'émergence d'une citoyenneté responsable. Elle est libre de toute attache politique et religieuse.

Aide et Action 53, boulevard de Charonne 75 545 Paris Cedex 11

E-mail : info@aide-et-action.org - Tél. : 01 55 25 70 00

www.france.aide-et-action.org



Le Théâtre de la Fugue est une compagnie théâtrale, fondée en 1993, qui a construit son identité au croisement de différents pôles de créations et d'engagements. La compagnie a déjà créé plus de 40 spectacles. Elle se produit dans des cadres très variés et de nombreux festivals. Elle propose aussi des interventions et formations de Théâtre-Forum.

Prenant le théâtre comme source d'éducation, de responsabilité citoyenne et d'émancipation, elle mène un travail de terrain socio-éducatif et artistique avec des associations de solidarité. Elle dirige aussi des ateliers scolaires et universitaires, et assure des formations pour les enseignants.

Théâtre de la Fugue 58, rue Beaumarchais 93 100 Montreuil

E-mail : theatredelifugue@gmail.com

www.theatredelifugue.fr

Sommaire

Introduction	4
I. Théâtre à l'école et compétences citoyennes	7
■ Compétence 1 : Mobiliser diverses concentrations	7
■ Compétence 2 : Prendre appui sur les affects pour s'inscrire dans un projet	9
■ Compétence 3 : Entrer dans une dynamique de progression	10
■ Compétence 4 : Exercer sa responsabilité individuelle au service du collectif	11
II. Devenir partenaires pour construire une équipe-projet	13
■ Rencontre de cultures professionnelles différentes et construction d'un « objet commun »	13
1. Les étapes du partenariat	14
2. Les caractéristiques de la démarche	15
■ Délimiter des territoires d'action et des rôles	20
1. Les territoires d'action	20
2. Les rôles et les tâches	21
III. Le projet d'écriture en mode collaboratif	23
■ L'organisation de la démarche	23
■ La mise en relation des différentes activités	24
■ L'apprentissage : des choix didactiques	26
■ La démarche pédagogique	28
IV. Ressources pédagogiques pour des pratiques théâtrales	31
■ Fiche n°1 : La posture et la présence	34
■ Fiche n°2 : La voix, l'énergie et l'écoute	40
■ Fiche n°3 : La mise en mouvement dans l'espace	44
■ Fiche n°4 : Sensations, états et imaginaire	47
■ Fiche n°5 : La mise en voix et en situation d'un texte	53
■ Fiche n°6 : Conseils pour la mise en œuvre des ateliers	57
Bibliographie et sitographie	60

Introduction

POURQUOI UN LIVRET PÉDAGOGIQUE SUR LES PRATIQUES THÉÂTRALES ET LES APPRENTISSAGES CITOYENS ?

Des actions théâtrales et des projets culturels sont menés dans de nombreux établissements scolaires ou dans des structures de quartier (centres sociaux, maisons de quartier, espaces d'animation...). Cependant, leur dimension éducative n'est pas toujours exploitée dans le sens d'une citoyenneté responsable et avec l'objectif de s'engager pleinement dans un projet collectif.

Les activités culturelles peuvent pourtant être des supports d'acquisition de compétences et d'apprentissages citoyens forts si elles sont pensées, organisées et utilisées comme un outil éducatif.

C'est à partir de cette conviction que les associations [Aide et Action](#) et le [Théâtre de la Fugue](#) ont décidé de formaliser l'expérience acquise lors de projets de théâtre à l'école.

- En 2009, Aide et Action accompagne les enseignants de l'école Gérard Philipe, à Villiers-le-bel (Val d'Oise, 95), dans la rédaction de leur projet d'école citoyen. Dans ce contexte, Aide et Action et le Théâtre de la Fugue contribuent au développement d'un projet théâtral autour du thème des Droits de l'Enfant.

La collaboration se poursuit de 2010 à 2013 entre la compagnie de théâtre et l'école, et donne lieu chaque année à l'écriture et la représentation d'une pièce de théâtre par les enfants.

- À compter de 2013, Aide et Action, le Théâtre de la Fugue et l'école renouent un partenariat autour des actions théâtre avec le projet *Identité(s) en Scène(s)*¹.
- En 2014, les acteurs du projet participent à une recherche-action dont résulte un rapport de recherche sur l'impact des pratiques théâtrales sur les apprentissages des enfants : « *Comprendre comment les pratiques théâtrales à l'école contribuent aux apprentissages et au développement des enfants : une recherche-action évaluative* »².
- En 2015-2016, le travail porte sur la production de ce livret pédagogique afin de partager les enseignements tirés de l'expérience.

Le présent livret fait partie de la collection « Éducation et Citoyenneté » d'Aide et Action France. Il a pour but de partager des savoirs et des outils, utiles pour mener un projet de théâtre porteur d'apprentissages citoyens.

Ce livret pédagogique s'adresse aux enseignants, aux animateurs (périscolaires, de maisons de quartier, de centres d'animation...), aux éducateurs ou aux intervenants culturels qui souhaitent s'appuyer sur des actions théâtrales ayant des visées éducatives et sociales.

Il est accompagné de vidéos qui montrent des moments spécifiques de pratique théâtrale et qui peuvent aider tout éducateur, même non formé au théâtre, à mener des ateliers.

1. Pour plus d'informations sur le projet *Identité(s) en Scène(s)* : www.france.aide-et-action.org (Projets France), www.citoyendedemain.net (Témoignages – Pratique théâtrale) et www.theatredelafugue.fr.

2. Ce [rapport](#) ainsi qu'une [synthèse](#) sont téléchargeables sur le site Internet d'Aide et Action France (Publications/Mission éducative).

MOBILISER DES COMPÉTENCES SCOLAIRES, CITOYENNES ET SOLIDAIRES

Vivre un projet culturel à l'école permet de construire des compétences cognitives et sociales nécessaires à une citoyenneté et une solidarité en acte.

Toute démarche de création artistique, plastique, musicale, chorégraphique ou cinématographique contient, dans son processus même de création-production, la possibilité d'apprendre et de co-construire des compétences comme :

- Mobiliser diverses concentrations
- Prendre appui sur les affects pour s'inscrire dans un projet
- Entrer dans une dynamique de progression
- Exercer sa responsabilité individuelle au service du collectif

Ce livret met en avant ces compétences et les particularités d'un projet culturel à l'école avec un intervenant extérieur, et la participation active des enfants et des enseignants qui sont responsables de l'écriture d'une pièce de théâtre.

Dans ce cadre, des paramètres inhérents aux gestes et postures professionnels sont à prendre en compte pour mener ce type de projet. Il s'agit de :

- Construire une « équipe-projet », ce qui interroge la notion même de partenariat et de ses modalités
- Intégrer de nouvelles pratiques professionnelles, comme l'écriture en mode collaboratif ou encore la co-construction du projet avec un intervenant extérieur
- Impliquer activement au projet les enfants / participants dans tout le processus de création

Ces éléments sont analysés à la lumière de l'expérience des projets de théâtre à l'école, mais sont transférables dans de nombreux domaines socioculturels et avec des acteurs éducatifs de secteurs variés.

DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES ET DES SUPPORTS VIDÉO

Des **fiches pédagogiques** pour mener des ateliers de théâtre complètent ce livret. Elles donnent les objectifs et les enjeux d'exercices visant à travailler le jeu dramatique et les compétences associées.

Elles sont accompagnées de **5 vidéos** permettant de voir les **exercices menés par un professionnel avec des enfants**.

Deux autres vidéos de témoignages sont disponibles.

L'une présente l'historique et le contenu du projet sur lequel est fondée cette production pédagogique.

L'autre vidéo contient les témoignages des enseignantes de l'école Gérard Philipe et de l'intervenant du Théâtre de la Fugue.



Vidéo n°6
Historique, contenu, ressources pédagogiques.



Vidéo n°7
Apports, difficultés, conseils.

Les pratiques théâtrales, telles qu'elles sont entendues dans ce livret, proposent des espaces et des mises en situation dont les enjeux relèvent à la fois :

- de la **mise en place d'une nouvelle posture en classe** (enfants / enseignants / intervenant extérieur),
- de l'**apprentissage d'outils pour le jeu d'acteur**,
- de la **mobilisation de compétences citoyennes**.

Ces compétences, mises en travail au cours des ateliers, appartiennent à la sphère « citoyenne » dans la mesure où elles mettent en jeu des habiletés et des capacités à s'ouvrir à autrui :

- en accueillant l'autre,
- en « se montrant » aux autres,
- en travaillant / en créant avec l'autre.

Les quatre compétences, présentées ici, se construisent conjointement aux apprentissages développés au cours des ateliers de théâtre. Elles ont pour spécificité d'être nécessaires à la fois au jeu d'acteur et au « devenir élève » pour des apprentissages coopératifs et solidaires.

Mais elles dépassent largement le cadre scolaire dans la mesure où ces compétences se mobilisent dès qu'il y a interaction d'un sujet avec un collectif.

Il s'agit donc bien de compétences que chacun devrait pouvoir actualiser au quotidien afin de s'investir dans la rencontre de l'autre sur un mode empathique et coopératif.

Compétence 1 : Mobiliser diverses concentrations

.....

Savoir se concentrer est une compétence plus compliquée à acquérir aujourd'hui dans la mesure où les enfants vivent les effets d'une société de plus en plus dans l'immédiateté, le « zapping », et proposant des choix multiples. Ceci a pour conséquence d'installer des habitudes de concentration furtive et une relation au temps moins propice à la prise en compte de l'autre, de son avis ou de son point de vue.

Or cette prise en compte découle de la capacité à échanger avec l'autre, à l'écouter, à pouvoir se mettre à sa place. Il s'agit ainsi de travailler une posture empathique - qui « prend du temps ».

L'atelier théâtre favorise 3 types de concentrations qui aident à se centrer sur l'interaction entre soi et les autres, sur ce que cela « provoque » en soi et sur les autres.

■ « Être attentif à... »

Par le vécu de moments qui obligent à prêter attention aux situations jouées et donc aux autres (comme partenaires), le jeu dramatique permet d'exercer un type de concentration sur :

- la succession des interventions (la dramaturgie / le scénario),
- sa propre action (son rôle / son personnage),
- la mémorisation de sa « partition » (son texte / sa gestuelle / sa circulation spatiale).

■ « Être respectueux de... »

Grâce à des exercices permettant d'être tour à tour « spectateur » et « acteur », le jeu dramatique permet de construire les postures de respect :

- respecter le jeu des autres lorsqu'on est « spectateur » - c'est-à-dire lorsqu'on n'est pas en situation de jeu immédiat, soit parce qu'on regarde les autres jouer depuis sa place de spectateur ou depuis les coulisses, soit parce qu'on est sur scène en « attente active » (autrement dit sans donner la réplique mais sans perdre pour autant sa présence scénique),
- respecter le déroulement de l'action théâtrale lorsqu'on devient « acteur »,
- et plus largement encore respecter la création collective comme objet de réussite pour tous.

■ « Être spectateur de soi-même... »

Dans l'interaction avec les autres, sa propre action et ses postures ont une influence certaine, et il est parfois nécessaire de les ajuster, voire de les modifier. Il faut alors être capable de « se regarder agir ».

Au théâtre un ensemble de mises en situations permet justement de travailler :

- comment l'acteur entre en scène et pas « n'importe comment »,
- comment il quitte cette scène et pas « n'importe comment »,
- comment il passe d'une posture à l'autre et pas « n'importe comment ».

Ainsi, des contraintes ponctuent le temps de répétition et obligent à une maîtrise de soi en corrélation avec les autres pour la réussite finale de l'ensemble.

L'interaction entre maîtrise de soi et présence des autres aide chacun des participants à mobiliser des savoir-être - comme la bienveillance, la confiance, le volontarisme, l'écoute, la capacité d'adaptation ou encore la tolérance à la pression.

Ces types de concentration appellent donc à **adopter une posture empathique**. Pour la construire il est nécessaire de développer deux capacités qui, dans le cadre de l'école, doivent pouvoir s'identifier et se formaliser comme tout apprentissage.

Il s'agit d'**être capable de nommer ses propres émotions** tout en sachant en repérer la source, c'est-à-dire être en mesure d'identifier la personne ou l'élément de l'environnement qui a provoqué l'émotion. Cette capacité permet alors de se distinguer de « l'autre » et de ne pas réagir de façon instinctive et pulsionnelle, mais de mettre en place l'écoute et l'empathie.

Pour ce faire, la deuxième capacité consiste à **être capable de « prendre la perspective de l'autre »**. Il s'agit ainsi d'être en mesure de décoder ce que le partenaire vit en résistant à l'envahissement de son propre point de vue. En d'autres termes, on peut associer cette capacité à une ouverture d'esprit permettant de « se mettre à la place de l'autre ».

Compétence 2 : Prendre appui sur les affects pour s'inscrire dans un projet

Apprendre à comprendre ses affects peut être un appui efficace au développement de postures empathiques et bienveillantes. En décryptant ses émotions (être capable de les identifier, de les nommer et de les ressentir dans son corps), l'enfant s'outille pour être en mesure de comprendre les interactions avec les autres.

La pratique théâtrale offre la possibilité d'exercer cet apprentissage par un travail sur le corps et les affects en lien avec les émotions ressenties réellement, mais aussi et surtout avec toutes celles auxquelles on fait appel pour jouer : c'est-à-dire pour vivre une situation dramaturgique, un rôle théâtral, a priori extérieurs à soi et pourtant qu'il faut s'approprier mentalement et physiquement.

Ainsi, les exercices développés au cours des séances de jeu dramatique permettent à chacun de porter un regard « d'ouvrier » ou « d'artisan » sur son propre corps : l'enfant prend conscience des mouvements qu'il peut faire avec cet outil - son corps. Il découvre que ces mouvements sont porteurs d'intentions et d'émotions, qu'ils ne sont pas « gratuits » et offrent la possibilité d'arriver à une présence qui construira un rôle cohérent et crédible.

Cette prise de conscience lui permet d'être actif/acteur : les intentions et émotions premières perçues en tant qu'être humain, il les transpose pour produire une œuvre collective.

Cette posture se construit à travers des éléments essentiels dans le jeu dramatique :

- **Apprendre à mobiliser les émotions de manière constructive, créative.**

Pour cela on fait appel à des exercices, des jeux qui stimulent toute la palette des sensations, qui explorent les multiples possibilités de l'imaginaire ; on favorise la créativité spontanée de l'improvisation, où les participants surprennent et se surprennent par l'insolite des situations sollicitées et vécues dans la distanciation du jeu...

- **Regarder l'autre pour être en mesure de s'ajuster.**

Il est toujours utile, au cours des ateliers, de permettre à chacun de pouvoir également être spectateur afin d'ajuster sa posture. Et lorsqu'on se trouve en position de spectateur, ce « rôle » se doit d'être actif : on regarde les autres mais de façon aiguisée afin d'exercer sa capacité à discerner les sentiments, les émotions et les intentions du jeu d'acteur des partenaires. Cette capacité à comprendre l'intention de l'autre et de son jeu pourra ensuite se mobiliser in situ - en jouant son rôle d'acteur.

Mais cette capacité à « regarder l'autre et à être en mesure de s'ajuster » peut aussi s'exercer et se formaliser lors de moments d'échange et de réflexion collective. Ils permettent alors la mise en mots des postures nécessaires, des émotions ressenties ou découvertes, des mouvements du corps improvisés, repérés comme intéressants et retravaillés pour les garder, les reproduire et les rendre vivants, c'est-à-dire uniques - comme si c'était à chaque fois « la première fois ».

« Prendre appui sur les affects pour s'inscrire dans un projet » peut continuer à être développé en classe (ou dans d'autres espaces d'animation ou d'éducation) **par l'instauration de temps de régulation.** Ce sont des moments qui permettent à un collectif de réfléchir sur les actes des uns et des autres. Au cours des échanges, les enfants/jeunes continuent de comprendre que leurs propres actions ont toujours des répercussions sur autrui.

Prendre conscience que son « agir » provoque chez les autres des émotions, des affects, des réactions diverses ne laisse jamais indifférent. Cela permet ce qu'on nomme une **« ouverture aux autres »**, et ainsi l'entrée dans un processus qui amène à **« faire société »**.

Compétence 3 : Entrer dans une dynamique de progression

Cette compétence permet de développer une « posture » pour apprendre et pour « devenir élève », c'est-à-dire pour **développer un rapport au savoir ancré sur la confiance en sa propre capacité à progresser.**

Cette posture s'appuie sur la certitude que le travail mènera à une amélioration, à l'instar de ce que la formule angliciste « work in progress » peut signifier, et notamment dans le cadre de l'activité théâtrale comme un produit en cours de réalisation / de création.

En pédagogie on pourrait retrouver l'idée de « work in progress » dans les formes pédagogiques des « chantiers » ou « ateliers » promus par l'Éducation Nouvelle, ou encore dans le cadre de la « pédagogie de projet ».



Work in progress : il est intéressant de remarquer que la locution anglaise « work in progress » n'a pas son équivalent dans la langue française. Les mondes de l'entreprise et de la création se sont appropriés cet anglicisme pour désigner l'idée de « process - processus » ou de travail de création en cours de réalisation. Ainsi la démarche a-t-elle, au moins, autant d'importance que la finalité.

Chantiers ou ateliers : c'est principalement Célestin Freinet qui introduit dans sa pédagogie les modalités d'ateliers et de chantiers permettant un travail en petits groupes d'élèves, mobilisés à résoudre des problèmes issus des projets qu'ils mènent. On peut aussi se reporter à la « pédagogie de projet » (voir bibliographie).

Une modalité dans le jeu dramatique travaille cette notion de progression : la répétition.

La répétition s'appuie ici sur l'idée de « rebondissement » et de « dépassement d'un problème ». Elle se différencie de celle, communément inscrite à l'école, où « répéter », c'est redire à l'identique ce qu'a énoncé le professeur ou un autre élève, ou encore être en mesure de réciter mot à mot une leçon apprise par cœur.

La répétition au théâtre est un temps « dynamique » qui offre de nouvelles découvertes sur soi, et qui nécessite d'intégrer « in-situ » la capacité au réajustement de son jeu d'acteur. C'est cet aspect dynamique qui oblige à une posture « fluide », en acceptant de ne pas se fixer sur un jeu figé d'acteur mais de le composer en permanence selon les interactions avec ses partenaires.

La répétition est alors entendue comme :

- remettre « en mouvement » ;
- progresser : à chaque répétition il y a amélioration (ou au moins tentative d'amélioration) ;
- chercher : quand on butte sur un obstacle, ce n'est pas un affront ou un manque de compétence mais un problème à résoudre, et qui prendra le temps nécessaire.

L'impression de progresser se construit non pas dans le « répétitif », mais par rapport à une démarche qui aide à « passer une étape », comme on franchit un obstacle. On reprend « encore et encore », mais à chaque fois quelque chose de nouveau se produit et souvent là où on ne l'attend pas. On progresse d'une façon globale.

Il est important qu'il y ait une formalisation des avancées et des progrès. En fin de répétition les enfants, assis en rond, disent avec leurs mots ce qui a été amélioré, mieux réussi. L'adulte « prête des mots » afin que les idées des enfants soient précises ou qu'ils énoncent de manière nuancée le domaine où il y a eu progrès (par exemple : portée de la voix, gestion de l'espace, énergie individuelle ou/et collective, ancrage dans le rôle, justesse de l'interprétation...).

Ce dispositif réflexif, mis en œuvre lors des répétitions, peut trouver son pendant en classe ou lors d'autres temps éducatifs (centre de loisirs, activités périscolaires...). En fin d'activité ou de semaine, **un temps de « partage des réussites » peut s'instaurer**. Il s'agit de proposer aux participants un temps d'expression au cours duquel ils peuvent dire leur sentiment de réussite à propos d'une tâche qu'ils ont eu à réaliser, et d'expliquer comment ils y sont parvenus.

Ainsi, il y a un partage d'outils pour réussir. Ces outils peuvent faire écho auprès d'enfants qui ne sont pas encore dans une spirale de réussite, et qui pourraient aisément baisser les bras face aux difficultés à apprendre, à s'intégrer, s'engager, ou bien commencer à décrocher des activités socialisantes.

Compétence 4 : Exercer sa responsabilité individuelle au service du collectif

La notion de responsabilité individuelle au service du collectif n'est pas toujours suffisamment prise en compte au sein de l'école. Elle peut l'être toutefois dans les écoles où la réflexion sur les règles de vie est institutionnalisée.

La pratique théâtrale offre la possibilité d'exercer cette responsabilité pour le bien commun : la réussite d'un spectacle.

Être engagé dans un processus collectif se développe au travers de compétences dites « stratégiques » qui font appel à la capacité d'intégrer de nombreux paramètres dans la conduite d'une action. Elles incluent :

- la capacité d'élaborer et de mettre en œuvre une suite d'actions complexes,
- le développement d'une vision globale du projet qui permet de donner sens à l'action,
- le partage du sens de cette action avec son entourage,
- la rencontre de l'adhésion et de la satisfaction des autres,
- le développement de la confiance et l'estime de soi.

L'ensemble des compétences ci-dessus se développent toutes en même temps et de façon systémique, notamment lors d'**un moment spécifique à l'activité théâtrale : le filage**.

Après un travail conséquent sur plusieurs scènes d'une pièce, il se révèle nécessaire de « filer » ces scènes. Autrement dit, les scènes sont jouées en continu de façon à avoir une vue d'ensemble, à tester ce qui a été acquis, à voir « où on en est ».

Expérimenter ce vécu global permet à chacun des protagonistes de l'action de comprendre sa place et son rôle par rapport aux autres et par rapport aux contraintes dramaturgiques et scéniques. Cela permet aussi de mettre en perspective l'ensemble des scènes et de travailler à leur articulation, c'est-à-dire aux enchaînements dans la dramaturgie et dans l'espace scénique. On prend ainsi progressivement conscience, au fil des filages, du projet artistique dans son ensemble.

Le filage s'oppose à l'idée de « palier » qui constitue la logique principale d'organisation du système éducatif et des programmes scolaires. Ces derniers fragmentent le processus d'apprentissage en niveaux et prennent le pas sur la logique, plus fluide, des cycles. Cette logique de cycle est pourtant de plus en plus présente dans l'organisation scolaire.



Le filage est un temps consacré à l'enchaînement des scènes composant le spectacle. Cet enchaînement peut se faire soit par parties, soit dans son ensemble, pour s'assurer de la bonne mémorisation (textuelle, corporelle, spatiale), et de la cohérence dramaturgique. Le filage permet ainsi de réajuster si nécessaire.

Cette représentation en palier conduit la pratique pédagogique à organiser un apprentissage en « séquences », suivant une certaine « progression programmée ». Ces séquences s'égrainent les unes après les autres, une fois qu'on a pu s'assurer que chaque étape est acquise par tous.

Le filage, en revanche, s'apparente plus à **une pratique pédagogique globale** qui mise sur une confrontation de l'apprenant à la complexité d'une situation, l'obligeant à émettre des hypothèses, à essayer, revenir en arrière, faire des bonds en avant, reformuler... c'est-à-dire à mettre en œuvre une pensée et une posture flexibles et fluides.

Le principe de la menée pédagogique de ce moment est qu'« on ne s'arrête pas » : on continue en acceptant les accrocs, en rattrapant les erreurs et en gérant les éventuels oublis de texte ou/et de déplacement.

La réalité de ce moment prend corps au travers des interventions de type : « *Si tu n'y arrives pas, ce n'est pas grave... passe à la suite* », ou encore : « *Vas-y, fais comme tu peux, lance-toi, ça va venir au cours de l'action...* ».

Quand quelqu'un se trompe, on ne s'arrête pas, on ne fait pas advenir le conflit. Au contraire il est de la responsabilité collective de permettre la poursuite de l'action théâtrale globale (et donc en même temps du jeu d'acteur individuel) en mobilisant les capacités à l'improvisation ou au soutien textuel (par d'autres partenaires de jeu rattrapant, par exemple, le « trou » d'un comédien)...

Autant de **gestes coopératifs** et de **modes de collaboration**, construits au cours des ateliers de théâtre, qui invitent à la solidarité plutôt qu'à la critique dépréciative et se substituent au « chacun pour soi ». Ils transcendent les logiques personnelles (rivalité, compétition, survalorisation) **à la faveur du projet collectif**, « bien commun » du groupe.

Cette partie vise à guider la mise en œuvre d'un projet collaboratif autour d'une action théâtrale.

Elle se fonde sur l'expérience du projet « Identité(s) en Scène(s) » et donc du partenariat entre une école et un intervenant culturel dans lequel :

- les enseignants sont responsables des ateliers d'écriture de la pièce,
- l'intervenant culturel mène les ateliers de théâtre et coordonne l'ensemble du projet de production (cohérence dramaturgique des écrits, mise en scène...).

Travailler en partenariat implique une posture « d'ouverture aux autres » et demande des efforts :

- pour réduire ses propres peurs de ce qui est différent de soi et de ses habitudes,
- pour réduire ses résistances au changement en devenant capable d'intégrer des points de vue différents des siens ou des gestes professionnels jusque-là étrangers.

Ainsi, fonctionner en « équipe projet », c'est-à-dire composer un collectif de différents professionnels autour d'un projet commun, nécessite de travailler sur plusieurs paramètres :

- l'identification des cultures professionnelles de chacun, afin de questionner les évidences et ainsi définir « d'où l'on parle » ;
- la délimitation des territoires d'action et d'intervention de chacun - afin, d'une part, d'amoinrir le sentiment de propriété (« ma classe, mes élèves »), et d'autre part d'instituer un espace pour accueillir l'action de l'intervenant extérieur ;
- la définition et la répartition des tâches et des rôles qui incombent à chacun, notamment la fonction de « fil rouge » endossée par l'intervenant extérieur, lui-même garant de l'aboutissement du projet.

Les grandes étapes et principes basés sur cette expérience sont transposables à d'autres situations de projets artistiques et culturels.


Rencontre de cultures professionnelles différentes et construction d'un « objet commun »

L'enthousiasme que l'on éprouve en s'engageant à plusieurs dans un projet fait que l'on se centre souvent sur le produit final qui fera événement et sera visible de l'ensemble de la communauté éducative (la pièce de théâtre, l'exposition, le concert à destination des parents, des autres classes, etc.).

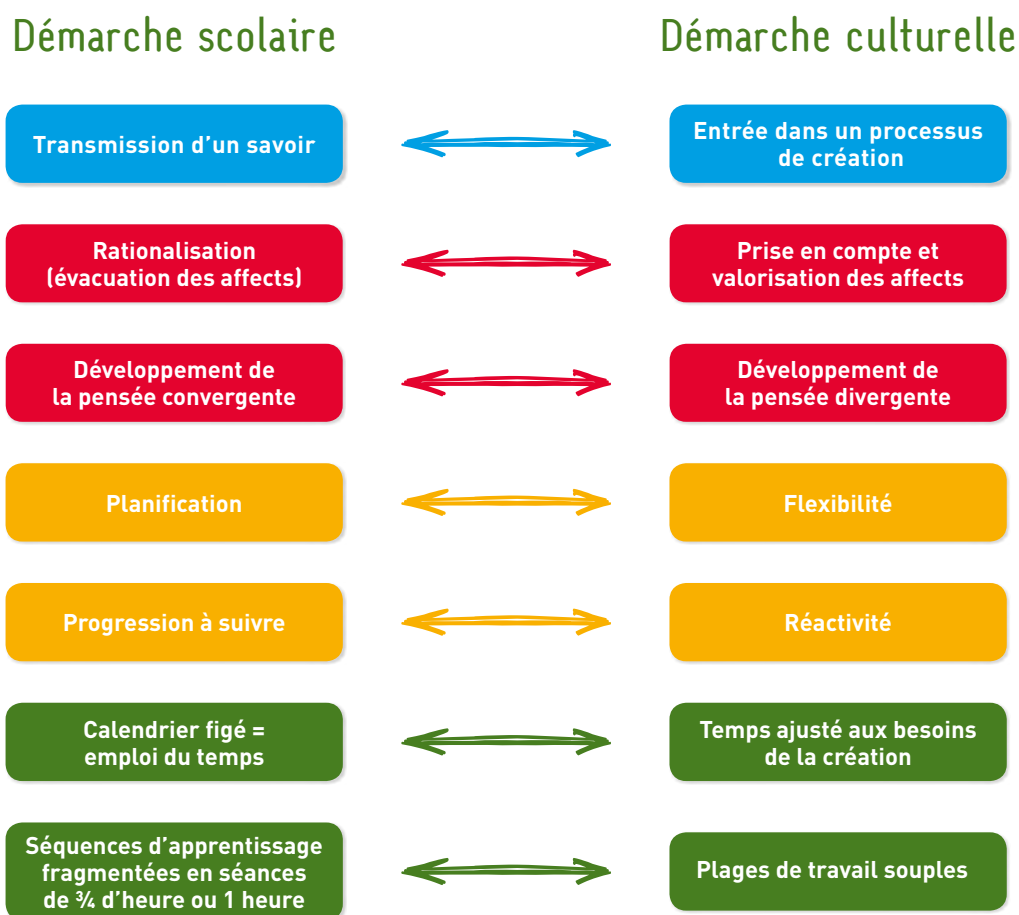
C'est pourquoi il est fréquent d'engager les premiers échanges sur des modalités d'organisation, dans la perspective de l'aboutissement du projet, et de se rendre compte, chemin faisant, que des implicites ou des évidences pour les uns et pas pour les autres se font jour et sont susceptibles de mettre en danger le projet.

Afin d'éviter cet écueil, il est important de prendre le temps, durant la première phase du partenariat, d'**explicitier les positionnements de chacun** et de **partager la culture et les normes professionnelles de chaque partenaire**.

■ LES ÉTAPES DU PARTENARIAT

 **1^{ère} étape : évoquer « d'où l'on parle » en discutant et en partageant les normes et les objectifs professionnels de chacun.**

Dans un premier temps, l'échange sur les normes et les perceptions permet de s'informer mutuellement des démarches professionnelles dans lesquelles chacun s'inscrit. Le tableau ci-dessous synthétise deux démarches singulières : celle du monde enseignant et celle de tout intervenant culturel.



La pensée divergente est un processus qui consiste à imaginer, de manière spontanée et créative, un grand nombre de solutions possibles à un problème donné en se défaisant des schémas habituels. La pensée convergente, en revanche, suit une série d'étapes logiques pour en arriver à retenir ce qui apparaît comme la « meilleure » solution.

Nous faisons le choix ici de conserver ce paradigme car il est le plus couramment utilisé, aujourd'hui encore, au niveau académique. Cependant les formes de pensée et de comportement, ainsi que leur fonctionnement, font aujourd'hui l'objet de nouvelles analyses qui ne font pas appel nécessairement à ce schéma.

On peut se reporter notamment à *Système 1, système 2 : Les deux vitesses de la pensée* de Daniel Kahneman (Thinking, Fast and Slow, 2011). Sa thèse repose sur la dichotomie entre deux modes de pensée : le « système 1 » rapide, instinctif et émotionnel et le « système 2 » plus lent, plus réfléchi et plus logique.

Dans un second temps, il est essentiel de s'accorder sur les compétences et savoirs programmatiques à travailler, surtout dans le milieu scolaire où différentes actions peuvent contribuer au programme. Il est important que les enseignants aient à l'esprit les savoirs en jeu dans le projet et la façon dont ils seront transmis.

2^{ème} étape : formaliser un « objet commun » en s'accordant sur les objectifs du projet et ses modalités.

Cette étape permet de se mettre d'accord sur la formulation des objectifs du projet qui devient ainsi un « objet commun » à l'équipe-projet.

Cette étape paraît simple en apparence. Cependant, elle nécessite du temps pour que les différentes parties prenantes explicitent vraiment les buts poursuivis et les termes utilisés. En effet, les cultures professionnelles étant différentes, il est nécessaire de s'accorder sur des terminologies, et ainsi permettre de construire le « commun » qui fera « contrat » pour tous.

Au-delà de la définition des objectifs du projet, il est aussi utile d'échanger à propos des modalités des actions. Les pratiques pédagogiques, les modes de communication auprès des enfants, mais aussi auprès d'autres partenaires du projet, sont influés par ces cultures professionnelles.

La partie suivante peut être considérée comme une grille de lecture permettant d'organiser les échanges.

■ LES CARACTÉRISTIQUES DE LA DÉMARCHE

Cette rencontre de diverses cultures professionnelles peut s'organiser en reprenant une à une les caractéristiques de la démarche scolaire et de la démarche culturelle telles qu'elles sont organisées dans le tableau de la page précédente.

Caractéristique n°1 :
Lier la transmission d'un savoir et l'entrée dans un processus de création


Cf. page 14

Comment faire coexister l'entrée dans un processus de création et la transmission d'un savoir ? La question du temps de l'apprentissage et de l'appropriation des connaissances est centrale ici.

Il s'agit de définir des modalités pour que les enfants puissent faire le point sur leurs conquêtes en termes de savoirs : savoir-faire, savoir-être, savoirs formels.

Des outils à construire avec les enfants pour évaluer ce qu'ils apprennent au cours du projet facilitent le lien entre « scolaire » et « culturel » :

■ L'instauration d'un « carnet d'acteur » personnel.

Après un temps d'atelier de théâtre, chaque enfant peut y écrire librement son vécu, y consigner ses sentiments et ses émotions sous forme d'écrits ou de dessins. Ce temps permet un retour réflexif sur ce qui a été vécu lors des ateliers sans que cela se fasse dans un cadre formel. Ce travail permettra aux enfants de s'exprimer plus aisément sur les apprentissages acquis ou en cours d'acquisition, lors de temps d'échanges oraux dans la classe ou au cours de l'atelier de théâtre.

Le carnet d'acteur peut faire l'objet de questions spécifiques posées par l'enseignant : *Ce que j'ai fait ? Ce que j'ai aimé ? Ce que j'ai appris ? Ai-je l'impression d'avoir fait des progrès ? Si oui, lesquels ? Si non, pourquoi ?*

L'enseignant et l'intervenant culturel peuvent les consulter afin de cibler les éléments à travailler ou les ajustements à effectuer au cours du projet.

■ La mise en place de temps d'évaluation formative.

Des tours de paroles, à propos de ce que les enfants sont en train d'apprendre au cours des ateliers de théâtre et des ateliers d'écriture, peuvent s'organiser tous les 15 jours. Ce temps d'expression collectif, animé par l'enseignant, peut se conclure par 10 minutes d'écriture personnelle sur le carnet d'acteur, sous la forme d'un texte encadré. À la lecture des textes encadrés, l'enfant comme l'enseignant et l'intervenant pourront comprendre ce qui a été appris, acquis au cours du projet.

Caractéristique n°2 : Articuler différentes postures



Il s'agit ici de voir comment faire coexister le développement de la pensée divergente, liée plus spécifiquement aux affects, avec celui de la pensée convergente, liée au rationnel.

Dans le cadre d'un processus de création, la *pensée divergente* est mobilisée car elle permet la spontanéité et l'émergence de plusieurs propositions afin de résoudre un problème de manière aléatoire et non dirigée.

A contrario, la *pensée convergente* construit, étape par étape, une et une seule solution au problème qui fera office de règle. C'est cette logique qui est le plus couramment développée au cours du déroulé pédagogique d'une séance d'apprentissage à l'école.

Apprendre à mobiliser la pensée divergente à l'école peut être déroutant pour un enseignant car elle s'appuie sur la prise en compte des affects. Cette posture permet de développer l'anticonformisme, la curiosité, voire la contestation de ce qui est établi, contrariant la fonction normalisatrice de l'école.

Pour faire coexister ces deux postures à l'école, certains principes éducatifs sont à mettre en œuvre :

■ Établir des cadres pour chaque action

Ce principe permet aux enfants de se construire des repères et un cadre d'action. Il est important de définir avec eux les attendus des différents moments du projet.

- L'atelier de théâtre est le lieu où l'on explore, où l'on imagine et où l'on identifie des sentiments, des émotions...
- L'atelier d'écriture est l'espace où l'on repense à tout ce qu'on a découvert, dévoilé et exercé au cours de l'atelier de théâtre et des lectures de textes, mais que l'on doit rédiger, donc rationaliser :
 - en nommant : rechercher le vocabulaire adéquat.
 - en structurant : organiser en phrases cohérentes.

■ Instituer des « espaces de paroles libres »

De manière régulière (par exemple une fois par semaine) et pendant une durée à déterminer, une réunion du groupe classe peut être instituée afin d'échanger à propos du projet : comment on le vit, ce qu'on y découvre, par quoi on est étonné, surpris, ce qui nous bloque ou au contraire nous fait progresser, et dans quel(s) domaine(s), sous quelle(s) forme(s)...

Ces « paroles libres » sont accueillies sans jugement. Le rôle de l'enseignant est de permettre de faire du lien : le ressenti, le questionnement, l'étonnement d'un des membres est certainement partagé par d'autres. Il s'agit alors de solliciter l'expression de ces similitudes. Se sentir relié à d'autres et prendre conscience d'un « vécu partagé » rassure et rend plus aisée l'identification de ses propres sensations.

Si « l'aventure intérieure » est faite avec d'autres et ne prête pas à moqueries ou à stigmatisations, elle est plus engageante et moins effrayante pour certains enfants. Cet espace de parole libre peut s'effectuer dans la classe ou, de préférence, dans une salle dédiée au projet (la salle des ateliers de théâtre par exemple). Écrites sur des feuilles et affichées à la vue de tous, ces paroles peuvent faire l'objet d'un travail de reformulations courtes sous forme de « remarques », « conseils », « à retenir », etc.

Caractéristique n°3 : La logistique et l'organisation du projet



Comment permettre une gestion souple du temps de projet en se mettant au service du processus de création ? Il s'agit de mettre en œuvre une planification « vivante » du projet, c'est-à-dire de cadrer le temps des actions d'une façon globale en admettant qu'il y aura des réajustements, chemin faisant.

Des outils de planification simples permettent cette organisation³ :

■ Le rétro-planning

C'est un calendrier sur lequel on détermine collectivement les grandes étapes, leur durée dans le temps et les temps forts du projet rétroactivement (à partir du jour de la représentation ou du jour qui fera « évènement »).

Exemple des étapes à planifier rétroactivement pour le projet :

- les dates de représentation
- les filages
- la date limite pour la production finale du texte
- la production de l'affiche, des invitations et des billets d'entrée
- la réalisation des costumes et des décors
- les temps d'ateliers : théâtre et écriture
- les lectures de pièces de théâtre
- les dates des réunions de l'équipe-projet
- les dates des sorties culturelles (théâtre, bibliothèque, cinéma...)



Les sorties culturelles : Il est nécessaire que ces sorties soient préparées. Par exemple, organiser des rencontres entre professionnels et enfants peut les aider à se construire des représentations mentales plus justes sur les métiers du « spectacle vivant ». Un questionnaire ou une préparation d'interviews travaillées en amont sont des outils mobilisateurs pour les enfants qui abordent la sortie comme une quête d'informations et dans un esprit de découverte. Le retour en classe est important afin d'échanger, structurer la pensée de chacun et ainsi apprendre d'une visite extérieure. Un bilan de la sortie peut être rédigé en petits groupes et faire l'objet d'une synthèse globale.

³. Pour plus d'outils sur le sujet, se référer au livret pédagogique « Pratiques démocratiques à l'école », Aide et Action, 2016. Téléchargeable gratuitement sur les sites : www.citoyendemain.net et www.france.aide-et-action.org.

Tâches/ Actions	Qui ? (noms des personnes référentes)	Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin
Réunions de l'équipe projet	Enseignants, intervenant, autres partenaires	■		■		■	■
Lecture de pièces de théâtre	Enseignants	■ ■ ■ ■					
Ateliers théâtre et écriture (1 fois par semaine)	Enseignants et intervenant	■ ■ ■ ■ ■		■ ■ ■ ■ ■		■ ■ ■ ■ ■	
Sorties culturelles	Enseignants, partenaires extérieurs et parents				■		■
Réalisation costumes et décors	Enseignants, enfants et parents					■ ■ ■ ■ ■	
Affiche du spectacle et invitations ou billets d'entrée	Enseignants et enfants						■ ■ ■ ■ ■
Texte de la pièce finalisé	Enseignants et enfants / intervenant				■		
Filages	Intervenant et enfants / enseignants					■ ■ ■ ■ ■	
Représentations	Enfants, enseignants, intervenant, parents						■ ■ ■ ■ ■
			Vacances	Vacances	Vacances	Vacances	

Exemple de rétro-planning.

■ Des réunions « équipe-projet »

Il est nécessaire de décider ensemble de la fréquence de ces rencontres et de leurs modalités : ordre du jour, apport de matériaux (productions des enfants, de l'intervenant etc.). Chaque réunion se conclut par la mise en accord de chacun des participants sur un relevé de décisions consigné sur un « cahier-projet ». Un cahier-projet contient le descriptif du projet, ses objectifs et consigne les comptes-rendus de chaque rencontre des partenaires. C'est une méthode très pratique pour se repérer collectivement dans l'avancée des actions.

Il est impératif d'énoncer que la participation de tous est indispensable et obligatoire : établissement d'un contrat moral d'engagement de la part de chacun des partenaires.

■ Une illustration du projet en cours

Le temps du projet étant long par définition, il peut arriver qu'adultes et enfants perdent le fil : une représentation imagée du déroulement du projet peut se montrer nécessaire pour se situer dans le processus et savoir à tout moment « où on en est ».

Par exemple, un mur de la classe ou d'un couloir peut être consacré à la constitution d'une frise chronologique du projet où chaque étape est mentionnée. Ce qui est important, quelle que soit la forme que cela prenne, c'est que chaque participant, enfant comme adulte, puisse se rendre compte de l'avancée du projet et du temps qui se déroule.

Caractéristique n°4 : Du temps programmé au temps réajusté



Pour garantir la possibilité de plages horaires souples selon les « urgences » du projet, il est important que chacun soit averti que, dans tout projet, il y a des imprévus, des réajustements et des moments de « rush ». Ces moments demandent une mobilisation soutenue de tous (adultes comme enfants) sur des tâches bien identifiées, afin que le processus respecte la temporalité décidée.

Des postures sont encouragées pour gérer les urgences et les imprévus :

■ Se rendre disponible pour le projet

C'est admettre la possibilité de priorités, d'impératifs et être en mesure de déplacer des plages horaires prévues pour d'autres champs disciplinaires, afin de se mettre au service du projet.

■ Être confiant et transparent vis-à-vis du collectif

C'est être capable de parler à l'ensemble de l'équipe de ses questionnements et/ou de ses craintes, liés au suivi des diverses étapes du projet. Cette capacité à partager, dans le cadre d'une réunion de l'équipe-projet (prévue ou à solliciter), peut faciliter des coopérations entre collègues, des échanges de services, des préparations de séances en co-élaboration.

Bien que ces deux postures soient essentielles au bon déroulement du projet, elles peuvent être difficiles à tenir selon l'environnement ou les priorités données ou non à ce type d'actions dans la structure. **La présence d'un « tiers-facilitateur » lors des réunions-projet** peut aider à la prise de parole, à l'écoute réciproque et à la formalisation des situations-problème susceptibles d'être résolues par le collectif.

Ce tiers doit être quelqu'un d'extérieur à l'équipe, afin de pouvoir se défaire de l'affect présent dans tout collectif. Selon les contextes locaux, ce rôle peut être tenu par un partenaire connu, tel qu'un représentant de la maison de quartier, du centre social ou d'une association, par exemple.

Exemples de situations réajustées

« J'ai annulé ma séance d'orthographe pour la remplacer par une séance d'écriture car il y avait urgence à terminer l'écriture d'une scène. »

« On a décidé en équipe de consacrer toute la matinée de jeudi à une répétition exceptionnelle car l'intervenant pouvait être disponible ce jour-là. »

« Un collègue non engagé dans le projet se propose de prendre le tour de service de cours d'une collègue impliquée, afin qu'elle puisse, sur ce temps là, rencontrer l'intervenant théâtre. »

« J'ai remplacé la leçon habituelle du matin par une répétition des textes de théâtre pour préparer le filage de l'après-midi. »

« On intègre en classe la préparation d'éléments de décor plus tôt que prévu, car l'intervenant va en avoir besoin pour la mise en scène. »

Délimiter des territoires d'action et des rôles

Il est essentiel de faire un travail de délimitation des territoires d'action, mais aussi des rôles pour que chacun puisse exister dans le projet.

■ LES TERRITOIRES D'ACTION

Savoir « accueillir » l'autre est l'une des composantes essentielles d'un partenariat équilibré.

C'est par un ensemble d'attentions que la personne accueillie (l'intervenant extérieur par exemple) se sent intégrée à un environnement nouveau.

Ainsi, prendre en compte et reconnaître pleinement l'existence de la personne accueillie inclut des questions qui semblent a priori secondaires mais qui sont en réalité cruciales, comme celle concernant la place réservée aux effets personnels, ou encore celle du lieu dédié aux activités menées par cette personne.

À l'école, cette question est d'autant plus pertinente que la culture scolaire développe un fort sentiment de propriété (« ma classe, mes élèves »), alors qu'un « projet partagé » implique de fait un partage du territoire et des temps d'activités avec les enfants.

Des principes et du savoir-vivre sont ainsi nécessaires pour que chacun ait sa place.

■ La rencontre - les présentations

Pour un travail dans de bonnes conditions pour tous, il est important d'organiser un temps de rencontre. Cela peut se faire au cours d'une réunion d'équipe. Ainsi, l'intervenant est présenté à l'ensemble de l'équipe (enseignants, personnel administratif, technique et de services) afin que tous soient informés de la raison de sa présence. Réciproquement, les membres de l'équipe se présentent afin que l'intervenant se construise des repères quant aux rôles, statuts et responsabilités de chacun.

■ À chaque activité son lieu d'exercice

L'examen préalable du type de pédagogie engagée par l'intervenant doit permettre de définir l'espace dans lequel se déroulera l'action : la salle de classe, le gymnase, une salle de motricité, un espace bibliothèque, une salle polyvalente, etc. Le planning d'utilisation de cet espace doit être partagé auprès de l'ensemble de l'équipe enseignante, y compris de ceux qui ne sont pas engagés dans le projet.

■ À chaque lieu son cadre d'intervention

Une fois ce lieu déterminé, le partenaire y exerce toute son autorité le temps de l'intervention. Cet espace est régi par les règles de fonctionnement mises en place par l'intervenant. Le cadre de l'action se détermine « ici et maintenant » et permet aux enfants de se construire des repères précis pour pouvoir agir dans de bonnes conditions et à bon escient.

■ L'intervenant et l'équipe-projet

L'intervenant fait partie de l'équipe-projet : aussi, il faut lui permettre d'accéder aisément aux diverses fournitures qui lui seront nécessaires, ainsi qu'à tout ce qui concerne la reprographie de documents utiles au bon déroulement de son action pédagogique. Il est également important de lui dédier, dans la mesure du possible, un endroit pour poser ses affaires, un casier ou une étagère à partager dans une armoire, s'il doit laisser des documents ou des accessoires pour son activité.

■ LES RÔLES ET LES TÂCHES

« Tenir un rôle » est un gage de reconnaissance par les autres de sa propre implication dans un projet mais détermine aussi une responsabilité : c'est le « qui fait quoi ».

Plusieurs outils existent pour la définition des rôles.

■ Qui fait quoi ?

Au moment de l'élaboration du planning du projet (ou rétro-planning), une case ou colonne désignée « qui ? » ne doit pas être oubliée. Ainsi, à chaque tâche doit correspondre un nom.

[Cf. Le rétro-planning, page 18]

■ Le référent-projet

Une personne de l'équipe-projet est nommée « référent » ; elle a pour mission d'être garante du bon déroulé de tout ce qui se décide et se met en place (mais non de tout effectuer elle-même).

Ainsi, cette personne :

- rappelle les engagements des uns et des autres ;
- informe des différentes étapes du projet : réunions prévues, temps forts du projet, etc. ;
- s'assure qu'à chaque réunion correspondent un ordre du jour, un animateur et un secrétaire ;
- est l'interlocutrice privilégiée pour toute rencontre ou question concernant le projet ;
- coordonne l'ensemble des intervenants.

■ L'intervenant culturel, garant de la production à venir

Il est le « fil rouge » du projet. Cette responsabilité lui incombe de par ses compétences :

- Il est plus aisément dans l'anticipation car il a une représentation mentale plus précise des étapes et des buts à atteindre.
- Il est en mesure de coordonner les diverses parties composant le projet de production pour assurer une cohérence d'ensemble.
- C'est le membre de l'équipe-projet qui peut facilement interagir avec l'ensemble des participants (adultes comme enfants) dans la mesure où il n'est pas forcément contraint par le temps scolaire ou tenu d'être en classe.
- Il peut assurer le lien avec l'extérieur (structures ou services municipaux, associatifs...).

Cette partie s'adresse aux enseignants qui souhaitent mettre en place des ateliers d'écriture dans leur classe ; elle peut également être utile aux animateurs et éducateurs qui veulent utiliser l'écriture collaborative dans tout autre projet artistique et culturel (exemples : ateliers slam, contes...).

L'apprentissage de compétences citoyennes, pour être efficace, doit se vivre à tous les étages du système éducatif : au niveau des enseignants - pour savoir constituer des « équipes-projet » ouvertes au partenariat, comme cela a été défini précédemment ; mais aussi au niveau des temps d'apprentissage.

Le projet d'écriture, tel qu'il est présenté ici, a ainsi pour but de faire vivre la collaboration à tous les niveaux du système d'apprentissage : organisationnel, relationnel, didactique et pédagogique. Ceci permet de lier en toute cohérence des objectifs généraux comme le vivre ensemble à des objectifs d'apprentissage comme savoir rédiger un texte.

Apprendre à écrire est plutôt considéré à l'école comme un exercice solitaire, ce qui contribue bien souvent à construire un rapport douloureux à l'écriture : seul face à la page blanche.

Le choix de l'atelier d'écriture vient adoucir ce rapport à l'écrit en proposant des techniques permettant de dépasser cette peur de la page blanche. Par exemple, les notions de « déclencheur » ou de « contrainte » d'écriture, d'organisation de « prêt » de mots ou d'idées permettent d'outiller une entrée dans l'écriture.

La création d'une pièce de théâtre offre la possibilité de mettre en œuvre une écriture particulière : l'écriture collaborative. Ce n'est pas un exercice commun à l'école qui est, traditionnellement, plutôt organisée autour de la production d'écrits individuels de type narratif, suivant un plan linéaire chronologique : introduction, développement du récit, conclusion.

Or l'écriture dramaturgique (c'est-à-dire d'un texte théâtral) relève d'un tout autre mode d'écriture, moins contraignant (pas de plan pré-défini) et plus vivant (par la constitution de dialogues).

L'organisation de la démarche

Il s'agit de mettre en lien l'organisation du travail et le schéma d'écriture.

■ L'écriture collaborative est une écriture en groupe. Chaque groupe est composé de 5 à 6 enfants qui peuvent, ou non, appartenir à la même classe (car cette organisation peut s'inscrire dans un découpage de classes et de niveaux).

■ Les groupes de production d'écrits peuvent être considérés comme des « groupes-mission » : ils ont pour tâche de rédiger une scène de la pièce de théâtre.

Ainsi, le nombre de groupes-mission est équivalent au nombre de scènes composant la pièce et qui ont été préalablement identifiées lors du découpage de la trame globale de l'histoire. Cette lecture physique (compter le nombre de groupes) est aisée, accessible à chaque enfant et peut aider à la compréhension de ce qui composera le produit fini. Le travail de découpage de l'ensemble du texte racontant une histoire peut être proposé par l'intervenant ou être travaillé par des enfants du cycle 3.

■ Chaque groupe-mission écrit une partie de la pièce. Il n'a pas une prise directe sur le tout, ce qui demande de :

- faire confiance à la capacité des autres groupes à produire de l'écrit,
- accepter de ne pas avoir main mise sur l'ensemble du texte et contribuer à une œuvre collective,
- faire confiance à la capacité du collectif à agencer le tout.

Il est nécessaire de coordonner les différentes parties de l'ensemble. Deux modalités peuvent se concevoir pour cette tâche :

■ soit il incombe à l'enseignant et à l'intervenant de coordonner (ensemble ou individuellement) les scènes écrites,

■ soit on constitue une « commission lecture » composée d'enfants lecteurs sous la responsabilité d'un enseignant, et qui est chargée entre chaque atelier d'écriture d'émettre des propositions de mise en cohérence de l'ensemble (par des liens dramaturgiques entre les scènes produites séparément).



Schéma d'écriture : chaque type de texte (par exemple : récit, poème, conte, lettre, pièce de théâtre...) a sa façon propre d'organiser le propos en séquences d'écriture. Un schéma de la structure du texte (exposition-intrigue-dénouement) va servir à organiser les groupes d'écriture en fonction de ce canevas.

La mise en relation des différentes activités

La mise en place d'un outil conceptuel, comme « le cercle collaboratif », contribue à donner sens au projet d'écriture.

Il est important d'identifier les différents espaces d'apprentissage liés au projet d'écriture et de définir en quoi ils se nourrissent les uns les autres.

Le cercle collaboratif formalise la relation que les divers lieux d'apprentissage du projet entretiennent entre eux, et permet ainsi à l'équipe de se mettre d'accord sur la manière de mobiliser ces espaces éducatifs dans la perspective du projet d'écriture.

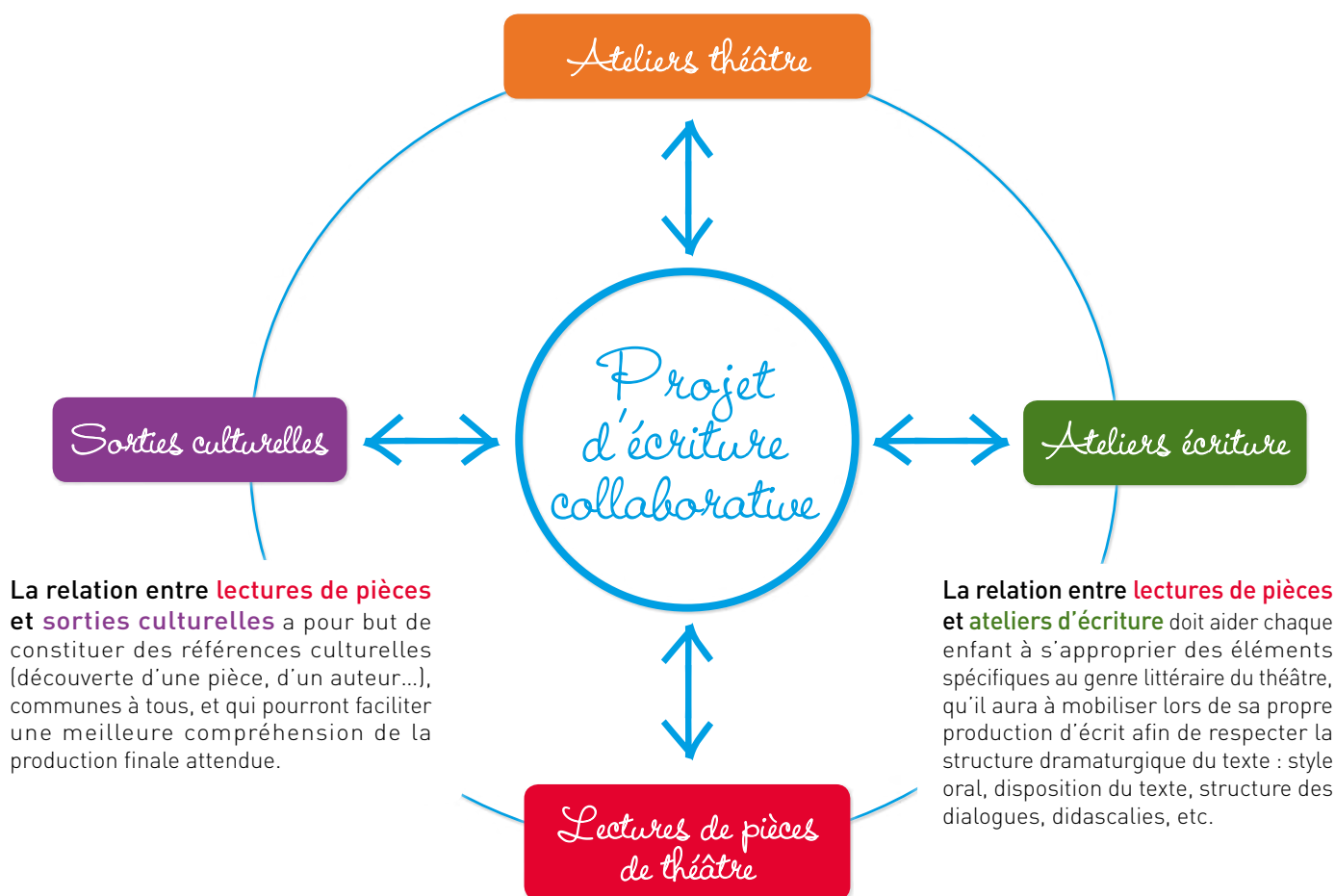


Atelier d'écriture en classe.

Cercle collaboratif

La relation entre **ateliers de théâtre** et **sorties culturelles** doit permettre aux enfants de donner du sens à leur propre pratique et à la préparation de leur spectacle : en les aidant à mieux saisir les exigences attendues pour avoir une posture d'acteur, à comprendre plus précisément les notions de mise en scène, de scénographie et à découvrir le fonctionnement d'une salle de spectacle, d'une équipe de théâtre...

La relation entre **ateliers d'écriture** et **ateliers de théâtre** permet de mettre en mots, lors de l'écriture, les états ressentis au cours des exercices de l'atelier de théâtre – par exemple par le jeu des improvisations qui font surgir des postures, des sensations, des émotions... Repérer ces découvertes, ces moments d'intensité, puis les revivre et les travailler alimentent à la fois le jeu d'acteur et le travail d'écriture.



La relation entre **lectures de pièces** et **sorties culturelles** a pour but de constituer des références culturelles (découverte d'une pièce, d'un auteur...), communes à tous, et qui pourront faciliter une meilleure compréhension de la production finale attendue.

La relation entre **lectures de pièces** et **ateliers d'écriture** doit aider chaque enfant à s'appropriier des éléments spécifiques au genre littéraire du théâtre, qu'il aura à mobiliser lors de sa propre production d'écrit afin de respecter la structure dramaturgique du texte : style oral, disposition du texte, structure des dialogues, didascalies, etc.

La relation entre **lectures de pièces** et **ateliers de théâtre** permet à l'enfant de construire des images mentales de ce qu'est une pièce de théâtre. Ce travail de lectures aide à mettre en œuvre des postures, des manières de dire un texte, d'interagir avec les autres acteurs lors des ateliers. Et inversement, expérimenter le jeu d'acteur peut aider à la lecture d'une pièce : avoir investi corporellement un texte permet d'en lire d'autres plus aisément ; on peut s'imaginer plus facilement « dans la peau » des personnages lus...

L'apprentissage : des choix didactiques

Dans le cadre d'un projet d'écriture de pièce de théâtre, le travail de l'équipe pédagogique consiste à formaliser les attentes en matière de connaissances à acquérir pour un enfant de cycle 2 ou de cycle 3.

Un schéma didactique est l'outil de préparation dont se dote une équipe d'enseignants afin de guider son action pédagogique. Il s'agit alors d'identifier les notions que l'équipe pédagogique pense essentielles à connaître.

Pour une bonne compréhension de la structure d'une pièce de théâtre, les notions suivantes peuvent être travaillées avec les enfants : *acte, scène, dialogue, réplique, didascalie, rôle, jeu d'acteur, mise en scène, scénographie, etc.*

Pour un enfant de cycle 2 les éléments à acquérir peuvent se limiter aux trois premiers niveaux du schéma didactique [Cf. page 27]. En revanche, on pourra attendre d'un enfant de cycle 3 qu'il soit à même d'utiliser l'ensemble des notions schématisées.



Une **didascalie**, dans une pièce de théâtre, est une indication de l'auteur, plus ou moins longue, écrite dans le corps du texte pour préciser le jeu d'acteur ou l'action scénique. Elle permet, par exemple, de donner des informations sur le comportement, l'état, l'humeur d'un personnage à un moment donné ou encore les déplacements, les entrées et sorties des personnages sur scène, la tenue vestimentaire, l'emploi ou la présence d'accessoires, des éléments de scénographie, etc.

- Niveau 1 (pour cycle 2 par exemple) : *une histoire composée de différentes scènes dialoguées et destinée à être jouée devant un public.*
- Niveau 2 (cycle 3) : *une histoire pouvant être organisée en actes, eux-mêmes composés de scènes écrites sous forme de dialogues, correspondant à des rôles et pouvant être accompagnés de didascalies.*

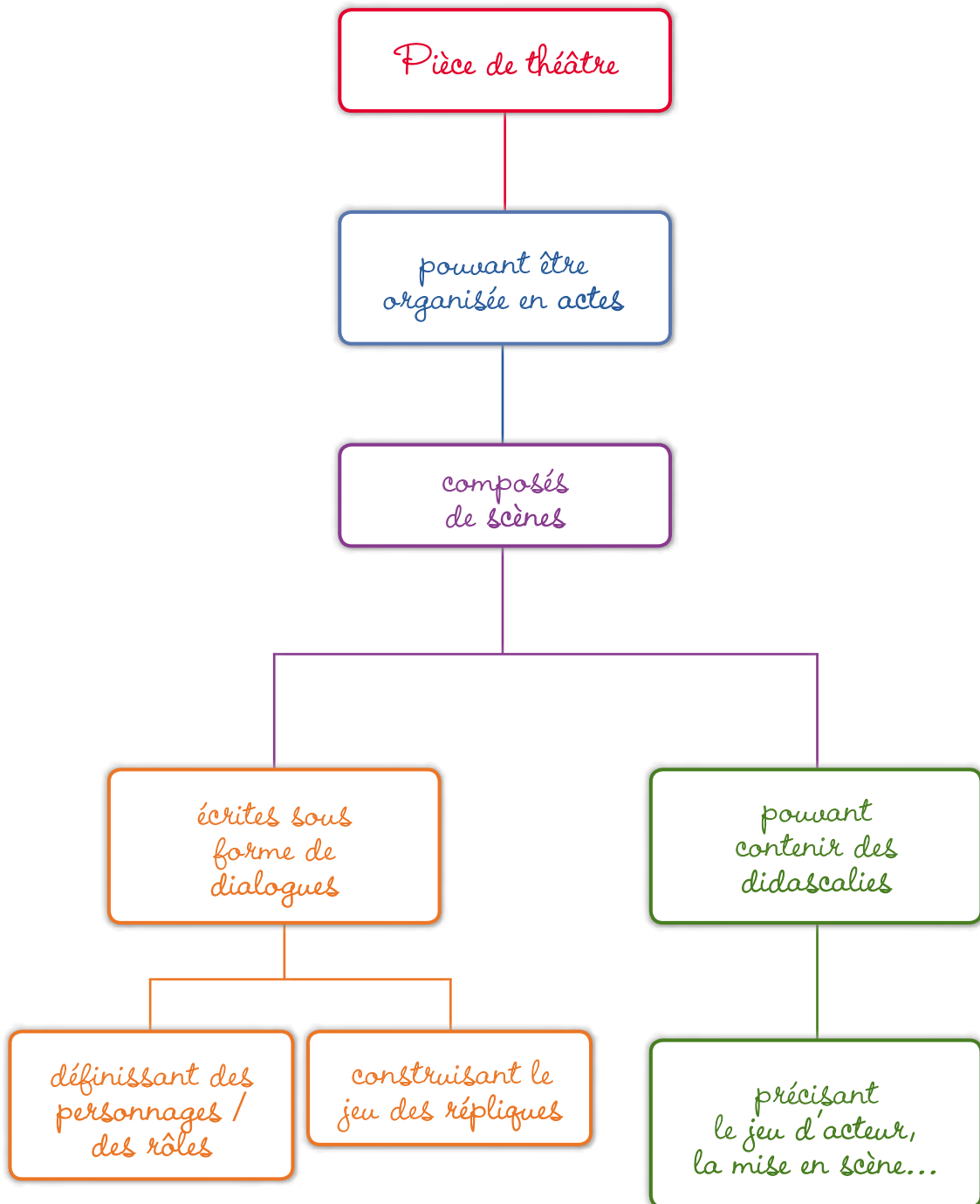
Dans le théâtre contemporain, la structure dramaturgique est plus libre, moins catégorique : on peut parler de « tableaux », de parties scéniques, garder la structure en actes, ou même ne pas distinguer nettement de parties comme c'est souvent le cas.

Dans le cadre du « projet théâtre » à l'école, on parle essentiellement de situations dramaturgiques et de mises en jeu scéniques, c'est-à-dire dans ce dernier cas de postures et de circulation dans l'espace en fonction des besoins dramaturgiques (jeux de scènes, caractères des personnages, rythme des scènes, fluidité de l'ensemble...).

Ce type de structuration permet une liberté d'écriture ; il favorise la créativité et l'imaginaire. Par ailleurs, le travail de répétition appuie l'écriture de la pièce par la prise en compte des situations vécues au cours des ateliers de théâtre et en sollicitant la liberté de jeu des acteurs.

Ces moments sont cadrés par l'intervenant théâtre en fonction des besoins dramaturgiques, et des règles et conventions essentielles du théâtre - comme ne pas jouer de dos (sauf si la mise en scène le demande) ; équilibrer l'espace, autrement dit ne pas se retrouver tous du même côté, à moins que cela ne corresponde à une intention de mise en scène, etc.

Schéma didactique « classique »



La démarche pédagogique

Il est essentiel de mettre en cohérence l'organisation du travail des enfants avec l'objet travaillé : la pièce de théâtre.

Une pièce de théâtre est un texte de type dit « conversationnel ». Il s'agit alors d'organiser la « conversation » à tous les niveaux de la pratique pédagogique. Faire converser les enfants (pour qu'ils produisent de l'écrit ensemble) joue sur plusieurs paramètres de la situation pédagogique.

■ La proposition écrite du groupe peut se concevoir selon deux modalités :

- Chaque enfant, participant au groupe-mission, écrit d'abord son idée, puis chacun la lit au reste du groupe qui en adopte une ou bien tente d'en mixer quelques-unes. Cette modalité est la plus courante dans la pratique de la classe ; elle permet à chacun d'investir l'écriture. Cependant, elle rend plus difficile la mise en commun : il peut y avoir un effet « prise de pouvoir » d'un des membres du groupe qui impose sa proposition. On peut alors établir un vote pour désigner la proposition à retenir. Cela peut générer de la déception si c'est la proposition la mieux formulée qui prend le pas sur les autres, excluant ainsi les idées venant d'enfants en difficulté de rédaction. La recherche d'un consensus est également rendue délicate à cause de la disparité des propositions : « tricoter » les apports des uns et des autres devient vite une mission difficile.

- Une proposition est lancée à l'oral par un participant. Les autres l'améliorent, la transforment en apportant des précisions : adjectifs, adverbes, compléments circonstanciels, etc. Ils co-élaborent une phrase complexe à l'oral pour l'écrire, une fois entérinée par tous.

Cette modalité peut être plus « impliquante » si l'animation du groupe invite chacun à s'exprimer. Elle trouve son efficacité à la seule condition que les enfants s'habituent à prendre en compte les points de vue de tous les participants.

Dans un premier temps, l'adulte peut s'installer dans chaque groupe pour apprendre aux enfants à veiller à l'équilibre des interventions dans le collectif. Ensuite, un enfant peut être le « garant de l'équilibre » et interpeller ses partenaires plus timides ou qui semblent décrocher de la tâche en posant des questions ouvertes du type : « *Et toi, qu'est-ce que tu penses de la proposition de...* » ou bien « *Tu es d'accord avec X quand il propose... ?* ».

Comme on peut le constater, ce travail collaboratif peut se révéler très fructueux, mais demande une certaine fermeté et en même temps de la souplesse dans la conduite de l'atelier.

■ L'organisation du travail

Écrire en groupe autour d'une table présente plusieurs inconvénients :

- Il est difficile d'être plusieurs face à la feuille, car ceux qui se trouvent en face de celui qui écrit doivent procéder à une lecture « à l'envers » s'ils veulent suivre l'écriture du texte.
- Par ailleurs, être les uns à côté des autres génère souvent des conflits qui éloignent le groupe de sa tâche de production écrite.

Aussi, pour que chaque membre du groupe puisse « converser » avec les autres et en même temps avec le texte en train de s'écrire, une disposition des chaises en demi-cercle, sans table, avec une affiche (A3 ou plus grande) fixée à un mur, peut être plus adéquate. Cette disposition permet à chacun d'être à la même distance du texte qui devient « accessible » à tous : aucune table ou aucun autre objet ne vient s'interposer entre un participant et l'affiche, ce qui facilite un travail collaboratif.

■ La répartition des rôles

Comme dans tout groupe de travail, avec des rôles bien définis et connus de tous, le travail peut s'effectuer sereinement. Le groupe peut fonctionner s'il y a au minimum :

- un secrétaire : il est chargé de rédiger, sur l'affiche ou le papier, les idées émises par les membres du groupe.
- un animateur : il donne la parole afin que chacun puisse intervenir et être entendu. Il organise aussi la relecture de la proposition écrite et la correction de l'écrit du secrétaire (la chasse aux erreurs d'orthographe et de syntaxe, notamment).

■ Le rôle de l'adulte

Il soutient l'activité intellectuelle des enfants en passant dans chaque groupe pour engager l'écriture :

- en organisant un brainstorming dans le groupe : chacun donne une idée, puis l'adulte aide au choix de la première idée, celle sur laquelle on prend appui mais qui est susceptible d'être transformée.
- en identifiant une formulation sur laquelle rebondir : « *Pouvez-vous préciser, aller plus loin quand vous écrivez...* ».
- en aidant les enfants à « mettre en images » leur proposition écrite afin d'assurer la cohérence du texte : il s'agit de leur demander de dérouler, dans leur tête, le film de ce qu'ils ont écrit. C'est une action mentale qui doit leur permettre d'évaluer si tout s'articule bien ou s'il manque des précisions à apporter à leur texte, des enchaînements à faire apparaître (en didascalies par exemple).
- en faisant formuler les ressentis d'états, d'émotions, découverts lors de l'atelier de théâtre.



Le **brainstorming** (ou « remue-méninges ») est une technique de recherche d'idées en groupe visant généralement à trouver une ou des réponse(s) à un questionnement, ou encore à identifier ou à résoudre un problème. La principale phase du brainstorming consiste à émettre spontanément le plus d'idées possibles sur une thématique donnée, sans retenue et en les notant toutes, de manière à ce que l'ensemble du groupe puisse en avoir clairement connaissance, et de fait puisse rebondir jusqu'à ce que se dégage l'idée (ou les idées) correspondant le mieux à la situation posée.

Ces ressources pratiques permettent de travailler les apprentissages, postures et compétences formulées dans les parties précédentes.

Elles sont à destination des professionnels de l'éducation (enseignants, animateurs, éducateurs...) qui souhaitent mener et animer des ateliers de théâtre à visée socio-éducative.

Parce que cette activité demande de la préparation pour ceux qui n'ont aucune connaissance préalable du théâtre, ces fiches se présentent comme un guide et des outils. Elles définissent les objectifs visés, précisent les étapes à suivre et énoncent les consignes nécessaires pour mener à bien les ateliers.

Ces fiches n'en restent pas moins des propositions de travail, confirmées par une expérience de terrain, mais sont toujours susceptibles d'être ajustées ou revues en fonction des participants ciblés, du contexte d'intervention et des animateurs éducatifs.

Elles sont présentées ici suivant une progression définie en 5 catégories d'actions. Chacune de ces catégories d'actions portent des enjeux pour que les enfants/participants deviennent acteurs et responsables - au théâtre et également, par répercussion, dans leur vie.

Ainsi, chaque groupe d'exercices est introduit ici par des enjeux d'ordre citoyen tels qu'ils ont été énoncés dans le chapitre 1, « Théâtre à l'école et compétences citoyennes ».

FICHE N°1 : LA POSTURE ET LA PRÉSENCE

- La mise en place d'un « beau cercle »
- L'ancrage du corps : « l'arbre et ses racines »
- Le déploiement du corps : « l'arbre et le vent »
- Détente et énergie : respiration et soupirs sonorisés
- L'axe du corps et le regard - la présence
- Le ressort et le corps en mouvement

Ce groupe d'exercices a pour fonction de faire vivre un processus peu pratiqué dans le cadre scolaire par les enfants, mais essentiel dans toute action éducative :

- Accueillir chaque individualité de façon bienveillante et l'inviter à constituer un groupe avec d'autres de manière harmonieuse.
- Puis se responsabiliser pour se rendre disponible au projet collectif (ici, jouer une pièce de théâtre). Cette intention se met en place par un travail sur son propre corps afin qu'il s'ancre « ici et maintenant » et dégage une « présence ».
- Être alors en mesure de ressentir la présence des autres - qui deviendront ses partenaires - et pouvoir collaborer à une œuvre collective.

FICHE N°2 : LA VOIX, L'ÉNERGIE ET L'ÉCOUTE

- Voix et résonance
- Énergie et massages
- Engagement du corps et portée de la voix
- Voix, mouvement et écoute de groupe

Cet ensemble d'exercices aide chaque participant de l'atelier de théâtre à comprendre son pouvoir d'interaction avec les autres. Il permet de découvrir sa voix, l'énergie qu'elle possède lorsqu'elle est accompagnée par une gestuelle, ainsi que les effets et les affects que ceci provoque sur autrui. Ces exercices mobilisent aussi des concentrations diverses. À partir de l'étape 3 (Engagement du corps et portée de la voix), les exercices proposent des échanges de répliques qui obligent à une « attention à l'autre ». Ce travail permet de s'accorder aux autres et de comprendre quelle place chacun doit tenir dans le collectif.

FICHE N° 3 : LA MISE EN MOUVEMENT DANS L'ESPACE

- Mouvement et rythme en commun : « la chorégraphie de la fleur »
- Le corps dans l'espace : circulation et arrêts
- L'occupation commune de l'espace : équilibre du plateau

Ces mises en situation obligent chacun à se situer par rapport à un collectif : construire son appartenance à un groupe, mais aussi agir au sein de ce collectif avec une intention positive, c'est-à-dire participer à la constitution d'une harmonie de groupe. Ce projet, appuyé par ces exercices, se développe sur des valeurs d'équité, d'équilibre et de partenariat, et non de concurrence et/ou de survalorisation de soi.

FICHE N° 4 : SENSATIONS, ÉTATS ET IMAGINAIRE

- Jeu sur les sensations
- Improvisations sur des sons
- Thèmes d'improvisation
- Jeu avec des accessoires

Ces exercices aident à stimuler et explorer la palette des sensations. À partir de là peuvent se développer les facultés de l'imagination, sources de créativité et de remises en question des habitudes, des schèmes conformistes... Ce que permettent tout particulièrement les improvisations en s'appuyant directement et spontanément sur les affects et le ludique.

Par ces situations nouvelles, inhabituelles à jouer et à vivre en groupe, peut s'exercer chez les participants le sens d'une responsabilité individuelle au service du collectif.

FICHE N° 5 : LA MISE EN VOIX ET EN SITUATION D'UN TEXTE

- Le chœur : texte collectif et harmonie du groupe
- Texte dialogué et mise en situation théâtrale

Ces exercices se présentent comme de véritables situations-problème pour chacun des participants. Il s'agit de s'accorder aux autres. L'ensemble des concentrations énoncées est mobilisé :

- être attentif aux autres,
- être respectueux à l'égard de l'autre mais aussi envers le jeu théâtral en train de se dérouler,
- être spectateur de soi-même afin de s'harmoniser à l'action collective.

Il s'agit ainsi de mobiliser l'ensemble des compétences qui permettent de construire un groupe équilibré, et d'être donc en mesure de s'ajuster en toute pertinence à la situation qui se déroule.

FICHE N° 6 : CONSEILS POUR LA MISE EN ŒUVRE DES ATELIERS

Les différents points abordés au cours de cette fiche permettent une animation des ateliers de théâtre en cohérence avec les enjeux d'apprentissages citoyens énoncés.

Ces apprentissages ne pourront effectivement se faire que si l'animateur accompagne chacun dans ce processus de création : que ce soit par l'aménagement de l'espace, l'énoncé de consignes ouvertes ou encore la posture de l'intervenant vis-à-vis du groupe... Tout importe pour autoriser chacun à s'impliquer dans un jeu d'acteur qui n'est pas naturel en soi, mais extrêmement stimulant car pouvant fonctionner comme un levier individuel et collectif.

➤ ENJEU

- Apprendre à « lâcher prise » afin de se rendre disponible physiquement, mentalement et émotionnellement.

➤ OBJECTIFS

- Engager une posture physique bien ancrée sur son axe et la plus détendue possible.
- Installer une présence forte et réactive.
- Favoriser l'interaction entre soi et les autres.

➤ LES DIFFÉRENTES ÉTAPES

- La mise en place d'un « beau cercle ».
- L'ancrage du corps : « l'arbre et ses racines ».
- Le déploiement du corps : « l'arbre et le vent ».
- Détente et énergie : respiration et soupirs sonorisés.
- L'axe du corps et le regard - la présence.
- Le ressort et le corps en mouvement.



(Vidéo n°1 : de 0'09 à 1'12)

Étape 1 La mise en place d'un « beau cercle »

Cette mise en place ouvre l'atelier de théâtre. Le but est de donner une première cohésion au groupe – en étant debout en cercle afin que chacun puisse se voir au même niveau.

MODALITÉS ET CONSIGNES

Le premier contact avec les participants consiste à : dire « *bonjour* » et/ou « *bienvenue à l'atelier de théâtre* ».

C'est un accueil qui inscrit la bienveillance comme mode de communication et qui en même temps institue le cadre de l'activité.

Consigne



"*Nous allons tout d'abord former un cercle, un beau cercle.*"

Un cercle est dit « beau » s'il est équilibré :

- dans sa forme : être rond (dans la mesure du possible, suivant la disposition de la salle utilisée).
- dans sa composition : mixité/alternance fille-garçon.
- dans son harmonie : même espace entre chaque membre le composant.
- dans la disponibilité de chacun : circulation des regards.



[Vidéo n°1 : de 1'13 à 2'42]

Étape 2

L'ancrage du corps : « l'arbre et ses racines »

S'ancrer, c'est s'enraciner dans le sol et prendre conscience de son corps, en particulier par le travail sur les différentes articulations. Il s'agit de trouver le bon équilibre du corps.

MODALITÉS ET CONSIGNES


La plupart des exercices peuvent s'accompagner de métaphores afin d'aider à comprendre les attentes, et de stimuler l'imagination.

Consigne 1

 "On est un arbre, et par nos racines, on se plante bien dans le sol."

Comme il s'agit de trouver son « ancrage » dans le sol, il faut veiller à ce que les pieds soient dans l'alignement du bassin pour assurer une bonne stabilité. Toute la surface du pied est en contact avec le sol, les orteils ne sont pas crispés et on doit ressentir une impression de « solidité » (tel le chêne).

Consigne 2

 "Maintenant, on imagine qu'à partir des genoux on a un petit ressort. On fléchit les genoux et le reste du corps suit, se détend au sens propre du mot.

Dans un second temps, on effectue un mouvement de rotation du bassin, on peut aussi se déhancher. On commence avec de grands mouvements puis on réduit lentement son ampleur. Le but est que tout le corps se relâche progressivement."

À partir de l'ancrage au sol, on essaie de trouver la décontraction du corps qui va permettre de « déverrouiller » les articulations. Cet exercice assure la circulation de l'énergie et le relâchement des tensions musculaires, deux conditions pour se sentir « disponible ».

Consigne 3

 "On relâche bien les articulations. On étire les bras tels les branches d'un arbre. On fait tourner doucement les poignets, on articule les coudes... On peut prendre des poses comme un arbre avec ses branches.

Puis on reprend le mouvement avec souplesse en s'imaginant à chaque fois prendre la forme d'un arbre (précis ou non, mais qui existe dans son imaginaire)."

Il est important de bien prendre conscience de chaque articulation pour mieux les détendre, et ainsi dynamiser le corps par un « lâcher prise » des tensions physiques et mentales, et bien prêter attention à ne pas être violent avec son corps (ne pas faire de mouvements brusques, par exemple).



[Vidéo n°1 : de 2'43 à 4'15]

Étape 3


Le déploiement du corps : « l'arbre et le vent »

Ces exercices permettent l'échauffement articulaire et musculaire pour accéder à une disponibilité du corps, étayée par le travail de l'imaginaire.


MODALITÉS ET CONSIGNES

Ici, comme dans l'étape précédente, nous empruntons l'exemple de l'arbre. Il est important de garder une continuité dans les images utilisées pour que les participants suivent un même fil imaginaire. Le principe est de bouger doucement et progressivement son corps tout en gardant toujours ses pieds bien ancrés au sol.


Consigne 1

 "On fait le vent avec son souffle, ce qui va faire bouger notre arbre. Notre corps balance au gré du vent : on est à la fois l'arbre et le vent."

Consigne 2

 "On produit le son du vent (comme un sifflement) qui va se faire de plus en plus fort... Les bras sont les branches de l'arbre qui balancent au gré du vent."

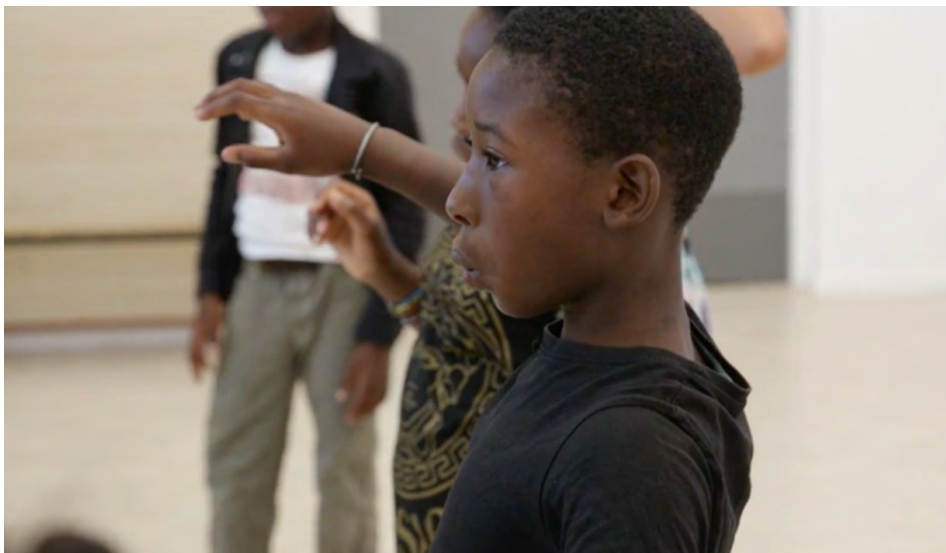
Consigne 3

 "Au signal d'arrêt (par « stop ! » ou par un claquement de doigt), on doit donner une image fixe à son arbre - c'est-à-dire arrêter de bouger et rester en position fixe."

Consigne 4

 "Le vent se calme et on retrouve son ancrage initial. On relâche les bras le long du corps en expirant lentement, puis on retrouve son petit ressort."

Ce moment amène vers un retour à l'état premier et marque la fin de l'exercice.





[Vidéo n°1 : de 4'16 à 4'45]


Étape 4

Détente et énergie : respiration et soupirs sonorisés

Ces exercices travaillent la respiration et le souffle, et plus particulièrement l'expiration qui permet de défaire les noeuds dans le corps et de bien sentir circuler en soi les énergies.

MODALITÉS ET CONSIGNES


Consigne 1

 "À présent, on expire bien fort comme un ballon de baudruche qui se vide, pour se remplir ensuite d'un nouvel air."

C'est une expiration longue permettant une ventilation totale.


Cet exercice vise à favoriser la décontraction totale sachant qu'une bonne ventilation aide à trouver son ancrage par une meilleure circulation sanguine et énergétique. Respirer par le ventre permet d'autre part un placement efficace du bassin pour ressentir l'ancrage au sol.

Consigne 2

 "Maintenant, on va faire un « soupir sonorisé », c'est-à-dire qu'on donne une résonance au souffle."

Les sons émis accompagnant le souffle provoquent une vibration dans le corps qui aide à la décontraction et permet d'accentuer le déverrouillage des articulations.

Consigne 3

 "Puis on ouvre bien le visage en exprimant un « ah » long et ouvert. Ce relâchement doit procurer une sensation à la fois de soulagement et de plaisir. On se sent prêt à (re) partir sur des bases plus saines, comme vidé de ses tensions, de ses blocages."



L'ensemble de ces exercices permet de stimuler la « caisse de résonance », de préparer la portée (ou projection) de la voix [Cf. fiche n°2], et enfin de trouver la juste tonalité pour servir le futur jeu d'acteur.



[Vidéo n°1 : de 4'46 à 6'17]


Étape 5

L'axe du corps et le regard - la présence

Cette étape combine toutes les postures et les ressentis travaillés précédemment afin de trouver une présence « neutre » de départ. C'est à partir de cette présence que tout acteur peut engager un rôle, endosser un costume, interpréter un personnage, jouer une situation théâtrale.

MODALITÉS ET CONSIGNES

Consigne 1

 "On se regarde comme si on était devant un miroir. On met en place la présence. Le corps est bien équilibré, bien relâché. Et on met le masque symboliquement."

« On met le masque » : c'est-à-dire qu'on se dégage de sa propre expressivité habituelle, quotidienne pour incarner une présence autre, susceptible de mettre en place un personnage. On serait comme un mannequin neutre sur lequel on pourrait poser ultérieurement un costume de personnage à incarner.

Il s'agit de mettre en place la présence à partir d'un bon ancrage. Il faut veiller à ce que la nuque soit bien dans l'axe du corps et non tendue en arrière. Demander de baisser un peu le menton aide à trouver le bon axe vertical. L'axe horizontal est donné par la direction du regard.

Consigne 2 - en deux temps

 "1. Tout d'abord on relâche la présence précédente pour redevenir soi-même, c'est-à-dire reprendre sa / ses posture(s) habituelle(s), « banales ».

2. Ensuite au « top », on engage à nouveau la présence bien ancrée et neutre.

On fait cet exercice trois fois."

Le but ici est de développer cette capacité à passer d'un état à un autre avec le plus de rapidité, de souplesse et de précision possibles.





(Vidéo n°1 : de 6'18 à 7'45)


Étape 6

Le ressort et le corps en mouvement

Ce moment permet de clore le groupe précédent d'exercices en mettant progressivement le corps en mouvement, en lui donnant ressort et extension.


MODALITÉS ET CONSIGNES

Consigne 1

 "On va enlever nos racines et pour cela on va pratiquer « l'essorage ». On secoue notre arbre en s'accompagnant de la voix sans forcer. C'est le mouvement du corps (« l'essorage ») qui guide le son."


L'exercice consiste à secouer les bras et le corps tout en descendant verticalement vers le sol - en pliant les genoux mais sans casser le bassin. Les deux premières fois il s'agit de descendre et de remonter tout droit en frémissant et en produisant du son. Puis la troisième fois on prend son élan pour se redresser en décollant les pieds du sol, en sautant comme pour se libérer de la terre.

Consigne 2

 "On enlève, on secoue la terre qu'on a sous les pieds."


Le principe est de décoller les pieds du sol et de les secouer en articulant les chevilles, comme pour retirer de la terre qui serait accrochée aux chaussures.

Consigne 3

 "On sautille - en avançant, en reculant, en allant à gauche, à droite - en fonction des autres et en prenant bien conscience qu'ils sont à nos côtés, donc en faisant attention à ne pas se heurter. Et ainsi on compose une « chorégraphie » spontanée qui tient compte des « partenaires »."

Les mouvements se font sans regarder le sol, en sentant autour de soi ses partenaires sans les chercher du regard. On se déplace avec ce qu'on appelle le « regard périphérique ».

Consigne 4

 "On revient dans le cercle qui se reconstitue progressivement. Et on doit retrouver le « beau » cercle de départ."



➤ ENJEU

- Apprendre à conscientiser et mobiliser les différentes parties du corps et leurs interactions.

➤ OBJECTIFS

- Échauffer la voix.
- Travailler sur la décontraction par le sensoriel et les énergies.
- Favoriser l'écoute des autres.

➤ LES DIFFÉRENTES ÉTAPES

- Voix et résonance.
- Énergie et massages.
- Engagement du corps et portée de la voix.
- Voix, mouvement et écoute de groupe.



(Vidéo n°2 : de 0'09 à 0'48)

Étape 1 Voix et résonance

On cherche à sortir sa voix medium par un travail doux et progressif de résonance à partir de la cage thoracique (et non de la gorge). Le but est de bien placer sa voix.

MODALITÉS ET CONSIGNES

Consigne



"On va échauffer doucement la voix. On cherche sa voix medium et on la maintient le plus longtemps possible."

La voix « medium » est sa propre voix, ni trop aiguë, ni trop grave : celle dans laquelle on se sent à l'aise, autrement dit une voix « bien placée » dans son corps et sa posture, et permettant d'assurer une présence sans intention spécifique. Elle ne doit pas être forcée. Pour cela il est important d'être dans son axe (en référence aux exercices sur la posture).




(Vidéo n°2 : de 0'49 à 2'28)

Étape 2 Énergie et massages

Il s'agit de masser et de « tapoter » tout le corps du bas vers le haut avec l'intention de se débarrasser des tensions, du stress ou des mauvaises pensées qui peuvent empêcher de se mobiliser sur un apprentissage. Cela permet également de stimuler le corps et les affects à travers de nouvelles énergies et d'éveiller le plaisir du jeu.

MODALITÉS ET CONSIGNES


Consigne 1

 "On se frotte les mains, comme lorsqu'on est très content ; on tapote partout notre corps : jambes, ventre, bras... On fait bien passer partout la nouvelle énergie."

Cet exercice s'ancre dans une dimension énergétique, mais aussi symbolique (on nettoie symboliquement tout ce qui nous gêne, tout ce qui pourrait nous empêcher de travailler). C'est un léger massage qui éveille les sens des différentes parties physiques, et apaise le corps aussi bien que les affects.



Consigne 2

 "On passe au visage, on époussette, et puis ça devient un petit massage. On passe sur toutes les parties du visage : le front, les tempes, les pommettes, les arêtes du nez, le contour de la bouche, la mâchoire, l'arrière des oreilles. Et puis on fait comme si on se maquillait ; un comédien se maquille toujours à cause des projecteurs et parfois pour un rôle qui demande un maquillage spécifique."

Ensuite on passe sur les cheveux et on descend le long du cou jusqu'à la nuque qu'on masse doucement et longuement. Et enfin on descend les bras le long du corps tout en expirant lentement."

Du point de vue énergétique, étirer et lisser le visage décontracte les muscles faciaux qui impriment en permanence de nombreuses tensions et sont très sollicités par nos émotions. Passer sur les cheveux et masser le cuir chevelu détend cette partie de la tête où siège le cerveau des affects qui dirige l'essentiel de notre rapport au monde et à l'autre.

On peut aussi ouvrir les coudes tout en expirant, afin de déployer la cage thoracique, notre caisse de résonance où la voix trouve tout son volume.

Par ailleurs, mettre du maquillage, comme le font les acteurs, ou faire semblant d'en mettre, c'est se préparer à changer de figure, de posture, à investir un rôle.



(Vidéo n°2 : de 2'29 à 5'22)


Étape 3

Engagement du corps et portée de la voix

L'enchaînement des consignes de cette étape permet d'apprendre à s'adresser à quelqu'un en mobilisant les exercices précédents : on s'adresse à l'autre d'abord par le regard et un corps « présent » (c'est-à-dire ferme et souple à la fois), puis par la voix. L'ensemble définit ainsi une « présence » d'acteur.

MODALITÉS ET CONSIGNES

Consigne 1


 "On lance « l'appel du ventre » : c'est un son puissant qui part de la zone placée juste sous le nombril. Pour cela on doit tout d'abord sentir qu'on est bien ancré."

L'appel du ventre doit d'abord être fait par le groupe ensemble - d'une part pour se sentir tous emportés dans une même énergie, ensuite parce qu'il est parfois difficile à certaines personnes de sortir ce son. Le faire ensemble aide à « lâcher prise ».

Ensuite les participants peuvent faire ce son l'un après l'autre pour s'entendre individuellement, dégager une énergie devant chacun et être aidé ou rectifié si besoin. Et on termine en le reprenant en chœur.

En 2 à 3 séances, tout le monde saura le faire et pourra en éprouver beaucoup de plaisir.

Consigne 2

 "On se dit « Pardon » en lançant bien la voix, mais sans chercher à mettre une intention. Et l'autre doit sentir que je m'adresse à lui. C'est ma présence et mon regard qui importent."


Un participant s'adresse à un autre en le regardant et en lui disant « pardon ». Ce dernier fait alors de même avec un autre participant, jusqu'à ce que l'ensemble des personnes du groupe ait fait cet exercice.

On peut aussi demander comme suite de l'exercice précédent :

"On se dit « Pardon, qu'est-ce que vous avez dit ? »".

Ce sont les mêmes modalités que la consigne 2 en y ajoutant une question mais sans forcer l'intention, et toujours sans circuler.

Consigne 3

 "Cette fois-ci on se déplace vers une personne en disant la phrase : « Pardon, qu'est-ce que vous avez dit ? ». C'est la phrase, telle une réplique de théâtre, qui nous donne l'élan, nous projette vers le/la partenaire. On le fait donc sur l'énergie du corps et non sur une intention de l'intellect."

L'exercice peut inviter à une petite chorégraphie donnée par les déplacements successifs des participants. Chacun se présente d'abord comme l'expéditeur d'un message, puis son destinataire : c'est l'approche progressive de ce qu'est un partenaire de jeu théâtral, puis de ce qui constitue l'intention corporelle de jeu.




(Vidéo n°2 : de 5'23 à 8'10)

Étape 4 Voix, mouvement et écoute de groupe

Cet exercice s'effectue sous la forme d'un jeu : le « woush-bang-paou ». C'est un temps important qui met en travail l'écoute collective et fait prendre conscience de l'interaction entre sa propre énergie et celle du groupe : elles se nourrissent mutuellement.


MODALITÉS ET CONSIGNES

Consigne 1

 "L'exercice ludique du « woush/bang/paou » : à chaque son correspond un mouvement précis. « Woush » est accompagné d'un mouvement de tout le corps en jetant ses bras vers l'avant (mais en gardant son axe du corps droit et stable). « Bang » correspond à un mouvement net d'arrêt du corps en levant les bras - qui vibrent comme un gong. « Paou » consiste à donner une direction, à tendre vers un destinataire par un mouvement net de bras, paume vers le ciel et avec un mouvement latéral du corps."

Le premier temps consiste à faire mémoriser aux participants le mot avec le geste qui lui est associé. Puis à tour de rôle et ensuite tous ensemble, chaque son (avec son geste correspondant) peut être répété.

Consigne 2

 "On reçoit à présent une intention :
- Woush veut dire : « Je donne ». On peut le faire vers ses voisins de droite et de gauche seulement.
- Bang : « Je ne prends pas ». Ce mot répond à un woush, et signifie qu'on n'accepte pas l'invitation.
- Paou : « Je renvoie la balle » / « je relance le jeu ». Après un bang seulement. On l'adresse à n'importe quel autre participant autour du cercle (sauf ses deux voisins de gauche et de droite)."


Les participants s'adressent les uns aux autres par le biais de ces 3 mots et par le regard qui est très important. Un participant commence avec « woush » vers son partenaire de gauche ou de droite (indifféremment) en le fixant bien du regard. Ce partenaire continue à faire circuler le « woush » jusqu'à ce que quelqu'un dise « bang ». Dans ce cas celui qui disait « woush » doit s'adresser à quelqu'un d'autre que son partenaire de gauche ou de droite en utilisant « paou » pour relancer ailleurs le jeu.

Celui auquel on a lancé « paou » repart à son tour, à gauche ou à droite avec « woush ». Et ainsi de suite. Le jeu paraît complexe au départ, mais on prend vite le pli et cela devient alors très amusant. De plus, il est très formateur car il demande beaucoup de concentration, un regard précis à chaque fois que l'on s'adresse à quelqu'un, du rythme et de la coordination. Et si on perd l'attention, le jeu est bloqué.

Si le tout prend bien, on peut se permettre d'accélérer le rythme.

Plus on reproduira le jeu, plus le groupe sera à l'aise, s'amusera et apprendra à travailler ensemble dans une même concentration et une même énergie.

Consigne complémentaire possible

 "On remplace maintenant ces sons par des mots précis pour que cela devienne comme un petit dialogue de théâtre :

- « Woush » correspond à « Ca va ? »
- « Bang » à « Non ! »
- « Paou » à « Et toi ? »."

On reprend exactement le jeu corporel et intentionnel précédent, mais avec ces nouveaux mots et le sens qui leur est associé.

Le jeu du « woush - bang - paou » / « Ca va ? - Non ! - Et toi ? » permet tout à la fois de :

- porter une attention aux consignes,
- favoriser le ludique,
- développer le sens du rythme,
- engager tout le corps dans des postures bien différenciées,
- travailler de manière globale sur la coordination et l'interaction entre mouvement du corps / voix bien placée / regard précis / intention de jeu.

ENJEU

- Apprendre à gérer le groupe et l'espace, individuellement et collectivement.

OBJECTIF

- Se mouvoir en groupe dans un espace délimité (la « scène » ou « plateau ») de façon précise et harmonieuse.

LES DIFFÉRENTES ÉTAPES

- Mouvement et rythme en commun : « la chorégraphie de la fleur ».
- Le corps dans l'espace : circulation et arrêts.
- L'occupation commune de l'espace : équilibre du plateau.



(Vidéo n°3 : de 0'09 à 2'03)

Étape 1

Mouvement et rythme en commun :
« la chorégraphie de la fleur »

Ce jeu travaille la présence de chacun pour être à l'écoute du groupe, et pour construire une figure harmonieuse ensemble.

Afin de trouver sa « présence » quelques recommandations sont à rappeler :

- C'est par les racines que l'on sait si l'on est présent ou non, avec le corps détendu et les bras le long du corps.
- Le point de départ est donc l'ancrage dans le sol (Cf. fiche n°1, étape 2).

MODALITÉS ET CONSIGNES

Consigne



"On va faire l'exercice de la fleur qui se ferme et qui s'ouvre : on avance lentement vers le centre du cercle jusqu'à être épaules contre épaules puis on recule. Et à chaque fois on repart un peu plus vite.

On doit garder un rythme commun, se laisser porter par le mouvement d'ensemble et ressentir l'harmonie produite par le groupe. Pour cet exercice il est indispensable que le cercle soit bien fait."

Le groupe, positionné en cercle, avance en même temps vers le centre puis revient à sa position initiale. Au départ les participants marchent doucement en étant attentifs à ce que le rythme soit coordonné (tout le monde se déplace ensemble - au même moment, au même rythme), puis la marche est de plus en plus rapide jusqu'à presque courir (mais sans jamais perdre la dynamique commune).



(Vidéo n°3 : de 2'01 à 3'36)


Étape 2

Le corps dans l'espace : circulation et arrêts

Le principe de cet exercice est de demander aux participants de marcher librement dans la salle en restant bien concentrés et en ayant le regard périphérique : ne fixer ni le sol, ni le plafond, mais avoir un regard large, ouvert sur tout l'espace.


MODALITÉS ET CONSIGNES

Consigne 1


 "Avant de commencer cet exercice, on va bien relâcher le corps - sentir qu'on a les épaules baissées, les genoux fléchis - et on assouplit l'ensemble du corps grâce à une bonne expiration. Ainsi, on vérifie qu'on a bien notre axe et notre présence.

Puis on va mettre symboliquement un « masque neutre » (on essaie de l'imaginer dans la paume de la main). Ce masque est dit « neutre » dans la mesure où on enlève au visage toute expressivité particulière, toute forme d'émotion visible, toute intention spécifique."

Consigne 2

 "À partir de là on va marcher, circuler librement tout en veillant à maintenir sa présence. Et on circule de sorte que tout l'espace soit occupé régulièrement. On changera régulièrement de direction, on peut même reculer. Et surtout on fait attention à ne pas entrer dans une circulation mécanique et répétitive."

Consigne 3

 "Au signal donné (par exemple en frappant dans les mains) on se fige, c'est-à-dire qu'on s'arrête nettement (au ¼ de seconde) dans sa posture de marche (sans ajouter quoi que ce soit). Et on tient cette présence jusqu'au nouveau signal, puis on repart de la même manière. Et ainsi de suite plusieurs fois."

La prise de possession de l'espace scénique commence de manière libre et individualisée, et en même temps en prenant bien conscience de la circulation. Elle favorise un nouveau mode de concentration et fait sentir la possibilité d'interactions entre partenaires de jeu. De plus, les arrêts nets sur la posture de marche obligent à être bien en équilibre et précis.



(Vidéo n°3 : de 3'37 à 4'36)

Étape 3


L'occupation commune de l'espace : équilibre du plateau

Il s'agit de se positionner collectivement dans l'espace, de façon à occuper le lieu de manière pleine et équilibrée. Il faut éviter, autant que possible, de laisser de grands espaces vides.

L'idée est que si l'espace est déséquilibré (visuellement) par trop de personnes au même endroit, on dit que le plateau (c'est-à-dire ici l'espace scénique) peut se renverser - comme un plateau où tous les objets seraient du même côté et qui perdrait donc son équilibre.

MODALITÉS ET CONSIGNES

Consigne

 "Vous vous déplacez de nouveau librement, puis quand je frappe dans les mains vous vous arrêtez et en quelques pas vous vous dirigez vers un espace vide, si c'est nécessaire : le but est d'équilibrer le plateau très rapidement et efficacement, mais sans se précipiter."

Par effet de groupe, les participants ont tendance à se rassembler, soit en suivant un leader (ou un camarade), soit pour se sentir en sécurité/protégé, soit par simple mimétisme. Une occupation équilibrée de l'espace va les obliger à se défaire de ces attirances groupales pour se mettre entièrement à la disposition de l'objectif de l'exercice.

Il faut leur apprendre à avoir un regard périphérique (donc globalisant et sans fixation) pour décider du déplacement à faire, afin d'occuper les espaces vides repérés. Cet ajustement spatial doit se faire sur quelques pas et non en courant à l'autre bout de la salle. Il s'agit donc d'apprendre à être « clair, net et précis » en un minimum de temps et de pas.



➤ ENJEU

- Apprendre à stimuler et développer le champ imaginaire et créatif.

➤ OBJECTIFS

- Travailler avec la mémoire sensorielle.
- Construire des situations théâtrales.

➤ LES DIFFÉRENTES ÉTAPES

- Jeu sur les sensations :
 - Circuler sous la pluie.
 - Marcher dans la boue.
- Improvisations sur des sons.
- Thèmes d'improvisation :
 - « La rivière aux crocodiles ».
 - « La maison abandonnée ».
- Jeu avec des accessoires.

Étape 1

Jeu sur les sensations (à partir de soi et de la mémoire sensorielle)

Ces exercices contribuent à lier sensations et imaginaire et à créer un état de jeu théâtral. Suite à l'énonciation d'une situation particulière, les participants doivent jouer les sensations qui leur parviennent.

MODALITÉS ET CONSIGNES

Consigne générale




"Je vais vous donner une situation, un état qu'il faudra vivre avec votre corps, avec vos sensations, et en circulant."

Circuler sous la pluie




[Vidéo n°4 : de 0'09 à 0'59]

Consigne 1

 "Imaginez qu'il pleut. Vivez cette situation physiquement. Et pour cela, faites appel à votre mémoire, à ce que vous avez déjà vécu, ressenti en de telles situations, dans la vie de tous les jours..."

Consigne 2

 "La pluie s'intensifie et le vent se lève. Puis la pluie va se faire moins forte jusqu'à s'arrêter. Mais il y a toujours du vent..."

Cette consigne permet de varier l'intensité des états.

Consigne 3

 "Quand je frappe dans les mains, on se fige précisément dans l'état dans lequel on se trouve."

Cette dernière consigne permet de :


- ressentir l'état intérieur sans passer par le corps en mouvement,
- se rendre compte de son état de concentration sur l'exercice et la situation vécue,
- évaluer les réponses aux consignes.

Marcher dans la boue




[Vidéo n°4 : de 1'00 à 2'18]

Consigne 1

 "Progressivement vous allez vous rendre compte que le sol est lourd ; il y a de la boue. Et vous marchez dans la boue."


Consigne 2

 "Puis on entre dans une zone de brouillard. Et on arrive vaguement à voir des formes. (il y a toujours le sol boueux)... et le vent se lève... la pluie recommence à tomber... Au bout d'un certain temps on arrive dans un endroit où il y a moins de boue, moins de pluie mais il y a toujours du vent... Et on se figera dans une posture claire de l'état ressenti et vécu.

Enfin, on relâchera progressivement tout le corps et toutes les sensations pour revenir à l'état initial."

Les variantes qui vont conduire l'exercice doivent conditionner des changements corporels bien visibles.

Consigne générale

 "Je vais donner différentes situations à vivre. Mais avant cela, on passe par l'étape neutre."

L'improvisation sur la pluie fait davantage travailler le haut du corps, et celle sur la boue davantage la partie inférieure, ce qui permet, par ces 2 exercices de sensations, de faire jouer l'ensemble du corps.



(Vidéo n°4 : de 2'19 à 3'17)

Étape 2

Improvisations sur des sons (une source sensorielle extérieure à soi)

Des sons sont proposés aux participants qui doivent se mettre dans l'état que leur inspire la bande sonore (par exemple : peur, joie, empressement, etc.).

Cet exercice peut être mené avec plusieurs types de sons lors d'un même atelier, afin de travailler sur le passage d'un état à l'autre (comme passer de la joie à la peur ou bien de la peur au soulagement). Exemples de sons avec lesquels on peut travailler : le vent qui souffle, les bruits de la rue, des portes qui claquent, une atmosphère de fête, des rires, mais aussi des sons étranges (non reconnaissables), etc.

MODALITÉS ET CONSIGNES

Consigne

 "On va se mettre dans l'état que nous inspire le son. Il faut le faire entrer dans le corps grâce à l'écoute. Puis on va créer une improvisation à partir de là."

Pour cet exercice, les variations des états sont données par les sons. Les participants doivent imaginer et traduire par le corps les sensations vécues. Lorsque le son s'arrête, les corps se figent dans un état précis. Ce temps permet d'évaluer si les interprétations de jeu proposées sont cohérentes avec les sons entendus ou/et le degré de concentration du groupe.

Dans cet exercice il faut être à l'écoute d'une source de sensation extérieure à soi (en l'occurrence un son) qui va stimuler l'imaginaire, alors que dans le cas précédent (étape 1) on fait appel à sa propre mémoire sensorielle.



Étape 3

Thèmes d'improvisation

Il s'agit d'entrer dans un début d'histoire ou de scénario par un travail sur les sensations et les émotions.

La rivière aux crocodiles



[Vidéo n°4 : de 3'18 à 4'52]

Ce jeu cherche à stimuler les sensations et la capacité d'improvisation sur une situation donnée.


MODALITÉS ET CONSIGNES

Consigne 1

 "On va faire de l'improvisation : vous êtes sur un rocher au milieu d'une rivière infestée de crocodiles... Vous observez bien autour de vous..."

Il faudra traverser la rivière en sautant de rocher en rocher, mais vous avez peur des crocodiles et certains rochers ne sont pas très stables. Et pourtant on ne doit pas tomber ou même perdre l'équilibre au risque d'être dévoré par les crocodiles !"

Consigne 2

 "Puis vous approchez de la rive progressivement jusqu'à sortir de la rivière, épuisés par l'effort et en même temps très soulagés d'avoir échappés au danger."

On peut terminer l'exercice vers une suite possible par la proposition suivante :

"Là vous pourrez voir au loin une maison que vous espérez prête à vous accueillir pour vous reposer."

Ce jeu de la « rivière aux crocodiles » sollicite différentes concentrations, tout en étant très ludique et très imaginaire pour les enfants.




La maison abandonnée

[Vidéo n°4 : de 4'53 à 7'23]

Cet exercice va se faire de manière progressive en 4 temps (avec les sensations corporelles et la stimulation sonore), afin de développer l'imaginaire et de créer une véritable situation théâtrale favorisant l'émotionnel.


MODALITÉS ET CONSIGNES**Consigne 1**

 "Vous êtes dans une maison abandonnée. Il faut passer entre les gravats, les murs écroulés, les vitres cassées pour sortir... On peut se faire mal, avoir peur..."

Prenez d'abord bien le temps de « réaliser » la situation (autrement dit de la rendre bien réelle pour vous). Et ensuite seulement, vous engagez l'improvisation."

Il est important que les participants ne se précipitent pas dans l'improvisation. Il faut bien penser à toutes les étapes qui ont été précédemment jouées et vécues (voir les exercices précédents).


Consigne 2

 "Je vais ajouter un son et vous continuerez avec ce que cela vous suggère pour développer votre imaginaire et accentuer les émotions."


Il est bon de faire appel à différents types de sons qui puissent stimuler l'imagination et favoriser l'improvisation.

Ici, par exemple, on a fait appel à des sons de craquements, de vitres cassées, de vent, de pas étranges...

Consigne 3

 "Il ne vous reste qu'un petit parcours pour sortir de cette maison, mais vous ne savez pas ce qui peut encore arriver. Quelque chose d'étrange peut se produire ; vous êtes aux aguets..."

Consigne 4

 "Vous êtes enfin sortis et vous êtes vraiment soulagés. Vous vivez cet état tout en continuant à ressentir intensément la situation vécue antérieurement : vous avez peut-être de la poussière partout, des blessures..."

Et progressivement, vous allez perdre l'état et l'émotion ressentis pour revenir à l'état initial, neutre (autrement dit « vous-mêmes »). Et vous allez marcher normalement."

Cet exercice engage beaucoup d'apprentissages et de compétences, qui ont été vus progressivement. De plus, il amène, par le ludique, à découvrir la notion de sensations et d'émotions fictives qu'il faut ressentir comme « vraies » - auxquelles il faut croire d'abord soi-même, pour y faire croire ensuite à un public extérieur.

Étape 4

Jeu avec des accessoires

Cette étape ne fait pas l'objet d'une vidéo. Elle peut être intéressante pour décliner le jeu dramatique avec l'utilisation d'accessoires.

MODALITÉS ET CONSIGNES

Il est intéressant également de travailler avec des accessoires. Cela stimule autrement l'imaginaire.

En revanche, cela n'est pas nécessairement plus facile, car très souvent au départ le jeu avec les accessoires se fait trop réaliste, embrouille l'imagination ou contraint, voire paralyse, le jeu corporel. Il faut donc y aller progressivement.

Il est toujours utile de partir d'objets simples, pas trop petits et dont on cherche à transformer l'usage banal, habituel.

Le plus courant est l'emploi de chaises, tabourets, balais, balles, chapeaux, grands foulards, tissus, éléments de costumes...

On peut donner un sens « précieux » aux objets, liés aux souvenirs, à l'émotionnel.

Il est toujours très fructueux et stimulant de faire jouer d'abord avec l'objet concret, puis de l'abandonner en lui-même et de travailler sur l'imaginaire de l'objet - qu'on n'a donc plus concrètement en main, mais qu'on imagine comme s'il était là matériellement. C'est une manière de se l'approprier pleinement avec le corps et l'imagination.

On peut ensuite très bien y revenir pour le ressentir du coup différemment, plus intimement.

La difficulté est toujours de se détacher le plus possible d'un réalisme trop concret, banal ou stéréotypé, et donc d'accéder à l'imaginaire et à l'émotionnel.

Le but ne doit jamais être l'objet en soi. Il est toujours au service d'une situation. Il doit toujours trouver sa nécessité totale de jeu et ne jamais passer pour « accessoire » (au sens « secondaire et non indispensable » du terme).



➤ ENJEU

- Apprendre à constituer une cohérence de groupe et de jeu.

➤ OBJECTIF

- Mobiliser l'ensemble des acquis pour travailler la mise en situation dramaturgique et scénique.

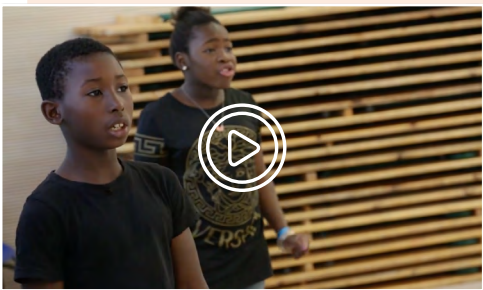
➤ LES DIFFÉRENTES ÉTAPES

- Le chœur : texte collectif et harmonie de groupe.
- Texte dialogué et mise en situation théâtrale.

Étape 1
Le chœur : texte collectif
et harmonie de groupe

Le but de cet exercice est de dire un texte collectivement, en étant attentif aux autres et en s'harmonisant dans la manière de porter le texte.

Reprise d'un texte déjà travaillé



[Vidéo n°5 : de 0'09 à 1'28]

MODALITÉS ET CONSIGNES

Consigne

 "On va dire un texte en chœur, un texte que nous avons déjà travaillé. Et tout d'abord on endosse sa présence de comédien."

Il s'agit ici, dans la vidéo présentée, d'un texte déjà abordé par les enfants. L'objectif est donc de voir où ils en sont par sa redécouverte rapide et spontanée : tant dans l'appropriation du texte que dans l'acquisition des apprentissages. C'est une façon aussi de leur donner confiance en s'appuyant sur ce qu'ils connaissent déjà et qu'ils avaient aimé travailler et jouer.

Il est important que les participants, avant d'engager l'exercice, retrouvent le plus précisément possible leur présence de comédien : axe du corps, regard, souplesse des articulations, respiration régulière (qui aide aussi à gérer le trac)...
[Cf. fiche n°1].

Approche d'un nouveau texte

[Vidéo n°5 : de 1'29 à 2'38]

MODALITÉS ET CONSIGNES**Consigne**

"Nous allons découvrir un nouveau texte, que nous allons là aussi dire en chœur.

Vous essayerez de faire comme pour le texte précédent, c'est-à-dire comme si vous le connaissiez déjà, sans vous poser de questions ; vous essayerez de le dire spontanément. Mettez-vous juste dans l'énergie de la voix, du corps, d'un texte à faire entendre - pour le plaisir."

Il est à noter que dans la vidéo présentée les enfants avaient découvert le texte pour la première fois. Leur lecture spontanée montre la progression qui peut être attendue sur ce type d'exercice. Ces exercices peuvent se reconduire plusieurs fois en précisant ou en accentuant certains paramètres et consignes de l'énonciation tels que :

- porter la voix ;
- engager le corps et l'énergie ;
- cibler le regard ;
- croire à ce qu'on dit ;
- être le plus juste possible dans les intentions qui avaient déjà été travaillées.





(Vidéo n°5 : de 2'39 à 5'29)

Étape 2

Texte dialogué et mise en situation théâtrale


Cet exercice travaille sur la mise en voix et le début de jeu d'un nouveau texte.

MODALITÉS ET CONSIGNES

Le texte choisi, pour bien répondre à l'enjeu de l'exercice, ne doit pas être trop long, doit comporter un dialogue clair avec des répliques relativement courtes pour que les participants puissent se les approprier facilement, rapidement et ludiquement.

Nous donnons ici un exemple de consignes à partir d'un texte qui avait été donné aux participants.

Consigne générale


 "Je vais distribuer à chacun une phrase provenant d'une scène que vous allez jouer. Pour la comprendre je vais vous donner le contexte. Vous devrez essayer d'utiliser ce que vous avez fait lors des exercices de sensations et d'improvisation." (Cf. fiche n°4)

Contexte : « Ce sont des enfants qui se retrouvent sur un terrain désertique, suite à une guerre qui a ravagé le pays. Ils s'étaient cachés dans un abri naturel.

Quand ils sortent de leur cachette, tout a changé autour d'eux, ils ont faim, froid peut-être. Ils ont sans doute encore un peu peur... Mais il va falloir survivre, reprendre le dessus, retrouver l'énergie de vie ».

C'est le début de la pièce *Yolé tam gué* de Nathalie Papin.

Consigne 1


 "Vous allez dire, chacun à votre tour, la réplique qui a été distribuée, en essayant de la vivre spontanément. Il est important de suivre le texte et les interventions de ses partenaires pour savoir quand dire sa réplique et être le plus fluide possible."

On peut distribuer les phrases pour chaque participant à l'oral, de la manière suivante : soit en relisant le scénario et en donnant arbitrairement une réplique à chacun, soit en demandant « Qui veut dire cette réplique ? ».

Dans ce dernier cas, cela doit se faire rapidement, sans avoir à réfléchir, seulement sur l'élan de jeu. En fait, cela fonctionne toujours si l'intervenant est clair et précis dans la gestion de la consigne et du groupe.



Consigne 2

 "Vous allez essayer maintenant de vous mettre complètement dans l'état de vivre le texte - par les sensations à ressentir et à faire ressentir : vous êtes dans un trou où il y a de la boue, il fait froid, vous avez faim, vous n'êtes pas rassurés... Le spectateur doit voir tout ça dans vos corps, votre posture, votre présence..."

Cette 2^{ème} consigne ne fait pas l'objet d'une vidéo.

Avant de commencer à jouer il faut bien ancrer sa présence, puis intégrer dans le corps la situation et les émotions qui y sont liées (par exemple les états de peur, de faim, de froid, de méfiance, de tristesse, de soulagement, de joie, etc.). Le texte ne pourra venir de manière « juste et vraie » que si le corps porte déjà les marques et les états de la situation.

À partir de là, les participants doivent pouvoir aborder et se mettre à jouer tout type de texte sans appréhension.

Ils auront des outils pour chercher les postures adéquates permettant de :

- bien porter la voix (et pouvoir donc se faire entendre le mieux possible du public, le cas échéant) ;
- jouer avec l'espace et se prêter ainsi au jeu de la mise en scène ;
- être réactif à toute situation, et gérer l'imprévu et le trac d'une représentation ;
- éprouver le plaisir indispensable et unique du jeu théâtral et de la rencontre éventuelle avec un public ;
- découvrir la joie de travailler avec d'autres, de collaborer à une œuvre collective et d'en être fiers.



Cette fiche a pour objet de partager quelques conseils et bonnes pratiques en ce qui concerne la posture d'intervenant et la conduite d'ateliers de théâtre pour les enseignants ou animateurs qui ne sont pas des intervenants professionnels.

POSTURE

■ Rôle de l'intervenant

L'intervenant fait partie du groupe constitué, il n'est pas extérieur au groupe et participe aux exercices. Il a évidemment un rôle particulier d'animation et de proposition, mais n'est pas seulement spectateur de ce qui se déroule lors de l'atelier.

À certains moments ou au cours d'exercices bien particuliers, il est principalement dans un rôle de guide, et doit saisir chacune des occasions possibles pour « faire avec » le groupe. Ainsi, il est souvent amené à réajuster et à improviser à partir de son programme initial.

■ Place au sein du groupe

Il est important que l'intervenant fasse les exercices avec le groupe afin de leur montrer les gestes, de les accompagner dans la dynamique de groupe et de les rassurer.

L'intervenant doit faire vivre les exercices par la parole : il est important de parler au groupe pour mettre les participants en condition et les aider à se projeter dans les situations proposées.

Lorsque le groupe a compris les consignes, l'intervenant peut se concentrer sur chacun des participants afin de faire des recommandations individuelles, accompagner les participants dans les différents exercices et les aider, si besoin, à lever des obstacles physiques ou psychologiques.

Lors d'exercices qui ne nécessitent pas la participation de l'intervenant (comme les exercices de circulation et d'arrêts), il est important que ce dernier observe le groupe et fasse des recommandations ciblées suite à ces observations.

En effet, tout participant est différent, et c'est le rôle de l'intervenant de prendre chaque individu en considération dans le groupe et non le groupe comme un tout. Sa préoccupation est bien de soutenir l'activité de chacun et de faire prendre conscience des effets positifs sur le groupe.

CONDUIRE UN ATELIER

■ Débuter l'atelier

Il est essentiel d'accueillir les participants dans le lieu dédié à l'activité.

On peut commencer par la constitution d'un cercle qui va devenir un rituel : après plusieurs ateliers les participants se placeront naturellement en cercle en arrivant dans la salle.

Il est bon de démarrer l'atelier par un échauffement du corps, de la voix et par des exercices d'énergie individuelle et collective.

■ Lancer un exercice

Il est préférable de commencer par expliquer le principe de l'exercice dans sa globalité, puis de donner les consignes l'une après l'autre, et ainsi de décomposer et séquencer l'exercice. Il est nécessaire de :

- toujours montrer ce qu'on va faire ;
- faire avec le groupe, ne pas se positionner en spectateur, mais toujours se situer dans le groupe ;
- commenter les gestes effectués lors de l'exercice, car ceci permet de faire vivre l'exercice et d'explicitier ce que les participants sont en train de faire ;
- annoncer le début de l'exercice : donner des « tops » ; ceci deviendra un rituel, un code par la suite et sera immédiatement compris par le groupe.

Lorsque l'exercice est nouveau, il est important de le faire plusieurs fois pour intégrer toutes les consignes :

- répéter, recommencer les exercices ; observer pour indiquer ce qui ne va pas et ajuster les consignes ;
- ne pas insister si l'exercice n'est pas parfait la première fois, et indiquer qu'il sera forcément mieux lors des prochaines séances ;
- ainsi, être toujours encourageant. Il ne s'agit jamais pour les participants d'accomplir des performances mais de trouver une posture inédite, et l'intervenant est là pour les aider à se surprendre eux-mêmes dans leurs capacités encore inexplorées, et ensuite à pouvoir surprendre les autres (d'abord leurs camarades et partenaires, puis leurs proches : enseignants, parents...).

■ Travailler un exercice

Il ne faut pas hésiter à reprendre les participants s'il y a besoin de réajuster des mouvements, des postures...

Quand un exercice n'est pas fait correctement ou ne se déroule pas de façon harmonieuse collectivement, il est nécessaire de questionner le groupe sur ce qui fait que ça n'a pas complètement ou même pas du tout fonctionné.

Il n'est pas rare de demander aux participants de se replacer, se concentrer, se mettre dans l'état attendu.

Il est important d'illustrer les consignes, de donner le contexte au moyen d'images verbales, d'associations, par métaphores, de créer une histoire pour aider à « se mettre dans la peau de »...

■ Prendre en compte le groupe et les individus

Lors d'un exercice qui nécessite de l'interaction et une intervention individuelle, il faut bien s'assurer que tout le monde fera cet exercice et que personne ne sera oublié (par exemple dans l'exercice de woush-bang-paou).

L'intervenant a la responsabilité de diriger, d'encourager et de conseiller autant que nécessaire.

LES MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE D'ATELIERS DE THÉÂTRE

■ Durée conseillée pour un atelier

Autour de 45 minutes (suivant les âges, le nombre de participants, l'objectif et les résultats attendus...).

■ Nombre de participants

L'idéal est entre 10 et 15 maximum.

■ Matériel nécessaire

- Une salle suffisamment spacieuse et vide de meubles (ou possibilité de les déplacer pour laisser un espace vide au milieu de la pièce).
- Du matériel hi fi ou des enceintes pouvant être connectées à un ordinateur ou un téléphone, pour les exercices impliquant l'écoute de sons, de musique.
- Des supports audio : différents types de sons peuvent être aisément trouvés sur Internet - des banques de sons permettent de sélectionner des ambiances différentes.
- Des photocopies d'extraits de pièces de théâtre pour des exercices sur la lecture de textes (prévoir une copie par participant).
- Le cas échéant, des accessoires (par exemple : des petites balles de jongleur, des tissus...).

Bibliographie et sitographie

Pour mieux comprendre le projet théâtre à l'école sur lequel se base ce livret pédagogique :

- **Aide et Action - Théâtre de la Fugue**, *Comprendre comment les pratiques théâtrales à l'école contribuent aux apprentissages et au développement des enfants : une recherche-action évaluative*. Rapport de recherche et synthèse, 2014.

Les documents sont téléchargeables sur le site Internet d'Aide et Action France - projet Identité(s) en Scène(s) : [Le rapport](#) / [La synthèse](#)

Pour des outils et conseils sur les pratiques démocratiques à l'école - mettre en place une classe coopérative, mener des projets dans l'école, bien communiquer avec les familles :

- **Aide et Action**, *Pratiques démocratiques à l'école*, livret pédagogique, 2016.
Téléchargeable sur le site citoyendedemain.net et le site [Aide et Action France](#).

POUR ALLER PLUS LOIN

- **Augusto Boal**, *Jeux pour acteurs et non-acteurs*, La Découverte et Syros, Paris, 1991.
- **Jean-Pierre Boutinet**, *Anthropologie du projet*, PUF, 1990 (rééd. en 2005).
- **G. Caillat, R. Citterio, D. Gaspard-Huit, C. Marion**, *Du théâtre à l'école*, Coll. Ressources Formation, CRDP de Lyon, Hachette Education, Paris, 1994.
- **Roger Deldime** (coordonné par), *Théâtre et formation des enseignants*, Lansman, 1991.
- **Michel Huber**, *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*, Chronique sociale, 1999.
- **Michel Huber**, *Conduire un projet-élèves*, Hachette Éducation, Paris, 2005.
- **Daniel Kahneman**, *Système 1, système 2 : Les deux vitesses de la pensée (Thinking, Fast and Slow)*, Flammarion, 2012.
- **J-C Lallias, J. Lassalle, J-P. Loriol**, *Le théâtre et l'école - Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, ANRAT, Actes Sud Papiers, 2002.
- **Jacques Lecoq**, *Le Corps poétique*, Actes Sud Papiers, 1998.
- **Martine Meirieu**, *Se (re)connaître par le théâtre - école, éducation spécialisée, formation*, éditions Chronique Sociale, France, 2002.
- **Philippe Osmalin**, *Les pratiques théâtrales : en-jeux pour une renaissance éducative ?*, mémoire de M2 « Action Éducative Internationale et Interculturelle », ISFEC Lasalle Mounier 2010.
- **Christiane Page** (coordonné par), *Pratiques du théâtre*, Coll. Ressources Formation, CNDP, Hachette Education, Paris, 1998.
- **Jean-François Prévand**, *Le théâtre, une école de la Vie - mémento artistique et technique*, CRDP d'Aquitaine, 2003.

ÉDITIONS DE THÉÂTRE POUR LA JEUNESSE

Éditions Théâtrales Jeunesse / Actes Sud Junior / École des Loisirs
Éditions Lansman (plusieurs collections pour enfants et adolescents)
Éditions Retz (collection Expression théâtrale).

Remerciements

Aide et Action salue le travail de l'équipe de l'école Gérard Philipe à Villiers-le-bel pour son investissement dans ce projet Théâtre à l'école et remercie plus particulièrement les enseignantes ayant permis le projet :
Sophie Consigli, Carole Dupret et Aurélia Treppey.

Un remerciement également à la ville de Villiers-le-bel pour son soutien logistique, et tout particulièrement la Mission Rénovation Urbaine et le Service Éducation.

Auteurs L'équipe de la mission éducative d'Aide et Action France.
Isabelle Rousselet, chargée de projets France.

Philippe Osmalin, Théâtre de la Fugue, www.theatredelafugue.fr
Metteur en scène, directeur artistique et formateur.

Patrick Clerc, Equi-Libre, www.formation-equi-libre.fr.
Formateur, consultant.

Responsable rédaction Isabelle Rousselet, Aide et Action France

Éditeur Aide et Action

Graphisme Adeline Marteil, adeline-marteil.fr

Illustrations © Aide et Action - Tous droits réservés

Couverture © 2014 Ariel Arias

Mars 2017

Le projet Théâtre à l'école et l'élaboration de
ce livret ont été soutenus par

FONDATION 

Le projet Théâtre à l'école
a été soutenu par


ville de Villiers-le-bel