

L'intégration du théâtre d'improvisation à l'école primaire

**Mise en place d'un dispositif de théâtre
d'improvisation dans une classe de 3-4H**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Marion Büschi**
Sous la direction de : **François Joliat**
Delémont [avril 2023]

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire Monsieur François Joliat, pour son soutien, ses réflexions, ses conseils avisés, son engagement, son temps et pour l'intérêt sans faille qu'il a porté à mon travail de mémoire. Un soutien qui m'a permis de traverser l'élaboration de ce mémoire de manière plus sereine.

Un grand merci aux enseignantes de la classe de 3-4H qui m'ont donné le temps nécessaire de mettre en place un tel dispositif. Je les remercie également pour leur ouverture d'esprit face à ce projet sortant de l'ordinaire. Je tiens aussi à remercier les élèves de cette même classe qui ont accepté de participer aux ateliers théâtre et d'être filmés.

Je remercie très chaleureusement la professeure de théâtre qui m'a conseillée quant à l'élaboration de mon dispositif et le choix des exercices adéquats. Un énorme merci à l'enseignante et l'enseignant qui ont pris part aux entretiens. Je les remercie pour leurs conseils précieux, leur regard bienveillant face à mon travail et le temps qu'ils ont accordé à celui-ci.

Finalement, je tiens à remercier mon entourage pour les conseils ainsi que le temps qu'ils ont accordé à mes doutes et questionnements. Un grand merci à ma maman pour les multiples et interminables relectures.

Résumé

Le théâtre d'improvisation est souvent méconnu, son enseignement l'est encore plus. Dans le cadre de ce travail, nous avons tenté de mettre en avant les apports d'une pratique théâtrale à l'école primaire. Nous nous questionnons sur ce qui a déjà été fait et ce que nous pourrions mettre en place afin de rendre visible et accessible le théâtre d'improvisation.

Pour se faire, un dispositif de théâtre d'improvisation a été élaboré, puis testé dans une classe de 3-4H. L'idée de ce dispositif étant de développer chez les élèves l'expression de soi. Des enseignant·e·s ayant déjà pratiqué le théâtre avec des enfants ont ensuite évalué ce dispositif. D'un point de vue de la faisabilité, des difficultés rencontrées et des apports des exercices présentés, nous menant à des réflexions diverses sur la manière d'introduire une telle pratique à l'école, les blocages, les motivations et les enjeux que celle-ci entraîne.

L'idée étant de donner des pistes d'action aux enseignant·e·s qui souhaitent expérimenter l'enseignement du théâtre d'improvisation, tout en montrant les avantages de pratiquer dès le plus jeune âge, cet art de la scène dans le cadre scolaire. Au terme de la recherche, il s'avère que le dispositif est utilisable et cohérent bien qu'il demande des adaptations. L'ensemble du dispositif permet certes de travailler l'expression de soi, mais le temps à disposition et la complexité de certains exercices ont pu agir comme des freins à la progression des élèves.

Cinq mots-clés

Didactique du théâtre, expression de soi, mise en pratique, rapport à l'autre, théâtre d'improvisation.

Liste des figures

Figure 2 - vidéo 3 - Les lieux	32
Figure 3 - vidéo 1 - Le tissu accessoire	34
Figure 4 - vidéo 2 - Aujourd'hui je me sens	36
Figure 5 - vidéo 5 - Moi j'aime	38

Liste des tableaux

Tableau 1 - Déroulement d'une séance d'improvisation	17
Tableau 2 - Intentions des vidéos.....	23

Liste des annexes

Annexe 1 – Dispositif, déroulement des séances :	I
Annexe 2 – Formulaire de consentement.....	VI
Annexe 3 – Contrat de recherche.....	VII
Annexe 4 – Guide d'entretien	VIII
Annexe 5 – Verbatims vidéo 4.....	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 6 - Verbatims vidéo 3	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 7 - Verbatims vidéo 1	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 8 - Verbatims vidéo 2	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 9 - Verbatims vidéo 5	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 10 - Verbatims troisième partie	Erreur ! Signet non défini.

Sommaire

Remerciements.....	i
Résumé	ii
Liste des figures.....	iii
Liste des tableaux	iii
Liste des annexes	iii
Sommaire	
Introduction	1
Chapitre 1 - Problématique.....	3
1. Importance du problème.....	3
1.1 Raison d'être de l'étude.....	3
1.2 Présentation du problème	4
1.3 Intérêt de l'objet de recherche	5
2. Historique du théâtre et du théâtre d'improvisation	6
2.1 Historique du théâtre.....	6
2.2 Historique du théâtre d'improvisation	8
2.3 L'histoire du théâtre à l'école.....	10
3. État de la question.....	12
3.1 Pourquoi le théâtre à l'école ?	12
3.2 Relation à l'autre, empathie et créativité.....	13
3.3 Apprendre à communiquer par l'action.....	14
3.4 Le déroulement d'une séance d'improvisation	16
4. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche	18
4.1 Identification de la question de recherche	18
4.2 Objectifs (ou hypothèses) de recherche	18
Chapitre 2 – Méthodologie.....	19
1. Enjeux méthodologiques.....	20
1.1 Recherche qualitative	20
1.2 Démarche d'innovation.....	20
1.3 Enjeu ontogénique.....	21
2. Design de recherche	21
2.1 Dispositif d'intervention.....	21
2.2 Intervention en classe.....	21

2.3	Retour cahier de bord.....	22
2.4	Vignettes	22
2.5	Entretiens	25
2.6	Procédure et protocole de recherche	26
3.	Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	27
3.1	Analyse des données des entretiens.....	27
3.1.1	Transcription.....	27
3.1.2	Traitements des données	27
3.1.3	Méthode et analyse	27
	Chapitre 3 - Présentation et interprétation des résultats.....	29
1.	L'évaluation des enseignant-e-s (Kiviat) et leur point de vue (verbatim)	29
1.1	Vidéo 4 – Le son du mouvement.....	29
1.2	Vidéo 3 – Les lieux	32
1.3	Vidéo 1 – Le tissu accessoire	34
1.4	Vidéo 2 – Aujourd'hui je me sens	36
1.5	Vidéo 5 – Moi j'aime	38
2.	Discussion	39
2.1.	Relation entre le cadre théorique et les résultats.....	39
2.2	Les apports des entretiens	41
2.3	Des adaptations ?.....	41
2.5	La formation des enseignants	42
2.6	Les visions du théâtre des deux enseignants.....	43
2.7	Activité théâtrale et gestion de la discipline	43
	Conclusion.....	45
	Références bibliographiques	1
	Annexes	I

Introduction

J'ai toujours été intéressée, intriguée par le théâtre et plus particulièrement le théâtre d'improvisation. Le théâtre a toujours rimé avec espace de liberté, un endroit où nous pouvons être nous-mêmes, tout en explorant d'autres personnages et d'autres facettes. La pratique du théâtre d'improvisation m'a par ailleurs toujours paru plutôt inaccessible. Difficile de savoir par où commencer, où trouver les informations d'inscription et comment entrer dans une troupe. Ces questionnements d'adultes m'ont menée à penser que j'aurais adoré, en tant qu'enfant, avoir la possibilité de pratiquer le théâtre dans le cadre scolaire. Aujourd'hui, en tant que future enseignante, j'aimerais avoir la possibilité d'offrir cette option à mes futur-e-s élèves. C'est pourquoi j'ai fait le choix de traiter de la thématique du théâtre d'improvisation et plus spécifiquement de son application dans une classe. Le théâtre peut selon moi, apporter énormément aux élèves de nos classes.

Le théâtre est une discipline artistique qui s'est développée au cours des siècles en prenant ses origines dans la Grèce antique. Le théâtre se développe, à travers le temps, sous diverses formes. Citons les amphithéâtres romains où se pratiquaient les jeux théâtraux, les mystères durant le Moyen Âge citons encore le théâtre d'improvisation. C'est au Québec que le théâtre d'improvisation s'est énormément développé, spécifiquement avec l'invention, dans les années 70, du match d'impro. Le théâtre d'improvisation est par ailleurs bien plus ancien. Dès l'Antiquité, des troupes de théâtre improvisent en partie leurs pièces. Prenant des formes diverses et variées, le théâtre se fait aussi une place à l'école. Au début du XX^e siècle, le théâtre est utilisé par les Jésuites. Par ailleurs il est encore souvent considéré comme un passe-temps est non pas un apport à l'éducation. « L'école est souvent considérée comme un lieu d'instruction et non de distraction. En partant de ce postulat, on ne peut instruire en s'amusant, car jouer entraînerait la facilité et ne permettrait pas de diffuser le goût de l'effort » (Ledoux, 2018, p. 4). C'est le Québec, dans les années 60, qui donnera en premier une place à part entière au théâtre dans son plan d'étude. La pratique théâtrale à l'école s'est ensuite quelque peu développée à l'école dans d'autres pays. Par ailleurs, le théâtre est, dans la plupart des cas, utilisé comme outil afin d'acquérir d'autres connaissances. Contrairement au Québec qui introduit le théâtre à l'école pour le théâtre, les pays comme la Suisse et la France ont tendance à introduire le théâtre dans leur plan d'étude dans le but d'améliorer la diction et l'aisance lors d'exposés par exemple. Dans ces deux pays, l'intégration du théâtre fait directement écho à la place donnée à l'expression orale à l'école.

J'ai ainsi choisi d'axer cette recherche sur la place du théâtre à l'école et plus précisément la place du théâtre d'improvisation. L'idée étant d'en apprendre plus sur le théâtre d'improvisation et son impact sur les élèves, tout en s'interrogeant sur la manière d'introduire le théâtre d'improvisation à l'école primaire. Afin d'entrer dans le sujet et de définir l'approche par laquelle aborder ce travail, je me suis d'abord questionné sur l'effet que pouvait avoir le théâtre d'improvisation sur les élèves. Cela a débouché sur les questions suivantes :

- Pourquoi le théâtre est-il encore peu enseigné à l'école primaire ?
- L'enseignement de l'improvisation a-t-il des impacts sur les élèves ?

Ces diverses questions m'ont permis d'entrer dans le thème du théâtre et dans celui du théâtre d'improvisation. Effectuer les premières recherches m'a indiqué que les textes et les études sur le sujet étaient peu répandus, mais existants. La littérature scientifique m'a confortée dans le choix de la thématique du théâtre d'improvisation tout en réalisant que la pratique théâtrale classique prendrait, elle aussi, une place prépondérante dans mon travail de recherche. Mon intérêt pour la pratique du théâtre à l'école a grandi tout en me questionnant quant aux ressources disponibles sur le sujet. Ces premières lectures et connaissances m'ont menée à la question de départ suivante :

- L'improvisation a-t-elle un effet sur l'aisance à prendre la parole ?
- Les cours de théâtre ont-ils une influence sur la gestion du stress ?
- Les cours de théâtre ont-ils une influence sur les contacts sociaux des élèves ?
- Les cours de théâtre ont-ils une influence sur les capacités d'adaptation des élèves ?

Afin d'organiser la réflexion et de tenter de répondre à ces sous-questions, le travail suivant est divisé en trois parties. La problématique qui présente les connaissances théoriques et les différentes recherches traitant du sujet du théâtre et du théâtre d'improvisation. L'idée étant de présenter l'état des connaissances actuelles et de clarifier le sujet de notre étude. La deuxième partie est la méthodologie. Celle-ci présente les choix méthodologiques effectués pour cette recherche et explicite les différents dispositifs mis en place pour récolter les données. Cette section met également en avant la manière utilisée pour analyser les données. Dans la troisième partie, les résultats obtenus sont exposés et explicités, afin d'être analysés et discutés. Cette dernière partie présente les résultats sous la forme de graphiques et d'extraits de verbatim. L'analyse et l'interprétation des données mettent en avant les éléments importants dans le cadre de l'enseignement du théâtre d'improvisation. Finalement, une conclusion est rédigée afin de synthétiser les résultats et d'énoncer les perspectives.

Chapitre 1 - Problématique

1. Importance du problème

En introduction à la problématique, voici quelques définitions essentielles à la compréhension du mémoire.

Définitions du théâtre :

« Art visant à représenter devant un public, selon des conventions qui ont varié avec les époques et les civilisations, une suite d'événements où sont engagés des êtres humains agissants et parlant. » (Le Nouveau Petit Robert, 2003, p. 2604)

« Le théâtre est un ensemble d'œuvres, et c'est aussi une pratique du spectacle, dont les œuvres écrites ne sont qu'une part ; et ce sont également des lieux, plus ou moins spécialisés, et des personnes, elles-mêmes plus ou moins spécialistes ; parfois enfin c'est un rituel qui peut s'inscrire dans des pratiques religieuses et politiques... » (Viala, 2014, p. 5)

Définition du théâtre d'improvisation :

« Composer sur-le-champ et sans préparation » (Le Nouveau Petit Robert, 2003, p. 1325)

« Lieu de toutes les possibilités, l'improvisation se joue à la manière d'un film de cinéma muet, d'une comédie musicale, d'un péplum, d'un polar, d'un roman de Jules Verne, d'une pièce d'Ionesco, d'un film de Fellini et de tout ce qu'en décident les joueurs impliqués. La multiplicité des contenus et des formes est donc l'une de ses spécificités. L'improvisation se distingue donc du théâtre par cette création simultanée qui permet une écriture qui intègre directement les réactions du public, mais elle ne saurait présenter des formes stabilisées. » (Gagnon, 2011, p. 254)

« L'improvisation théâtrale est une technique permettant de développer sa créativité, son imaginaire, son écoute et d'échanger sans texte préalablement défini. » (Nançoz, 2018, p. 13)

« Au théâtre, l'improvisation est l'acte le plus novateur et le plus imaginatif. Il fait, sans conteste, appel à des qualités d'interprétation et des richesses inventives extrêmement fécondes pour la compréhension de ce qu'est intrinsèquement le théâtre. » (Hénil et Mégrier, 1999, p. 9)

1.1 Raison d'être de l'étude

Le choix de cette étude se porte d'une part sur un intérêt personnel et d'autre part sur une envie de mettre en lumière un art encore peu reconnu à l'école. Personnellement, le monde du théâtre et plus précisément du théâtre d'improvisation m'intéresse depuis longtemps. J'ai pu découvrir de nombreuses pièces de théâtre étant enfant. De toutes ces expériences, je pense que celle qui m'a le plus marquée est le premier match d'improvisation auquel j'ai assisté. J'ai découvert une facette de théâtre que je ne connaissais pas. Face au théâtre classique, j'ai trouvé l'ensemble d'un match plus vivant, mais surtout plus ludique. Suite à cette

expérience, j'ai suivi quelques cours et ateliers d'improvisation et assisté à plusieurs représentations. J'aimerais avoir la possibilité de le pratiquer encore plus et d'en apprendre davantage. L'intérêt que je porte au théâtre d'improvisation se lie à une envie grandissante de mettre en lumière cet art dans le domaine de l'enseignement.

Après m'être renseignée et avoir lu plusieurs textes sur le sujet, j'ai réalisé que le théâtre avait bel et bien une « petite » place dans le système scolaire, mais que celle-ci était encore insuffisante en comparaison des effets positifs et des diverses utilisations que l'on peut en faire. La place du théâtre d'improvisation est encore plus réduite, voire inexistante, dans le cadre scolaire obligatoire.

Le théâtre d'improvisation ouvre des portes à l'imaginaire, il libère la parole et permet d'incarner de nouveaux personnages, de ne pas être figé. Il permet de s'exprimer avec son corps et sa voix, il va permettre de créer des liens et des interactions entre les individus. Il permet bien plus encore. Alors pourquoi est-il si peu mis en avant ?

Si nous prenons l'exemple de l'expression orale, elle est considérée comme très importante dans notre société. Notre manière de parler reflète notre personnalité. Les expressions et les mots que nous utilisons sont sujets à un jugement de valeur de la part de la personne avec laquelle nous communiquons. L'un des piliers principaux du théâtre est justement l'expression orale. Nous trouvons des exceptions telles que le théâtre muet ou le jeu de mimes. Comme le souligne Gagnon (2011), la pratique de l'improvisation va permettre une nouvelle vision de la langue par l'apprenant.

Ce nouveau rapport à la langue est généré par une implication profonde dans la tâche qui, d'une part, minimise la crainte de la censure collective, et, d'autre part, conduit l'apprenti locuteur à s'assumer complètement en train de parler la langue cible. (Gagnon, 2011, p. 256)

1.2 Présentation du problème

La vision du théâtre d'improvisation est aujourd'hui encore très restreinte. Dès que le terme est utilisé, on imagine les « matchs d'impro » qui représentent une part, mais pas l'entièreté du théâtre d'improvisation. L'école, de son côté, reconnaît l'importance et les bienfaits du théâtre sans pour autant lui donner une place de choix dans l'éducation. Le théâtre d'improvisation lui est très peu, voire pas du tout mis en avant dans le cadre scolaire. Durant leur parcours scolaire, les élèves sont peu amenés à s'exprimer oralement, sauf lors de présentations orales préparées, sur un sujet précis et dans un temps imparti.

Par ailleurs, plusieurs études démontrent les bienfaits d'une pratique théâtrale régulière comme celles d'Aden (2014), Eschenauer (2014, 2018), Gagnon (2011) ou encore Morici (2015). L'improvisation est un outil innovant et inspirant à utiliser dans une classe. Malheureusement, cette pratique peut impressionner, faire peur, on peut même se sentir quelque peu dépasser par le nombre d'exercices possibles, de techniques existantes.

Des troupes de théâtre d'improvisation existent en Suisse et sont très actives. Des ateliers de théâtre d'improvisation sont organisés pour les enfants. Malheureusement, ces ateliers très souvent payants sont peu connus des parents et des élèves. Si l'occasion est donnée aux élèves de pratiquer le théâtre d'improvisation, c'est tout un pan culturel qui s'ouvre à eux. Le

théâtre est un pilier culturel fort en Europe, mais qui peine aujourd'hui à attirer le jeune public. Nous ne sommes pas attirés par ce que nous ne connaissons pas.

1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Ce travail a pour but de mettre en avant les avantages d'une pratique régulière du théâtre d'improvisation. Un thème, certes, déjà abordé dans certaines recherches, mais qui n'a pas selon moi, la visibilité qu'il mérite. Il s'agit aussi de voir par l'expérimentation, si la pratique du théâtre d'improvisation peut être associée au PER et donc trouver une résonance avec le programme scolaire. L'intérêt principal de ce travail est de permettre aux enseignant-e-s d'avoir un outil à disposition pour enseigner le théâtre d'improvisation. Se lancer dans l'enseignement et la pratique du théâtre d'improvisation n'est pas un exercice facile. C'est pourquoi il semble cohérent de mettre en place, par le biais de ce travail, un dispositif clés en main. Un programme qui est accessible à tous, même si l'on ne pratique pas l'improvisation théâtrale. De mon point de vue, ce n'est pas l'idée de proposer du théâtre d'improvisation au programme qui dérange les enseignant-e-s, mais surtout le sentiment d'incapacité à mettre en place un tel dispositif. Ce travail pourrait permettre de pallier à ce problème. Je n'ai pas la prétention de dire que ce travail sera une formule magique à appliquer, mais j'espère qu'il pourra aider et encourager les enseignant-e-s à se lancer à la découverte de l'improvisation théâtrale.

2. Historique du théâtre et du théâtre d'improvisation

2.1 Historique du théâtre

Avant d'aborder plus précisément la thématique du théâtre d'improvisation, il me semblait important de faire un bref point historique du théâtre en général. Celui-ci étant à la base du théâtre d'improvisation.

2.1.1 Origine du théâtre

Les premières traces du théâtre datent de la Grèce antique. Sans pouvoir définir de manière précise le moment où la pratique théâtrale a débuté, son origine est liée à de rituels religieux. Les représentations théâtrales prennent place dans des lieux religieux, pour ensuite se déplacer dans des théâtres (lieu où l'on voit). Ces premiers théâtres sont garnis de gradins et prennent la forme d'un fer à cheval qui sera par la suite remplacée par un arc de cercle, entourant un orchestre et une scène. Celle-ci appelée skéné est surélevée pour permettre une meilleure visibilité. Cet ensemble forme la structure du théâtre que nous connaissons aujourd'hui (Fritsch, 2014 ; Viala, 2014).

Dans l'Antiquité romaine, le théâtre est associé aux jeux (ludi) et aux célébrations collectives. En Suisse, des amphithéâtres sont construits dès le I^{er} siècle. On présentait d'abord des combats d'animaux ou de gladiateurs. Le manque de traces concernant le théâtre suisse entre l'Antiquité tardive et le haut Moyen Âge est sûrement lié à une tradition orale, ainsi qu'à des scènes improvisées, ces deux éléments empêchant la découverte de manuscrits (Deier, 2013).

Au V^e siècle, lorsque le Christianisme s'étend dans l'Empire romain, le théâtre et les ludi sont condamnés, parce que l'on considérait que ces lieux donnaient l'occasion de célébrer des croyances païennes. L'Église catholique s'opposera fermement au théâtre par la suite (Viala, 2014). Le théâtre de cette époque, plus précisément les tragédies littéraires, montre souvent un héros ayant commis des fautes, mais qui s'en sort glorieux et vainqueur. Un concept qui va à l'encontre de la pensée chrétienne. On cite Saint Augustin qui, au V^e siècle, s'oppose au théâtre et influence l'animosité de l'Église envers celui-ci.

2.1.2 Le Moyen Âge

On retrouve des traces de pratiques théâtrales latines jusqu'au VI^e siècle. Durant la première moitié du Moyen Âge, le théâtre existait sous plusieurs formes comme les mystères, une forme de théâtre dont les représentations peuvent durer plusieurs semaines. En exemple, nous pouvons mentionner une pièce du XVI^e siècle dont la représentation a duré 25 jours. Il s'agit là de l'apogée des mystères. Mentionnons encore les farces, un genre plutôt grossier et qui a pour but de faire rire et les sotties, qui sont des pièces qui traitent de sujets d'actualité ou de sujet politiques (Wikipédia, 2022). Le mime était, lui aussi, une sorte de théâtre utilisé. Ces genres exercent une influence sur le théâtre d'improvisation et vont, plus tard, inspirer les premiers improvisateurs (Lerat, 2017). Ces différents genres s'adaptent parfois aux attentes du public et prennent en compte les réactions de celui-ci, de ce point de vue, ils s'apparentent au théâtre d'improvisation.

Malheureusement, le théâtre de la première moitié du Moyen Âge ne laisse presque aucune empreinte de son passage. En Angleterre, les premières traces datent d'environ 970. Même si le catholicisme n'approuve pas la pratique du théâtre, le théâtre médiéval est très souvent associé aux célébrations religieuses chrétiennes. « De là se développèrent, dès le X^e siècle et dans toute l'Europe, les jeux liturgiques qui diffusèrent auprès d'une population largement analphabète des contenus bibliques sous une forme divertissante » (Dreier, 2013, p. 2). Le but de cette forme théâtrale a longtemps été de louer Dieu et de fortifier les croyances chrétiennes. Le théâtre français profane apparaît au Moyen Âge (Viala, 2014). À partir du XIV^e siècle, les mises en scène sont de plus en plus élaborées, faisant appel à des effets de machineries.

2.1.3 Du XVI^e siècle à nos jours

Selon Viala (2014), durant le XVI^e siècle, le théâtre aborde un nouveau tournant, « la publication par l'imprimerie fait qu'à côté d'un théâtre à voir existe aussi un théâtre à voir et à lire » (p. 47). Citons à cette époque Shakespeare et ses œuvres tragiques, ainsi que deux genres italiens, la *pastorale* qui met en scène des petits poèmes d'amour (églogues) et la *commedia dell'arte* sur laquelle nous reviendrons plus tard. En Suisse, la Réforme marque cette époque. Le théâtre est alors utilisé comme moyen de contrer l'Église catholique et de promouvoir une foi nouvelle. « Au XVI^e siècle, le théâtre prospéra dans les régions catholiques aussi bien que protestantes. Dans les écoles des deux confessions, on pratiquait le théâtre classique gréco-romain comme entraînement de la mémoire, moyen de formation rhétorique et support de l'éducation morale » (Dreier, 2013, p. 3). Jusqu'au XVIII^e siècle, les pensées des Lumières mettent en avant le théâtre comme un divertissement, mais aussi comme une « école du peuple ». La tragédie, la comédie ou encore l'opéra-comique sont des genres populaires à cette période. Le drame fait son apparition ; il se veut sérieux, moins comique, mais toujours avec une fin heureuse (Fritsch, 2014 ; Viala, 2014).

Durant le XIX^e siècle, le théâtre se développe en Suisse. Il est présent en ville, mais aussi à la campagne (Dreier, 2013). À la fin du XIX^e siècle, un nouvel outil, l'éclairage électrique révolutionne le théâtre et surtout sa mise en scène. Grâce à cet éclairage, le corps de l'acteur en plus de sa voix sera mis en avant. Cette présence accrue sur scène demandera à être dirigé : un nouveau rôle est créé le metteur en scène.

Aujourd'hui, le théâtre a une place de plus en plus importante dans le monde. Des festivals et bien d'autres événements sont dédiés à cet art qui rencontre aussi de plus en plus de succès dans les écoles. Bien que la télévision, et encore plus internet, fassent de l'ombre au théâtre, il reste un élément culturel très important et apprécié du public. Le nombre de troupes de théâtre suisses n'a fait qu'augmenter depuis la moitié du XX^e siècle. En Suisse, la densité des troupes théâtrales est la plus élevée d'Europe.

Cet historique est loin d'être exhaustif, mais permet d'avoir une idée globale de l'évolution de cet art au fil du temps.

2.2 Historique du théâtre d'improvisation

Le terme « improviser » date de 1642, et signifie « chanter ou composer sans préparation ». Il est emprunté de l'italien *improvvisare* dérivé de *improvviso* « qui arrive de manière imprévue », lui-même emprunté au latin *imprōvisus*, composé du préfixe négatif *in* et de *prōvisus*, participe passé de *prōvidēre* « prévoir », ne pas prévoir (Coleman, 1991 ; Lerat, 2017).

2.2.1 Origine du théâtre d'improvisation

Dès l'Antiquité, on retrouve des troupes d'acteurs populaires qui jouent certains moments de la vie quotidienne. Une partie de leur jeu est de l'improvisation (Lerat, 2017). Au Moyen Âge, le *dialectica*, une joute oratoire prévue pour préparer les étudiants à la défense de leur thèse universitaire, se rapproche selon Lerat (2017) de l'improvisation. L'étudiant défendant sa thèse devait répondre aux « attaques » d'un autre étudiant, cela prenait parfois la forme d'un jeu. Dans la culture africaine, une tradition semble s'apparenter au théâtre d'improvisation, la palabre. La palabre est un lieu de rassemblement à l'ombre d'un arbre où se retrouve l'ensemble d'un village. Les habitants vont discuter des problèmes du village, des politiques à adopter ou encore raconter des histoires aux enfants. Tout était oralisé et rien n'était préparé. « Avant l'écriture, il y avait la parole, et la parole était au centre de la vie. Les Africains ont conservé ce principe sacré à travers l'importance qu'ils accordent à la parole et, par ricochet, à la palabre » (Diangitukwa, 2014, p. 3).

2.2.2 L'improvisation et la commedia dell'arte

Les premières manifestations du véritable théâtre d'improvisation datent de 1545, avec les inspirations italiennes que sont la *commedia dell'arte* ou encore *commedia all'improvviso* (Hacot, 2019 ; Lerat 2017). En 1699, Andrea Perrucci écrit un traité qui définit plus clairement ce qu'est le théâtre d'improvisation de cette époque (Lerat, 2017). Le traité « *Dell'arte rappresentativa, premeditata, e dall'improvviso* » montre que durant cette période, la place de l'improvisation n'était pas si grande. Les improvisations sont répétées à l'avance, les sujets sont toujours connus et les acteurs jouent toujours le même personnage. Par ailleurs, les textes n'étaient pas complètement définis. Le modèle de la *commedia all'improvviso* va perdurer trois cents ans, inspirant et influençant des auteurs tels que Molière, Marivaux ou encore Shakespeare. « Aussi, pour les acteurs italiens comme pour Molière, l'improvisation appartient à l'action et à l'art indissociable de l'acteur » (Tournier, 2003 ; Gagnon, 2011). Cependant, la *commedia dell'arte* essuie beaucoup de mauvaises critiques. Sa popularité diminue ce qui va provoquer sa disparition (Morici, 2015).

2.2.3 Les différents courants du XX^e siècle

C'est à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle que le théâtre « classique » laisse de la place à l'improvisation, mais seulement durant les répétitions. L'improvisation est un modèle d'apprentissage pour les acteurs européens. Citons Stanislavski qui, dès 1889, utilise l'improvisation comme fondement pour créer de nouveaux rôles à ses comédiens (Gagnon, 2011 ; Morici, 2015). Konstantin Stanislavski fait improviser ses étudiants durant des scènes entières, leur propose de se projeter dans leur personnage, même en dehors des cours de

théâtre, dans la vie de tous les jours. En Europe, en 1916, Jacques Copeau utilise l'improvisation théâtrale afin que la représentation théâtrale naisse du texte et du corps de l'acteur. Il propose de développer l'improvisation, non plus comme un outil de formation des acteurs, mais comme une pratique théâtrale propre, en s'inspirant de la *commedia dell'arte* et en la mettant au goût du jour. Aux États-Unis, dans le courant du XX^e siècle, le théâtre d'improvisation fait aussi sa place avec deux écoles : celle de New York utilise l'improvisation comme outil aidant l'écriture et la répétition de scènes, alors que celle de Chicago voit l'improvisation comme une chance d'interagir avec les spectateurs (Lerat, 2017). Citons encore Viola Spolin, femme américaine qui développa l'improvisation comme une discipline à part entière avec des exercices et des techniques. Ou encore Augusto Boal qui a attribué des vertus thérapeutiques au théâtre d'improvisation (Gagnon, 2011).

2.2.4 Révolution Tranquille et Match d'impro

C'est au Québec, dans les années 70, que le théâtre d'improvisation va prendre un nouveau tournant. Le Québec est en pleine « Révolution tranquille », période de réforme et de modernisation de l'État. La province manifeste une envie de changement général qui se produit aussi dans le monde du théâtre (Hacot, 2019). C'est dans ce contexte que vont se rencontrer Robert Gravel et Jean-Pierre Ronfard. Ils vont fonder le Théâtre Expérimental de Montréal en 1975. Gravel essaye de valoriser le théâtre d'improvisation. Un soir d'automne de 1977, Gravel et Yvon Leduc ont une idée qui va complètement changer la vision de l'improvisation : le match d'improvisation. La coupe Stanley de hockey venait de se terminer et les deux amis se sont demandé pourquoi les patinoires attiraient autant de monde, alors qu'ils peinaient à faire venir du public au théâtre. C'est sur le principe des règles du hockey que Gravel va esquisser le déroulement d'un match d'impro. Les hockeyeurs sont remplacés par des acteurs qui vont s'affronter en deux équipes lors de « défis » d'improvisation. Comme au hockey, la présence d'un arbitre, d'un coach pour chaque équipe et d'un speaker est requise. Suite à cette idée, Gravel arrive à convaincre une dizaine d'acteurs de tester ce nouveau concept. L'expérience du match ne dure d'abord que trois soirs, mais le succès est tel que le mouvement prend de l'ampleur. Bientôt des équipes se créent et des tournois de matchs d'improvisation voient le jour. À la fin de chaque intervention, le public donne son avis et désigne son équipe préférée, celle qui a le plus surpris ou le plus fait rire. Les spectateurs font donc partie intégrante du match (Hacot 2019 ; Lerat, 2017 ; Morici, 2015). Cette forme de théâtre innovante attire les acteurs et les personnes du milieu du théâtre. Par sa forme ludique et proche d'une discipline sportive, elle intéresse un nouveau type de public, ainsi que les chaînes de télévision. C'est suite à ce succès grandissant que se crée la *Ligue Nationale d'Improvisation* en 1979. Celle-ci est née de deux préoccupations : l'évolution de l'improvisation théâtrale en général et le désir de créer un vrai jeu théâtral » (Gravel, 1987).

Les matchs d'improvisation font leur entrée en Europe. En France, en 1981, le match d'improvisation devient très populaire. Cette forme de théâtre d'improvisation est la plus courante aujourd'hui et la plus pratiquée.

En Suisse, il existe plusieurs ligues d'improvisation comme le souligne Biermann (2016). Il y a l'*Association Vaudoise des Ligues d'Improvisation*, la ligue d'Yverdon, celle de Neuchâtel, du Valais, de la Riviera ou encore de Genève. Des entreprises fournissent aujourd'hui des cours de théâtre d'improvisation dans le cadre du travail afin d'améliorer la cohésion de groupe (Gagnon, 2011).

2.3 L'histoire du théâtre à l'école

L'évolution du théâtre au cours des siècles a aussi exercé une influence sur sa place à l'école. Nous allons revenir sur la place que l'art dramatique a occupée à l'école au fil du temps et ce qu'il en est aujourd'hui.

À l'école, la place de l'improvisation est liée à la place générale du théâtre comme « outil pédagogique ». Si l'on fait exception de la place centrale que jouait le théâtre dans les programmes des collèges des Jésuites à l'époque classique, il n'apparaît que tardivement dans les programmes d'éducation nationale dans les pays de tradition catholique. (Gagnon, 2011, p. 255)

Au début du XX^e siècle, le théâtre est déjà présent à l'école. À cette époque cette matière est enseignée dans les écoles Jésuites. Le but de ces séances de théâtre est de faire une démonstration des savoirs déjà acquis par les élèves dans les différents domaines d'enseignement. Le jeu du théâtre est rudimentaire, sans décor et sans costume. Dans les écoles gérées par les Jésuites, les activités de théâtre sont obligatoires (Lepage et Marceau, 2012). En France, durant l'avènement de l'école républicaine, le théâtre est associé au plaisir et n'a de ce fait pas sa place à l'école. « L'école est souvent considérée comme un lieu d'instruction et non de distraction. En partant de ce postulat, on ne peut instruire en s'amusant, car jouer entraînerait la facilité et ne permettrait pas de diffuser le goût de l'effort » (Ledoux, 2018, p. 4).

Durant l'entre-deux-guerres, la pédagogie nouvelle donnera un nouveau souffle au théâtre à l'école. La pédagogie nouvelle qui met le sujet au centre de l'activité se traduit au théâtre par la mise en avant de l'acteur. « On assiste parallèlement à la démocratisation des pratiques artistiques : l'accent se déplace de la pratique théâtrale fixée sur le texte écrit du répertoire vers l'activité de l'acteur en train de jouer » (Gagnon, 2011, p. 255).

Au Québec, dans les années 60, lors de la « Révolution tranquille » que nous avons déjà évoquée auparavant, l'importance donnée aux matières enseignées est remise en question. Diverses études et le changement du gouvernement québécois mènent à une réforme conséquente dans l'enseignement. « Pour la première fois (1971) dans l'histoire du curriculum scolaire québécois, les arts sont considérés comme des matières de base » (Lepage et Marceau, 2012). En 1971, « l'art dramatique » n'est pas obligatoire et est présenté comme outil à la disposition des enseignant-e-s afin de développer la personnalité de l'enfant. La place du théâtre vrai, c'est-à-dire le spectacle, n'est pas encore acquise à cette époque. C'est en 1981 que l'art dramatique devient obligatoire et se transforme en matière à part entière. Ceci, mêlé à la création du « match d'impro », le Québec est considéré comme étant la patrie du théâtre aujourd'hui. En France, nous pouvons évoquer l'exemple de la ville de Trappe. Comme le montre le film « Liberté, Égalité, Improvisez » (2014), dans les années 80, la culture de cette ville de banlieue est laissée en friche jusqu'à ce qu'un éducateur, Alain Degois commence à mettre en place des cours d'improvisation théâtrale. Très vite, il réalise les bienfaits de ces cours. L'idée se transmet et se faufile jusqu'au gouvernement français qui promet de mettre en avant le théâtre et plus précisément le théâtre d'improvisation dans des cours à option dans les collèges. Plus récemment, en 2015, Ledoux relève que l'utilisation du théâtre apparaît dans le programme français dans le cadre de la lecture de textes complets, en éducation morale et

civique ou encore comme outil à la communication (2018). Aujourd'hui, la place de l'oralité à l'école est parfois encore mise en doute.

La place du théâtre, lié à l'oralité à l'école peine peut-être aussi à se faire une place à cause du rôle de l'écrit. « Les enjeux de la maîtrise de l'écrit sont tels aujourd'hui, tant sur un plan culturel, social ou encore économique, que la place de l'écrit à l'Ecole est centrale, voire hégémonique » (Langlois, 2007, p. 2).

3. État de la question

Si nous nous penchons plus précisément sur l'enseignement primaire en Suisse, nous trouvons des traces du théâtre dans les différents plans d'études.

Dans le Plan d'Étude Romand, le théâtre apparaît dans différentes entrées. Dans le domaine *Corps et mouvement*, les commentaires généraux proposent le théâtre comme enseignement. Nous retrouvons le théâtre en français dans les commentaires généraux et plus précisément dans L1-15 : Apprécier des ouvrages littéraires, qui propose de se rendre au théâtre avec ses élèves. L1-25 : Conduire et apprécier la lecture d'ouvrages littéraires, dans l'idée d'apprendre des répliques, découvrir des textes théâtraux ou encore se rendre à une représentation. Le théâtre apparaît dans les commentaires généraux du domaine art. Le théâtre est une des manières d'enseigner les arts.

Dans le cadre du Lehrplan21, plan d'étude suisse-allemand, le théâtre apparaît dans la section D.6 C.1 : Focus sur la littérature, qui demande que les élèves connaissent et rencontrent les textes théâtraux. Dans la réflexion générale autour de la littérature, le théâtre est aussi présenté comme une richesse culturelle à laquelle les élèves doivent avoir accès.

Penchons-nous maintenant sur le plan d'étude tessinois, *Piano di studi*. Il propose un projet théâtral à mettre en place dans la rubrique bonne pratique. Ou encore dans l'enseignement des arts, le plan propose un projet qui se nomme « émotions sur scène » qui veut permettre aux élèves de comprendre et d'exprimer leurs émotions sur scène, mais aussi en dehors. Le théâtre est donc bel et bien présent dans les plans d'études suisses. Par ailleurs l'accent est mis sur les textes de théâtre et les représentations à aller voir avec les élèves. L'axe du jeu théâtral est cité sans être très développé.

3.1 Pourquoi le théâtre à l'école ?

Nous l'avons vu dans l'historique, travailler le théâtre à l'école n'est pas toujours quelque chose allant de soi. Même si, des recherches mettent en avant les effets que le théâtre peut avoir dans l'enseignement. Eschenauer a mené une étude sur une durée totale de quatre ans dans une classe de Seine-Saint-Denis en France, afin de savoir si un lien entre pratique théâtrale, capacité d'empathie et translangageance existait. Ses recherches se basent sur l'apprentissage des langues et plus précisément la translangageance qui consiste à pouvoir passer d'un répertoire linguistique à un autre. Le but étant de faire apprendre les deux langues d'enseignement (allemand et anglais) tout en incluant les langues familiales dans un projet théâtral. Une collaboration est mise en place entre des comédiennes et des enseignantes pour lier des cours de langues à des cours de théâtre et permettre un apprentissage dans le mouvement et la mise en scène. Je commencerai par cette phrase d'Aden et Eschenauer (2014) :

La pratique théâtrale engage l'ensemble des mécanismes de l'interaction humaine : kinesthésiques, émotionnels, verbaux. Ainsi, « faire du théâtre », quelle que soit la langue, entraîne à la complexité de la communication en puisant dans les imaginaires des langues et des cultures tout en convoquant l'intime et le collectif, l'esthétique et la créativité langagière. (Aden et Eschenauer, 2014, p. 75)

3.2 Relation à l'autre, empathie et créativité

En lien avec le théâtre d'improvisation, le dispositif mis en place et suivi par Eschenauer (2018) propose des improvisations aux élèves dans différentes langues, basées sur un sujet philosophique sélectionné auparavant par les élèves.

Des recherches en neurosciences montrent que la société actuelle est face à un problème de taille engendré par l'hyper connectivité (Eschenauer). L'être humain est de plus en plus amené à avoir des contacts virtuels avec d'autres humains, alors que le cerveau humain fonctionne et se développe en grande partie par l'interaction directe avec d'autres personnes. Ce contact est essentiel dans le cadre du développement de l'enfant et de ses apprentissages.

Cyrulnik alerts us to the increasing inability of humans to develop an altruistic attitude, which numerous studies have confirmed to be vital for existence. So we find ourselves faced with a paradox; globalization runs the risk of turning us into isolated and desocialized individuals. (Eschenauer, 2014, p. 1-2)

Dans le projet d'Eschenauer (2014), le but est de créer des relations avec soi, mais aussi avec les autres, pairs, enseignantes et comédiennes au travers du théâtre. La relation entre famille, école et communauté de l'élève sont mises en avant montrant que le théâtre est un médiateur fort dans l'apprentissage de la langue (Eschenauer, 2014). « Le contrat d'apprentissage que pose plus particulièrement l'improvisation théâtrale implique la négociation de la signification d'une action ou d'un objet, mais aussi son acceptation par le partenaire de l'échange » (Buisse, 2007 ; Gagnon, 2011). Dans le cadre du jeu théâtral, un lien unique se crée entre les acteurs, mais aussi entre les acteurs et le public. La notion de groupe a aussi son importance. La créativité, l'imaginaire, les émotions transmises sont des éléments certes personnels, mais qui seront portés et amenés en partie par le groupe. Celui-ci prend tout son sens dans la pratique de l'improvisation. Sans groupe, il n'y a pas d'interaction et il n'y a donc pas d'improvisation (Laszlo, 2013).

Aden et Eschenauer (2014) se posent la question de savoir si l'empathie « se didactise ». Les auteurs proposent la définition suivante pour l'empathie : « L'empathie est un ensemble complexe de mécanismes qui permettent de percevoir physiquement, émotionnellement et mentalement les émotions et intentions d'autrui tout en restant dissocié de lui » (Aden et Eschenauer, 2014, p. 2). L'empathie est un ressenti essentiel pour promouvoir des relations saines entre les individus de manière générale. Dans le cadre du groupe-classe « enseigner » l'empathie peut donner énormément de clés dans la gestion des conflits et dans toutes les relations entre pairs ou entre élèves et enseignant·e·s de manière générale. Selon Aden (2010), le domaine artistique va promouvoir l'empathie, car il travaille les bases de celle-ci. Pour créer un projet artistique qui favorise l'empathie, des attitudes de collaboration, d'écoute et de respect sont nécessaires, des éléments qui favorisent l'empathie. Elles s'appuient sur la théorie de Berthoz qui part du principe qu'un changement de perspective mental se fera par un changement de perspective spatiale.

Stimulé et sécurisé par cet apprentissage collectif, le joueur va alors intégrer cette nouveauté, matériau qu'il pourra ensuite utiliser dans sa vie, comme sa capacité à se mettre en colère, à ne pas contrôler la situation... L'improvisation autorise ce désapprentissage qui amène vers la nouveauté. (Laszlo, 2013, p. 180)

Dans un autre registre, la pratique théâtrale va favoriser la créativité, « La créativité, à l'origine, serait un couplage entre le déjà-là (puiser) et le non-encore (faire croître, faire émerger), qui s'ancre dans l'espace (ciel et terre) et le temps (latence) » (Eschenauer, 2018, p. 2). Pour étayer cet aspect, nous pouvons aussi nous appuyer sur le travail de Morici (2015) qui met en avant l'importance de la créativité au théâtre, mais aussi la stimulation de cette dernière durant la pratique du théâtre d'improvisation.

Inviter la créativité à l'école, non seulement sur les bancs, mais dans des « espaces vides » semble permettre aux élèves de déployer d'autres aptitudes (imaginaire, reliance), qui sont des socles de capacités de haut niveau (réflexion analytique et élaboration de discours), et contribuer à ce qu'ils puissent tisser des liens entre les enseignements, entre apprendre et vivre. (Eschenauer, 2018, p. 9-10)

L'improvisation demande une capacité augmentée de création et d'invention. Amener les élèves à inventer des histoires peut être bénéfique pour sa pratique théâtrale, mais pas seulement. « L'invention d'histoires est utilisée comme un exutoire. La fiction permet de faire ressortir des éléments importants pour celui qui invente » (Lecoivre, 2017, p. 22). Le fait d'amener les élèves à raconter, à inventer une histoire est difficile au début, celle-ci se rapportera à une situation vécue en restant très terre-à-terre, mais par la suite et en ajoutant des contraintes dans l'invention et en s'exerçant, les enfants sont de plus en plus à l'aise avec l'exercice. Ils apprennent à se dire, à utiliser la fiction pour transcender le réel (Lecoivre, 2017). Dans l'idée de stimuler cette imagination Bing proposait les ateliers suivants :

Bing propose aussi des improvisations ayant pour thèmes des situations plus ou moins quotidiennes comme « La pêche à la ligne » ou « La construction d'un bateau », portant son attention sur la manipulation d'objets imaginaires, l'utilisation de l'espace et leur capacité d'invention dans le sens de rompre avec ce que les autres avaient déjà fait. (Cardoso Scalari, 2022, pp. 165-166)

3.3 Apprendre à communiquer par l'action

Gagnon (2011) explique que les activités théâtrales d'improvisation peuvent être bénéfiques dans l'apprentissage d'une langue, car ces activités installent un rapport non paralysant à l'erreur linguistique. L'apprentissage est aussi plus favorable si le lien entre corps et esprit est fait. Dans le cadre de la langue, l'improvisation va permettre de passer de l'oral à l'écrit. Il est possible de revenir en arrière, de recommencer ou de modifier l'action.

« Bref, l'improvisation contribue vraisemblablement au développement de nombreuses capacités orales » (Gagnon, 2011, p. 256). Même si l'improvisation théâtrale est souvent associée à un travail sur l'oralité, il est tout à fait possible d'inclure dans une démarche d'improvisation une initiation à l'écriture dramaturgique. « Dans le travail d'écriture d'une saynète, l'improvisation et le canevas agissent comme des genres d'oral et d'écrit intermédiaires à la disposition des élèves » (p. 257).

La didactique des langues telle que nous la connaissons, ne traite que du langage verbal et ne prend pas encore assez en compte tous ce qui l'entoure et ce qui concerne le langage non verbal. La pratique théâtrale va permettre d'ajouter ces éléments non verbaux essentiels à la communication. « Elle [l'expression scénique] trans-crit et trans-pose, parfois trans-forme la perception comme la représentation du rapport à soi et au monde de l'individu » (Eschenauer, 2014, p. 9).

Pour Varela (1993), l'humain apprend par l'action et c'est exactement ce que cherchent à montrer les travaux d'Eschenauer. C'est l'association de gestes à des paroles qui vont permettre à l'élève d'apprendre plusieurs langues. Si nous lions les apprentissages à des actions, l'élève y trouvera un but et donc du sens. Le sens étant l'élément le plus motivant pour un élève. « Le manque d'assurance et de perception des enjeux personnels et du sens de l'apprentissage scolaire peut également expliquer qu'un élève ne s'implique pas » (Barthe, 2013, p. 2.) « Notre démarche repose sur la théorie de l'énaction (Varela, 1993) qui postule que le sens que nous donnons aux choses émerge grâce à un couplage sensorimoteur du sujet avec le monde dans lequel il se développe » (Aden et Eschenauer, 2014).

Selon Eschenauer (2014) reprenant Lecoq (1997), au moment où nous enseignons la langue, nous devons prendre en compte à quel point c'est un apprentissage complexe dans lequel les interactions sont obligatoires. C'est cet échange émotionnel et sensoriel qui doit être mis en avant. Le fait de lier la pratique théâtrale et l'apprentissage d'une langue ou de tout autre apprentissage, va créer des liens entre le connu et ce qui reste à découvrir.

C'est [le langage] un acte créatif, construit en et au-dehors de soi au travers de tous les moyens d'expression qui nous habitent. Le langage théâtral puise dans cette ressource naturelle qu'il potentialise par sa forme esthétique, s'appuyant sur l'espace et sur le non-verbal. (Eschenauer, 2014, p. 9)

Le théâtre permet de travailler et de mettre en avant le langage, certes oral, mais aussi le langage du corps. Varela (1989) cité par Eschenauer (2018) définit l'humain comme un être langageant, qui a besoin du langage. Ce besoin de langage verbal, mais aussi non verbal : émotionnel, sensoriel et kinesthésique est vital. En plus d'avoir un impact positif sur les capacités scolaires des élèves, le théâtre va aussi leur permettre d'apprendre à s'exprimer, mais aussi, de comprendre une autre forme d'expression.

Le langage théâtral joue un rôle médiateur dans l'apprentissage des langues. D'une part avec le jeu d'acteur qui amplifie le « soi-même comme un autre » d'autre part avec la perception corporelle des langues et langages, car les élèves jouent, donc agissent dans les langues. L'action permet simultanément de percevoir émotionnellement, sensoriellement, et de concevoir intellectuellement ces langues. (Eschenauer, 2018, p. 3)

Si nous nous concentrons plus précisément sur le théâtre d'improvisation, nous pouvons citer le travail de Morici (2015) qui dans le cadre d'une recherche a tenté de savoir si le théâtre d'improvisation pouvait être intégré en classe par le biais des capacités transversales du Plan d'Études Romand (PER). Les éléments qui composent les capacités transversales sont les suivants : collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive. Au terme de sa recherche, elle met en avant les possibilités de développer les capacités transversales à l'aide de l'improvisation. En écho à Eschenauer (2014), qui montre que théâtre et théâtre d'improvisation sont très proches, Morici explique :

Par ce biais [le corps dans le théâtre d'improvisation], tout un cheminement doit être fait quant au paraverbal et au non verbal, deux langages dont les élèves n'ont pas encore réellement conscience, mais qui participent activement à la communication. Ainsi les attitudes, l'expression orale, mais aussi les sentiments, les émotions sont parallèlement approchées pour mieux comprendre la complexité des expressions humaines. Et finalement bien sûr, l'improvisation est aussi une merveilleuse source de stimulation, de révélation de l'imagination et de la créativité. (Morici, 2015, p. 29)

La capacité à communiquer est une capacité interactive qui demande une communication orale faite de mots, de sons et une communication du corps. Cette capacité doit être travaillée afin de se développer. Par des exercices, des projets, l'élève va apprendre à communiquer. Prenons l'exemple d'un projet en « français langue seconde » qui met en avant l'importance de la communication corporelle autant que la communication verbale (Thibault, 2020). Les improvisations non verbales génèrent un premier réseau d'empathie et de communication, c'est à partir de là que peut se construire la communication verbale.

3.4 Le déroulement d'une séance d'improvisation

Nous allons dans ce sous-chapitre décrire le déroulement d'une séance/atelier d'improvisation théâtrale ou d'un cours d'improvisation théâtrale. Il est important, premièrement, de différencier la séance du match. Dans l'imaginaire collectif, lorsque nous parlons d'improvisation, nous pensons directement au match. Le match est une compétition entre deux équipes d'improvisateurs ayant un nombre défini, un temps défini et étant chevronnés. « L'atelier d'improvisation quant à lui consiste en un lieu, un espace consacré à la fabrication, à l'élaboration et à la création » (Nançoz, 2018, p. 84). Les acteurs de l'atelier d'improvisation ne jouent pas devant un public externe, mais bien devant les autres membres du groupe ; le but est bien de s'améliorer, tous ensemble, et non pas de trouver un gagnant. Le nombre de participants dans un atelier peut être très variable, il se situe habituellement autour de dix participants.

Leviste (2018) nous propose le déroulement d'une séance, pour un groupe ayant pour objectif l'écoute :

Tableau 1 - Déroulement d'une séance d'improvisation

Déroulement d'une séance d'improvisation :	
Introduction	Entrer dans le rôle de l'acteur. Mettre en avant l'objectif principal de l'atelier du jour, l'écoute.
Echauffement	Laisser de côté la facette personne pour entrer dans la facette acteur. Des jeux d'écoute difficiles, les participants doivent se rendre compte du travail et de l'effort à fournir.
Exercices	Divers exercices qui rendent l'écoute difficile, mise en place de contraintes dans le jeu.
Clôture	Revenir sur les éléments difficiles et intéressants dans la séance. Revenir à la facette personne

Le schéma général des ateliers d'improvisation reste le même malgré les différents niveaux des participants. Une introduction, des échauffements, des exercices et une conclusion ou encore un retour au calme. Ces différents éléments composent généralement un atelier d'improvisation. L'exemple ci-dessus montre la vision de Leviste, les visions sont diverses selon les auteurs, mais le déroulement d'un atelier reste dans les grandes lignes le même pour tous.

Au terme de la problématique, nous proposons la définition suivante pour le théâtre d'improvisation : le théâtre d'improvisation est une forme d'expression verbale et non verbale qui va permettre de développer sa créativité et son imagination. La communication se fait sur la base d'un échange non préparé et sans texte écrit au préalable.

4. Question de recherche et objectifs de recherche

4.1 Identification de la question de recherche

Le développement de la problématique et les diverses recherches nous mènent à la question de recherche suivante :

Comment mettre en place un dispositif de théâtre d'improvisation en classe primaire qui favorise la prise de parole, l'expression de soi et le rapport dialogique avec autrui ?

4.2 Objectifs de recherche

Les objectifs de cette recherche sont les suivants :

Concevoir, mettre en œuvre, réguler et évaluer un dispositif de théâtre d'improvisation (didactiser) favorable à la constitution d'un moi « auctorial » capable de se dire et d'entrer en dialogue conversationnel.

Faire ensuite évaluer ce dispositif par des enseignants de théâtre à l'école dans le but de le rendre plus efficient.

Chapitre 2 – Méthodologie

Sur la base de la littérature, nous avons posé la question de recherche suivante : comment mettre en place un dispositif de théâtre d'improvisation en classe primaire qui favorise la prise de parole, l'expression de soi et le rapport dialogique avec autrui ? L'intention derrière cette question étant de créer un dispositif de théâtre d'improvisation. Un dispositif qui permette la pratique du théâtre d'improvisation dans une classe de 3-4H et qui puisse mettre en avant certaines capacités de communication.

Suite à la mise en place et la réalisation du dispositif, celui-ci a été évalué par le biais d'entretiens par deux enseignant·e·s ayant pratiqué le théâtre avec des classes. L'intention de cette démarche était de recevoir une évaluation du dispositif et de sa didactisation afin de répondre à la sous-question suivante : quelle est la pertinence de ce dispositif pour les enseignant·e·s ?

Afin de guider la mise en place du dispositif, mais aussi l'évaluation de celui-ci par les enseignant·e·s interrogé·e·s nous avons utilisé huit catégories distinctes. Ces huit catégories représentent, selon nous, les éléments essentiels de la pratique du théâtre d'improvisation.

1. **Présence scénique** : Présence et entrée dans un rôle dans la création et l'incarnation d'un nouveau personnage (humain, voire animal). L'élève est capable de conscientiser le fait d'entrer dans un rôle, dans un corps qui n'est pas le sien.
2. **Conscience du corps** : Utilisation de son corps dans le but de jouer, de participer à une action. Donner une intention à son mouvement dans le but de transmettre une émotion, une signification. Les mouvements parasites sont réduits, le corps est utile au jeu.
3. **Émotions** : Interprétation et expression d'émotions qui ne sont pas siennes. Se mettre en position de jeu, de sorte à être capable d'exprimer, de jouer voire de ressentir des émotions qui ne sont pas propres à son état actuel. Entre dans cette catégorie le fait de varier les émotions, de trouver des manières de les exprimer afin qu'elles deviennent explicites (froncer les sourcils, hausser la voix... pour illustrer la colère).
4. **Utilisation de l'espace** : Déplacement dans l'espace de jeu. Conscientiser son déplacement lors du jeu, donner du sens à ses déplacements afin que cela serve le jeu. Le déplacement se fait aussi en lien avec le ou les autres élèves présents sur scène.
5. **Ouverture** : Montrer une ouverture aux autres, mais aussi aux idées qu'ils proposent. S'ouvrir aux autres par le jeu et l'expression. Lors du jeu, prendre en compte les idées et les propositions de l'autre.
6. **Discours adressé** : L'élève s'exprime avec un but, donne une intention à ses mots. Un lien est créé entre l'expression corporelle et l'expression l'oral. L'idée de se libérer

des contraintes de l'environnement et se libérer des automatismes, du déterminisme. Le jeu veut dire quelque chose, le point convergent, ce que le spectateur ressent, comprendre ce que l'on veut nous dire.

7. **Improvisation** : Avoir la capacité, seul ou avec plusieurs personnes de créer un jeu concret qui fasse sens à partir d'une inspiration (images, mots, objets...). Réaction par rapport au jeu du partenaire et adaptation de son jeu en conséquence. Capacité d'improviser seul ou à plusieurs.
8. **Expression orale** : Expression de la voix par le son et la parole. Moduler sa voix dans le but de se faire entendre en variant le volume et le ton. Entrer en dialogue avec autrui dans le but de communiquer des informations, mener une discussion et construire un jeu. Parole narrative qui raconte une histoire.

Ces huit catégories ont été ventilées dans un diagramme de Kiviat.

1. Enjeux méthodologiques

1.1 Recherche qualitative

Notre recherche est une recherche qualitative. La recherche consistait à la mise en place d'un dispositif de théâtre d'improvisation au sein d'une classe et de l'évaluation de celui-ci par des enseignant·e·s aguerri·e·s. Cette méthode de collecte de données fait appel à un regard qualitatif, nous avons questionné deux enseignant·e·s et basé notre analyse sur ces témoignages. Les entretiens reposant sur des notions précises, il était plus intéressant d'analyser en profondeur et avec des mots les données plutôt qu'au travers de chiffres. Citons encore le fait que les personnes interrogées sont des enseignant·e·s ayant pratiqué le théâtre dans leur classe à qui nous avons demandé une analyse poussée des extraits vidéo. De plus, l'analyse reposait sur des connaissances théoriques, mais aussi sur le ressenti et le vécu de la personne.

Les limites de cette méthode sont par ailleurs, à prendre en compte. D'une part, le dispositif a été testé dans une seule classe, la manière dont s'est déroulé le dispositif dépendait des élèves et de leur manière de recevoir et de réagir face à un enseignement de ce type. Si le dispositif était mis en place dans une autre classe, il est possible que les extraits vidéo et les résultats de ceux-ci soient complètement différents. D'autre part, le nombre d'enseignant·e·s interrogé·e·s était plutôt restreint, il est donc compliqué d'être exhaustif dans notre analyse, celle-ci ne dépendant que de deux personnes.

1.2 Démarche d'innovation

Dans notre recherche, nous nous sommes appuyés sur la démarche d'innovation. D'une part, nous voulions montrer et prouver par le biais de l'expérimentation que le théâtre d'improvisation a sa place à l'école. D'autre part, nous avons tenté de transformer la vision que l'on porte habituellement sur le théâtre, mais aussi sa manière de l'enseigner en proposant un dispositif testé et évalué par des professionnel·le·s.

1.3 Enjeu ontogénique

Cette recherche a un enjeu ontogénique, elle avait pour but de perfectionner et de développer une réflexion sur l'action (Van der Maren, 2003). Dans ce cas précis, développer une réflexion autour de la pratique théâtrale, de son utilisation possible dans les classes et de la meilleure manière d'amener les élèves à s'exprimer par la voix et par le corps. Il s'agissait aussi de perfectionner son enseignement du théâtre d'improvisation. Nous avons tenté par le biais de cette recherche de donner certes un outil clés en main au corps enseignant, mais aussi une visibilité au théâtre d'improvisation.

2. Design de recherche

2.1 Dispositif d'intervention

Le dispositif a pris la forme d'une séquence constituée de cinq interventions. Pour créer ce dispositif, il s'agissait dans un premier temps d'effectuer des recherches. Un grand échantillon d'exercices a été consulté, lu et analysé. Une sélection en rapport à l'âge des élèves a été réalisée : les élèves avec qui nous avons travaillé sont des élèves âgés de 6 à 9 ans. Cette tranche d'âge limitait d'ores et déjà le choix des exercices. Dans la plupart des ouvrages consultés, les exercices étaient souvent prévus pour les enfants dès 8 ans, la sélection était donc passablement réduite avec ce premier critère. Une liste regroupant tous les exercices qui semblaient adaptés ou adaptables dans le contexte a été créée. Cette liste a été divisée en trois parties, échauffements, entraînements et conclusions/retours au calme. Finalement, une dernière sélection d'exercices a été effectuée afin de réaliser cinq séances. Le programme a été ensuite soumis à une professionnelle du théâtre qui nous a conseillé quant aux exercices accessibles, à l'ordre dans lesquels les réaliser et à la manière de les amener aux élèves. Suite à cet entretien, nous avons remplacé certains exercices qui ont été jugés trop complexes pour des élèves de cet âge. L'ordre de certains exercices a été changé pour permettre une progression plus logique.

2.2 Intervention en classe

Les cinq interventions réalisées dans la classe de 3-4H ont toutes été construites sur la même base. Un exercice d'échauffement pour commencer la leçon. Les exercices d'entraînements qui vont travailler une notion précise viennent ensuite. Le nombre d'exercices dans cette seconde partie était variable. Chaque séance se terminait par un retour au calme et une conclusion. Nous allons exposer ci-dessous les notions travaillées lors des séances de manière générale, les exercices sont précisément décrits en annexe (annexe 1).

Séance 1 : durant cette leçon d'introduction au théâtre d'improvisation, les exercices se sont concentrés sur l'utilisation de l'espace et le fait de se familiariser avec celui-ci. Les exercices « la foire aux ombres » et « animaux tambourins » ont travaillé cette notion. Nous avons eu l'occasion de travailler la conscience du corps et des mouvements par le biais de l'exercice « la foire aux ombres ».

Séance 2 : cette intervention travaillait plusieurs éléments, comme la conscience du corps et les sensations corporelles avec « oust la bête ». Les trois exercices de la partie principale concernaient principalement l'utilisation de l'espace. L'expression orale a été travaillée par les sons émis avec différents volumes dans « le son de l'action ».

Séance 3 : la conscience du corps a été travaillée en début de leçon. Nous avons travaillé l'imitation et l'improvisation à l'aide de l'exercice « miroir ». « La chenille zanimal » et « le gentil aux lunettes blanches » sont des exercices basés sur l'improvisation et l'expression d'émotions. Finalement, l'exercice « le son du mouvement » encourage la conscience de corps et l'adressage par la présence d'un public.

Séance 4 : durant cette leçon les élèves ont travaillé l'expression orale par les sons (joue avec mouaahhh !) et par la parole (le tissu accessoire). L'improvisation, la collaboration dans le jeu et l'ouverture ont été travaillées dans « le tissu accessoire » mais aussi, dans « le sac à objets ». Les élèves ont été amenés à construire de plus en plus le jeu.

Séance 5 : la dernière intervention a permis de mettre les élèves en scène. L'expression orale a été travaillée à travers l'exercice « moi j'aime ». Des exercices comme « lancez, jouez, c'est gagné ! » ou encore « les lieux » ont demandé l'utilisation des huit capacités.

2.3 Retour cahier de bord

Durant les cinq semaines d'expérimentation, nous avons eu l'occasion de tenir un carnet de bord regroupant nos impressions suite aux leçons de théâtre d'improvisation. Nous avons fait le choix de relever quelques éléments significatifs.

A la suite de la deuxième séance, nous remarquons un enthousiasme certain de la part des élèves, mais aussi une gêne. Une gêne de se produire devant les autres et d'essayer de nouvelles choses. Nous avons l'impression que le contexte général de la classe impacte le lâcher-prise des élèves et les empêche parfois de s'investir complètement.

La troisième et quatrième séance donne l'impression que les élèves conscientisent de mieux en mieux leur corps et les mouvements qui y sont associés. L'expression des émotions dans le jeu semble plus accessible. S'adresser à un public semble encore très complexe, nous avons l'impression que les élèves jouent pour eux et non pas dans l'idée de se produire devant les autres. La motivation et l'engagement des élèves semblent être en dent de scie. Nous ne savons jamais avant la leçon comment les élèves vont recevoir les exercices proposés.

Au terme de la cinquième et dernière leçon de ce dispositif, nos impressions sont contrastées. Nous avons remarqué une nette progression concernant la conscience du corps, l'espace occupé sur scène ou encore la capacité d'improvisation. Les élèves se montrent de plus en plus à l'aise sur scène et dans le rôle d'acteur. Nous ressentons une légère frustration quant à la très courte durée du dispositif et du nombre d'éléments que nous pourrions encore travailler avec les élèves. L'adressage au public n'est pas encore acquis.

2.4 Vignettes

Lors de la mise en place du dispositif, les séances de théâtre ont été filmées du début à la fin. Il n'était pas possible de présenter, pour analyse des deux enseignant-e-s, les leçons complètes, il fallait donc effectuer une première sélection.

Les images ont été visionnées et cinq passages ont été sélectionnés et décomposés en vignettes. Des vignettes qui mettaient en avant les choix didactiques effectués, la façon dont

se déroulait l'enseignement et qui questionnaient la faisabilité d'un exercice et son adéquation avec les apprentissages attendus.

D'un point de vue technique, les vignettes devaient impérativement être de bonne qualité visuelle et audio, ce qui semblait essentiel pour permettre une bonne analyse. Le jeu des élèves devait donc être visible.

Concernant la pertinence, les extraits devaient montrer des éléments didactiques forts et intéressants. Ces éléments pouvaient être positifs ou négatifs, exercices ayant bien fonctionné, montrant la progression des apprentissages ou inversement, exercices mal expliqués et/ou mal compris, qui semble trop complexes et/ou non adéquats. Le but était de visionner l'ensemble des vidéos plusieurs fois, afin de relever les éléments significatifs qui permettaient la discussion et l'analyse lors des entretiens. Ces cinq extraits ont été choisis sur la base de trois intentions.

Les intentions pédagogiques qui se concentraient sur la façon d'interagir avec les élèves, d'amener un exercice et les stratégies d'enseignement. Mais aussi les questions de discipline durant les leçons.

Les intentions didactiques qui questionnaient le choix de l'exercice, son adaptation au public cible et les apprentissages visés.

Les intentions relationnelles qui mettaient en avant les relations et interactions entre les élèves et l'enseignante avec des éléments comme le lien entre pairs, mais aussi le lien avec l'enseignante et les relations de confiance.

Nous décrivons ci-dessous, les intentions propres à chaque extrait vidéo :

Tableau 2 - Intentions des vidéos

Vidéos	Intention	Description
Vidéo 1 - Le tissu accessoire	Relationnelle	Dans cet extrait, nous voulions d'une part mettre en avant le jeu des élèves de manière générale. Il s'agissait aussi de relever la collaboration et le lien qui se créait entre les élèves lors du jeu. Nous étions aux prémices du jeu à deux, les élèves prenaient conscience petit à petit de l'importance de jouer ensemble et non pas chacun de son côté.

Vidéos :	Intention	Description
Vidéo 2 – Aujourd’hui je me sens...	Didactique	Nos intentions étaient ici didactiques. Nous voulions relever le travail des apprentissages et plus spécifiquement, l’expression orale. Il semblait intéressant de faire évaluer un des rares exercices travaillant l’expression orale et non pas l’expression corporelle. Nous nous questionnions quant à la pertinence d’un tel exercice pour des élèves de cet âge-là.

Vidéos :	Intention	Description
Vidéo 3 – Les lieux	Pédagogique	Le choix de cet extrait se basait sur l’intention pédagogique. Les élèves ont lors de cet exercice interprété la consigne d’une façon inattendue. Le point d’intérêt était de discuter la compréhension et l’interprétation possible d’une consigne. Le fait de préciser un aspect ou au contraire, de ne pas le faire, peut engendrer certains changements dans le déroulement d’un exercice.

Vidéos :	Intention	Description
Vidéo 4 - Le son du mouvement	Relationnelle	Le son du mouvement était un exercice qui encourageait les relations entre les élèves. Afin de réaliser l'exercice, les élèves devaient établir un lien de confiance assez grand pour se laisser aller et se laisser guider par un camarade. Nos intentions étaient dans ce cas-ci de mettre en avant tous les aspects qui intervenaient dans un exercice de ce type qui demandait que les participants se touchent et s'écoutent.

Vidéos :	Intention	Description
Vidéo 5 – Moi j'aime	Pédagogique	Nos intentions derrière cet extrait vidéo étaient pédagogique. Nous questionnions la gestion de la discipline ainsi que l'implication des élèves dans la tâche. Le choix s'est fait, car la participation des élèves aux différents exercices était très variable durant tout le dispositif.

2.5 Entretiens

Une fois la sélection des vignettes effectuées nous les avons fait évaluer par des enseignant·e·s. Il s'agissait d'un échantillon de deux enseignant·e·s en école primaire qui pratiquent ou qui ont pratiqué le théâtre, voire le théâtre d'improvisation au sein de leur classe. Le premier enseignant est diplômé de la HEP BEJUNE depuis 2016, il a travaillé plusieurs années en tant qu'enseignants généralistes, mais aussi comme enseignant de théâtre. Il a ensuite enseigné le théâtre à l'école secondaire et à l'école de culture générale. Il a suivi une formation CAS en animation théâtrale en 2021. Actuellement, cet enseignant suit une formation de Master à la Manufacture de Lausanne pour devenir metteur en scène. La deuxième enseignante a suivi une formation d'enseignante primaire à la HEP BEJUNE et enseigne depuis cinq ans. Elle pratique le théâtre depuis l'âge de dix ans, elle a l'occasion de pratiquer le théâtre avec les élèves de sa classe en 1-2H.

Ce choix de personnes permettait de répondre aux deux axes principaux de cette recherche, l'enseignement du théâtre et l'intégration de celui-ci à l'école primaire.

L'évaluation de notre dispositif a été réalisée sous la forme d'un entretien semi-directif. Ces entretiens ont été enregistrés. Ceux-ci se composaient de trois parties :

La première partie de l'entretien a été dédiée à la présentation des personnes interviewées. Elles ont eu l'occasion de se présenter en quelques mots et de décrire leurs expériences dans l'enseignement du théâtre. Nous avons également questionné les potentiels à priori qu'elles pourraient avoir sur le théâtre d'improvisation en 3-4H.

La deuxième partie de l'entretien était la plus conséquente et consistait à l'évaluation des vignettes. Les vignettes ont été évaluées à l'aide d'un diagramme de Kiviat ou diagramme en araignée. Ce diagramme contient les huit catégories que nous avons évoquées auparavant, présence scénique, conscience du corps, émotions, utilisation de l'espace, ouverture, discours adressé, improvisation et expression orale. Ces catégories étaient principalement là, dans le but de guider la personne qui analysait les extraits vidéo. Le remplissage de ce diagramme était intuitif et permettait une lecture facile lors de l'entretien et lors de l'analyse. Le traitement de huit pôles distincts de manière linéaire était plutôt complexe, c'est pourquoi le choix du diagramme en araignée nous semblait adéquat.

Les enseignant-e-s ont dans un premier temps rempli le diagramme avec une notation allant de zéro à sept. Chaque catégorie s'est vu attribuer une note selon son degré d'importance. Si l'enseignant-e-s attribuait un sept, il/elle considérait que la notion était très travaillée dans la vignette. Inversement s'il/elle attribuait un zéro, la notion n'était pas travaillée. Nous avons obtenu, par le biais du diagramme, des données quantitatives.

Nous avons demandé ensuite aux enseignant-e-s de justifier leur attribution de points pour chaque catégorie. Nous avons obtenu, par ce biais, des données qualitatives.

La troisième partie était composée de questions ouvertes qui concernaient l'enseignement du théâtre de manière générale. Nous avons abordé également le sujet de l'engagement des enseignant-e-s dans l'enseignement du théâtre. Finalement, les personnes interrogées ont partagé leurs impressions et avis concernant le dispositif et sa mise en place.

2.6 Procédure et protocole de recherche

Concernant la procédure et le protocole de recherche, plusieurs éléments entrent en compte selon les étapes de la recherche. Les méthodes de collecte de données respectent les principes et points constituant le code d'éthique de la recherche (2002) des Hautes Ecoles Pédagogiques de Suisse romande et du Tessin.

Premièrement, un formulaire de consentement (annexe 2) a été transmis aux parents d'élèves concernant la captation vidéo des séances de théâtre. La sphère privée de l'élève a été respectée tout au long du travail, les images n'ont été utilisées qu'à des fins de recherche et n'ont pas été diffusées. Le formulaire de consentement s'étendait sur une durée de cinq semaines, durée de l'application du dispositif.

Deuxièmement, un contrat de recherche pour les entretiens réalisés avec les enseignant-e-s (annexe 3) a été rédigé et soumis aux interviewés au début de l'entretien. Celui-ci a été complété et signé par les interviewés si les termes du contrat leur convenaient. Il comprend une clause de confidentialité ainsi qu'une demande d'autorisation d'enregistrement audio.

3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

3.1 Analyse des données des entretiens

3.1.1 Transcription

A la suite des entretiens, une première écoute des enregistrements a été effectuée pour ensuite les retranscrire. La transcription d'un entretien se doit d'être précise et doit répondre à certaines règles. « L'essentiel est de restituer le propos de l'interviewé de manière claire, fidèle, compréhensible pour le lecteur et respectueuse pour l'orateur » (Maulini, 2008, p. 1). Voici les règles de retranscription appliquées dans ce travail :

- Le début des prises de parole est marqué par un tiret.
- Les interlocuteurs sont différenciés par les initiales suivantes, « M » pour le chercheur et « E » pour l'enseignant-e qui participe à l'entretien.
- Les onomatopées sont conservées si elles sont utiles à la compréhension.
- La transcription est fidèle au dire de la personne interrogée, les fautes de langage s'il y en a, sont conservées pour permettre une restitution des plus fidèles et si celles-ci n'altèrent pas la compréhension.

3.1.2 Traitements des données

Le traitement des données des vignettes se déroulait de la manière suivante ; les vignettes étaient traitées les unes après les autres avec les transcriptions qui leur correspondaient. Les vignettes ont été visionnées afin de se remémorer l'exercice, puis les commentaires des enseignant-e-s ont été lus à plusieurs reprises pour permettre une association entre les images et le texte. L'exercice se répétait pour chacune des vignettes. Un système de codage avec des couleurs a été utilisé dans le but de mettre en avant les éléments les plus probants et intéressants. Ce codage était aussi utile pour faire ressortir les éléments qui demandaient par la suite une analyse.

Les données ont été traitées de la manière suivante, une fois la transcription terminée selon les règles citées ci-dessus, les données ont été lues à plusieurs reprises. Les verbatims des deux entretiens ont ensuite été triés selon les parties d'entretien. Un premier tableau concernant les questions de la première partie avec les réponses de deux enseignant-e-s. Ce premier tableau est suivi d'un tableau pour chacune des vidéos. Les verbatims de chacune des huit catégories d'analyse ont été extraits et triés. Finalement, un dernier tableau a été réalisé pour extraire les réponses de la troisième partie de l'entretien. Ces tableaux sont disponibles en annexe (annexes 5, 6, 7, 8, 9 et 10).

3.1.3 Méthode et analyse

Dans le cadre de l'analyse des données de l'entretien, la méthode d'analyse qui semblait être la plus adéquate était l'analyse thématique.

L'analyste va en effet faire appel, pour résumer et traiter son corpus, à des dénominations que l'on appelle les « thèmes ». Il s'agit, en somme, à l'aide des thèmes, de répondre petit à petit à la question générique type, rencontrée dans divers projets d'analyse. (Mucchielli et Paillé, 2012, p. 231)

Nous avons donc pris les données récoltées, les avons lues à plusieurs reprises, pour pouvoir créer des thèmes et des sous-thèmes qui se rapportaient au guide d'entretien et qui étaient en accord avec les objectifs de la recherche. Les thèmes d'analyse des vignettes sont les pôles du diagramme en araignée. Pour l'analyse, il s'agissait de confronter et comparer les réponses les unes avec les autres dans les thèmes. Le but selon Mucchielli et Pallié étant d'en ressortir les divergences et similitudes afin de créer un panorama de réponses (2012). Les résultats ont ensuite été résumés par thèmes, tout en étant complétés par des extraits de verbatims. Suite à la présentation des résultats, nous avons effectué une interprétation des données. Celle-ci se basait sur le rapport que nous pouvions ou non établir entre les propos récoltés et les attentes et intentions que nous avions. Les attentes représentant ce que nous pensions qui allait ressortir dans les propos des interrogés. Les intentions représentaient les éléments qui nous ont fait choisir ses extraits vidéo.

Chapitre 3 - Présentation et interprétation des résultats

Par rappel, deux enseignant·e·s ont été invités à exposer leur point de vue sur les cinq vignettes. Leurs avis et constatations ont été donnés en fonction d'une grille de lecture qui contenait les huit catégories, présence scénique, conscience du corps, émotions, utilisation de l'espace, ouverture, discours adressé, improvisation et expression orale. Dans un premier temps, nous avons présenté le point de vue des deux enseignant·e·s sur les vidéos. Ils ont regardé chaque vidéo, puis évalué celles-ci avec chaque catégorie du diagramme. Leurs avis sont sous le format numérique. Nous leur avons ensuite demandé d'explicitier leur évaluation.

Nous avons présenté les résultats par une comparaison directe des avis des deux personnes questionnées. Les extraits vidéo n'ont pas été triés dans l'ordre chronologique, mais bien dans l'ordre de concordance. Les diagrammes montrant les avis les plus concordants ont été les premiers présentés ci-dessous. L'ordre de présentation des huit catégories correspond à l'ordre de la concordance entre les deux avis. Ce sont les catégories dans lesquelles les avis sont les plus proches qui sont présentées en premier. Les placements chiffrés sur le diagramme sont indiqués pour chaque pôle. Premièrement, le résultat de l'enseignant et ensuite de l'enseignante.

1. L'évaluation des enseignant·e·s (Kiviat) et leur point de vue (verbatim)

1.1 Vidéo 4 – Le son du mouvement

Descriptif de l'activité : le son du mouvement (Héril et Mégrier, 1999, p. 45). Deux participants viennent sur l'aire de jeu devant le reste du groupe, qui sera spectateur. L'un des deux, A, sera muet et va faire effectuer des mouvements à son partenaire B. B, qui a les yeux fermés, va émettre les sons qui lui seront inspirés par ces mouvements. Consigne donnée aux élèves : sur scène, deux acteurs. Un acteur est une marionnette qui émet des bruits quand on bouge une partie de son corps. L'autre acteur est le marionnettiste, il peut bouger la marionnette comme il le souhaite.

Vidéo 4 - Le son du mouvement

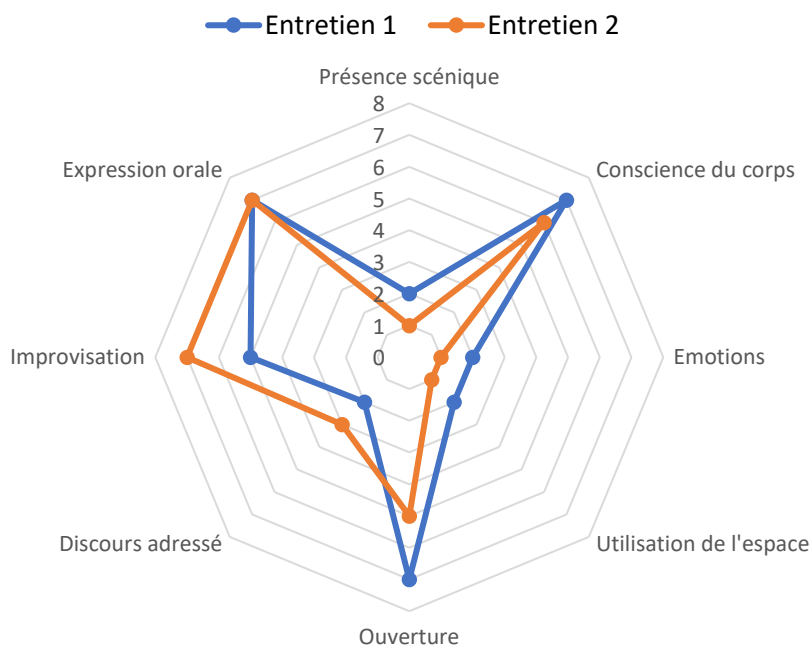


Figure 1 - vidéo 4 – Le son du mouvement

L'ensemble des verbatims associés à cette vidéo se trouvent en annexe (annexe 5).

Expression orale (résultats diagramme : 7-7) : Concernant l'expression orale, les deux personnes interrogées se mettent d'accord pour attribuer un sept dans le diagramme de Kiviat, niveau le plus élevé pouvant être attribué à une catégorie. Ils semblent être en accord dans leurs commentaires, tous deux relèvent la présence essentielle de l'expression orale dans cet exercice. Mais aussi son lien très fort avec le mouvement, conscientiser l'association d'un mouvement et d'un son.

Conscience du corps (résultats diagramme : 7-6) : La conscience du corps est un élément, lui aussi considéré comme important par les répondant-e-s. Une différence minime dans l'attribution des points dans le diagramme. Les deux personnes mettent en avant la stimulation de la conscience du corps pour les deux élèves participants. Le premier relève l'importance de ce type d'exercice à cet âge-là. « *La conscience du corps... de son corps parce qu'on se fait manipuler, mais aussi de la conscience du corps de l'autre.* » [Ens1, 311]

Où se situe la limite de la douleur, comment prendre soin de l'autre ou encore l'importance du consentement. La deuxième enseignante relève le rapport de chacun avec son corps et les mouvements associés à celui-ci.

Discours adressé (résultats diagramme : 2-3) : Le discours adressé n'est pas travaillé dans cet exercice selon la première personne, malgré la présence du public. Pour la deuxième personne interrogée, le discours adressé ne représente pas le but premier de l'exercice et cela n'est pas spécialement travaillé. Par ailleurs, l'idée d'associer un son et un mouvement peut sous-tendre à une envie de faire comprendre une intention.

Émotions (résultats diagramme : 2-1) : Les enseignant-e-s sont unanimes, les émotions et leur expression ne sont pas travaillées dans cet exercice.

Utilisation de l'espace (résultats diagramme : 2-1) : Tout comme les émotions, l'utilisation de l'espace n'est pas un élément significatif selon les enseignant-e-s dans le cadre de cet exercice. Les

élèves n'effectuant pas de déplacement dans l'espace. Par ailleurs, la deuxième personne interrogée relève : « *C'est pas vraiment un exercice qui travaille l'utilisation de l'espace où alors l'espace autour de soi.* » [En2, 31]

Présence scénique (résultats diagramme : 2-1) : À nouveau, les enseignant-e-s s'accordent sur le fait que la présence scénique n'est pas travaillée ici, en précisant que la création d'un personnage et son interprétation ne sont pas demandées ici.

Ouverture (résultats diagramme : 7-5) : Concernant l'ouverture, les avis sont plus partagés. Cela est représenté par seulement deux niveaux de différences sur le diagramme, ce sont plutôt dans les propos que les avis se distinguent. Selon la deuxième personne interrogée, l'ouverture se manifeste ici par le fait de devoir jouer à deux, sans pour autant être un élément essentiel. Le premier interrogé nuance l'utilisation de l'ouverture. Cette catégorie est relevée comme relativement importante, car elle touche la capacité à réagir de la personne manipulée, le fait de ne pas bloquer les mouvements, d'être attentif à ce que l'autre demande tout en restant tonique, voire relâché.

Improvisation (résultats diagramme : 5-7) : L'exercice travaille l'improvisation selon eux, la réactivité et le fait que l'élève ne sache pas ce que le marionnettiste va faire de lui, pousse le second élève à improviser les sons qui sortent de sa bouche de manière instantanée.

Analyse et interprétations : L'exercice est selon les personnes interrogées, adapté et pertinent à réaliser en 3-4H bien qu'il nécessite quelques aménagements et variantes. L'un relève positivement l'idée de faire réaliser l'exercice devant un public, mais questionne l'idée de l'applaudissement au terme de l'exercice, en proposant plutôt un applaudissement en début d'exercice, afin d'encourager les acteurs. L'autre met en avant le fait de faire varier les élèves autant dans leurs gestes que dans leurs sons. L'idée étant de transmettre des couleurs, des émotions diverses et riches.

Nos intentions sur cette vidéo étaient relationnelles, nous voulions questionner la notion de confiance et de lien qui se crée entre les élèves durant la réalisation de l'exercice. Le fait que les deux élèves doivent suivre les gestes ou les sons de l'autre, se laisser guider par l'autre demande selon nous une grande confiance en l'autre. Nous attendions donc de savoir si les enseignant-e-s allaient relever les mêmes éléments, percevoir le même lien. Nous avons aussi relevé, selon nous, le travail plutôt conséquent autour de l'expression orale et de l'improvisation.

Les personnes interrogées relèvent effectivement le lien très spécial qui se crée entre les élèves. Le premier enseignant parle de l'importance de la conscience du corps, le sien et aussi celui de l'autre, un élément essentiel du théâtre d'improvisation, jouer avec l'autre dans tous les sens du terme, mais toujours de manière respectueuse. Apprendre à manipuler sans aller trop vite, sans faire mal, mais aussi, apprendre à se laisser faire. Nos attentes se confirment avec l'attribution d'un sept concernant l'expression orale et d'une importance relevée, concernant l'improvisation.

1.2 Vidéo 3 – Les lieux

Descriptif de l'activité : il s'agit ici d'images que les élèves tirent au sort, ils réalisent ensuite une improvisation à l'aide de cette image. L'image définit le décor dans lequel l'improvisation prend place. Consigne donnée aux élèves : vous allez trouver un partenaire avec qui venir jouer, vous allez tirer une carte avec l'image d'un endroit et créer une scène qui se déroule dans cet endroit. Vous pouvez discuter et vous mettre d'accord avant de commencer à jouer sur ce que vous avez envie de faire.

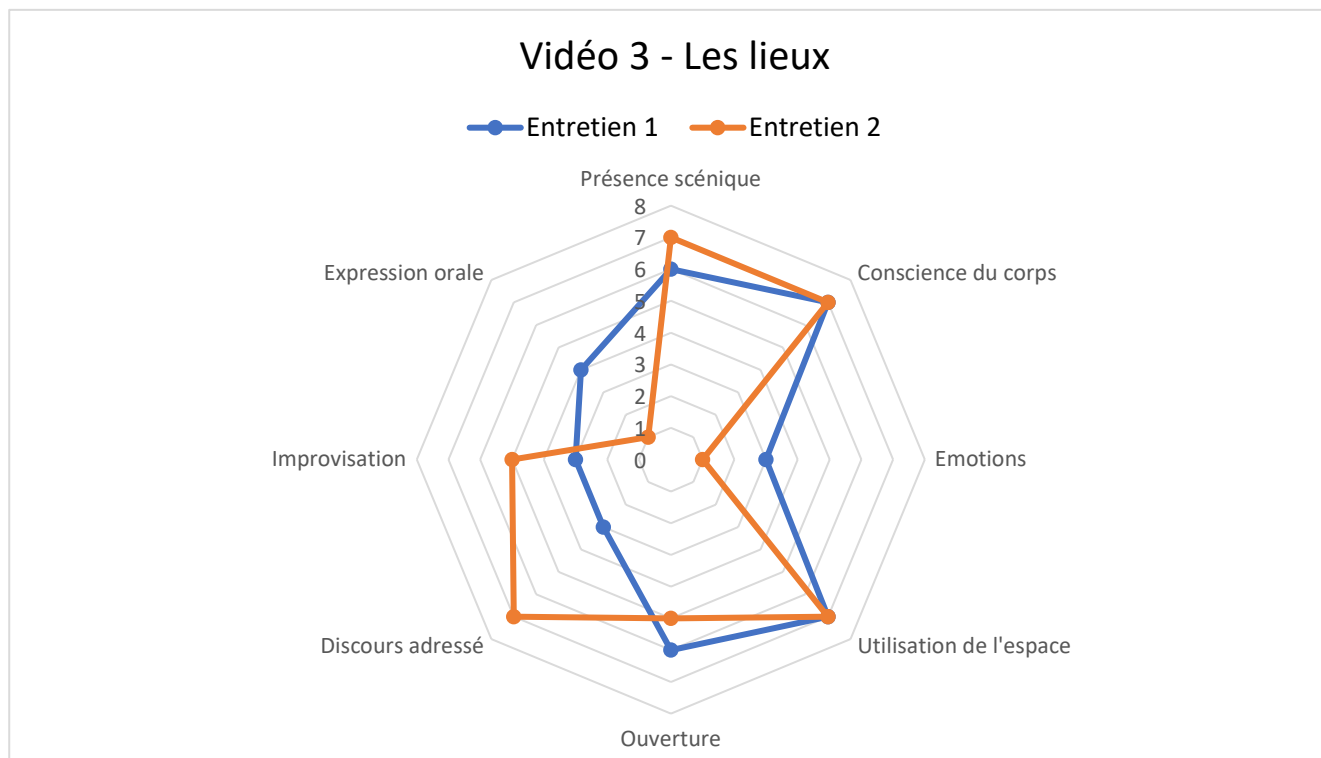


Figure 1 - vidéo 3 - Les lieux

L'ensemble des verbatims associés à cette vidéo se trouvent en annexe (annexe 6).

Conscience du corps (résultats diagramme : 7-7) : Conscience du corps, une notion très travaillée dans cet exercice selon les enseignant·e·s interrogé·e·s. « *Conscience du corps, euh oui ! Ben d'autant plus qu'elles ont choisi de ne pas avoir de parole. Elles font des choses avec leur corps.* » [Ens1, 285].

Utilisation de l'espace (résultats diagramme : 7-7) : Une hésitation pour le premier interviewé concernant l'utilisation de l'espace, pour arriver à la conclusion, tout comme l'autre participante, que l'utilisation de l'espace est une visée majeure ici. Le fait de devoir « montrer un lieu » nécessite l'utilisation de l'espace. « *Utilisation de l'espace ben oui parce que c'est ça qui nous permettra de localiser, là y'a ça, là y'a ça et là y'a.* » [Ens2, 256].

Présence scénique (résultats diagramme : 6-7) : La présence scénique est un marqueur important de cet exercice pour la raison suivante selon les interrogé·e·s, afin de faire vivre le lieu dans lequel on joue, il est essentiel d'avoir une présence scénique forte. Il a été relevé que le travail de la présence scénique n'est, ici, pas encore suffisant, car il est très compliqué d'identifier le lieu joué par les élèves.

La présence scénique est donc passablement travaillée, mais elle devrait être maîtrisée pour que l'exercice soit efficient.

Ouverture (résultats diagramme : 6-5) : À nouveau, le diagramme ne montre qu'une différence d'un point entre les deux entretiens. La première personne relève l'importance de l'ouverture dans le jeu, mais principalement dans la préparation de la scène avec la capacité à accepter les idées de l'autre tout en apportant sa contribution. L'ouverture se manifeste lors de la préparation et lors du jeu, selon la deuxième personne. La courte préparation ne permettant pas de prévoir toutes les actions de la scène, il faut prendre en compte, au cours de l'action, les gestes de l'autre et travailler avec ceux-ci.

Improvisation (résultats diagramme : 3-5) : C'est à partir de la catégorie improvisation que l'écart se creuse. « *Improvisation donc, c'est-à-dire capacité à réagir rapidement à ce que l'autre propose. Moi c'est pas tellement une activité qui travaille ça.* » [Ens1, 299]

« *Elles ont eu un peu de temps pour discuter et elles pourraient très bien, disons faire chacun leur truc dans leur coin, mais dès le moment où t'es deux sur scène dans un même espace, tu dois pouvoir rebondir sur ce que l'autre fait.* » [Ens2, 262]

Émotions (résultats diagramme : 3-1) : Leurs avis sur les émotions et leur expression sont contrastés, le premier étant que la notion d'émotion est très compliquée à observer et à évaluer dans le cadre de cet exercice. La deuxième estime dans un premier temps que l'exercice travaille les émotions pour finalement se rabattre sur le fait que cet exercice ne travaille pas particulièrement l'expression des émotions.

Expression orale (résultats diagramme : 4-1) : Le classement de l'expression orale sur le diagramme est très différent entre les deux entretiens, pour autant les avis exprimés se rejoignent. Les deux évoquent l'utilisation possible de l'expression orale, mais comme le montre l'extrait, l'exercice peut être réalisé sans l'utilisation de la voix et des sons. L'expression orale n'est pas la priorité ici.

Discours adressé (résultats diagramme : 3-7) : Le diagramme montre une grande disparité entre les deux interviewés. Pour le premier, l'adressage n'est pas travaillé, car, dans le cadre de la vidéo, le public ne reçoit pas le message transmis par les acteurs. Pour la deuxième participante, l'avis est différent. « *Discours adressé ben (silence) ben ça travaille, ça aussi à fond... Parce que le but ce qu'on arrive nous en tant que public à se représenter que c'est un parc.* » [Ens2, 258]

Analyse et interprétations : Le choix de cette vignette est parti d'un questionnaire concernant la compréhension et l'interprétation que les élèves pouvaient faire de notre consigne. Les élèves que nous voyons dans l'extrait vidéo créent bel et bien une improvisation en décrivant un lieu. Cependant, elles ne parlent pas et réalisent l'entier de la scène à l'aide de mimes. Nous n'avions pas précisé dans la consigne que l'improvisation se faisait avec la parole, élément qui nous semblait logique. Les enseignant-e-s relèvent un autre élément auquel nous n'avions pas pensé.

« *Donc pour moi l'exercice est intéressant et réussi parce qu'elles jouent des personnages, elles se mettent dans le corps qui n'est pas leur corps. Par contre au niveau d'inventer une histoire, ben cette histoire ne nous parvient pas... Donc, c'est un exercice qui, qui me semble... peut-être un peu difficile pour des enfants de 3H, d'inventer une histoire juste à partir d'un lieu.* » [Ens1, 293]

« Donc c'est intéressant de le faire, mais il faut être conscient que c'est très très dur de demander ça. Si on voulait enlever la partie impro, ou la garder, mais euh... Un peu plus soft, l'idée serait de donner une action. » [Ens2, 276]

C'est donc la difficulté de l'exercice demandé qui ressort chez les deux intervenant-e-s. Commentaire qui montre un niveau d'analyse au-delà de nos attentes, nous n'avions pas perçu une telle complexité de l'exercice au préalable. Un exercice trop compliqué rend plus ardue la lisibilité de la consigne.

Le discours adressé ne se révèle pas aussi essentiel et travaillé que nous pouvions l'imaginer au préalable. Un avis plutôt partagé se dégage, qui questionne la lisibilité de la vidéo, mais aussi du diagramme. Les enseignant-e-s prenant deux axes d'analyse différents, se basant d'une part sur l'extrait uniquement et de l'autre sur l'exercice au sens large. L'analyse de cet extrait montre les disparités entre notre vision et celles des enseignant-e-s. Cela démontre une fois de plus l'importance d'un regard extérieur et plus expérimenté.

1.3 Vidéo 1 – Le tissu accessoire

Description de l'activité : dans cet exercice, les élèves sont en duo. Ils reçoivent un tissu, à partir duquel ils doivent créer une histoire, une improvisation. Le tissu sera tout sauf un tissu, les élèves doivent lui inventer une nouvelle fonction, un chapeau, un habit, un sac... et construire quelque chose par rapport à la nouvelle identité donnée au tissu. Consigne donnée aux élèves : vous allez travailler par deux, votre but, nous présenter une scène dans laquelle vous utilisez le foulard. Ce foulard peut être tout et n'importe quoi, à vous de lui inventer une fonction.

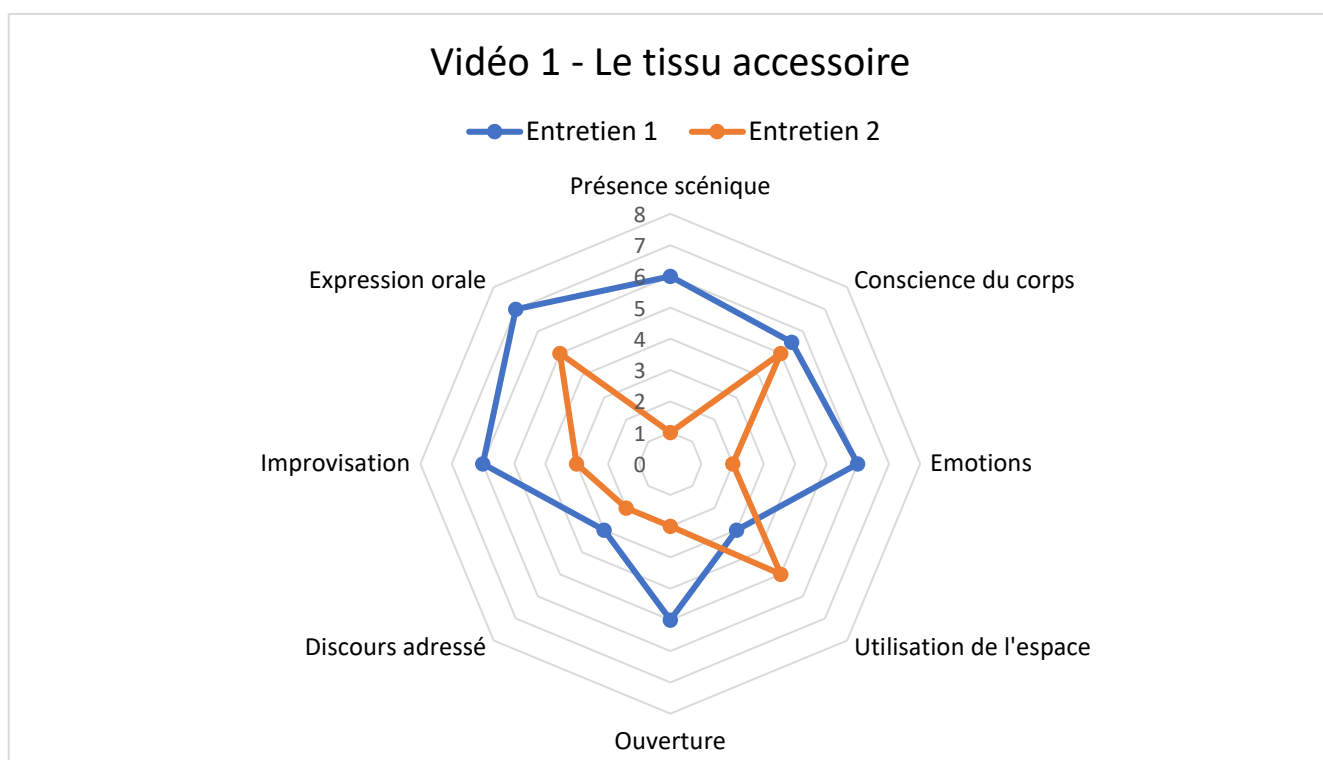


Figure 2 - vidéo 1 - Le tissu accessoire

L'ensemble des verbatims associés à cette vidéo se trouvent en annexe (annexe 7).

Conscience du corps (résultat diagramme 5.5 – 5) : Les deux personnes interrogées attribuent presque la même dotation. Le premier met en avant la capacité des élèves, pour leur jeune âge, à conscientiser leur geste. Pour la deuxième enseignante, la conscience du corps est travaillée et partiellement maîtrisée dans cet exercice. Elle pourrait l'être encore plus.

Discours adressé (résultat diagramme 3 – 2) : Les notations sont plutôt basses pour les deux participant.e. « *Discours adressé euh, ben du coup-là, y'a quand même des mots, c'est peut-être la vidéo, mais j'ai l'impression qu'ils sont pas dirigés pour le public... euh et c'est plutôt, ils jouent entre eux, de ce que j'en ai l'impression. Parce qu'ils ont pas cherché le regard du public, ils ont pas montré une émotion par rapport à ce qui se passait et pis aussi ils se sont parlés un peu l'un dans l'autre, un peu dans la barbe comme ça rapidement.* » [Ens2, 96]

Expression orale (résultat diagramme 7 – 5) : La différence se creuse ici de deux points entre les deux interviewés. Le premier enseignant relève la bonne qualité de l'expression orale en comparaison au discours adressé. La deuxième enseignante n'a pas émis de commentaire.

Utilisation de l'espace (résultat diagramme 3 – 5) : L'utilisation de l'espace fait relever deux éléments distincts. La deuxième enseignante relève une bonne utilisation de l'espace en mettant un bémol sur le fait que les élèves se tiennent parfois dos au public. Le premier enseignant ne porte pas exactement le même avis.

« *Si la consigne c'est, ça c'est la scène, c'est là qu'on joue, c'est là que se produit le jeu, utilisation de l'espace moyen. Vu qu'ils sortent de cet espace de jeu.* » [Ens1, 161]

Improvisation (résultat diagramme 6 – 3) : Le premier met en avant le fait que, oui, les élèves essayent de réagir à ce qui se passe et à improviser, mais que cela est très complexe pour des élèves si jeunes. La deuxième ne trouve pas l'improvisation si importante dans le cadre de cet exercice.

Ouverture (résultat diagramme 5 – 2) : A nouveau un écart plutôt significatif. Le premier intervenant met en avant la capacité des élèves à se mettre d'accord sur les éléments principaux de l'histoire. La deuxième enseignante met en avant le fait que les élèves n'arrivent pas encore à s'écouter. « *Y'a encore du travail à mon avis parce que là y'en a un, celui en blanc par exemple qui montre un endroit genre l'air de dire « Ah il est peut-être là » et pis l'autre va direct en courant vers le... A mon avis, y'en a un qui est plus dans le truc que l'autre.* [Ens2, 90]

Émotions (résultat diagramme 6 – 2) : Dans le cadre des émotions, l'enseignant 1 voit le jeu des élèves comme une bonne capacité à interpréter des émotions. Inversement l'enseignante 2 ne perçoit pas de différence entre les émotions réelles des élèves et celles qui sont potentiellement jouées.

Présence scénique (résultat diagramme 6 – 1) : Dans cette dernière catégorie et comme le montre le diagramme, les avis sont opposés. 6 pour le premier et 1 pour la deuxième. « *Donc euh... ben leur capacité à se mettre dans la peau d'un personnage moi je suis... je trouve ça très élevé.* » [Ens1, 155]

« *hum dur à dire, s'ils jouent eux-mêmes qu'ils cherchent un foulard, mais en même temps l'exercice ne porte pas vraiment, selon moi, à prendre un rôle sauf si, euh c'est dans la consigne ou que c'est défini, etc...* » [Ens2, 111]

Analyse et interprétations : Nos intentions étaient dans le cadre de cette vignette, relationnelles. Nous voulions, par le biais de cette vidéo, mettre en avant les progrès des élèves ainsi que la collaboration dont ils faisaient preuve durant le jeu. Le fait que les élèves conscientisent de plus en plus le jeu était aussi un élément remarquable selon nous. Nos attentes se situaient surtout quant à la faisabilité de cet exercice avec des élèves de cet âge.

L'avis dégagé par le premier enseignant concerne la complexité de cet exercice. Il est accessible pour les élèves, par ailleurs, il travaille énormément d'éléments. A l'école primaire,

il est possible de travailler plusieurs semaines sur des éléments comme le regard. « *Alors pour moi l'exercice, l'exercice en lui-même que tu proposes aux élèves, me semble hyper adapté. Hyper important quoi, réussir à se mettre d'accord de qu'est-ce qu'on fait de ce tissu. Donc ça veut dire, enfin, c'est subtilement fait.* » [Ens1, 199]

La deuxième enseignante propose d'utiliser cet exercice tout au long d'une séquence en le complexifiant, en demandant aux élèves de créer toujours plus autour de ce même foulard.

Les enseignant-e-s ont évoqué la faisabilité de l'exercice et le considèrent comme complexe pour l'âge des élèves, mais réalisable. Élément que nous attendions dans cette analyse. La communication et la complicité des élèves étaient présentes pour l'enseignant alors que l'enseignante ne distingue qu'une écoute et une ouverture à l'autre très faible. Les enseignant-e-s relèvent les progrès encore nécessaires à faire afin de réussir l'exercice.

Explications : Dans le cadre de cette première vidéo, les commentaires et appréciations des intervenant-e-s ne se concentrent pas sur l'exercice, mais bien sur les élèves qui réalisent l'exercice. Manière de commenter qui sera rectifiée par la suite, pour commenter l'exercice dans son ensemble et non pas seulement les élèves.

1.4 Vidéo 2 – Aujourd'hui je me sens

Descriptif de l'activité : les élèves déambulent dans l'espace, au signal des claves, ils s'arrêtent et restent immobiles. Un élève prend la parole et commence par « Aujourd'hui je me sens... » en continuant sa phrase par l'expression d'une émotion. Consigne donnée aux élèves : vous allez vous déplacer sur scène en marchant. Au moment où vous entendez le signal des claves, vous vous arrêtez et un élève que je désigne pourra dire « Aujourd'hui je me sens... » et décrire son humeur actuelle.

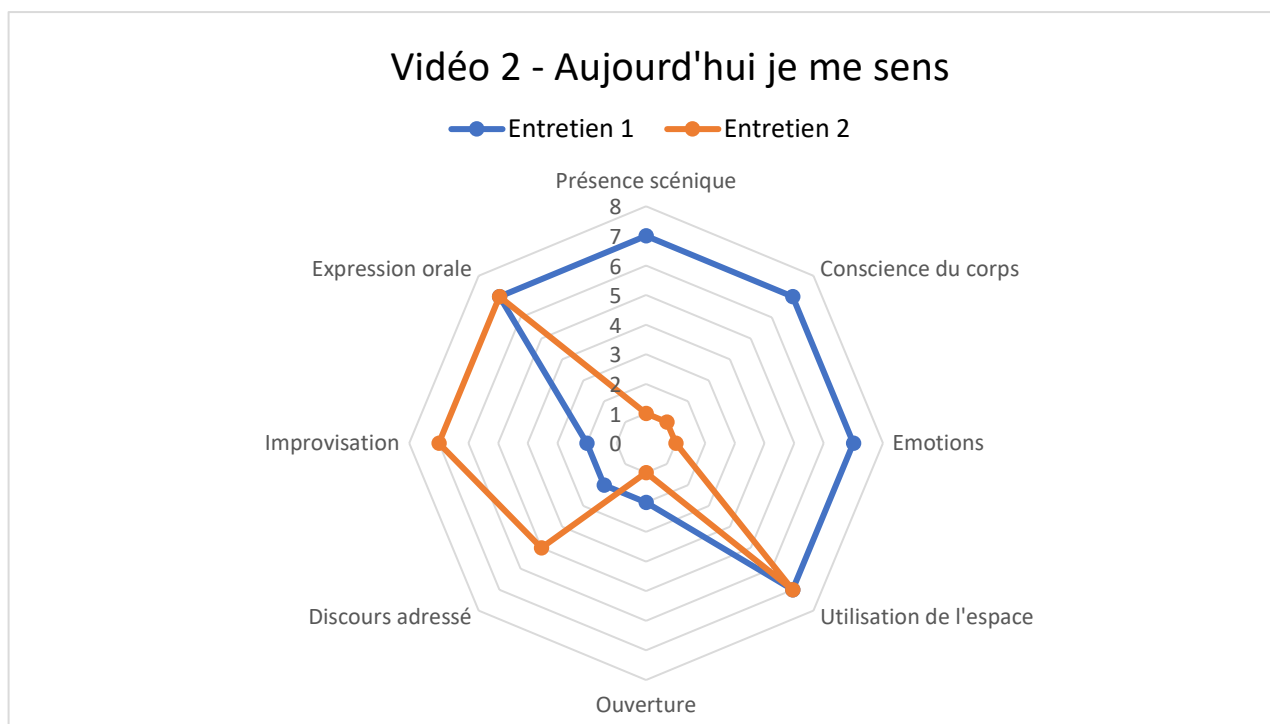


Figure 3 - vidéo 2 - Aujourd'hui je me sens

L'ensemble des verbatims associés à cette vidéo se trouvent en annexe (annexe 8).

Expression orale (résultat diagramme 7-7) : Les avis sont très partagés sur ce diagramme par ailleurs deux axes se rejoignent, le premier étant celui de l'expression orale. Les deux intervenant.e-s s'accordent sur le fait que cet exercice travaille complètement l'expression orale.

Utilisation de l'espace (résultat diagramme 7-7) : L'utilisation de l'espace est, elle aussi très travaillée par le biais des déplacements des élèves dans l'espace de jeu. « *Choisir des lignes droites, etc... Donc ça me semble être un exercice qui est très complet au niveau de l'espace. Être immobile... voir les autres.* » [Ens1, 277]

Ouverture (résultat diagramme 2 - 1) : Les deux enseignant.e-s sont d'accord sur le fait que cet exercice ne travaille pas l'ouverture. Celui-ci ne demande pas aux élèves de collaborer avec quelqu'un d'autre.

Discours adressé (résultat diagramme 2 – 5) : C'est à partir du discours adressé que les avis divergent. L'enseignant attribue un 2. « *Non, donc c'est un exercice, comme tu le proposes qui ne travaille pas l'adresse, on pourrait dans le même exercice, proposer de travailler l'adresse, d'ailleurs il le fait naturellement, il se tourne face au secret...* » [Ens1, 235]

Alors que la deuxième enseignante attribue un 5. « *Ouais alors, pour moi, ça travaille ça, mais disons euh enfin y'a pas vraiment d'idée derrière* ». [Ens2, 86] Par ailleurs, tous deux relèvent que si l'on voulait un réel adressage au public, il faudrait travailler cet exercice de façon récurrente et variée.

Improvisation (résultat diagramme 2 – 7) : À nouveau un grand écart, l'un estime que l'improvisation n'est pas travaillée, les élèves ayant la possibilité de préparer leur réplique en avance. L'autre pense que l'improvisation est forte, les élèves ne sachant pas à l'avance qui prendra la parole. Il faut donc réagir vite.

Conscience du corps (résultat diagramme 7 – 1) : La conscience du corps est ici travaillée pour l'un, car l'élève joue entre le mouvement et l'immobilité ainsi que l'interprétation par le corps de l'émotion évoquée. La deuxième enseignante estime qu'elle n'est pas travaillée. L'élève n'incarne pas, pour elle, l'émotion qu'il exprime. En tout cas cela n'est pas nécessaire au bon déroulement de l'activité.

Présence scénique (résultat diagramme 7 – 0) : Pour le premier enseignant, la présence scénique est très travaillée, car l'élève qui prend la parole se met en avant sur scène. Selon la deuxième enseignante, la présence scénique n'est pas un élément présent ici. Aucun des deux ne donne plus de détails.

Émotions : (résultat diagramme 7 -0) : L'écart est à nouveau énorme. La seconde enseignante ne voit pas de jeu autour des émotions alors que l'enseignant relève, « *Alors moi ça me semble tout à fait travailler les émotions. On le voit d'ailleurs avec le garçon qui dit, je me sens très en colère, il fronce les sourcils... Il essaye de prendre une voix en colère... qui n'est pas son vrai état parce qu'on voit bien qu'il est hyper heureux de faire ça. Donc ça me semble travailler les émotions.* » [Ens1, 215]

Analyse et interprétations : Nos intentions didactiques autour de cet extrait vidéo sont les suivantes ; d'une part cet extrait montre un élément important et moins présent dans les autres extraits, l'expression orale. « *Aujourd'hui je me sens...* » est un exercice qui permet à l'élève de s'exprimer et de travailler sa voix. D'autre part, la vidéo démontre l'apprentissage des élèves concernant les déplacements et les arrêts.

Nos attentes concernaient le travail de l'expression orale, la pertinence d'un tel exercice pour des élèves de cet âge-là et l'utilisation de l'adressage.

Le premier enseignant met en avant le fait que l'exercice est adapté et pertinent pour l'âge des élèves. Il souligne deux éléments supplémentaires, l'importance que l'enseignant ne se trouve pas dans le public durant l'exercice, comme cet exercice n'a pas de public. Deuxièmement, la

possibilité infinie d'étirer cet exercice, dans la prise de parole, regarder les gens à qui nous nous adressons, ...

La deuxième enseignante met en avant le fait que les déplacements mais aussi le silence des élèves devraient être retravaillés afin d'être plus précis. « *Enfin non, l'exercice il vaut la peine, mais, il sera mieux humm, il sera plus utile, je pense, une fois que, que les autres premiers aspects seront réglés.* » [Ens2, 198]

Les constatations des enseignant-e-s se trouvent être similaires aux nôtres. L'âge des élèves est pertinent pour un exercice de ce type. L'expression orale et la gestion de l'espace sont pour eux aussi des éléments travaillés et essentiels au déroulement de l'activité. Nous attendions un retour sur la section du discours adressé, ne sachant pas vraiment si l'exercice travaillait l'adresse. Les deux enseignant-e-s ne s'accordent pas sur la question de l'adressage. D'une part, il ne semble pas être travaillé et de l'autre, l'adressage est travaillé, même s'il n'a pas d'intention propre. Les avis très contrastés et peu nombreux rendent l'analyse compliquée et mettent en avant une forte subjectivité des extraits. L'analyse se base certes sur les connaissances des interrogé-e-s, mais aussi sur la sensibilité de chacun face à ces extraits, biais inévitable.

1.5 Vidéo 5 – Moi j'aime

Descriptif de l'activité : dans cet exercice, les élèves déambulent dans l'espace de jeu, au signal des claves, ils s'arrêtent. Un élève est désigné, il prononce le début de phrase suivant : « moi j'aime » ou « moi je n'aime pas », il est libre d'inventer la suite de la phrase. Une fois sa prise de parole terminée, tous les élèves repartent. Consignes données aux élèves : vous allez vous déplacer sur scène en marchant. Au moment où vous entendez le signal des claves, vous vous arrêtez et un élève que je désigne pourra dire « moi j'aime... » ou « moi je n'aime pas... ». Une fois que l'élève a parlé, tout le monde repart.

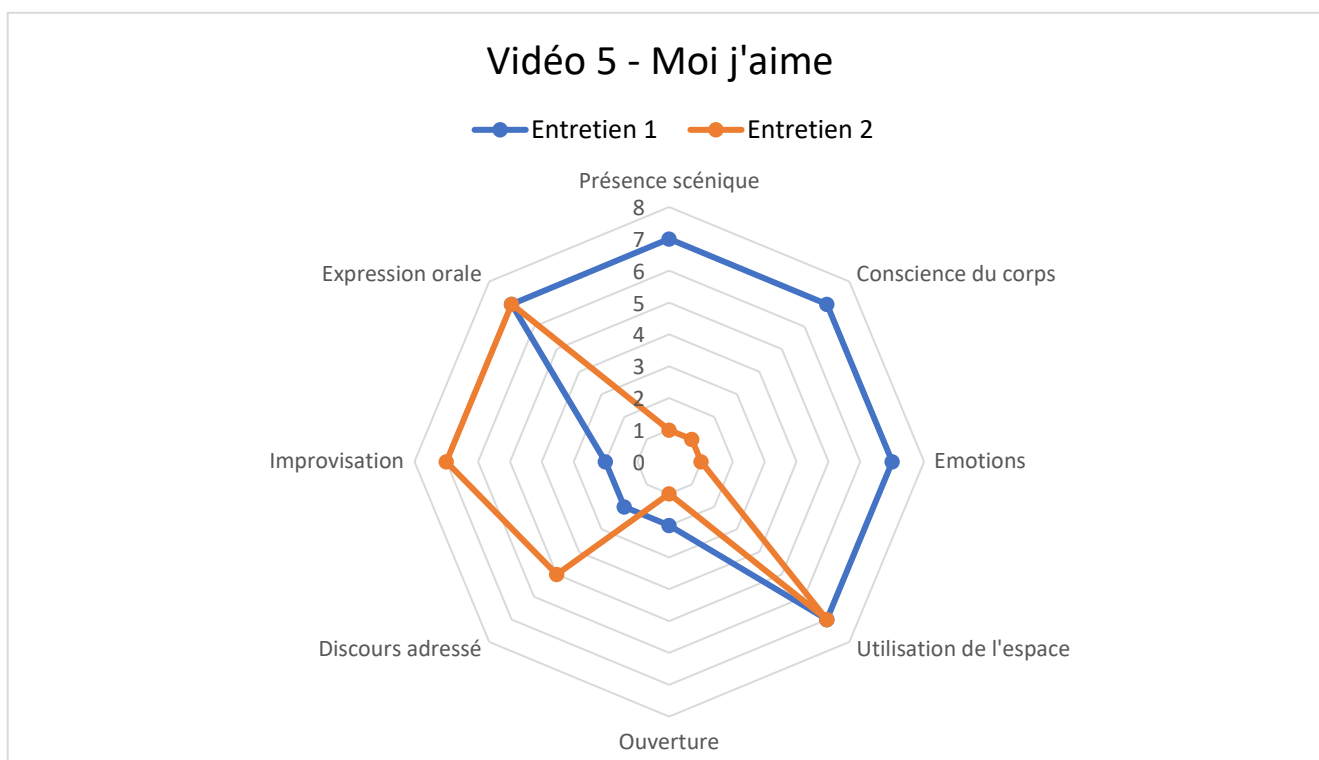


Figure 4 - vidéo 5 - Moi j'aime

L'ensemble des verbatims associés à cette vidéo se trouvent en annexe (annexe 9).

Dans le cadre de cette vidéo, étant très semblable à l'exercice de la vidéo 2, les enseignant·e·s n'ont pas jugé nécessaire de commenter le digramme celui-ci étant le même que la vidéo 2. Nous nous concentrerons ici sur les impressions générales.

Analyse et interprétations : Prenons nos attentes et intentions quant à cette vidéo, afin de clarifier les commentaires donnés par les enseignant·e·s. Le choix de cette vidéo c'est fait, car elle démontre, selon nous, l'exemple d'un exercice plutôt simple, déjà pratiqué par les élèves et qui pourtant ne fonctionne pas. Nous cherchions de ce fait des réponses quant à la gestion du groupe quand celui-ci n'est pas motivé à participer. L'axe choisi est ici pédagogique. Nous nous questionnons aussi l'influence des mouvements parasites, sur la présence scénique et la conscience du corps.

Nos attentes sur la manière de gérer ce genre de situation, de motiver et de reprendre le groupe ont trouvé plusieurs pistes à explorer. Une première idée que nous n'avions pas envisagée concerne l'utilisation de l'espace, l'enseignant propose un espace plus restreint et limité au moins d'un côté par un mur. Cela pourrait permettre de donner une limite physique aux élèves, de les rassurer. L'idée de décomposer l'exercice revient aussi à plusieurs reprises, certains élèves observent la scène alors que d'autres se déplacent. Une autre possibilité serait de travailler dans un premier temps les rythmes de déplacement, imposer des vitesses. Ces deux options pourraient permettre aux élèves de mieux maîtriser l'espace et son utilisation, les deux enseignant·e·s le soulignent.

Un autre élément que nous n'avions pas envisagé, et qui a été relevé par le premier enseignant, est la temporalité. Cette vidéo est extraite de la dernière session de théâtre. Les élèves étaient au courant qu'il s'agissait de la dernière fois que nous faisons du théâtre ensemble. « *C'est la dernière, peut-être même que certains, ils ont aimé pis ils se sentent frustrés que ce soit la dernière, ils veulent te le faire payer. Mais bien sûr il y a tout ça inconsciemment.* » [Ens1. 406]

2. Discussion

Dans ce sous-chapitre, nous évoquons les liens entre le cadre théorique et les résultats obtenus. Nous allons discuter des éléments qui vont nous permettre d'améliorer ce travail et le dispositif mis en place et didactisé. Nous évoquerons les visions du théâtre et de sa place à l'école, selon les enseignant·e·s interrogé·e·s. Les similitudes et les différences de leurs avis et nous tenterons d'en expliquer les causes. L'ensemble des verbatims associés aux sous-chapitres suivants se trouvent en annexe (annexe 10).

2.1. Relation entre le cadre théorique et les résultats

Nous revenons dans cette partie du texte sur le cadre théorique et les liens que nous pouvons faire avec nos résultats d'analyse.

Citons pour commencer la question de la place du théâtre à l'école. Dans la problématique, nous mettons en avant l'historique de sa pratique à l'école, mais aussi sa présence actuelle, quelque peu dispersée dans les différents plans d'études suisses. A la question pourquoi le théâtre à l'école, Eschenauer et Aden (2014) mettent en avant par leur recherche l'apprentissage de plusieurs langues par le jeu théâtral. Les enseignant·e·s que nous avons

interrogé-e-s aimeraient au contraire, que le théâtre soit travaillé et amené aux élèves pour le théâtre et le théâtre seul, non pas pour servir forcément un autre apprentissage.

Leurs études (Aden et Eschenauer, 2014) montrent les interactions humaines qui interviennent dans la pratique théâtrale, kinesthésiques, émotionnelles et verbales. La relation à l'autre, dont nous avons discuté lors de la problématique peut être mise en lien avec notre dispositif. Prenons l'exemple de l'exercice « le son du mouvement » qui selon l'analyse travaille la conscience du corps, son corps, mais aussi celui de son partenaire de jeu. Un lien se crée entre les deux acteurs, ils doivent s'écouter et se suivre pour permettre à l'exercice de fonctionner. Laszlo (2013) relève l'importance du groupe dans la création d'une improvisation, sans groupe aucune interaction n'est possible. Un élément que nous avons pu relever durant l'application du dispositif. Au commencement, la cohésion de groupe, voire la conscience du groupe, était quasiment inexistante. Au terme du dispositif, les liens entre les participant-e-s s'étaient quelque peu améliorés. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'une pratique théâtrale sur une plus longue durée serait bénéfique au développement de la cohésion de groupe. L'importance du groupe, mais aussi de l'individu, pour créer une improvisation fait écho à l'utilisation de certains pôles comme discours adressé, émotions, improvisation ou encore ouverture dans notre diagramme. Ces différents pôles demandent l'engagement et la participation de plusieurs membres du groupe classe.

Dans la problématique, nous mettons en avant l'importance de l'empathie, celle-ci étant favorisée par la pratique théâtrale. Un parallèle est possible avec l'analyse, des vidéos numéro 1 et 3. Les enseignant-e-s relèvent l'importance de l'écoute de l'autre afin de construire quelque chose. Dans la vidéo 4 « le son du mouvement », les applaudissements avant les scènes sont relevés, l'encouragement que les applaudissements peuvent représenter et le soutien montré aux élèves acteurs, tout en favorisant l'attention des élèves spectateurs. Nous avons d'ores et déjà évoqué les relations et liens entre les élèves auparavant, ceux-ci ont semblé s'être améliorés, bien que la durée du dispositif ne permette pas de certifier de réelles améliorations à long terme.

Concernant la créativité, nous relevons par les travaux d'Eschenauer (2018) et de Lecoeuvre (2017) la présence inévitable de la créativité afin de créer une improvisation. L'improvisation demande une certaine capacité à créer une histoire, à imaginer quelque chose de nouveau. Lecoeuvre (2017) explique qu'avec le temps et la pratique, les élèves parviennent à utiliser la fiction pour transcender le réel. La créativité fait écho au pôle de l'improvisation dans l'analyse, créer une histoire de toutes pièces avec un élément déclencheur ou encore interagir de manière instantanée aux actions de l'autre. Nous avons aussi remarqué que plus nous avançons dans le dispositif, plus les élèves étaient à l'aise. Être plus à l'aise a permis à la plupart d'entre eux/elles de libérer leur créativité sur scène.

Pour conclure le lien entre cadre théorique et les résultats, nous évoquons le sous-chapitre qui traite de la communication par l'action, élément essentiel au théâtre. La communication orale est un élément central qui permet un premier contact avec l'autre. L'improvisation va contribuer au développement de nombreuses capacités orales comme le relève Gagnon (2011). Élément important que nous utilisons dans notre analyse avec le pôle expression orale. Pôle central dans plusieurs des exercices présentés, il est considéré par les enseignant-e-s interrogé-e-s comme important et présent, bien qu'il mériterait un travail supplémentaire et

bien plus conséquent pour arriver à une communication orale efficace. Outre l'aspect oral de la communication, nous questionnons également la communication par le corps. Varela (1989) met en avant le besoin de l'être humain de communiquer, par le langage verbal, mais aussi le langage non verbal. Ce que nous verbalisons dans notre analyse, par le biais principalement du discours adressé, mais également par la conscience du corps, les émotions, la présence scénique et l'utilisation de l'espace. Une communication qui dans l'ensemble, selon les avis des enseignant-e-s, est encore faible. Communiquer avec l'autre, lui adresser un message, conscientiser le fait de vouloir communiquer à l'aide de son corps sont des notions encore très complexes pour des élèves de cet âge. La communication est travaillée de diverses manières certes, par ailleurs, elle mérite un travail plus profond afin de parvenir à établir la communication et transmettre un message clair.

2.2 Les apports des entretiens

La participation et l'analyse des deux enseignant-e-s nous permettent une amélioration considérable de notre travail. D'avoir mis en place les sessions de théâtre d'improvisation puis de les avoir enseignées ne nous permettait pas une analyse efficace. De plus, nous n'avons pas les connaissances requises pour réaliser une évaluation fine et approfondie des données. Cela se confirme lors de l'analyse des données et de la comparaison entre leurs propos et nos intentions de départ. Le fait que les intervenant-e-s soient des enseignant-e-s et qu'il/elle fassent partie du monde théâtral de diverses façons ont permis de croiser une vision de l'enseignement d'une part et d'autre part de donner un avis technique et basé sur la production théâtrale.

L'analyse des deux enseignant-e-s relève la difficulté que pose la mise en place d'une séquence de théâtre d'improvisation qui soit pertinente et adaptée à l'âge des élèves. Nous avons pu remarquer à plusieurs reprises que certains des exercices encore trop complexes pour l'âge et le niveau des élèves. Interroger et écouter leurs avis permet de questionner les adaptations à apporter et la multitude de réflexions qui doit accompagner la mise en place d'un tel projet. Les entretiens ont encouragé un regard plus critique sur les exercices proposés dans les divers manuels que nous avons pu utiliser. Tous les conseils et astuces glissés à chaque étape de l'analyse nous permettent de projeter notre enseignement du théâtre et du théâtre d'improvisation. De nouvelles portes, possibilités et adaptations s'offrent à nous et la motivation de perpétuer l'enseignement du théâtre à l'école primaire n'est que plus grande.

Les deux intervenants nous offrent des visions très intéressantes du théâtre à l'école. Dans les deux cas, ils défendent l'idée que le théâtre a sa place à l'école et qu'il devrait même occuper une place à part entière.

2.3 Faut-il adapter le théâtre d'improvisation ?

Nous avons questionné les enseignant-e-s sur les adaptations potentielles à apporter au théâtre d'improvisation afin que celui-ci soit utilisable à l'école. Pour le premier enseignant, les adaptations, ne sont pas forcément nécessaires. Dans le cadre de l'école primaire, nous ne pouvons pas faire de matchs d'impro, mais il est tout à fait possible de travailler les exercices et l'improvisation comme elle est pratiquée avec des adultes. Il souligne que le match d'impro est totalement faisable avec des élèves d'école secondaire. L'enseignante de son côté, ne

pense pas non plus que des adaptations conséquentes devraient être apportées, mais bien des adaptations quant à l'âge des élèves et des classes auxquelles nous sommes confrontés.

Un autre élément qui nous semble essentiel a été relevé par le premier enseignant. Le théâtre à l'école devrait être enseigné pour le théâtre et non pas à d'autres fins. « *Y'avait un peu cette tendance à enseigner le théâtre... comment est-ce qu'on peut prendre le théâtre pis en faire un outil pour trouver un métier, ou un outil pour mieux réussir un entretien d'embauche, ou en faire un outil pour mieux réussir à dire sa poésie en français, ou pour mieux travailler sa mémoire en math et... ça sert pas à ça le théâtre, ça sert à rien de tout ça, ça sert pas à, ça sert pas à un métier, enfin tu peux faire du théâtre un métier mais ça sert pas à être un meilleur menuisier, ça sert pas à être un meilleur enseignant. Tant mieux si certains enseignants, de faire du théâtre ça les a aidés mais ça doit servir à rien comme le foot en fait, ça doit servir à se faire plaisir.* » [Ens1, 423]

2.5 La formation des enseignants

Les deux personnes font remarquer qu'il est essentiel que l'enseignant·e pratique ou ait pratiqué le théâtre. Par ailleurs, leurs avis diffèrent quelque peu concernant la formation nécessaire des enseignant·e·s. Le premier enseignant cite l'importance, selon lui, d'avoir une culture théâtrale forte, avant de pouvoir l'enseigner. Il souligne le fait de pratiquer le théâtre, mais aussi d'apprendre à apprendre le théâtre. Si la perfection était possible, il s'agirait d'enseignant·e·s bénéficiant d'une formation d'enseignant·e et d'une formation dans le domaine de l'art du spectacle. Cette double formation permettrait d'éviter de tomber dans les schémas classiques et dépassés du théâtre de village. De l'autre côté, l'enseignante interrogée met aussi en avant l'importance de pratiquer et de se former, par ailleurs, elle parle plutôt d'une formation d'une courte durée voire une intégration dans le cursus des HEP. Les propositions des enseignant·e·s bien qu'elles se rejoignent sur la nécessité de se former, montrent des tendances différentes. Nous pourrions émettre l'hypothèse que le premier enseignant ayant lui-même un diplôme d'enseignant, un CAS en animation théâtrale et un master en mise en scène en cours, a une vision globale de tout ce qu'implique l'enseignement du théâtre. La seconde enseignante a aussi un diplôme d'enseignante et a suivi des formations sur l'enseignement du théâtre. Nous avons l'impression, en comparant les réponses, que les intervenant·e·s proposent des parcours de formations qu'eux-mêmes ont pu suivre ou en tout cas qui se rapprochent de ce qu'ils ont connu.

Un autre élément oppose les deux interviewé·e·s concernant les personnes qui devraient enseigner le théâtre au sein de la classe.

« *Je suis pas sûr que ce soit la meilleure des options que ce soit les enseignants qui ont toutes les autres branches qui enseignent en plus le théâtre, je suis pas sûr. Mais tu vois, d'avoir un cours comme ça, avec des intervenants extérieurs formés spécifiquement pour ça, qui soit peut-être des artistes par ailleurs, je sais pas des réflexions ouvertes.* » [Ens1, 449]

La seconde enseignante relève l'intérêt que peut représenter les intervenants extérieurs, par ailleurs elle souligne : « *Moi j'ai l'impression que ce qui est important, c'est d'avoir cette relation qui est quand même de... confiance avec l'enseignant et tout c'est plus facile à atteindre si*

t'es tous les jours avec eux et aussi ça permet après toi de renforcer ce lien, entre, au travers de ces leçons-là. » [Ens2, 474]

2.6 Les visions du théâtre des deux enseignants

Nous avons eu l'occasion de discuter de l'enseignement du théâtre sous le prisme des enseignant·e·s et de leurs points de vue, mais aussi de leurs émotions/ressentis face au théâtre. Le premier interrogé met en avant une pensée répandue qui veut le théâtre comme élitiste, ce qui peut « impressionner » et décourager l'engagement des enseignant·e·s. Une autre proposition étant que les personnes pensent que le théâtre est inutile et qu'il n'apporte rien, ni aux adultes ni aux enfants. Deux éléments qui pourraient expliquer cette appréhension face au théâtre, au théâtre d'improvisation et à son enseignement.

La deuxième enseignante donne de l'importance à la passion, l'enseignant·e qui souhaite donner des cours de théâtre doit en avoir envie. C'est l'envie de transmettre qui doit, par-dessus tout, décider les enseignants·e·s à se lancer. Élément qui revient quand nous évoquons les « risques » qu'il faut être prêt à prendre. *« Ben, il faut aussi oser... d'autant plus en improvisation où c'est comme l'inconscient, quand tu as peu de temps pour faire quelque chose c'est souvent ton inconscient qui agit pis qui parle. Du coup faut... peut-être encore plus que dans n'importe quelle autre branche, être prêt à accepter et à accueillir toutes les propositions des élèves. » [Ens1, 445]*

Les éléments comme la peur du ridicule, la peur de se mettre en avant et de se lâcher devant ses élèves reviennent dans les deux entretiens comme étant un facteur plutôt décisif. Bien que les personnes interrogées divergent sur quelques points, ils s'accordent tous deux à dire que le théâtre à l'école primaire et secondaire est essentiel et devrait occuper une position plus importante. Cependant, aucun·e enseignant·e ne devrait être obligé·e d'enseigner le théâtre, c'est l'envie et le fait d'être à l'aise avec la discipline qui vont définir le choix d'enseigner le théâtre d'improvisation ou non.

2.7 Activité théâtrale et gestion de la discipline

Nous profitons de cette section discussion pour mettre en avant un thème abordé au cours des entretiens. La gestion de la discipline dans le cadre des cours de théâtre, tout autant que dans la classe en général, peut s'avérer parfois compliquée. Nous évoquons avec les enseignant·e·s la situation d'un élève qui se met en retrait complet face à l'activité. Un premier élément ressort des deux entretiens, les élèves ne sont jamais obligés de participer à une activité tant qu'ils donnent un motif concret et ne dérangent pas le déroulement de la leçon. Les élèves doivent éprouver du plaisir à jouer, à se mettre en scène, éléments qui peuvent être complexes à atteindre pour certains élèves, très réservés par exemple. Dans le cas d'un élève seul qui ne veut pas participer par gêne, les deux participant·e·s proposent de s'occuper des élèves qui ont envie de participer, en proposant de manière régulière à l'enfant de revenir dans le groupe. Dans le cadre d'un élève qui n'a pas envie de participer et qui dérange la classe, rien n'empêche de stopper les activités en cours afin de lui faire comprendre qu'il dépasse les bornes et dérange l'ensemble du groupe.

« Alors je pense que c'est comme ça que ça peut marcher parce que bon négociateur, discuter bah ou alors discuter à la fin de la leçon de dire qu'il y a quelque chose qui toi te plaît, te parle qu'on pourrait intégrer en cours pour que ça te mette plus à l'aise okay. Faire un bout dans leur sens, mais après c'est mieux je pense d'essayer de le faire un peu de manière sans théorie, parce qu'en fait déjà de un, tu perds du temps alors que les autres ils sont là et ils sont prêts et ils ont envie. » [Ens2, 356]

Quand il s'agit du groupe dans son ensemble qui ne semble pas être motivé ou qui ne semble pas respecter les consignes. Il s'agit de la gestion de classe habituelle qui peut s'appliquer. Plus précisément dans le cadre d'un atelier théâtre, cela pourrait signifier que l'exercice est trop compliqué et/ou mal compris. Une solution évoquée serait de décomposer cet exercice ou encore entrecouper avec un exercice très dynamique qui demande mouvements et concentration de la part des élèves.

Au terme de ces entretiens, nous remarquons des tendances chez l'un et l'autre. Celles-ci pourraient s'expliquer de par les expériences et les diverses formations suivies par les deux enseignant·e·s interrogé·e·s. Nous n'estimons pas, dans le cadre de cette recherche, que le sexe des personnes interrogées exerce une influence. Par ailleurs, la réalisation de ces deux entretiens met aussi en avant la subjectivité qui réside dans l'analyse. Chacun aborde les questions autour du théâtre et de l'enseignement du théâtre selon ses connaissances, mais aussi sa sensibilité et le lien que l'on a avec l'enseignement de celui-ci.

Conclusion

La question de recherche était la suivante : comment mettre en place un dispositif de théâtre d'improvisation en classe primaire qui favorise la prise de parole, l'expression de soi et le rapport dialogique avec autrui ?

Nos objectifs de recherche étaient les suivants : concevoir, mettre en œuvre, réguler et évaluer un dispositif de théâtre d'improvisation (didactiser) favorable à la constitution d'un moi « auctorial » capable de se dire et d'entrer en dialogue conversationnel.

Faire ensuite évaluer ce dispositif par des enseignants de théâtre à l'école dans le but de le rendre plus efficient.

Synthèse des résultats obtenus

Premièrement, le dispositif et sa construction. La construction du dispositif a été menée par le biais de recherches portant sur la didactique du théâtre. Bien qu'il ait été évalué par une professionnelle du théâtre avant sa mise en place en classe, il reste néanmoins brouillon. Comme il s'agissait de la première fois que nous mettions en place un tel enseignement, la structure du dispositif laisse donc à désirer concernant certains aspects. Nous évoquons ici la chronologie des exercices qui n'était pas toujours adéquate ou encore les niveaux de difficulté inadaptés à l'âge des élèves.

Deuxièmement, l'introduction d'un dispositif d'improvisation théâtrale. Le point de vue des élèves face à ce nouveau projet était plutôt mitigé. D'une part, la curiosité de découvrir une nouvelle discipline, d'autre part, la peur de se lancer dans l'inconnu et d'oser s'exprimer par le corps et la voix devant leurs camarades. Certains élèves ont montré dès le début et durant l'ensemble du projet, une motivation et un engagement fort. Par ailleurs, certains élèves ne semblaient pas motivés et parfois même gênés à l'idée de jouer sur scène. Des impressions qui nous mènent à questionner la participation obligatoire des élèves à ce dispositif. Cependant, suite à notre expérience, il nous paraît possible et intéressant de travailler avec ce dispositif à l'école primaire.

Troisièmement, le retour sur le dispositif et son évaluation. Suite à la mise en œuvre du dispositif, nous avons eu l'occasion de faire évaluer celui-ci par le biais d'entretiens. Les enseignant·e·s interrogé·e·s font ressortir plusieurs éléments qui nous semblent centraux. Le dispositif est, de manière générale, efficient et permet une introduction au théâtre d'improvisation. Il permet la prise de parole, l'expression de soi et le rapport dialogique avec autrui comme nous le souhaitions. Néanmoins, tous deux relèvent certaines fragilités, certains exercices proposés aux élèves sont bien trop complexes pour leur âge ainsi que pour leur niveau. Il serait nécessaire de décomposer les tâches et de focaliser le travail sur un aspect à la fois. Faire entrer un enfant dans l'expression de soi est un élément ardu, la communication et le dialogue avec l'autre le sont encore plus. Avant que les élèves puissent construire un dialogue avec un autre acteur, voire avec le public, il est nécessaire qu'ils apprivoisent leur corps, leurs mouvements et leur voix, tout en découvrant l'espace scénique. Les éléments cités ci-dessus se travaillent et s'améliorent avec le temps. Le temps est justement un facteur

relevé lors des entretiens. Un dispositif qui souhaite poursuivre de tels objectifs devrait être réalisé sur une période bien plus longue, surtout avec une classe débutante.

Limites

Concernant les limites de cette recherche, citons le temps à disposition pour mener le dispositif et la récolte de données. Le temps restreint nous a menés à une autre limite, celle de la taille de l'échantillon. Le dispositif de théâtre d'improvisation que nous avons mis sur pied n'a pu être testé que dans une seule classe. Dans le cadre d'un travail plus étalé dans le temps, nous aurions pu imaginer, tester le dispositif et récolter des données dans plusieurs classes de 3-4H et ainsi avoir à disposition un plus grand panel de vidéos à faire analyser. Le fait de tester le dispositif avec une autre classe aurait pu permettre de comparer les réactions et les apprentissages d'une classe à l'autre. Concernant la deuxième partie de la récolte de données, nous nous sommes limités à interroger deux personnes. Un plus grand nombre de personnes auraient, incontestablement, permis une analyse plus poussée et des résultats plus variés. Les entretiens menés et les analyses des extraits vidéo apportées par les deux enseignant·e·s ont permis une analyse certes intéressante, mais loin d'être exhaustive. Dans le cadre de notre recherche, la plupart des réponses et des avis donnés étaient tirés de connaissances, mais aussi passablement de ressenties et influencés par les expériences vécues.

Citons encore les extraits vidéo qui parfois rendaient l'analyse compliquée. Certains extraits, et cela est démontré dans l'analyse, étaient moins lisibles que d'autres avec les catégories d'analyse. Cela a pu fausser ou, en tout cas, biaiser l'évaluation de certains extraits et par la suite, l'analyse des entretiens. Si nous revenons sur les diagrammes de Kiviat, les catégories ont pu parfois être compliquées à distinguer dans les extraits vidéo. Nous pensons notamment au discours adressé. Nous pouvons émettre deux hypothèses à ce sujet, il est possible que la catégorie n'ait pas été claire pour les enseignant·e·s interrogé·e·s ce qui rendait l'évaluation de cet item difficile. Nous pouvons aussi émettre l'hypothèse que l'adressage est une notion encore très floue à l'âge des élèves, d'une part pour les élèves eux-mêmes et d'autre part pour nous adultes, ne sachant pas vraiment différencier les positions d'adressages et celles qui ne le sont pas chez de si jeunes élèves.

Perspectives pour l'enseignement du théâtre d'improvisation

Au terme de cette recherche, plusieurs éléments nous semblent importants à relever concernant la suite que nous pourrions donner à ce travail. L'un des enjeux de cette recherche était de montrer que le théâtre et plus précisément le théâtre d'improvisation et son enseignement est possible à tout âge.

Le théâtre d'improvisation peut travailler, comme nous l'a montré cette recherche, énormément de capacités. L'idée n'étant pas de rendre le théâtre d'improvisation obligatoire, mais bien de lui donner la visibilité qu'il mérite. C'est un travail qui m'a fait réaliser le poids que le théâtre d'improvisation peut avoir. Personnellement, c'est une envie encore plus forte de pratiquer ce théâtre particulier et de le partager un maximum qui m'anime. Ce dispositif loin d'être parfait et exhaustif donne, selon moi, un avant-goût de toutes les possibilités qu'offre l'expression de soi par le théâtre. Outre l'envie d'intégrer le théâtre d'improvisation dans mon

futur enseignement, c'est surtout permettre de donner un premier outil, une première piste à suivre qui me motive.

D'un point de vue général, des formations sont déjà mises en place sur le thème du théâtre d'improvisation et c'est sur ce chemin qu'il faut continuer. Offrir la possibilité de se former, d'apprendre et donner de la visibilité à cette pratique. Le conseil principal semble simple, mais non moins important, pour enseigner le théâtre, il faut oser se lancer. S'intéresser, se former et pratiquer soi-même, afin de donner un bon enseignement aux élèves. Les limites sont celles que nous nous fixons. Personnellement, le théâtre d'improvisation et son enseignement m'ont permis de m'ouvrir, à moi-même, mais surtout m'ouvrir aux élèves. Le théâtre offre un cadre particulier, les relations élève-enseignant-e sont un peu différentes et permettent de voir les élèves sous un nouveau jour. D'où l'idée de se lâcher, de se montrer plus vulnérable envers les élèves pour qu'eux aussi puissent avoir assez confiance en eux et en nous, pour oser se lâcher sur scène. Jouer, exprimer des émotions, communiquer, faire passer un message, tous ces éléments que nous permet le théâtre et qui doivent être entourés de bienveillance.

Plus concrètement, si l'on souhaite commencer des ateliers théâtre dans sa classe, les enseignant-e-s interrogé-e-s proposent de commencer par des exercices simples et basiques, appropriation de l'espace, de son corps et de sa voix. Travailler un élément à la fois et ne pas vouloir brusquer les choses. Les ressources disponibles sont multiples, si les enseignant-e-s visent une pratique théâtrale à court terme, des ouvrages d'exercices pratiques regorgent d'idées pour introduire le théâtre dans sa classe. Si la pratique du théâtre est visée à moyen, voire long terme, des formations sont disponibles afin d'apprendre à apprendre le théâtre. Les débuts peuvent prendre la forme d'un rituel, une activité très courte. Il est ensuite possible d'introduire des exercices plus complexes, pour aboutir à des leçons complètes sur le thème du théâtre d'improvisation. La motivation des élèves est elle aussi essentielle.

Il est certes complexe de mettre en place un enseignement du théâtre d'improvisation qui soit efficient. Les résistances face à cette pratique sont multiples. L'impression que le théâtre n'a pas sa place à l'école, la peur de se lancer dans un enseignement inconnu, la difficulté de montrer sa part sensible ou encore l'impression de se décrédibiliser face aux élèves. La liste des résistances est encore longue. Cependant, un élément me semble essentiel pour lutter contre ces réticences, la formation. Former les enseignant-e-s, leur permettre d'expérimenter le théâtre et de le vivre. Donner une visibilité au théâtre et rendre sa pratique accessible pourrait encourager les enseignant-e-s à s'engager. Cela est possible et souhaitable. Comme le relèvent les enseignant-e-s interviewé-e-s, les possibilités et les formes que peuvent prendre le théâtre à l'école sont infinies. Ils défendent l'idée que le théâtre a sa place à l'école primaire. Idée que je rejoins complètement. Cela demande selon moi, une attention particulière et des adaptations constantes de notre enseignement. Par ailleurs, le projet peut devenir enrichissant pour tous les acteurs qui y participent. Tous ces éléments réunis vont permettre au théâtre, je l'espère, de prendre une place de plus en plus importante dans l'enseignement.

Au terme de cette recherche, ce n'est pas tant l'importance du théâtre à l'école que je souhaite mettre en avant, mais bien l'importance de l'imaginaire et de la créativité. Le théâtre est une porte d'entrée à la création, à l'invention et au lâcher-prise. L'imaginaire de l'élève qui est bien souvent relégué au second plan à l'école va, en partie grâce au théâtre, pouvoir retrouver une place importante. C'est le lien entre vie ordinaire et imaginaire que nous devons encourager

au sein de nos classes. Permettre aux élèves de rêver, d'embellir la réalité, de la contempler avec des yeux émerveillés.

Références bibliographiques

- Aden, J. et Eschenauer, S. (2014). Théâtre et empathie en classe bilangue : didactiser l'émergence ? *Les Langues Modernes* : « pratiques théâtrales en classe de langue, 4, 69-77. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01956802/document>
- ADEN, J. (2010). *Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales*. Schribri-Verlag, Projet.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur, donner du sens aux savoirs*. Chenelière Éducation.
- Bergeon, E. et Rotschild, A. (Réalisateurs). (2014). *Liberté, Egalité, Improvisez !* [Documentaire]. Canal +. https://www.youtube.com/watch?v=NmDpTnZ4ERw&ab_channel=UnMaxdedocumentaires%26investigations.
- Biermann, C. (2016). *5,4,3,2,1... Impro !* [Mémoire de bachelor, Haute École Pédagogique Vaud]. Patrinum. <https://patrinum.ch/record/16476?ln=fr>
- Bioy, A., Castillo, M. et Koenig, M. (2021). Chapitre 1. La méthode qualitative et ses enjeux. Dans A. Bioy, M. Castillo et M. Koenig (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (p. 21-33). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.casti.2021.01.0021>
- Buysse, A. (2007). *Le théâtre, au-delà du jeu : Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé* (Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, No 114). Université de Genève.
- Cardoso Scalari, R. (2021). Quand le théâtre rejoint l'enfance : Apports de la Children's School à la pédagogie de l'acteur au sein de l'École du Vieux-Colombier. *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG*, 11(23), 169-172. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/32946>
- Coleman, J. (1991). *The Compass. The improvisational theatre that revolutionized American comedy*. University of Chicago press.
- Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP) (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*. https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Public/RECH/01_Conduite/Code-dethique-de-la-recherche_CDIP2002.pdf
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). *Plan d'Etudes Romand*. Consulté le 01.09.2022 sur <https://www.plandetudes.ch/>
- Dreier, M. (2013). *Théâtre*. Dictionnaire historique de la Suisse. <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/011895/2013-12-18/>
- Diangitukwa, F. (2014). La lointaine origine de la gouvernance en Afrique : l'arbre à palabres. *Revue Gouvernance*, 11(1), 1-20. [La lointaine origine de la gouvernance en Afrique... – Revue Gouvernance – Érudit \(erudit.org\)](https://www.erudit.org/revue/Gouvernance/2014/11/1/1016211.html)
- Durocher, R. (2015). *Révolution tranquille*. L'Encyclopédie Canadienne. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/revolution-tranquille>
- Eschenauer, S. (2018). *Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues*. OpenEdition Journals. <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/6061>

- Eschenauer, S. (2014). *Combining foreign, native and national languages through theater in schools : An "enactive approach" to education* [Combiner les langues étrangères, maternelles et nationales par le biais du théâtre à l'école : une "approche active" de l'éducation].
https://www.academia.edu/9352984/Combining_foreign_native_and_national_languages_through_theater_in_schools_an_enactive_approach_to_education
- Eschenauer, S. (2014). Faire corps avec ses langues Théâtre et didactique : vers une définition de la translanguageance. *La revue électronique du Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité*, 6, 1-23. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01818564/document>
- Fritsch, L. (2014). *Le grand livre du théâtre*. Eyrolles.
- Gagnon, R. (2011). L'improvisation théâtrale au service de l'expressions orale et écrite et de son enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 251-265.
<https://doi.org/10.25656/01:8618>
- Giroux, S. et Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines* (2^e édition). Pearson ERPI.
- Gravel, R. (1987). *Impro : réflexion et analyses*. Leméac.
- Hacot, M. (2019). *Les ligues d'improvisation théâtrale dans les Hauts-de-France : histoire, organisation et codes* [Mémoire de master 2, Université de Lille]. https://data.over-blog-kiwi.com/6/83/45/52/20220421/ob_555124_22092320-matthieu-hacot-les-ligues-d-i.pdf
- Hénil, A. et Mégrier, D. (1999). *Entraînement à l'improvisation théâtrale, 60 exercices commentés*. Edition Retz.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2^e édition). Chenelière éducation.
- Langlois, R. (2007). *Oralité et éducation : histoire d'une domination*. Congrès international AREF 2007. http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Roberte_LANGLAIS_064.pdf
- Laszlo, E. (2013). Théâtre d'improvisation et Gestalt-Thérapie, le groupe de théâtre-impro, un puissant moteur thérapeutique. *Cahier de Gestalt-thérapie* (numéro spécial), 21, 69-183. DOI : 10.3917/cges.ns01.0169
- Lecoivre, C. (2017). Inventer des histoires pour transcender le monde *Mémoires*, 2(70), 22-23. <https://www.cairn.info/revue-memoires-2017-2-page-22.htm>
- Ledoux, R. (2018). *Le théâtre à l'école primaire : un outil pédagogique pour améliorer la maîtrise du langage oral et favoriser la coopération* [Mémoire de master, Sorbonne Université- Ecole supérieur du professorat et de l'éducation – Académie de Paris]. [Le théâtre à l'école primaire: un outil pédagogique pour améliorer la maîtrise du langage oral et favoriser la coopération - DUMAS - Dépôt Universitaire de Mémoires Après Soutenance \(cnrs.fr\)](https://theses.cnrs.fr/theses/2018/01/01/le-theatre-a-l-ecole-primaire-un-outil-pedagogique-pour-ameliorer-la-maitrise-du-langage-oral-et-favoriser-la-cooperation-dumas)
- Lehrplan21. (2016).
<https://be.lehrplan.ch/index.php?code=e|1|3&hilit=101e19rbXGpZMNL7ZkRWGe2Rm3hLHY#101e19rbXGpZMNL7ZkRWGe2Rm3hLHY>
- Le Nouveau Petit Robert. (2003). Théâtre. Dans *Le Nouveau Petit Robert : Dictionnaire de la langue française*.
- Le Nouveau Petit Robert. (2003). Théâtre d'improvisation. Dans *Le Nouveau Petit Robert : Dictionnaire de la langue française*.

- Lepage, C., et Marceau, C. (2012). Le théâtre à l'école au Québec. *Horizon théâtre*, 2, 26-37. <https://journals.openedition.org/ht/2534>
- Lerat, K. (2017). *Improvisation théâtrale : perspective historique et spécificités d'une discipline (Focus sur la pratique belge francophone)* [Mémoire de master, Université catholique de Louvain]. DIAL. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:11519>
- Leviste, N. (2018). *Improvisation théâtrale : la fabuleuse science de l'imprévu*. L'Harmattan.
- Maulini, O. (2008). *Comment transcrire un entretien ?* Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/2007/sem-rech-transc.pdf>
- Martineau, S. (2004). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Actes du colloque l'instrumentation dans la collecte des données, hors-série*, 2, 5-17. <https://doczz.fr/doc/578179/l-observation-en-situation---enjeux--possibilit%C3%A9s-et-limites>
- Morici, S. (2015). *L'improvisation théâtrale à l'école, une ressource pour développer les Capacités transversales du PER* [Mémoire de bachelor, Haute École Pédagogique BEJUNE]. ROAR. <https://roar.hep-bejune.ch/hepbejune/documents/309946>
- Mucchielli, A. et Paillé, P. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Nançoz, C. (2018). *L'atelier d'improvisation théâtrale, im-pro-vi-ser*. Chronique Sociale.
- Piano di studio. *Scuolalab*. <https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti/Pagine/pianodistudio.aspx>
- Rosch, E., Thompson, E. et Varela, F. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil.
- Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. Dans P. Roussel et F. Wacheux (dir.), *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (p. 101-137). De Boeck Supérieur.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (2^e éd.). Éditions du CRP.
- Théâtre au Moyen Âge. (2020, 24 février). Dans *Wikipédia*. https://fr.wikipedia.org/wiki/Th%C3%A9%C3%A2tre_au_Moyen_%C3%82ge
- Thibault, L. (2020). Comment les techniques théâtrales aident les apprenants de FLS à interagir pour compléter des tâches de communication orale. *Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, 33(1), 45-49. <https://www.erudit.org/fr/revues/aqelfs/2020-v33-n1-aqelfs06342/1081269ar.pdf>
- Tournier, C. (2003). *Manuel d'improvisation théâtrale*. Éditions de l'eau vive.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance, Essai sur le Vivant*. Seuil.
- Viala, A. (2014). *Que sais-je ? Histoire du théâtre* (4^e éd.). PUF Edition.

Annexes

Annexe 1 – Dispositif, déroulement des séances :

Séance 1 :

Il s'agit de la première intervention et pour la plupart des élèves, la première fois qu'ils sont confrontés à des exercices de théâtre, c'est pourquoi le choix se porte sur des exercices de base.

- Mise en cercle (Nançoz, 2018, p. 88). Cet exercice d'introduction a pour but de faire connaissance avec les élèves. Tout le groupe se met en cercle, les membres du groupe vont se « passer » l'un après l'autre leur prénom. L'objectif ici est de travailler l'échange visuel entre les élèves et d'apprendre les prénoms.
- La foire aux ombres (Descroix, 2019, p. 49). Premier exercice d'entraînement, les élèves sont par deux. Une élève de 3H avec un élève de 4H, l'élève le plus âgé se déplace sur scène, l'élève le plus jeune le suit comme son ombre. Le but de cet exercice est d'entraîner l'imitation de l'autre, mais aussi la création de mouvements, de manière de se déplacer, il s'agit des prémices de l'improvisation. Les rôles sont échangés afin que chaque élève puisse expérimenter les deux facettes.
- Animaux tambourins. Sur le rythme du tambourin, les élèves se déplacent en marchant. Une fois les élèves bien ancrés dans le rythme, annoncer le nom d'un animal. Tout en continuant à se déplacer, les élèves imitent l'animal annoncé. Plusieurs animaux sont proposés. Le but de cet exercice étant d'utiliser son corps et de varier les mouvements et la place que l'on prend dans l'espace.
- Bras lourd, front frais (Mégrier et Héril, 1999, p. 71). Le retour au calme est inspiré de l'exercice bras lourd, front frais. Les élèves se couchent sur le sol, ils deviennent des géants. Les géants fatigués de leur journée étendent leurs bras, leurs jambes et se blottissent dans leur lit. Ils remontent la couverture et sentent leurs jambes et leurs bras s'enfoncer dans le matelas. Les géants prennent trois grandes inspirations et s'endorment. Cela permet aux élèves de se calmer, de respirer et de se recentrer avant de terminer le cours.
- Les trois mots (Nançoz, 2018, p.97). Au terme de la première intervention, un échange est mis en place avec les élèves afin de recevoir leurs impressions. L'un après l'autre, les élèves s'expriment en quelques mots sur ce qu'ils ont apprécié, découvert, ce qui ne leur a pas plu...

Séance 2 :

Cette deuxième intervention va permettre de travailler plusieurs éléments essentiels tels que les sensations corporelles, l'utilisation de l'espace.

- Oust la Bébête (Descroix, 2019, p. 27). Il s'agit de raconter l'histoire d'une petite bête qui se balade sur le corps. Les élèves doivent mimer la sensation de l'insecte qui gratte,

qui chatouille et qui finalement s'envole en jouant l'insecte avec leur doigt. Le but étant que les élèves conscientisent le geste et les sensations corporelles.

- Exercice 8-courir/s'arrêter/respirer (Diggelmann, 2020, p. 18). Les élèves se déplacent dans l'espace, en marchant et en courant, ils varient leur rythme. Au signal des claves, les élèves s'arrêtent, ne bougent plus, observent les autres et prennent trois grandes inspirations. Ils repartent au signal des claves. L'exercice se répète à trois reprises, on travaille ici la variation des rythmes, l'utilisation de l'espace et la centration sur soi.
- Le son de l'action (Hénil et Mégrier, 1999, p. 43). Tous les participants sont sur scène, le jeu consiste à franchir des obstacles imaginaires avec le corps, mais aussi par le son. Un obstacle correspond à un geste et à un son. Les élèves passent plusieurs obstacles, nous annonçons un changement. Les élèves fatigués de leurs exploits se couchent et associe à leur geste des sons pour finir par « s'endormir ». Enfin, au signal, ils se relèvent d'un bond, remplis d'énergie. C'est l'expression vocale qui est travaillée ici, débloquent la voix des élèves.
- Silence, on tourne (Descroix, 2019, p. 62). Les élèves vont déambuler dans l'espace, pendant qu'un cinéaste (enseignante) les filme. Le cinéaste donne des indications aux élèves, « Attention, on ralentit ! » et « Attention, on accélère ! ». Dans un premier temps les élèves marchent. Il est possible de faire évoluer en demandant des mimes simples qui se complexifient de plus en plus. Certains élèves peuvent ensuite interpréter le rôle du cinéaste.
- Le ventre ballon (Descroix, 2019, p. 135). Allongé sur le dos, les mains sur le ventre. Les élèves en suivant ces indications, inspire par le nez en gonflant leur ventre comme un ballon, le ballon se dégonfle en expirant par la bouche, le ventre se gonfle et se dégonfle calmement.

Séance 3 :

Dans cette troisième séance, nous travaillons principalement les différents états du corps, les imitations et nous introduisons les exercices d'improvisation.

- Danse du chêne et du roseau (Hénil, Mégrier, 1999, p. 24). Premier temps : le chêne. Les élèves vont travailler la verticalité en essayant, comme un chêne, de se tenir le plus droit possible. Nous exerçons la tension des muscles, jambes, bras, cou, colonne vertébrale. Deuxième temps : le roseau. En ayant les pieds bien ancrés dans le sol, les élèves deviennent des roseaux. Leur corps devient flexible, en se balançant d'avant en arrière, de gauche à droite jusqu'au point de déséquilibre. Dans cet échauffement, les possibilités du corps sont explorées, le corps au service de l'imagination.
- La chenille zanimal (Descroix, 2019, p. 34). A la queue leu leu, l'élève qui est en tête choisit un animal et commence à l'imiter. Tous les camarades doivent suivre et imiter l'animal. Cela va travailler l'imitation, le mouvement et le rythme.

- Miroir. Basés sur les différents exercices d'imitation, deux élèves seront l'un en face de l'autre. Un élève fait des gestes, l'autre le suit comme un miroir. A la suite de l'exercice de la chenille, les élèves travaillent l'imitation, mais en duo cette fois-ci.
- Le gentil aux lunettes blanches et le méchant aux lunettes noires (Descroix, 2019, p. 65). Les élèves sont divisés en petits groupes. Chaque groupe a à sa disposition deux paires de lunettes. Une paire pour jouer le gentil personnage et une paire pour jouer le méchant personnage. Un élève prend une paire de lunettes, la met et incarne son personnage. Le but étant d'incarner le méchant ou le gentil par la voix, mais aussi l'attitude et la démarche. On travaille ici, l'imagination, la représentation et le fait d'entrer et de sortir d'un rôle.
- Le son du mouvement (Hénil et Mégrier, 1999, p. 45). Deux participants viennent sur l'aire de jeu et vont travailler devant le reste du groupe, qui sera spectateur. L'un des deux, A, sera muet et va faire faire des mouvements à son partenaire B, qui, les yeux fermés, va émettre les sons qui lui seront inspirés par ces mouvements. Dans un deuxième temps, les deux participants échangent leurs rôles.
- Le massage de saison (Descroix, 2019, p. 134). Exercice de relaxation de fin de séance. Massage de la tête : accueillir la pluie d'automne. Massage du visage et de la nuque : évacuer la sueur d'été. Massage de tout le corps : frictionner pour évincer les frissons provoqués par le vent du printemps. Massage du dos : retirer la neige collée sur les branches du sapin l'hiver.

Séance 4 :

Nous allons exercer la prise de parole et l'affirmation de soi lors de cette intervention tout en continuant de travailler l'improvisation par des jeux adaptés.

- Exercice 2 - déambulation + voix (Diggelmann, 2020, p. 16). Les élèves se déplacent sur scène, ils flânent et s'observent. Au signal des claves les élèves s'arrêtent, un élève est désigné et commence : « Aujourd'hui, je me sens... », il improvise la fin en donnant son ressenti. L'élève s'adresse à tout le groupe, le groupe l'écoute. Les élèves repartent et on reprend l'exercice. Objectif : expression de soi, oser prendre la parole devant le groupe.
- Joue avec mouaahhh ! (Descroix, 2019, p. 36). Explorer différents sons avec sa bouche (voyelles, consonnes, onomatopées, en se bouchant le nez, la bouche fermée/grande ouverte, etc.). L'exercice est guidé par l'enseignante avec ses mains en imitant. Les objectifs sont les suivants, encourager les participants à sortir des sons et à jouer avec leur bouche ; favoriser les nuances dans l'expression ; stimuler l'imitation ; favoriser l'affirmation de soi.
- Le tissu accessoire (Mégrier et Hénil, 1999, p. 94). Les élèves sont en petits groupes, un après l'autre les élèves réalisent une improvisation à partir d'un bout de tissu. Les participants développent l'histoire de son choix. Ils doivent utiliser le morceau de tissu

pour s'en faire une coiffure et adapter son personnage (démarche, maintien). Cet exercice travaille la création d'un personnage avec contrainte.

- Le sac à objets (Nançoz, 2018, p. 93). Un sac contenant différents objets (chapeau, peluche, bouteille, ...) est disposé sur scène. Un élève tire un objet et invente une improvisation autour de cet objet. L'improvisation est courte, elle peut être parlée ou mimée. Les élèves choisissent le moment où ils vont jouer, s'ils ne souhaitent pas jouer seul devant tout le monde, l'improvisation peut se réaliser à deux.
- Sur la plage (Descroix, 2019, p. 135). Avec un fond musical. Les élèves sont assis. Inspiration et expiration, accompagnées ou non de mouvements corporels (haut du corps), pour imiter le flux et le reflux des vagues sur la plage.
- Les trois mots (Nançoz, 2018, p. 97). Les trois mots est un exercice déjà connu des élèves, il permet de mettre des mots sur ses ressentis. L'un après l'autre, les élèves s'expriment en quelques mots sur ce qu'ils ont apprécié, découvert, ce qui ne leur a pas plu...

Séance 5 :

La cinquième séance va permettre de travailler la gestion de l'espace et l'improvisation courte par le geste et la parole.

- Déambulation 1 (Nançoz, 2018, p. 90). Il s'agit ici d'un échauffement qui permet de mettre les élèves en mouvement, les faire entrer dans le jeu. Les élèves sont invités à venir sur scène, ils se dispersent dans l'espace. Ils vont se déplacer sur scène selon quatre vitesses. Zéro, ils sont à l'arrêt ; un, ils marchent au ralenti ; deux, ils se déplacent en marchant à une vitesse normale et finalement trois, les élèves se déplacent en courant. Cet exercice est réalisé lors de l'avant dernière-séance, car il demande une certaine concentration et une connaissance de l'espace de la part des élèves.
- Exercice 138 - Moi j'aime... (Diggelmann, 2020, p. 72). Les élèves déambulent dans l'espace, au signal des claves, ils s'arrêtent, un élève est désigné par l'enseignant. Une fois en place l'élève annonce : « moi, j'aime... » ou alors « moi, je n'aime pas... », il invente la suite.
- Lancez, jouez, c'est gagné ! (Descroix, 2019, p. 49). Cet exercice se déroule en deux parties. La première, les élèves sont assis en cercle, l'un après l'autre ils lancent un dès qui propose des émotions. Tous les élèves doivent jouer l'émotion obtenue par le dé. Deuxième partie, les élèves sont en petits groupes, un membre du groupe lance le dé, tous les élèves jouent l'animal désigné par le dé.
- Les lieux : Il s'agit ici d'avoir des images que les élèves tirent, ils réalisent ensuite une improvisation à l'aide de cette image. L'image définit le décor dans lequel l'improvisation prend place.

- Bras lourd, front frais (Mégrier et Héril, 1999, p. 71). Les élèves se couchent sur le sol, ils deviennent des géants. Les géants fatigués de leur journée étendent leurs bras, leurs jambes et se blottissent dans leur lit. Ils remontent la couverture et sentent leurs jambes et leurs bras s'enfoncer dans le matelas. Les géants prennent trois grandes inspirations et s'endorment. Cela permet aux élèves de se calmer, de respirer et de se recentrer avant de terminer le cours.
- Les trois mots (Nançoz, 2018, p. 97). Un échange avec les élèves est important afin de recevoir leurs impressions sur cette séance. L'un après l'autre, les élèves s'expriment en quelques mots sur ce qu'ils ont apprécié, découvert, ce qui ne leur a pas plu...

Annexe 2 – Formulaire de consentement

Demande d'autorisation pour photographier, filmer et enregistrer en classe

Nom : Büschi

Prénom : Marion

Volée : 2023B

Votre fils ou votre fille participera prochainement au projet suivant :

Dans le cadre de mon travail de Bachelor, je réalise un projet en théâtre. Votre enfant participera à des ateliers de théâtre d'improvisation. Dans le but de récolter des informations, je souhaite filmer ces ateliers. Les images ne seront pas divulguées et utilisées seulement dans le cadre de ma recherche. Les images seront supprimées dès la fin de celle-ci.

Dans ce cadre, il-elle sera (*cocher ce qui convient*)

photographié

filmé

enregistré

Cette reproduction, diffusion et utilisation des images de l'élève peut, le cas échéant, avoir lieu sur les supports suivants.

Images prises avec un appareil photo et traitées sur un ordinateur.

Par la présente, je soussigné-e :

Nom : _____

Prénom : _____

autorise

n'autorise pas

la prise d'images et/ou de paroles de mon enfant

Nom : _____

Prénom : _____

Collège : _____

Classe : _____

et leur reproduction, diffusion et utilisation strictement dans le cadre du projet pédagogique susmentionné.

Lieu : _____

Date : _____

Signature du/de la représentant-e légal-e : _____

À remplir par l'étudiant-e

À remplir par le-la représentant-e légal-e

Annexe 3 – Contrat de recherche

Contrat de recherche

Intégration du théâtre d'improvisation à l'école primaire

Dans le cadre du travail de Bachelor, des entretiens semi-directifs sont réalisés, ceux-ci sont soumis à des réglementations édictées par le « code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques »

Par ce contrat, je m'engage à respecter tous les principes du code éthique et tout au long de la recherche, cela comprend les concepts suivants :

1. Respect des droits fondamentaux de la personne
2. Appréciation et limitation des risques (toute recherche doit éviter de nuire à des personnes ou à des institutions)
3. Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche
4. Respect de la sphère privée
5. Utilisation des informations uniquement à des fins scientifiques
6. Restitution des résultats (informer la personne des résultats de sa recherche)
7. Responsabilité personnelle et solidarité collective

En signant ce contrat, les deux acteurs de cet entretien, le/ la participant·e et la chercheuse s'engagent à respecter le code éthique et ses concepts.

Le/la participant·e accepte l'enregistrement audio de l'entretien. Enregistrement utilisé à des fins de recherche.

Lieu et date _____ Signature du/de la participant·e _____

Lieu et date _____ Signature de la chercheuse _____

Annexe 4 – Guide d’entretien

Marion Büschi

Guide d’entretien

Travail de Bachelor

Informations générales :	
Nom :	
Prénom :	
Age :	
Sexe :	
Profession :	
Années d’expérience	

Introduction :

- Formule de bienvenue
- Remerciement
- Description du contexte et de la démarche
- Rappel des droits fondamentaux et signature du contrat de confidentialité
- Informations générales

Déroulement de l’entretien :

Le déroulement de l’entretien sera le suivant, en premier lieu, je vais vous poser des questions générales afin d’apprendre à vous connaître et de connaître votre pratique du théâtre/enseignement du théâtre. Ensuite, vous allez visionner des extraits vidéo de cours de théâtre d’improvisation donnés à des élèves de 3-4H. L’idée étant de réagir sur la base d’un diagramme de Kiviati composé de 8 catégories distinctes (explications supplémentaires par la suite). Nous terminerons l’entretien par des questions plus générales sur l’enseignement du théâtre dans le cadre scolaire.

Partie 1 :

- Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ? (nom, prénom, profession...)
- Quel est votre expérience du théâtre et de l’enseignement du théâtre ?

- Avez-vous des a priori concernant l'enseignement du théâtre d'improvisation en 3-4H ?

Partie 2 :

Je vais vous montrer sept extraits vidéo des cours de théâtre d'improvisation que j'ai pu réaliser lors de ma pratique professionnelle. Pour chaque extrait, vous aurez à votre disposition un diagramme de Kiviat (diagramme en araignée). Vous devez, pour chacune des huit catégories, attribuer un niveau de 1 à 7. Sept représentant le maximum, c'est-à-dire que, pour vous, cette catégorie est très présente dans la vidéo. Les huit catégories sont les suivantes :

Les 8 catégories d'analyse

- 1. Présence scénique :** Présence et entrée dans un rôle dans la création et l'incarnation d'un nouveau personnage (humain, voire animal). L'élève est capable de conscientiser le fait d'entrer dans un rôle, dans un corps qui n'est pas le sien. Les conditions pour rendre le jeu conscient et ne plus être dans le jeu symbolique de la période préopératoire sont-elles regroupées ?
- 2. Conscience du corps :** Utilisation de son corps dans le but de jouer, de participer à une action. Donner une intention à son mouvement dans le but de transmettre une émotion, une signification. Les mouvements parasites sont réduits, le corps est utile au jeu.
- 3. Émotions :** Interprétation et expression d'émotions qui ne sont pas siennes. Se mettre en position de jeu, de sorte à être capable d'exprimer, de jouer voire de ressentir des émotions qui ne sont pas propres à son état actuel. Entre dans cette catégorie le fait de varier les émotions, de trouver des manières de les exprimer afin qu'elles deviennent explicites (froncer les sourcils, hausser la voix... pour illustrer la colère).
- 4. Utilisation de l'espace :** Déplacement dans l'espace de jeu. Conscientiser son déplacement lors du jeu, donner du sens à ses déplacements afin que cela serve le jeu. Le déplacement se fait aussi en lien avec le ou les autres élèves présents sur scène.
- 5. Ouverture :** Montrer une ouverture aux autres, mais aussi aux idées qu'ils proposent. S'ouvrir aux autres par le jeu et l'expression. Lors du jeu, prendre en compte les idées et les propositions de l'autre. Accepter une proposition et l'utiliser pour orienter et enrichir son jeu. De ce fait, jouer ensemble et non pas l'un contre l'autre, collaborer avec l'autre afin de créer ensemble.
- 6. Discours adressé :** L'élève s'exprime avec un but, donne une intention à ses mots. Un lien est créé entre l'expression corporelle et l'expression l'oral. L'idée de se libérer des contraintes de l'environnement et se libérer des automatismes, du déterminisme. Qu'est-ce que ça donne à la fin, le goût de ce qu'il transmet. Le jeu veut dire quelque chose, le point convergent, ce que le spectateur ressent, comprendre ce que l'on veut nous dire. Le discours est la finalité. Qu'est-ce qu'on comprend à la fin, est-ce que l'élève peut nous transmettre cela ?

7. **Improvisation** : Avoir la capacité seul ou avec plusieurs personnes de créer un jeu concret qui fasse sens à partir d'une inspiration (images, mots, objets...). Réaction par rapport au jeu du partenaire et adaptation de son jeu en conséquence. Capacité d'improviser seul ou à plusieurs.

8. **Expression orale** : Expression de la voix par le son et la parole. Moduler sa voix dans le but de se faire entendre en variant le volume et le ton. Entrer en dialogue avec autrui dans le but de communiquer des informations, mener une discussion et construire un jeu. Parole narrative qui raconte une histoire.

Vidéos : N°1 : Entrée de le jeu et l'improvisation. Le tissu accessoire, extrait positif.

Chaque vidéo peut être visionnée à plusieurs reprises si cela est jugé nécessaire par la personne interrogée.

- Remplir le diagramme de Kiviat selon les catégories
- Avez-vous une impression générale à partager suite au visionnage de la vidéo ?
- Selon votre expérience, comment auriez-vous mené cette activité ?

Vidéos : N°2 : Réussir à s'exprimer. Aujourd'hui je me sens..., extrait positif.

Chaque vidéo peut être visionnée à plusieurs reprises si cela est jugé nécessaire par la personne interrogée.

- Remplir le diagramme de Kiviat selon les catégories
- Avez-vous une impression générale à partager suite au visionnage de la vidéo ?
- Selon votre expérience, comment auriez-vous mené cette activité ?

Vidéos : N°3 : Oser jouer avec son corps. Les lieux, extrait positif.

Chaque vidéo peut être visionnée à plusieurs reprises si cela est jugé nécessaire par la personne interrogée.

- Remplir le diagramme de Kiviat selon les catégories
- Avez-vous une impression générale à partager suite au visionnage de la vidéo ?
- Selon votre expérience, comment auriez-vous mené cette activité ?

Vidéos : N°4 : Aucune envie de s'impliquer. Le son du mouvement, extrait négatif.

Chaque vidéo peut être visionnée à plusieurs reprises si cela est jugé nécessaire par la personne interrogée.

- Remplir le diagramme de Kiviat selon les catégories
- Avez-vous une impression générale à partager suite au visionnage de la vidéo ?
- Selon votre expérience, comment auriez-vous mené cette activité ?

Vidéos : N°5 : Entrée dans le jeu difficile. Moi j'aime... extrait négatif.

Chaque vidéo peut être visionnée à plusieurs reprises si cela est jugé nécessaire par la personne interrogée.

- Remplir le diagramme de Kiviat selon les catégories
- Avez-vous une impression générale à partager suite au visionnage de la vidéo ?
- Selon votre expérience, comment auriez-vous mené cette activité ?

Diagramme de Kiviat : Vidéo N°

Présence scénique

Conscience du corps

Expression orale

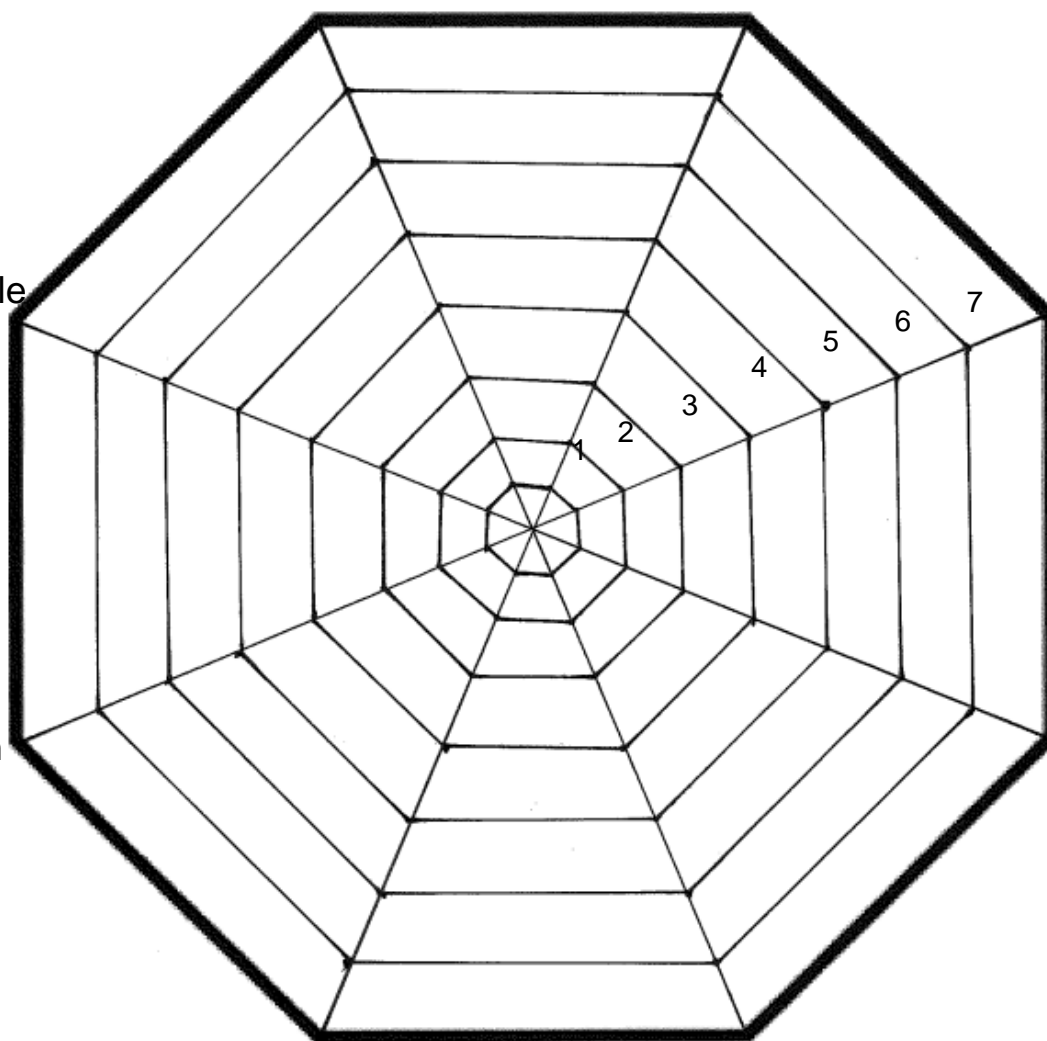
Emotions

Improvisation

Utilisation de l'espace

Discours adressé

Ouverture



Questions de mise en place :	
Questions :	Relances :
Quel est votre impression/avis à la suite des extraits vidéos ?	Est-ce que les extraits semblent efficaces ? Ou pas ?
Comment selon vous, devons-nous adapter le théâtre d'improvisation afin de le rendre scolairement accessible ?	Tout comme les disciplines sportives sont adaptées à l'école avec moins de règles... quelles sont les adaptations à mettre en place pour le théâtre d'improvisation.
Comment développer ses capacités à enseigner le théâtre en classe primaire ?	Quelles sont les pistes à suivre ? Que doit-on faire concrètement ?
Que faut-il comme qualités/traits de personnalité pour avoir un enseignement efficace ?	Doivent-ils être innés ? Ou peut-on les développer ? Si oui, comment les développer ?
Quels sont, selon vous, les limitations/résistances qui empêchent les enseignant-e-s de se lancer.	Du point de vue des capacités à enseigner / Du point de vue de l'engagement émotionnel...
Quels sont les risques de cette pratique, à quoi doit-on renoncer en tant qu'enseignant-e-s ?	Certitude, image de soi, renoncé à l'image lisse, laisser la place à sa fragilité / changer le rapport, oser craindre/risquer des moments de crise.