

Les pratiques du jeu à l'école fondamentale en Belgique francophone

Regard particulier sur le jeu théâtral dans le cycle 5-8 ans

Mémoire réalisé par
Marie Quirynen

Promoteur(s)
Michel Desmarets

Année académique 2016-2017
Master en arts du spectacle à finalité spécialisée : pratiques et métiers du théâtre

Je remercie le professeur Michel Desmarets pour son écoute, son enthousiasme, et ses conseils avisés. Je le remercie également pour la joie qu'il a de nous transmettre sa passion de l'enseignement et du théâtre.

Je remercie Sarah Colasse, Elisabeth Mertens et Timothy Fildes pour le temps partagé et leurs réflexions qui ont fructifié mon travail.

Je remercie ma mère, Sabine Deblieck et ma grand-mère et marraine de cœur Bernadette Cambier, pour leurs relectures précieuses.

Sommaire

Sommaire.....	2
Introduction	3
Chapitre 1 : Aspects théoriques	7
Section 1 : Le jeu.....	7
Section 2 : Le développement psychologique des enfants	
Section 3 : Du jeu au jeu dramatique et/ou théâtral	33
Chapitre 2 : Le jeu et l'art dans le cycle 5-8 ans à l'école fondamentale ; perte progressive ?	50
Section 1 : Sens et objectifs des cycles et place de l'expérience artistique.....	50
Section 2 : L'éducation culturelle et artistique à l'école fondamentale	67
Section 3 : Entre intentions, programme et pratique du terrain, un fossé existerait-il ?	77
Chapitre 3 : Regards sur des pratiques dramatiques à l'école fondamentale : deux cas de figure (au sein du cursus scolaire et partenariat entre l'école et une association culturelle spécialisée).....	83
Section 1 : Pratiques et expériences éclairantes dans quelques écoles fondamentales	84
Section 2 : Pratiques au service des écoles : l'opération <i>Art à l'École</i>	110
Conclusion.....	117
Bibliographie	123
Table des matières	126

Introduction

« Le jeu est le premier poème de l'existence. »

Jean-Paul Sartre

« Chaque homme cache en lui un enfant qui veut jouer. »

Friedrich Nietzsche

« L'homme n'est pleinement Homme que lorsqu'il joue. »

Friedrich von Schiller

Le jeu est reconnu comme un phénomène universel. L'enfant, l'adolescent et même l'adulte s'adonnent à des jeux correspondant à une motivation qui leur est propre. Le jeu constitue une activité qui a la particularité de n'avoir ni finalité ni objectif : le plaisir se trouve dans l'activité elle-même. C'est le processus qui importe et non le résultat. Le jeu est spontané, volontaire, amusant et flexible.

En cela, il s'oppose directement à d'autres activités, souvent définies comme plus essentielles. Le temps du jeu suit le temps du travail, comme une récompense ou un divertissement. Considéré comme simple récréation, le jeu s'oppose au travail comme le futile au sérieux.

À l'école fondamentale, nous observons que les activités récréatives ont de plus en plus laissé place aux instructions éducatives. Une hiérarchie s'est installée entre le jeu et l'exercice, entre le jeu libre et le jeu dirigé, entre l'initiative de l'enfant et celle de l'enseignant. Pourtant, depuis le début du XX^{ème} siècle, l'importance du jeu et son rôle structurant dans le développement de l'enfant ne font aucun doute pour les chercheurs. En effet, le jeu représente un aspect important de la vie des enfants. Ces derniers allouent une grande partie de leur temps et de leur énergie à jouer.

Une diversité de jeux existe : jeux symboliques, jeux libres, jeux didactiques au service d'habiletés cognitives, etc. Toutefois, il est important de s'interroger tant sur le sens à leur attribuer que sur l'usage qui peut en être fait. Des théories diverses et parfois complémentaires sur ce sujet ont vu le jour et nous en mentionnerons quelques-unes dans ce travail.

Nous avons décidé de concentrer notre attention sur les enfants et plus particulièrement sur une tranche d'âge qui ne fait pas beaucoup débats mais qui pourtant représente une charnière sensible : celle du cycle 5-8 ans, période correspondant au passage difficile mais obligé de l'enseignement maternel à l'enseignement primaire. Si l'organisation en cycles d'apprentissage traduit une volonté de faciliter cette transition à l'enfant, nous constatons néanmoins une réelle rupture entre les méthodes d'enseignement du préscolaire et celles du primaire. Les petits, après avoir disposé d'un environnement riche et favorable au jeu et à l'expression, doivent, en première primaire (et parfois même dès la troisième maternelle), se conformer à un enseignement souvent frontal de la lecture, de l'écriture, des mathématiques et aux règles de bienséance de la classe (consistant parfois à rester calmement assis sur un banc durant une grande partie de la journée).

Nous partons donc du postulat suivant : une réelle perte du jeu se fait ressentir dès l'entrée à l'école primaire, et s'intensifie au fil des étapes scolaires. Ce mémoire n'a pas la prétention d'établir un état des lieux exhaustif de ce qui existe dans les différentes classes des écoles fondamentales en Belgique francophone, cette tâche relevant d'un travail de collecte plus spécifique. Nous avons préféré établir ce constat sur les entretiens menés avec des responsables rédigeant les programmes scolaires, sur les différentes lectures effectuées durant la rédaction de ce travail, ainsi que sur notre expérience de l'école vécue lors des stages liés à notre formation antérieure d'institutrice primaire.

Nous portons de l'hypothèse que le jeu doit faire partie intégrante de l'éducation des enfants et que le temps qui y est consacré ne devrait pas être réduit ou éliminé subitement au profit de méthodes d'apprentissage plus traditionnelles. Nous nous posons donc la question suivante : comment faire perdurer la pratique du jeu et ses bénéfices dans les cycles d'apprentissage de l'école fondamentale ?

Notre interrogation se porte également sur la place de l'éducation artistique et culturelle à l'école fondamentale, et plus particulièrement sur la place accordée au théâtre dans les apprentissages. Nous l'envisageons ici comme une discipline artistique à part entière à faire découvrir aux enfants du cycle 5-8 ans. Avant cet âge, le jeu symbolique prend toute son ampleur. Les petits aiment imiter, « faire semblant », « faire comme si ». Ils prennent plaisir à se déguiser et à inventer des scénarios complexes. Petit à petit, le jeu symbolique est abandonné au profit du jeu social qui favorise

l'interaction de l'enfant avec ses pairs. Dès lors, il nous a semblé intéressant d'entrevoir le jeu théâtral comme transition possible entre le jeu symbolique et le jeu social.

Notons qu'il existe, d'un point de vue didactique, une nette différence entre le jeu théâtral et le jeu dramatique¹. Contrairement au jeu théâtral, le jeu dramatique ne vise pas à la préparation d'un spectacle et préfère le processus au produit. Malgré tout, dans le cadre de ce travail, nous emploierons le terme « jeu théâtral » pour désigner toute occasion de découvrir le théâtre par le jeu et de mener une activité théâtrale, dans son sens le plus large. Nous parlerons d'ailleurs davantage d'« atelier-théâtre ».

Vous découvrirez dans ce travail qu'un fossé existe bel et bien entre théorie (programmes scolaires, ambitions politiques, ...) et pratique du terrain. À l'école fondamentale, l'instituteur(-trice) est libre d'organiser son temps scolaire comme il (elle) le désire, tout en respectant les programmes scolaires. L'éducation artistique et culturelle n'est pas souvent développée ou parfois complètement mise de côté. Dans ces conditions, nous comprenons aisément que le théâtre reste le parent pauvre de l'école. Bien que nous assistions à une forme de réconciliation entre l'art vivant et l'école, dès l'école maternelle à travers l'expression du corps, par la danse et le mouvement, ces techniques pédagogiques relèvent néanmoins d'une certaine modernité. Par ailleurs, tous, enseignants, parents et enfants, n'ont pas la même conception du théâtre. Ce dernier est souvent instrumentalisé à des fins thérapeutiques ou comme moyen d'apprentissage. De plus, il est considéré comme lieu de divertissement ou comme occasion d'élaborer un spectacle à présenter aux parents en fin d'année scolaire, sans autre finalité propre.

Nous avons soif de découvrir une nouvelle approche, une nouvelle pédagogie impliquant directement l'enfant au niveau corporel et cognitif. Nous voudrions donner davantage de sens aux apprentissages et que les élèves y trouvent du plaisir. Nous souhaiterions également créer dans l'école un espace où l'enfant peut (s')exprimer librement, où sa créativité et son imagination peut se développer sans limite. Le théâtre ne pourrait-il pas être source d'apprentissage et de plaisir ?

¹ Les définitions du jeu théâtral et du jeu dramatique se trouvent dans le glossaire en annexe. Nous explicitons également la différence entre ces deux termes dans le chapitre 1 – section 3 : du jeu au jeu dramatique et/ou théâtral.

Nous avons articulé notre problématique en mêlant théorie et pratique. Ce mémoire se structure en trois parties :

La première partie développe dans le premier chapitre plusieurs théories et définitions du jeu. Ce chapitre nous aide à clarifier ce concept qui peut parfois prêter à confusion. Qu'est-ce que le jeu ? À quelles fins est-il utilisé ? Comment l'envisager ? Pour cela, nous nous basons sur les travaux de Roger Caillois (pour un point de vue philosophique), de Donald W. Winnicott (pour un point de vue psychanalytique) et de Jean Piaget (pour un point de vue de la psychologie du développement). Le deuxième chapitre explicite le développement psychologique des enfants de trois à douze ans. Notre rédaction s'appuie sur l'ouvrage de Roger Deldime. Le troisième chapitre, quant à lui, présente de manière plus détaillée le jeu symbolique, ainsi que le jeu dramatique et l'atelier-théâtre envisagé par Christiane Page, Bernard Grosjean et Dominique Lambert.

La deuxième partie de ce mémoire aborde un commentaire et une analyse des documents décrets liés à l'enseignement ainsi que des programmes scolaires. Nous réalisons également une introspection du *Pacte pour un Enseignement d'excellence* ainsi que du projet *Alliance Culture-Ecole*. Nous citons les enjeux d'une éducation artistique et culturelle et nous découvrons sa faible présence au sein de l'école à travers divers témoignages et entretiens.

La troisième partie, davantage basée sur la pratique, développe des pistes didactiques dans l'animation d'un atelier-théâtre dans le cycle 5-8 ans. Après observation de deux enseignants dans des écoles primaires et diverses rencontres dans le cadre d'un partenariat artiste-enseignant, nous analysons ces pratiques et nous nous questionnons sur les différentes méthodologies employées lors d'un atelier-théâtre mené dans cette tranche d'âge. Nous citons également plusieurs pistes personnelles d'actions concrètes élaborées à partir du contenu de ces analyses.

« Pour moi, le théâtre, c'est l'endroit où les enfants peuvent dire aux adultes :

'Ecoutez ! Regardez !' »

Timothy, professeur de théâtre

Chapitre 1 : Aspects théoriques

SECTION 1 : LE JEU

« Joue et tu deviendras sérieux. »

Aristote

Pendant longtemps, aucune valeur significative n'a été accordée au jeu. Aujourd'hui, l'importance du jeu et son rôle essentiel dans le développement de l'enfant n'est plus remis en cause par les experts depuis le début du XX^e siècle.

Cependant, il est difficile de savoir exactement ce qu'est le Jeu, avec un grand J. Ce dernier est souvent considéré comme une activité ludique enfantine, nécessitant des règles et s'opposant aux activités dites plus sérieuses, comme le travail ou les activités scolaires. Mais où se trouve la limite entre ces deux domaines ?

Une unique définition du jeu et un seul principe de classement des multiples variétés de jeux sont impossibles. En effet, il existe une diversité de théories autour de la problématique du jeu et nous proposons dans ce chapitre quelques-unes de ces recherches théoriques. Même si ces analyses et réflexions sont fort différentes dans leur fondement, elles convergent néanmoins à notre avis sur l'intérêt donné au jeu dans l'enfance et le monde social.

Dès lors, nous explorons d'abord le jeu d'un point de vue philosophique, en parcourant la pensée de Roger Caillois sur ce sujet. Le rapport étroit qu'il établit entre jeu et civilisation et sa manière de classer les différents types de jeu nous semble interpellant.

Nous envisageons ensuite le jeu d'un point de vue psychanalytique avec Donald Winnicott. Son éclaircissement sur l'origine du jeu et des espaces symboliques est pour nous essentiel.

Étant donné le sujet de ce mémoire, il nous a semblé important de terminer ces réflexions théoriques par une approche de la psychologie du développement. Jean Piaget élabore justement un classement des jeux, fort intéressant à notre sens.

« C'était un homme sérieux, il passait son temps à jouer. »

Lewis Carroll

Dans son ouvrage², Roger Caillois établit une classification des jeux considérés comme un phénomène essentiel de civilisation. Son idée n'est pas d'entreprendre une sociologie des jeux mais de présenter les fondements d'une sociologie *à partir* des jeux.

Ainsi, il revoit l'idée que les jeux sont de simples et insignifiants divertissements enfantins. Il veut, au contraire, leur attribuer une valeur culturelle. En effet, il veut plaider pour « l'esprit de jeu ». Son ouvrage n'est donc pas d'étudier le jeu dans son ensemble mais plutôt d'approfondir « l'esprit de jeu » qui féconde toutes manifestations essentielles dans le domaine culturel.

Pour cela, il s'inspire de la pensée de J. Huizinga (datant de 1938)³. La thèse de ce dernier soutient que le jeu détient un rôle important dans le développement de la civilisation. Huizinga s'interroge sur la part du jeu dans toute culture : les arts, la philosophie, la poésie, les institutions juridiques, la guerre, etc. Et, selon lui, la culture vient du jeu. R. Caillois le cite : « Le jeu est liberté et invention, fantaisie et discipline à la fois. Toutes les manifestations importantes de la culture sont calquées sur lui. Elles sont tributaires de l'esprit de recherche, du respect de la règle, du détachement qu'il crée et qu'il entretient. Les règles de jeux constituent des conventions qu'il faut respecter. Leurs subtils réseaux ne fondent rien moins que la civilisation. »

Dès lors, deux thèses opposées existent : l'une stipule que les jeux seraient une dégradation des activités des adultes ayant perdu leur sérieux et devenant ainsi des activités de distraction ; l'autre énonce l'esprit de jeu qui est à la source des conventions fécondes permettant le développement des cultures. Pour R. Caillois, la fonction sociale des jeux et des jouets s'est modifiée au cours de l'Histoire, mais pas leur nature et « l'esprit de jeu » est essentiel à la culture. En outre, le jeu est une activité parallèle et indépendante aux activités d'adulte. Par diverses caractéristiques, le jeu s'oppose aux gestes et aux décisions de la vie ordinaire. R. Caillois en analyse six, essentielles :

² CAILLOIS Roger, *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*, Gallimard, Paris, 1958, 378 p.

³ HUIZINGA Johan, *Homo ludens : proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*, Tjeenk Willink, Groningen, 1974.

Premièrement, le jeu reste une activité libre. Le moteur indispensable du jeu vient de sa liberté première. Elle s'accompagne également d'un besoin de détente, de distraction et de fantaisie. Le joueur doit s'adonner au jeu spontanément, de son plein gré, pour son propre plaisir. Dès que l'on refuse de participer au jeu, ce dernier cesse aussitôt d'être jeu mais devient plutôt une contrainte, une obligation. Le jeu existe seulement quand le joueur a envie de jouer.

Deuxièmement, le jeu est une activité séparée. C'est une occupation qui commence et qui prend fin dans un temps et un lieu bien défini. Le domaine du jeu est un univers clos, un « espace pur ». Il est en principe sans répercussion importante sur la continuité de la vie collective et institutionnelle.

Troisièmement, cette activité se veut incertaine. Ni le déroulement, ni le résultat n'est déterminé à l'avance. Si le jeu procure autant de plaisir, c'est peut-être aussi car il existe une certaine marge dans l'action du joueur, dans les limites des règles.

Quatrièmement, une des caractéristiques du jeu est son improductivité. En cela, le jeu se différencie du travail ou même de l'art. Il ne crée aucune richesse, aucune œuvre spécifique. À la fin de la partie, rien de nouveau n'a surgi. Le jeu reste dépense pure (dépense de temps, d'énergie, d'adresse, parfois même d'argent, etc.).

De même, le jeu n'existe pas sans règle. C'est une activité soumise à des conventions. Cependant, celles-ci sont arbitraires. Ce qui maintient la règle, c'est le désir de jouer, la volonté de respecter cette règle. Si une règle est transgressée, le jeu s'arrête immédiatement.

Enfin, le jeu est fictif lorsqu'il s'agit de prendre plaisir à jouer un rôle, à se conduire « comme si ». Même si ce jeu comporte lui aussi certaines règles, celles-ci ne sont pas fixes ou rigides. Le « comme si » est déjà la règle, en soi. Il crée la fiction et permet de prendre conscience que la conduite du jeu n'est qu'un « faire semblant ».

Dès lors, R. Caillois préfère exclure ces deux derniers critères. Le jeu est une activité réglée ou fictive, mais jamais les deux à la fois.

Afin de défendre sa thèse, R. Caillois compare le développement de l'enfant et son évolution des jeux sans règle aux jeux avec règles, et le développement de la civilisation qui évolue des sociétés primitives (où règnent *Mimicry* et *Ilinx*, simulacre et vertige) aux sociétés ordonnées (avec *Agôn* et *Aléa*, compétition et hasard). Ces différentes catégories de jeu, il les établit suivant l'attitude des joueurs :

- L'*Agôn* rassemble les jeux faisant intervenir l'idée de compétition (avec un gagnant et un perdant). L'objectif du joueur n'est pas seulement de battre l'autre mais de se prouver à lui-même qu'il est fort. Son désir de s'affirmer et d'être plus performant le conduit à s'entraîner, à produire des efforts, développe sa volonté de vaincre. Dans cette catégorie, on joue toujours pour gagner. Il est important de ne pas trop accorder d'importance au jeu. Une partie n'est pas quelque chose de fondamental qui risque de bouleverser l'Histoire. Il faut apprendre à perdre et à gagner, de manière raisonnable.
- L'*Aléa*, « dé » en latin, combine les jeux fondés sur le hasard, sur une décision qui ne dépend pas des joueurs. Il s'oppose à l'*Agôn* car l'arbitraire du hasard constitue le ressort unique du jeu. Il n'y a plus nécessité d'entraînement, d'effort, de désir de vaincre.
- La *Mimicry*⁴, ce sont les jeux de simulacre, de fiction, d'imitation, où le joueur prend plaisir à se faire passer pour un autre, sans chercher à tromper l'autre. Il joue à croire, à se faire croire ou à faire croire aux autres qu'il est autre que lui-même. Ce jeu suppose une illusion dans un univers clos, conventionnel et fictif. Ici, la règle du jeu est unique : se prêter à l'illusion.
- L'*Ilinx* développe tous les jeux tentant de détruire pour un instant la stabilité de la perception, se basant sur la poursuite du vertige. L'épreuve peut être acceptée ou refusée. L'objectif recherché est la perte de conscience, la perte de perception, la panique, l'étourdissement, etc.

Dans les jeux d'*Agôn* ou d'*Aléa*, le joueur s'évade du monde en *le* faisant autre. Il crée un autre monde, avec d'autres règles, afin de s'échapper, de s'évader. Dans les deux autres catégories de jeux, la *Mimicry* et l'*Ilinx*, le joueur s'échappe du monde en *se* faisant autre, en se changeant.

En plus de ces différentes catégories, R. Caillois nomme deux composantes du jeu qu'il place d'une extrémité à l'autre : d'une part, la *paidia*, tout ce qui est commun au vacarme, à l'agitation, à la turbulence, à l'improvisation libre, à la fantaisie incontrôlée, à l'allégresse, etc. et d'autre part, le *ludus* tout ce qui fait référence aux conventions arbitraires et impératives, au goût de la difficulté gratuite, à la notion d'effort, à la patience, à l'adresse, à l'ingéniosité, etc.

⁴ La *Mimicry* peut être définie par la notion de mimétisme. Les insectes, par exemple, utilisent de façon naturelle les phénomènes de mimétisme.

R. Caillois démontre que chaque catégorie de jeu présente des aspects socialisés et que le jeu détient une fécondité culturelle. Les sociétés primitives, selon lui, sont marquées par le masque et le vertige (*Mimicry* et *Ilinx*) et la société contemporaine est fondée sur la compétition et le hasard (*Agôn* et *Aléa*). Quant aux jeux faisant partie de la composante *ludus*, ils illustrent bien les valeurs morales et intellectuelles d'une culture.

Selon lui, le jeu, en plus de détenir un rôle capital dans le développement de l'affirmation de soi chez l'enfant et dans la formation de son caractère, renforce les capacités physiques et intellectuelles. Il permet de se maîtriser, de faire face aux difficultés, de surmonter les épreuves, de développer des compétences relationnelles. Il aide à accepter la victoire et l'échec, avec recul et réserve et enseigne la loyauté vis-à-vis de l'adversaire. Il apprend à l'homme à construire un ordre, à concevoir une économie, à établir une équité.

Les jeux disciplinent les instincts et leur imposent une existence institutionnelle et les rendent propres à enrichir et à fixer les styles des cultures. Des rapports étroits existent entre les ressorts du jeu et ceux de l'institution sociale ; les hautes instances républicaines, la justice, le gouvernement, etc. suivent des logiques ludiques. Il en va de même pour les arts et la guerre, où la créativité d'une part et la violence d'autre part ont à s'organiser de manière conventionnelle. Ainsi, R. Caillois identifie des modèles civilisateurs dans les jeux : ceux-ci mettent en place un univers réglé, qui évoque la structuration de la société contre l'anarchie primitive. D'ailleurs, dès que le jeu acquiert d'une existence institutionnelle, les règles sont inséparables du jeu. Ce dernier transforme l'instinct en social, le naturel en culturel. Par exemple, la représentation théâtrale et l'interprétation dramatique, qui entrent dans la catégorie de la *Mimicry*, fournissent diverses conventions subtiles, riches et complexes.

Dans la thèse de R. Caillois, il est toujours question d'équilibre : équilibre entre loi et liberté, équilibre entre improductivité et productivité, équilibre entre futilité, divertissement et sérieux.

D'un point de vue psychanalytique avec D.W. Winnicott

La thèse de D.W.Winnicott⁵ s'inspire en grande partie des élaborations psychanalytiques de Mélanie Klein. Pour cette dernière, le jeu est une médiation thérapeutique, un moyen d'accès aux représentations internes et symboliques de l'enfant. Elle ne tente pas de définir le jeu en tant que tel mais de l'interroger d'un point de vue psychanalytique.

Étant donné que Winnicott porte deux casquettes (celle du pédiatre et celle du psychanalyste), il tient en compte le jeu comme témoin de l'impact de l'environnement sur le développement de l'enfant. Il soutient que le jeu n'est pas seulement un moyen thérapeutique mais un tout possédant des vertus thérapeutiques en soi.

Pour Winnicott, le jeu est essentiel dans la maturation de l'enfant. L'enfant, partant d'un état d'indifférenciation où le monde et le soi ne forment qu'un tout, se découvre progressivement grâce à l'établissement d'un espace intermédiaire ou transitionnel ne relevant ni de la réalité intérieure, ni de la réalité extérieure.

Winnicott établit un continuum allant des phénomènes transitionnels au jeu, puis au jeu partagé, ouvrant une aire privilégiée à la connaissance de soi et d'autrui, pour aboutir, enfin, aux expériences culturelles et à l'activité créatrice.

Il émet l'hypothèse d'un espace intermédiaire qu'il nomme espace potentiel ou transitionnel, situé à l'origine entre la mère et le bébé qui les unit et les sépare à la fois. C'est dans cet espace qu'évolue l'enfant en jouant. Tout à la fois espace potentiel, espace transitionnel et espace d'illusion, il n'existe pas, il n'a pas de réalité⁶. C'est un espace transitionnel car il permet un passage entre réalité psychique interne et réalité psychique extérieure.

Ce passage se réalise pour la première fois entre la mère et l'enfant. Au début, le bébé vit une relation d'omnipotence qui est à la fois contrôle magique et illusion de créer : si la mère s'adapte parfaitement aux besoins du bébé, ce dernier a l'illusion que le sein de la mère est une partie de lui-même, qu'il est sous son contrôle, qu'il peut le créer et le recréer selon le besoin qu'il en a. Ici, il n'y a pas échange mais fusion. Le rôle

⁵ WINNICOTT Donald Woods, *Jeu et réalité : l'espace potentiel* (traduit de l'anglais par Claude Monod), Gallimard, Paris, 1975, 218 p.

⁶ Winnicott pense cependant que nous pouvons appréhender cet espace, par exemple en observant l'enfant absorbé par son jeu qui semble être dans une bulle, en retrait.

de la mère est donc de désillusionner progressivement l'enfant pour le faire passer d'un état d'union à un état de relation.

Cette expérience du manque oblige l'enfant à y suppléer par une activité mentale consistant à créer ses premières images : des « hallucinations de l'objet absent ». Les hallucinations n'étant plus satisfaisantes, le nourrisson cherche à l'extérieur des objets de remplacement qui permettent de pallier les déficiences de la mère en transformant un manque relatif en une adaptation réussie.

L'objet transitionnel⁷, comme le désigne Winnicott, est la première possession « non-moi » du nourrisson. L'objet représente la transition du petit enfant qui passe de l'état d'union avec la mère à l'état où il est en relation avec elle, en tant que quelque chose d'extérieur et de séparé. Cet objet transitionnel n'est ni la mère réelle, ni la représentation interne du nouveau-né (qui présuppose la capacité d'élaborer l'absence), mais un peu des deux. Il lui permet d'accepter l'absence de la mère et de lui donner la possibilité d'avoir le sentiment d'exister malgré ses absences. L'enfant peut soumettre l'objet transitionnel à sa « toute-puissance » et avoir ainsi l'illusion de créer la réalité en fonction de ses besoins ou désirs. Ce dernier peut dès lors distinguer la réalité de ses désirs propres. Il est capable de se construire en tant que sujet autonome car il peut se représenter quelque chose qui n'est pas présent.

Selon Winnicott, le jeu naît de cet écart entre présence et absence de la mère, dans cet espace dit « potentiel » ou « transitionnel », où la réalité intervient en fonction des besoins internes de l'enfant. Le jeu est envisagé au sens d'une relation de confiance capable de se développer entre le bébé et la mère. Lorsque le petit enfant emploie un objet transitionnel, il utilise pour la première fois le symbole et réalise la première expérience du jeu. En effet, le nourrisson joue dès qu'il est capable de posséder un objet « non-moi ».

Jouer, c'est donc, pour Winnicott, prendre un échantillon du monde extérieur et en user au service de son monde intérieur. C'est également extérioriser un fragment de son monde intérieur pour le concrétiser en objet extérieur.

Jouer, c'est cette partie de l'expérience créatrice qui force l'enfant à créer, à inventer la réalité. En effet, l'enfant a l'illusion de créer l'objet, de créer le monde, alors qu'il ne fait que le découvrir. La mère, dans la fusion avec l'enfant, ne lui permet pas

⁷ L'objet transitionnel, c'est le « doudou », un morceau de chiffon, un nounours, etc., un objet auquel l'enfant se raccroche quand sa maman n'est pas présente.

l'autonomie. Absence et frustration permettent à l'enfant de créer ses images mentales afin que ce dernier intègre progressivement cette désillusion.

Winnicott distingue bien le jeu (*game*) pouvant être organisé socialement, à l'activité beaucoup plus essentielle de jouer (*play*).

Jouer (*play*), selon Winnicott, est un acte créateur pur, permettant une infinité de variations, sans règle. L'accommodement avec le réel et ses exigences normalisent progressivement le jeu (*play*) par des règles (*game*). « *Play* » fait partie des phénomènes transitionnels : il est créatif, s'articule entre rêve et vie. L'enfant s'y adonne avec concentration et sérieux mais la tension pulsionnelle reste menaçante. Le « *game* » tente de tenir à distance, avec ce qu'il a d'organisé, l'aspect plus effrayant du « *play* ».

Le jeu (*play*), selon notre psychanalyste, est un moyen de découverte de « soi » (*vrai self*), à travers la créativité, malgré les contraintes de la réalité. Si l'environnement vient empiéter sur le développement de l'individu, ce dernier va se protéger. Privé de cette confiance en l'objet, l'enfant est incapable de jouer. Cela peut avoir pour conséquence cet appauvrissement personnel en expériences culturelles qui le brime et peut mener à la constitution d'un *faux self*. Tout individu possède un *faux self* étant donné que chacun se conforme aux règles sociales. Mais certains n'ont plus accès à leur *vrai self* et leur capacité à jouer s'en trouve alors réduite.

Une filiation existe entre le jeu seul d'abord, le jeu partagé ensuite, et les expériences culturelles enfin.

Le premier espace symbolique de Winnicott prend vie, nous le rappelons, entre le bébé et la maman. En utilisant le symbolisme, le petit enfant établit déjà une distinction nette entre le fantasme et le fait réel, entre les objets internes et les objets externes, entre la créativité primaire et la perception. Cette aire du « compromis » constituant la plus grande partie du vécu de l'enfant et subsistant tout au long de sa vie, permet de maintenir à la fois séparés et reliés l'un à l'autre la réalité intérieure et la réalité extérieure.

Progressivement, l'objet transitionnel est désinvesti. Par contre, les phénomènes transitionnels persistent, notamment à travers des activités symboliques et des expériences culturelles (le jeu, l'art, le langage, la philosophie, la religion, etc.). En effet, l'espace potentiel se prolonge chez l'adulte et c'est dans cet espace que se déploie la créativité. Les expériences culturelles sont en continuité directe avec le jeu (*play*).

Les espaces symboliques, selon Winnicott, structurent l'être humain. Ce dernier obtient une pleine conscience « d'être là ». L'espace symbolique, c'est également l'espace de l'altérité. C'est ce qui nous lie, nous relie⁸. Cet espace symbolique peut donc sembler essentiel et fondamental pour le développement de l'individu.

Pour Winnicott, « ce qui est naturel, c'est de jouer. » C'est d'abord le sentiment que « la vie vaut la peine d'être vécue ». Sinon, une sorte de complaisance existe face à la réalité en s'ajustant et en s'adaptant au monde et à ses éléments. Ensuite, jouer est universel. Et par là même, la créativité est universelle. C'est celle qui permet à l'individu l'approche de la réalité extérieure. De plus, le jeu est spontané car c'est une expérience à l'initiative de l'enfant et non l'expression d'une soumission. En outre, l'activité de jeu facilite la croissance et par là même, la santé. Étant donné que « c'est du jeu, ce n'est pas pour de vrai. », le jeu est une expression du désir et de l'angoisse. Comme un rêve éveillé, production fantasmatique devenant expression symbolique, il a une fonction réparatrice et libératrice. De même, c'est peut-être seulement en jouant que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif. Toute activité créatrice est quête de soi. Jouer reste une expérience : une expérience créative, vitale et essentielle. Il implique la confiance : l'espace potentiel entre le bébé et la mère, entre l'enfant et la famille, entre l'individu et la société ou le monde, dépend de l'expérience qui conduit à la confiance et mène ainsi à établir des relations.

Malgré tout, le jeu reste précaire car il se situe toujours sur une ligne théorique entre le subjectif et l'objectivement perçu. L'état de jeu est très fragile : une irruption extérieure ou intérieure (excitations trop grandes envahissant l'espace potentiel) peut l'interrompre. Trop de prévenance cependant est aussi dangereux. Le jeu ne peut se développer que dans des conditions privilégiées pour l'être, d'où l'importance d'une mère ni trop attentive, ni trop peu, capable de créer un environnement idéal.

⁸ Le mot « symbole » vient du grec ancien *symbolon* (σύμβολον) qui veut dire « mettre en lien », « relier ».

Du point de vue de la psychologie du développement avec Piaget

Pour Piaget, le jeu permet d'intégrer la pensée à l'action. Dans son ouvrage⁹, il cite plusieurs théoriciens (dont Groos et Claparède) et leur classification des jeux. Cependant, il n'en est pas satisfait et décide d'en produire une dont il pense la plus pertinente. En effet, selon lui : « il faut analyser les structures dont témoigne chaque jeu : le degré de complexité mentale, du jeu sensori-moteur élémentaire au jeu social supérieur »¹⁰. Une certaine continuité existe chez l'enfant entre le jeu et le travail lui-même. En effet, c'est la fonction qui différencie les jeux et non le contenu du jeu proprement dit.

Dès lors, il classe les jeux d'après l'analyse de leurs structures mentales et retrace une « évolution » du jeu. Il expose trois grands types de structures caractérisant les jeux enfantins : l'exercice, le symbole et la règle. Pour cela, il décrit notamment trois périodes correspondant approximativement aux différents styles de jeux et caractérisées par les différentes formes successives de l'intelligence (sensori-motrice, représentative et réfléchie) : la période sensori-motrice (de 0 à 2 ans), la période représentative ou la pensée symbolique (de 2 à 6 ans) et la période sociale (de 7 à 11 ans).

Au cours de la première période, le jeu se présente sous une forme relativement simple, celle-ci étant essentiellement sensori-motrice. Ici, le jeu n'est que simple assimilation fonctionnelle ou reproductrice pure. Le but est le plaisir-même du fonctionnement, l'activité trouve sa fin en elle-même. Pour Piaget, tout comportement est susceptible de se transformer en jeu dès qu'il se répète par assimilation pure, c'est-à-dire par simple plaisir fonctionnel. Le plaisir provient par le fait-même de dominer ces comportements et d'en tirer un « sentiment de virtuosité ou de puissance »¹¹.

Ces jeux apparaissent dès les premiers mois de l'existence et durant cette période, Piaget indique même que « tout est jeu ». Le jeu se révèle sous des manifestations spontanées (gesticulations, gazouillis, exploration, etc.) et ces jeux sensori-moteurs durent toute l'enfance. Leur fréquence cependant diminue dès l'apparition du langage.

⁹ PIAGET Jean, *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1978, 310 p.

¹⁰ *Ibid.* P.115

¹¹ *Ibid.* P.121

En outre, Piaget explicite différents stades lors de cette période sensori-motrice : les jeux d'exercices simples, les jeux à combinaisons sans but et les jeux à combinaisons avec but. Les jeux d'exercice simple reproduisent un mouvement ou une conduite sortis de leur contexte utilitaire de base, de manière répétée, pour le seul plaisir de les exercer. Piaget cite comme exemple un enfant qui « lace et délace ses souliers avec un air de satisfaction après avoir appris à le faire peu auparavant. »¹² Les jeux à combinaisons sans but, quant à eux, ne sont plus de simples exercices répétés des activités déjà acquises auparavant mais une construction de nouvelles combinaisons ludiques : c'est la découverte d'un nouveau matériel, ou la création de combinaisons pures avec des objets (pâtes à modeler, plots, quilles, volumes, etc.). Enfin, les combinaisons avec buts reproduisent les mêmes combinaisons que précédemment mais en ayant en tête un certain but ludique (sauter de haut en bas et de bas en haut sur un escalier, sauter en franchissant une distance toujours plus grande, etc.).

La fonction de ces jeux sensori-moteurs (consistant en mouvements pour le mouvement, en manipulation pour la manipulation) est d'exercer ces conduites par pure plaisir fonctionnel. C'est pourquoi ces jeux sont instables. En effet, ils se transforment plus tard soit en jeu symbolique s'ils sont accompagnés d'imagination représentative, soit en jeu réglé s'ils se socialisent, soit ils sortent finalement complètement du domaine du jeu pour rentrer dans celui de « l'intelligence pratique ».

Le jeu symbolique prédomine de deux à six ans car c'est à cet âge que le symbole fait son apparition, impliquant la représentation d'un objet absent. Le principe fondamental de cette période est le « faire semblant ». Dans le jeu symbolique, l'enfant s'intéresse aux réalités symbolisées, le symbole servant simplement à les évoquer.

Le jeu symbolique permet l'assimilation du réel au moi (sans contraintes ni sanctions), la compensation et la liquidation des conflits. Ce jeu autorise l'enfant à soumettre son environnement à un moment de son développement où il est difficile pour lui de s'y adapter. L'enfant exprime sa réalité telle qu'il la perçoit et surtout la ressent. Grâce au jeu symbolique, l'enfant peut coller au modèle du « faire semblant » ou s'en détacher, et laisser libre cours à son imaginaire, détour nécessaire pour arriver à l'adaptation au réel. Ce jeu permet le passage de l'imaginaire débridé à une imagination

¹² *Ibid.* P.122

structurée : langage oral, langage écrit, dessin, musique, etc. Pour l'enfant, il s'agit d'une transition avant de passer au langage des adultes qu'il ne maîtrise pas encore.

Piaget divise la symbolisation en trois temps : le temps de l'anticipation (la préparation du jeu), le temps d'expression (la symbolisation) et le temps de verbalisation (la description et l'analyse des actions). Il compare ces temps aux trois temps de la conjugaison : passé, présent et futur.

Par le jeu, l'enfant exprime ses représentations, les turbulences de sa vie psychique et, en groupe, il multiplie les possibilités de projection et d'identification.

Ce « faire semblant » introduit un décalage par rapport aux identifications primaires (« Je suis l'autre »). Ce décalage permet la réalisation d'un dédoublement du sujet (le sujet jouant et le sujet joué) et déplace ainsi l'angoisse interne en excitation externe, l'affect (par exemple la vengeance) et le retournement d'affect en son contraire (du déplaisir au plaisir). L'enfant cherche simplement à utiliser librement ses pouvoirs individuels, à reproduire ses actions pour le plaisir de se les donner en spectacle, à lui-même et aux autres. L'enfant peut retracer des scènes entières de la ville réelle transposée ou jouer des situations imaginaires. Il peut s'accorder, dans le jeu, ce qui lui a été refusé ou ce qu'il n'ose pas faire dans la réalité. Il peut également chercher à revivre une situation désagréable et angoissante. Il peut enfin accepter un ordre ou un conseil en anticipant symboliquement, dans ses jeux, les conséquences de la désobéissance ou de l'imprudence¹³. La compensation devient ici *catharsis*.

Piaget nomme « projection » ou imitation tout ce qui consiste pour l'enfant à projeter ses sentiments, l'image qu'il a de lui-même et des autres sur des objets. Par exemple, l'enfant fait boire et manger sa poupée, la fait téléphoner, etc. L'assimilation ou l'identification, par contre, consiste à éprouver le sentiment de l'autre comme si c'était le nôtre. Cet autre, c'est un être plus ou moins idéal que l'enfant cherche inconsciemment à imiter. Par exemple, l'enfant se transforme en lion, en maman, un bâton devient son cheval, etc.

Toutes ces combinaisons de jeux symboliques évoluent. Pour Piaget, de quatre à sept ans en moyenne, les jeux symboliques commencent à décliner. En effet, l'enfant se

¹³ A cet âge, le jeu symbolique de l'enfant peut être comparé à ses dessins : copie du réel par juxtaposition d'allusions sans une juste représentation.

soucie de plus en plus des questions de vraisemblance et d'imitation exacte du réel. L'enfant dispose d'une plus grande capacité à distinguer fiction et réalité. Le symbole perd alors son caractère de déformation ludique pour se rapprocher d'une simple représentation imitative de la réalité. En effet, l'enfant, au lieu d'assimiler le monde à son moi, soumet au contraire progressivement celui-ci au réel. En outre, il grandit et élargit son cercle social ; la vie lui offre alors des moyens de compensation dans diverses situations, là où le jeu était indispensable.

C'est entre sept-huit et onze-douze ans que les jeux symboliques déclinent complètement au profit des jeux de règle ou des constructions symboliques (proches du travail). L'aboutissement final du symbolisme ludique pour Piaget se trouve dans les constructions, les travaux manuels. Il indique : « Le symbole est devenu image et celle-ci ne sert plus à l'assimilation au moi, mais bien à l'adaptation au réel. »¹⁴

Si le symbole remplace l'exercice simple dès qu'apparaît la pensée, la règle remplace le symbole dès que se construisent les relations sociales et interindividuelles. Les jeux de règles se constituent donc surtout entre sept et onze ans. Ils peuvent avoir le même contenu que les jeux précédents, à la seule différence que la règle représente l'élément nouveau.

Ainsi, pour Piaget, « le jeu de règles est l'activité ludique de l'être socialisé »¹⁵. En effet, l'individu seul ne se donne pas de règles. La règle est imposée par le groupe car quand Piaget dit « règle », il entend « obligation » qui suppose deux individus au moins.

Piaget distingue bien les jeux de règles transmises (celles-ci devenant institutionnels au sens des réalités sociales) et les jeux de règles spontanées, de nature contractuelle et momentanée.

En bref, Piaget définit les jeux de règles comme suit : « des jeux de combinaisons sensori-motrices (courses, jet de billes ou de balles, etc.) ou intellectuelles (cartes, échecs, etc.), avec compétition des individus (sans quoi la règle serait inutile) et réglés soit par un code transmis de générations en générations soit par accords momentanés. »¹⁶

¹⁴ *Ibid.* P.148

¹⁵ *Ibid.* P.149

¹⁶ *Ibid.* P.151

Ce jeu de règles subsiste chez l'adulte et se développe durant toute la vie.

Pour Piaget, ces trois grandes catégories de jeux (les jeux sensori-moteurs, les jeux symboliques et les jeux réglés) présentent des rapports divers avec les jeux de construction ou de création.

Pour lui, la notion de symbole se transforme dans le sens de la représentation adaptée. Il s'explique : « Lorsque l'enfant, au lieu de représenter un bateau par un morceau de bois, construit réellement un bateau en creusant le bois, en plantant des mâts, en plaçant des voiles et en ajoutant des banquettes, le signifiant finit par se confondre avec le signifié lui-même et le jeu symbolique avec une imitation vraie du bateau. La question se pose alors de savoir si cette construction est un jeu, une imitation ou un travail spontané, et ce problème n'est pas spécial à de telles conduites de construction mais intéresse en général le dessin, le modelage et toutes les techniques de représentation matérielle. De même, lorsque le jeu de « rôles » devient création d'une scène de théâtre ou d'une comédie entière, nous sortons du jeu dans la direction de l'imitation et du travail. »¹⁷

Les jeux de construction ou de création se trouvent dès lors dans les catégories du jeu symbolique et du jeu de règles, à mi-chemin entre jeu et imitation ou jeu et travail.

Si, pour nombre de théoriciens, le jeu se veut « désintéressé » (il est une fin en soi, comparé au travail ou à d'autres activités non ludiques ne comportant pas de but compris dans l'action comme telle), Piaget trouve ce terme imprécis. Pour lui, le joueur se préoccupe du résultat de son activité et par là même, le jeu détient dès lors un sens « intéressé ». De plus, il remet en question une des définitions du jeu souvent employée qui est une activité dite « pour le plaisir » tandis que l'activité sérieuse cherche un résultat utile, indépendamment de son caractère agréable. Pour lui, beaucoup de « travaux » n'ont parfois d'autre but que la satisfaction ou le plaisir, et ce ne sont pas forcément des jeux.

Dès lors, Piaget ne cherche pas à dissocier nettement le jeu et d'autres activités non ludiques. Il conçoit plutôt le jeu comme un rapport d'équilibre entre le réel et le moi. En effet, le jeu permet de délivrer les conflits en libérant le moi par une solution de

¹⁷ *Ibid.* P.144

compensation ou de liquidation. Dans la vie, la soumission, la révolte ou la coopération sont des solutions à tout conflit. Dans le jeu, le moi prend sa revanche. Le moi se soumet l'univers entier, dans les conduites du jeu, afin de libérer des conflits et non pas l'inverse (assimiler le moi par le réel). Le jeu débute alors lorsque l'assimilation l'emporte sur l'accommodation.

En résumé, le jeu constitue une activité particulière : libre, spontanée et volontaire, elle fait appel aussi bien au corps, qu'aux objets et aux symboles ainsi qu'aux liens entre eux.

Le « comportement lié au jeu » est généralement adopté pour le plaisir. Le processus est plus important que les objectifs ou les résultats. En effet, par opposition à d'autres activités, le jeu n'a pas de finalité, pas d'objectif. L'individu s'adonne à des jeux qui correspondent à une motivation qui lui est propre. Le jeu, plutôt que d'être orienté vers des buts, est orienté vers des moyens (expérimenter des situations nouvelles ou déjà connues, s'exercer, entreprendre, etc.). Le plaisir se trouve donc dans l'activité elle-même et pas forcément dans le résultat de cette activité.

D'ailleurs, si nous parlons de liberté, qu'en est-il du jeu « libre » ? Je cite ici Céline Alvarez¹⁸ : « Il est aujourd'hui très clair que le jeu libre entre enfants – se rouler par terre, courir ensemble, chahuter – favorise le bon développement cérébral. Selon le chercheur Jaak Pankseep, spécialiste du jeu chez les mammifères, le jeu serait un moyen physiologique favorisant le développement cérébral et l'équilibre émotionnel des petits. Il semble donc fondamental de proposer un espace où les enfants puissent avoir ces temps de jeux libres lorsqu'ils le souhaitent, sans aucune directive de l'adulte, de proposer des salles de jeux libres : se livrer à des jeux de construction libres, rire, inventer de grandes histoires ensemble, jouer à des jeux de société, ... »

Ensuite, le jeu se réalise dans un espace-temps particulier. Ce n'est pas le contenu du jeu qui compte mais cet état de retrait par rapport au réel que nous retrouvons chez le joueur. Ce dernier habite une aire qu'il quitte avec difficulté et dont il ne supporte pas les intrusions. C'est un espace d'expériences permettant une exploration et une expérimentation libre et réglée, frivole (car les conséquences ne sont pas « pour

¹⁸ ALVAREZ Céline, *Les lois naturelles de l'enfant*, Les arènes, Paris, 2016, p.114

de vrai ») et sérieuse (car il joue néanmoins « pour de bon »). Comme Winnicott l'indique, l'environnement de l'enfant est donc important dans son développement.

De plus, chez Caillois, il n'existe pas de jeu sans règle. Pourtant, avec Winnicott et Piaget, nous constatons que le jeu apparaît bien avant la règle. Ce qui maintient la règle, c'est le désir de jouer (nous revenons ici à la notion de liberté). Par contre, plus tard, la règle définit le jeu « socialisé ». Caillois et Piaget différencient notamment tous deux les jeux à règles des jeux symboliques. La règle de ces derniers est de justement : « faire semblant ». Nous allons voir par la suite¹⁹ ce qu'est plus précisément le jeu symbolique et son rôle dans le développement de l'enfant.

En outre, nous sommes interpellés par les rapports étroits qui existent entre l'art, la culture et le jeu. Si, pour Winnicott, le premier espace symbolique est jeu, pour Caillois aussi le jeu est origine de toute culture. Pour Piaget, il aide en outre à la formation du symbole chez l'enfant.

Effectivement, nous pourrions affirmer que le jeu s'oppose au « sérieux » de la vie réelle : il y a le temps du loisir et le temps du travail, le temps de l'imaginaire et le temps de la réalité, le temps de la réalité et le temps de la contrainte, etc. Mais envisageons le jeu sous un angle différent : le jeu est une activité sérieuse, éducative et pédagogique, contribuant au développement psychomoteur, cognitif²⁰, affectif et social de l'enfant d'une part (du point de vue de la psychologie du développement) et au développement des plus hautes manifestations de la culture d'autre part (du point de vue de Roger Caillois). Dès lors, même si le jeu ne produit rien : il n'a pas de but en soi qu'en lui-même. Il n'est pas « improductif » pour autant. Étant donné toutes ces informations, le jeu²¹, reconnu comme un phénomène universel, constitue donc un droit légitime de l'enfance et tous devraient pouvoir l'exercer. L'éducation des jeunes enfants trouverait avantage à y intégrer le jeu, sans en réduire trop le temps.

¹⁹ Voir section 3, chapitre 1 : « Le jeu symbolique ».

²⁰ D'ailleurs, selon Lev Vygostky, le jeu crée « la zone proximale de développement » de l'enfant. Dans le jeu, l'enfant se situe toujours au-delà de son âge moyen, au-delà de son comportement habituel, comme s'il était au-dessus de lui-même.

²¹ Dans ce travail sur le jeu, nous faisons abstraction des jeux vidéo auxquels la plupart des individus s'adonnent aujourd'hui. Ce serait malgré tout une activité intéressante à analyser car elle empiète également sur la vie réelle en créant un monde imaginaire ayant parfois tendance à se substituer au monde réel et un état d'excitation proche du vertige (en référence à Caillois).

SECTION 2 : LE DÉVELOPPEMENT PSYCHOLOGIQUE DES ENFANTS DE L'ÉCOLE FONDAMENTALE

Dans cette partie, nous allons nous pencher davantage sur l'enfant, sur ses besoins, et son développement psychologique. Pour cela, nous faisons référence aux théories de Roger Deldime et de Sonia Vermeulen²².

Qu'entendons-nous par « développement » ? Selon Mazet et Houzel, le développement est un « processus qui fait passer l'enfant de l'état de nourrisson vagissant à l'état adulte »²³. Les côtés physique et psychologique sont à prendre en compte car la maturation de l'enfant se réalise sur ses deux plans.

Plusieurs stades peuvent être définis étant donné que chaque être humain se développe selon des évolutions identiques. Cependant, toute structuration ou division ne demeure pas une règle immuable car aucune transition nette n'existe d'un stade à l'autre. L'objectif de R. Deldime et de S. Vermeulen est d'analyser les différents aspects de la personnalité dans leur évolution à travers le temps et ainsi d'étudier ces aspects selon des périodes distinctes. Dès lors, le développement moteur, perceptif, intellectuel, verbal, affectif et social sont traités séparément, tout en tenant compte que tous ces aspects peuvent s'influencer réciproquement.

La problématique de ce travail s'intéressant aux enfants du cycle 5-8 ans, nous allons donc nous pencher plus précisément sur cette tranche d'âge. Nous exposerons néanmoins brièvement les caractéristiques de l'enfant avant et après cet âge pour s'apercevoir des liens et des continuités entre les différents stades.

L'enfant de 3 à 6 ans

Le développement moteur

À cet âge, l'enfant ressent un besoin essentiel d'être sans cesse en mouvement et de se dépenser physiquement. L'immobilité imposée, par exemple la station assise à table, à la maison ou à l'école, n'est pas une partie de plaisir.

²² DELDIME Roger et VERMEULEN Sonia, *Le développement psychologique de l'enfant*, De Boeck, Bruxelles, 1983, 184 p.

²³ Cité dans : *Ibid.* P.5

C'est à partir du corps et du geste que les notions spatiales de base (dedans/dehors, en haut/en bas...) se forment durant cette période. Le schéma corporel sert de repère dans l'espace. Les gestes, les mouvements, leur vitesse et leur rythme sont de plus en plus automatisés. Dès lors, ils remplissent une fonction de réalisation et deviennent des gestes utilitaires ou spécialisés lorsqu'il s'agit de l'écriture, par exemple. La motricité fine progresse, ce qui va amener cette période à être désignée « l'âge de la grâce », de par cette aisance et cette liberté des mouvements. Aux points de vue force, vitesse et coordination des mouvements, le développement de l'enfant a été rapide au cours des derniers mois, car il a déjà acquis la tonicité musculaire, la locomotion, la préhension, l'aptitude à imiter, à créer des mouvements, etc. En cela, un tas d'activités existent : la balle, le tricycle, courir, sauter, nager, etc.

D'ailleurs, spontanément, l'enfant dirige toutes ses activités vers le jeu ; l'activité ludique se distingue de l'activité fonctionnelle et laisse ainsi place au jeu. L'enfant manifeste du plaisir à jouer : épreuve de force, affirmation de soi, expression du symbolisme (« faire semblant »), etc. À trois ans, les enfants interrompent souvent leurs jeux. Mais cette instabilité disparaît vers l'âge de six ans, quand l'enfant est stimulé essentiellement par le but à atteindre²⁴.

Le développement intellectuel : la période pré-opératoire

Vers l'âge de deux-trois ans, l'enfant sort de la période de l'intelligence sensori-motrice où il ne pouvait se développer qu'à partir d'objets, et rentre dans la phase pré-opératoire, définie par Piaget.

Cette période apparaît grâce à la représentation symbolique, en parallèle avec l'acquisition de la parole. L'enfant élabore « en pensée » des images à partir des objets ou des mouvements du monde réel, mais parfois dénuées de sens. Il est capable de se représenter et de manipuler des symboles. Par exemple, il joue avec des petites voitures

²⁴ Afin d'établir un lien avec le sujet de notre travail, nous citons ici R. Deldime et S. Vermeulen énonçant les différents jeux auxquels se prêtent les enfants de trois à six ans : « Marcher, courir, sauter, se promener, gestes complexes des mains, mimiques de la bouche, constructions élaborées des cubes, début des jeux à encastrement et puzzles simples, maniement d'un gros ballon, d'une balle, avec les pieds et les mains, gribouillage ou dessin très sommaire avec un crayon, regarder des images, jeux avec des baigneurs, ours en peluche, imitation des travaux ménagers, pâte à modeler, utilisation de voitures miniatures, jouets à roulettes poussés ou trainés, jouer avec le sable, chanter de courtes chansons à la mélodie simple, imiter le comportement d'un adulte, tricycle ou bicyclette à roues auxiliaires, voiture à pédales, kart, trottinette, ... »

en faisant semblant que ce sont des vraies. Néanmoins, tout raisonnement logique est encore absent.

Vers l'âge de deux ans, les premières aptitudes symboliques apparaissent mais elles restent encore très primitives. Par exemple, dans son lit, l'enfant pense à la voix de sa mère sans l'avoir entendue ou il s' imagine la tétine sans voir le biberon. À l'âge de trois ans, par exemple, l'enfant, dans la cour de récréation, peut imiter son père entrain de se raser. La pensée de l'enfant n'emploie plus forcément d'objets concrets ou d'événements actuels mais des symboles pour représenter des objets, des lieux, des personnes, des situations, etc. L'enfant peut évoquer un objet absent. La représentation symbolique trouve son origine dans l'imitation. Celle-ci est intériorisée et devient une image mentale²⁵.

La perception de l'enfant se développe avec une période que Claparède nomme le syncrétisme perceptif²⁶. Ce dernier se caractérise par une appréhension globale, floue et non structurée de la réalité, sans analyser les parties et surtout les relations mutuelles de ces parties entre elles. C'est une manière de penser antérieure à l'analyse et à la synthèse. Deux manifestations complémentaires sont caractéristiques du syncrétisme : le globalisme et la juxtaposition. Par exemple, face à une image, les enfants de cette tranche d'âge ne centrent leur perception que sur le tout (globalisme) ou ne sont attentifs qu'aux parties et citent de nombreux détails, juxtaposés, sans former de relations entre les éléments (juxtaposition). Le syncrétisme de la pensée se retrouve aussi dans la fabulation. En effet, la fabulation traduit souvent la difficulté de l'enfant à distinguer le réel de l'imaginaire. Parfois, elle est une sorte de compensation pour l'enfant qui ressent son infériorité par rapport à l'adulte ou un moyen de transgresser les interdits.

Avec la pensée intuitive, le jeune enfant peut se représenter des perceptions et des actions mais il est incapable de les coordonner par des opérations logiques. Son raisonnement est « prélogique ». Il est capable d'un raisonnement logique sur une partie seulement des données, sur un seul aspect des choses. Selon Henri Wallon, l'enfant

²⁵ Voir chapitre 1 – section 3 : le jeu symbolique

²⁶ Cité dans : *Ibid.* P.74

dispose d'une « pensée en îlots »²⁷. Celle-ci étant fragmentaire, il est incapable d'assimiler dans une même idée deux aspects d'un même objet.

Entre 3 et 6 ans, le raisonnement de l'enfant prend différentes formes. En premier lieu, il peut considérer une préférence personnelle comme une évidence. Il ne réalise pas que les faits peuvent être indépendants de ses désirs. La pensée de l'enfant reste égocentrique car il considère que sa perception personnelle est absolue et il ne peut pas tenir compte des idées d'autrui ou comprendre que quelque chose ait une existence propre et indépendante de sa vie.

Ensuite, la transduction est également une forme de raisonnement de cette tranche d'âge. Elle consiste à établir un lien de causalité entre un cas particulier et un autre cas particulier, basé sur une analogie mais sans nécessité logique. Si le raisonnement adulte est basé sur deux processus logiques qui sont la déduction et l'induction, le raisonnement à cet âge crée une relation de cause à effet entre deux événements non corrélés. Par exemple, l'enfant de trois à six ans pense que deux faits particuliers sont liés parce qu'ils se produisent simultanément.

Le concept de temps est une notion difficile à comprendre pour les enfants. Ils arrivent à différencier les notions d'hier, d'aujourd'hui et de demain mais ont une difficulté à conceptualiser les notions de passé, de présent et de futur.

Comme nous l'avons cité plus haut, l'apprentissage des notions d'espace se réalise grâce à des expériences qui touchent les jeunes enfants personnellement, en lien direct avec leur schéma corporel. Néanmoins, la difficulté d'appréhender la notion de temps a des répercussions sur la mesure de l'espace.

Quant au concept de quantité, les notions de conservation de la quantité et de correspondance terme à terme se développent lentement pour s'établir vers l'âge de sept ans. Entre trois et six ans, les enfants manient les relations qui incluent seulement deux éléments. Ils portent leur attention sur l'expérience immédiate et non plus sur leur apprentissage antérieur. Ils sont incapables de réaliser une opération et son inverse.

Selon Piaget²⁸, plusieurs contenus déterminent la pensée enfantine : l'animisme, qui est le fait de considérer que tout est une projection de soi, que chaque corps est

²⁷ WALLON Henri, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Armand Colin, Paris, 1968, 200 p.

²⁸ PIAGET Jean, *La représentation du monde chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1947, 336 p.

vivant, conscient et ayant des intentions, la causalité morale, marquée par le fait que les lois physiques sont identiques aux lois morales (par exemple, penser que les bateaux flottent parce qu'ils sont gentils), le finalisme qui consiste en la pensée que tout se passe dans un but bien précis (par exemple, les nuages avancent dans le ciel pour amener la nuit), l'artificialisme, le fait de penser que tout est fabriqué par l'homme et l'adualisme, caractérisé par le fait de confondre le Moi et l'extérieur.

Enfin, la prédominance du subjectif sur l'objectif, de l'imaginaire, du goût pour la fiction, accroît l'imagination.

L'intelligence pratique chez le jeune enfant rencontre certaines difficultés liées d'une part à l'égoïsme, tendance à tout rapporter à soi, l'empêchant ainsi d'établir une distinction entre lui et la situation et d'autre part au syncrétisme qui l'empêche de structurer les différents éléments de la situation.

Dès lors, pour s'intégrer à son milieu, l'enfant peut utiliser deux approches : soit par accommodation, l'enfant s'adapte de manière objective en s'intégrant au milieu et en se soumettant à ses exigences, soit par assimilation, l'enfant s'adapte de manière subjective en s'intégrant le milieu en le pliant à ses propres exigences.

Le développement affectif

R. Deldime et S. Vermeulen indiquent que l'affectivité qui imprègne toute la personnalité de l'enfant de trois à six ans est exprimée surtout à travers sa motricité.

Vers l'âge de trois ans, l'enfant maîtrise mieux les relations qu'il entretient avec les autres. Le sentiment du Toi et de ses besoins apparaît et l'enfant commence à employer le « nous ». À quatre ans, il a besoin de s'affirmer et de devenir un être social. Ses multiples « pourquoi » et « comment » en sont une caractéristique. C'est vers cinq ans que l'équilibre personnel et social de l'enfant se réalise. Il se sent à l'aise avec le monde « familier ». Il recherche la satisfaction du succès, est fier de ses réussites, vise l'approbation sociale mais ne peut toujours pas envisager le point de vue d'autrui.

C'est également entre trois et cinq ans qu'apparaissent le complexe d'Œdipe et le complexe de Caïn. Le complexe d'Œdipe, théorisé par Freud, est le désir libidinal inconscient de l'enfant (garçon et fille) sur le parent de sexe opposé, l'autre parent du même sexe étant considéré comme un rival. Le complexe de Caïn, quant à lui, désigne

une jalousie, une rivalité, voire une haine excessive que l'enfant peut porter sur sa fratrie.

Etant donné les difficultés psychologiques que l'enfant traverse à cet âge (complexe œdipien, rivalité entre frères et sœurs, ...), R. Deldime et S. Vermeulen pensent qu'il est important d'établir des liens avec les contes de fées. En effet, grâce à ceux-ci, le jeune enfant se sent compris et soulagé face à une histoire qui conçoit le monde de la même manière que lui. Il n'est pas nécessaire de lui expliquer l'histoire car, selon son niveau de compréhension, il peut saisir le sens du conte, celui-ci faisant écho à ce que l'enfant vit. Pour Bettelheim, c'est pour cette raison que les contes passionnent autant les jeunes enfants²⁹.

Le développement social

L'enfant a besoin de compagnie, s'intéresse aux autres et désire être avec les autres. Cependant, l'égoïsme et l'instabilité du caractère mettent un frein à la coopération. Pour Cousinet³⁰, c'est vers huit-neuf ans que l'enfant apprend à vivre socialement. Par exemple, le jeu de ballon permet de participer avec l'autre, sans le gêner.

Pour l'enfant, l'adulte est une personne de référence et reste importante. C'est l'adulte qui définit les règles qui deviennent sacrées, intangibles. Cette idée de gérontocratie s'inscrit également grâce au respect unilatéral de l'enfant pour l'adulte. Celui-ci représente la morale de l'autorité, de la contrainte, d'où la nécessité de la sanction.

En résumé, durant cette tranche d'âge, l'enfant ressent un immense besoin de mouvements qu'il maîtrise d'ailleurs de mieux en mieux. D'ailleurs, le jeu reste son activité de prédilection. De plus, des premières abstractions font leur apparition grâce au développement de la fonction sémiotique et du langage verbal. En outre, par un raisonnement intuitif, l'enfant peut se représenter des perceptions et des actions, sans pour autant les coordonner par des opérations logiques. Enfin, en ce qui concerne les rapports sociaux, l'enfant est friand de contact avec ses pairs mais la coopération reste bloquée par l'égoïsme et l'agressivité, caractéristique des premières relations sociales. L'égoïsme influence la socialité de l'enfant et le jugement moral est

²⁹ Cité dans : DELDIME Roger et VERMEULEN Sonia, *Op.cit.* P.101

³⁰ Cité dans : *Ibid.* P.102

déterminé par l'animisme, l'artificialisme et l'autorité que l'enfant accorde à l'adulte. Nous pouvons donc remarquer que les développements intellectuel, affectif et social interagissent durant cette période.

L'enfant de 6 à 12 ans

Le développement moteur

De nombreux progrès au niveau du développement moteur apparaissent. Les mouvements que les enfants de cet âge exécutent sont de plus en plus rapides et précis et de mieux en mieux coordonnés. La force et l'endurance augmentent d'une manière considérable. Le plaisir des enfants est de tester leurs possibilités motrices et c'est parfois surprenant de constater ce qu'ils peuvent réaliser avec leurs corps. Lors de compétition, les enfants peuvent se mettre en valeur, se mesurer à des rivaux, grâce à leurs possibilités motrices.

Le développement intellectuel

D'abord, le développement intellectuel durant cette tranche d'âge parcourt deux étapes principales : l'installation de la fonction sémiotique et la phase des opérations concrètes.

Vers l'âge de sept ans apparaît la phase des opérations concrètes et des actions conceptualisées. La pensée intuitive se détache de la perception momentanée et se transforme en pensée opératoire. L'enfant apprend à différencier, à identifier et à coordonner les critères des objets. Peu à peu, il a la capacité de se représenter les transformations, qui sont en réalité la coordination d'une multitude d'états successifs. En établissant des relations objectives, l'enfant comprend les notions de conservation et d'invariance. Il déplace également son attention sur les trois aspects de la situation en même temps. Si l'enfant de niveau sensori-moteur est capable d'actions (par exemple, emboîter, par essai-erreur, des plots par ordre décroissant de taille), l'enfant de niveau opératoire est capable d'actions mais intériorisées au niveau de la représentation mentale, lui permettant une réalisation non plus par essai-erreur.

La fonction sémiotique permet la conception d'images mentales et le développement du langage verbal. La phase des opérations concrètes permet la réversibilité dans la pensée des enfants et fournit la maîtrise progressive des notions de temps et d'espace. Cependant, la pensée syncrétique reste toute de même très présente.

De plus, la fabulation chez les enfants diminue, ce qui permet d'établir une différence entre ce qui est réel et ce qui est imaginaire. Même si l'imagination a besoin d'un décor réaliste pour se développer, les jeux laissent encore une large place à la fiction.

En outre, petit à petit, les pratiques magiques sont remplacées par des essais d'explication objective. Par exemple, au niveau de l'animisme, seuls les corps en mouvement ont une conscience. C'est vers l'âge de huit-neuf ans que l'enfant distingue le mouvement propre (le vent, les astres, ...) et le mouvement reçu de l'extérieur (le vélo, la charrette, ...).

Pour terminer, R. Deldime et S. Vermeulen indiquent que l'ordinateur donne accès plus tôt à la pensée formelle (stade postérieur aux opérations concrètes). En effet, l'utilisation de l'ordinateur permet à l'enfant de réfléchir sur sa propre pensée, d'analyser ses stratégies d'apprentissage, de construire ses propres structures intellectuelles.

L'enfant de six-huit ans entre dans le stade du réalisme intellectuel. En effet, il devient capable de se représenter la réalité, à travers différents signes. Grâce à ses progrès moteurs mais aussi à ses connaissances et à son analyse, ses dessins deviennent de plus en plus précis et complets. Grâce au dessin, il peut exprimer tout ce qu'il voit et tout ce qu'il sait. Le dessin devient un véritable récit de son expérience, de sa connaissance. Par contre, il ignore encore cette portée symbolique qu'est le dessin.

Pour cela, il utilise la transparence (l'intérieur de la maison est visible en même temps que l'extérieur), le rabattement (les pieds de la table rabattus autour de la surface plane), la diversité des points de vue (représentation en plan de parties d'objets vus de face, de profil ou d'en haut), l'usage du détail exemplaire, la schématisation (les cheveux ne sont représentés que par des hachures), l'inscription de légendes, etc.

Entre neuf et douze ans, l'enfant atteint le réalisme visuel, même s'il en éprouve souvent peu de joie, lorsqu'il renonce au synthétisme du réalisme intellectuel, notamment grâce au développement de ses capacités d'attention et de concentration.

Étant donné que de six à douze ans, l'enfant reste le plus clair de son temps à l'école, celui-ci va se développer au contact de ses pairs, la famille leur cédant petit à petit la place.

Vers l'âge de six-sept ans, les réactions émotionnelles de l'enfant sont plus modérées et il n'extériorise plus tous ses sentiments. Une intériorité s'installe et il recherche une certaine intimité psychique. Ses conduites et ses opinions sont déjà déterminés en fonction de trois grands besoins : besoin de sécurité, besoin de sympathie et besoin d'expériences.

L'enfant de six-sept ans perçoit le monde d'une manière magique, ce qui lui donne une conscience morale plutôt hétéronome et non-intériorisée. De par sa pensée syncrétique, l'enfant se prend lui-même à son propre mensonge. Le désir et l'imaginaire occupent une place importante chez lui. Selon Broyer³¹, le mensonge existe par le jeu, nous l'observons notamment via le jeu symbolique, où fiction et fabulation crée une limite encore floue entre le réel et l'imaginaire et rend l'enfant suggestible.

Au départ, pour l'enfant, les parents représentent la toute-puissance. Ils sont omniprésents et éternels. Avec l'expérience, l'enfant détruit cette image de prestige et vit sa première « crise religieuse ». Il s'interroge sur l'origine de toutes choses et se rend vite compte que les « grandes personnes » ne savent pas tout. Il reporte sur Dieu les sentiments qu'il ressentait pour ses parents.

Huit ans est l'âge de la socialisation. Les relations sociales gagnent en profondeur car l'enfant a conscience de plus en plus de soi et des autres et devient plus sensible aux sentiments d'autrui. Vont apparaître les « vrais » amis. Commence également une ségrégation spontanée entre filles et garçons. En outre, la pudeur et le dégoût, les aspirations morales et éthiques font leur apparition également, avec l'expérience de la faute et le sentiment de culpabilité.

Neuf ans est l'âge de la raison. L'enfant ne suit plus ses impulsions mais plutôt des objectifs qu'il veut atteindre. Il garde une certaine intériorité directrice.

Entre dix et douze ans, l'enfant obtient une cohérence et une stabilité dans son comportement. Il persévère pour atteindre ses objectifs, veut se conformer aux règles

³¹ Cité dans : *Ibid.* P.146

morales et prend des décisions et des responsabilités. Il dispose d'un certain équilibre dans son caractère et arrive à contrôler ses émotions.

Le développement social

C'est à partir de six ans que l'enfant présente des comportements socialisés. Il se préoccupe des autres et commence à éprouver du respect pour autrui. Il a conscience des qualités de chacun. C'est à cet âge qu'arrivent les premières tentatives de collaboration, même si cette dernière est difficile.

Vers sept ans, il recherche la compagnie des autres et le groupe devient source de valorisation. Une plus grande autonomie le gagne et il devient indépendant de l'adulte.

En sortant de l'égoïsme vers l'âge de huit ans, l'enfant se met à la place de l'autre dont il commence à saisir les intentions.

Et c'est vers neuf ans que le groupe devient le véritable centre de la vie enfantine. L'enfant mène une vie sociale intense.

Le sens de la coopération se développe vers l'âge de dix ans et aboutit à l'autonomie. Il désire respecter les principes moraux. Il a le sens de la justice et dénonce la tricherie, le mensonge. Les groupes, où chacun y apporte ce que le groupe attend de lui, se forment, avec des règles à respecter et les premières possibilités d'exclusion font leur apparition. L'enfant a le sens de la responsabilité collective, de l'équité, de l'égalitarisme. Le groupe se rassemble spontanément selon la personnalité de chacun et devient plus homogène, tant par l'âge que par le sexe. L'enfant travaille la cohérence entre ses discours et ses actes, il renforce son argumentation et son esprit critique. Il développe la solidarité, l'entraide, la complicité. Il reconnaît les qualités de chacun. Il accepte l'échec et les critiques des autres.

Dès lors, les expériences du groupe restent capitales car elles influencent directement l'enfant sur le plan cognitif et sur le plan émotionnel.

Cette période devient une consolidation de nombreux aspects de la personnalité de l'enfant, peu d'acquisitions nouvelles apparaissent. La période de six à douze ans correspondant à l'âge scolaire, les progrès intellectuels de l'enfant sont totalement liés à ses apprentissages scolaires et la vie en groupe prend une place essentielle. La

coopération au sein du groupe se renforce. L'enfant devient autonome, grâce à cette vie sociale, et les obligations émanant des décisions prises sur la volonté du groupe prennent le pas sur les obligations émanant de l'adulte.

De cinq à douze ans, c'est l'âge d'or du jeu³². Nous l'avons déjà constaté avec Piaget, durant cette période, ce sont les jeux à règles qui priment. D'ailleurs, la règle semble sacrée et intangible pour l'enfant.

Nous le remarquons bien ici : le cycle 5-8 ans est donc une période charnière sensible, une période où tout se joue, à tous les niveaux du développement de l'enfant.

SECTION 3 : DU JEU AU JEU DRAMATIQUE ET/OU THÉÂTRAL

« Il fait l'avion en étendant les bras et en faisant le bruit du moteur. »

Roger Caillois³³

L'une des caractéristiques du jeu enfantin est la création de situations fictives où les enfants adoptent un rôle en exécutant des actions imitées parfois de celles des adultes. Dans cette partie, nous étudions de plus près ce type de jeu qu'est le jeu symbolique. Nous terminons par une transition claire avec le jeu théâtral, ses caractéristiques, ses objectifs et son application au sein d'un groupe d'apprenant.

³² Voici les différents types de jeux consacrés par les enfants auxquels R. Deldime et S. Vermeulen font référence : « Chat perché, pigeon vole, marelle, cache-cache ; gendarmes et voleurs ; balle au camp, balle au prisonnier, jeux de balle ou ballon par équipes ou à plusieurs joueurs ; les quatre coins ; constructions élaborées avec du « Lego », puis du « Meccano » ; construction de modèles réduits simples ; jeux scientifiques (chimie, électricité) ; utilisation d'outils ; photographie avec des appareils simples, utilisation d'appareils de radio, de télévision, de magnétophones, de tourne-disques ; chant, participation à une chorale ; utilisation d'instruments de musique ; dessin élaboré, peinture ; initiation à la plupart des sports, à l'exception des lancers lourds, y compris judo, équitation et sports d'équipe, tir avec jouets ou appareils modifiés (arc) ; jeux complexes avec poupées (y compris habillage, confection des vêtements, etc.) ; jeux de camp et jeux de piste ; jeux de situation (école, marchand, etc.) ; trains électriques, voitures téléguidées, bateaux ; jeux de cartes, à l'exception des plus complexes ; jeux de société : dames, jacquet, nain jaune (quelques cas de début d'échecs) ; exploration de greniers, de ruines, de grottes, etc. ; début de compétitions dans tous les domaines. Apparition du jeu technique : sans but précis, simplement à titre d'imitation. Apparition du jeu social : intégration authentique de l'individu dans un groupe capable de poursuivre un but commun, distinct de celui de chaque participant. »

³³ CAILLOIS Roger, *op.cit.*

Le jeu symbolique

La fonction symbolique, nous le rappelons, est la capacité d'évoquer des objets, des comportements ou des situations non visibles au moyen de symboles ou de signes, la capacité donc à différencier un signifié même absent (objet, action, etc.) d'un signifiant (mot, symbole, etc.).

Lorsqu'un enfant, par exemple, comprend qu'un objet continue d'exister même lorsque ce dernier a disparu de son champ de vision, alors il a acquis la « permanence de l'objet ». C'est par cette acquisition que l'enfant accède à la pensée représentative. Il entre alors dans le monde des symboles et la fonction symbolique permet une prise de distance avec le réel.

Si le jeu symbolique est une manifestation de la fonction symbolique chez les enfants, cette dernière se retrouve chez les adultes à travers la religion, l'art et la culture³⁴. Il se veut principalement être une activité libre : cette dernière relève essentiellement de l'initiative et des choix des enfants.

Le jeu symbolique apparaît tout d'abord à travers le jeu d'imitation. Le fait d'imiter fait déjà partie des compétences sociales chez le bébé. Ce moyen d'émancipation sociale procure beaucoup de plaisir chez le tout petit.

Plus tard, entre dix-huit mois et deux ans, l'enfant s'accommode de la réalité en l'imitant telle qu'il la perçoit. L'enfant dispose dès lors d'images mentales qui se forment à partir de son vécu et qui lui permettent l'accès à la fonction symbolique. Le jeu d'imitation s'appuie sur la reproduction différée de scénarios de la vie courante : l'enfant exécute une action de sa vie, en dehors de son contexte. Il imite le réel mais il a aussi la capacité de le transformer. Par exemple, il fait semblant de dormir, il fait semblant de manger, etc. Ce jeu d'imitation lui permet également d'évoquer un modèle absent : sa mère, son père, un animal, etc.³⁵ À ce stade, l'enfant vit le jeu pleinement pour lui seul. Ce jeu ne détient pas encore de caractère de communication mais aide l'enfant à se différencier de « l'autre » en l'amenant progressivement à dire « je ».

Ce jeu d'imitation s'enrichit progressivement et le processus se poursuit par des jeux de « faire semblant » où l'enfant (entre trois et quatre ans) attribue lui-même des

³⁴ Voir chapitre 1 – section 1 : « le jeu » avec D. W. Winnicott

³⁵ À l'école maternelle, nous retrouvons souvent des espaces aménagés et prévus à cet effet : décors et objets familiers en tout genre. L'enfant peut y reproduire des actions et prononcer des mots qu'il a vus et entendus lors de son vécu.

rôles aux objets et aux personnages qu'il s'invente ou qu'il manipule. Il commence à inventer des scénarios et des règles, seul puis avec ses pairs. À ce moment-là, il rejoue la réalité pour l'intégrer, l'accepter ou prendre des initiatives.

C'est vers l'âge de quatre ans que l'enfant joue spontanément avec un ou deux pairs. Il prend alors conscience des sentiments, des intentions et des points de vue différents du sien. C'est à ce moment-là que les interactions langagières se développent.

Petit à petit, en grandissant et en interagissant avec ses pairs, l'enfant de quatre à cinq ans crée des scénarisations de plus en plus complexes se rapprochant de la réalité. Il découvre de nouvelles perspectives de résolution, de nouvelles sources de créativité : il prend plaisir à se déguiser ou à faire jouer des personnages symboliques, comme des marionnettes par exemple.

Après cinq ans, il est au pic de sa performance dans le jeu symbolique. Les psychologues du développement différencient le jeu qu'ils nomment d'« immature », lié à l'utilisation des objets présents, du jeu « mature » faisant appel à un scénario préétabli, à la distribution de rôles et avec parfois un arrêt du jeu pour une réorientation de celui-ci. Les enfants, de plus en plus autonomes, deviennent de véritables acteurs et metteurs en scène. Ce rôle de « commentateur » est important : il permet de mettre des mots sur ce que les enfants vont faire, sur ce qu'ils vont construire et imaginer ensemble.

Tout au long de ce processus, l'enfant y développe ses habiletés motrices, affectives, langagières, cognitives et sociales. D'abord, dans le domaine psychomoteur, en exécutant divers gestes et actions, l'enfant accroît et renforce ses capacités sensorimotrices. De plus, il construit et renforce son estime de soi. Le jeu symbolique permet à l'enfant de résoudre ses conflits internes, comme nous l'avons vu avec Piaget³⁶, afin de s'adapter harmonieusement au monde dans lequel il évolue. Avec le jeu symbolique, l'enfant assimile les règles et les codes qui régissent le monde dans lequel il vit en les intégrant dans les scénarios qu'il invente. Les enfants s'emparent du jeu de fiction pour mettre en scène ce qui compte énormément dans leur vie, du point de vue émotionnel ou du point de vue d'interrogations presque métaphysiques (la mort, l'origine de la vie, le rôle des hommes et des femmes, etc.). Le jeu de « faire semblant » peut être élaboré pour donner du sens à ce qui, pour eux, est un intérêt très important. Ensuite, avec les échanges entre les pairs, l'enfant établit et vit des relations

³⁶ Voir chapitre 1 – section 1 : « Le jeu »

harmonieuses avec eux et développe une conscience de « l'autre ». C'est grâce notamment à ces échanges que l'enfant apprend à s'exprimer en recourant au langage. Ce dernier joue un rôle primordial dans l'appropriation par l'enfant de l'univers symbolique. Les jeux symboliques constituent également la base qui permettra aux enfants d'apprendre à utiliser d'autres symboles, comme les lettres et les chiffres. Enfin, grâce à ces jeux symboliques, en plus d'explorer et de découvrir le monde qui l'entoure, l'enfant développe ses fonctions exécutives³⁷. Ces fonctions sont indispensables pour renforcer les compétences liées à l'apprentissage.

Rappelons que pour Piaget, le symbolisme ludique est avant tout assimilation du réel au moi, soumission fictive de l'univers physique et social. La *Mimicry* de Roger Caillois, c'est aussi le libre exercice du « comme si ». Cependant, si le simulacre est pris pour tel, celui qui joue croit à la réalité du rôle et ne joue plus mais est persuadé qu'il est l'autre qu'il représente. C'est ce que R. Caillois appelle « la corruption de la *Mimicry* »³⁸, cette aliénation empêchant toute prise de distance entre réalité et fiction. Des limites doivent être précisées pour empêcher l'aliénation. Au théâtre, la scène, la durée du spectacle, les applaudissements, sont autant d'éléments qui permettent au comédien de « redevenir soi ».

Si le jeu symbolique est très important pour le développement de l'enfant et que ce dernier a tout de même de grandes capacités à établir cette prise de distance avec le réel, les psychologues du développement s'accordent pour dire que celui-ci doit pourtant éprouver un sentiment de sécurité suffisant pour interagir avec son environnement matériel et social. Ce sentiment de sécurité naît grâce à un cadre propice : un bon repérage dans le temps et dans l'espace, une bonne connaissance des règles, une relation de confiance adulte-enfant bienveillante et sereine, un droit à l'erreur et à de nouveaux essais, une coopération entre les pairs, etc.

Nous pouvons nous demander dès lors si, à l'école, ces différents paramètres ne prévalent-ils pas pour toutes activités ?

³⁷ Je cite ici Céline Alvarez : « Ce sont les compétences cognitives qui nous permettent d'agir de façon organisée pour atteindre nos objectifs. Les experts en relèvent trois principales : la **mémoire de travail**, le **contrôle inhibiteur** et la **flexibilité cognitive**.[...] En effet, lorsque nous souhaitons faire quelque chose, il nous faut une bonne mémoire de travail, qui nous permette de garder en mémoire des informations et de les organiser ; un bon contrôle inhibiteur, qui nous permette d'inhiber les distractions pour rester concentré, de contrôler nos impulsions, nos émotions, ou les gestes inappropriés ; et enfin, nous avons besoin de flexibilité cognitive, pour être créatif et ajuster nos stratégies en cas d'erreurs. » <<https://www.celinealvarez.org/>>, WEB, consulté le 07 juillet 2017.

³⁸ CAILLOIS Roger, *Op.cit.*

Le jeu dramatique et/ou théâtral

« Dans la vie quotidienne, l'expression « comme si » est une fonction grammaticale ; au théâtre, « comme si » est une expérience. Dans la vie quotidienne, « comme si » est une évasion ; au théâtre, « comme si » est la vérité. »

Peter Brook³⁹

La scène de théâtre serait le lieu par excellence du « faire semblant » et du « faire comme si », le lieu où le comédien s'implique avec une telle intensité qu'il arrive à faire produire diverses émotions chez le spectateur. Même si l'acte théâtral est mimétique, il ne livre pas le réel mais le représente, le détourne, le déplace dans un espace-temps protégé. Ce qui est imité, comme lors du jeu symbolique, n'est copié mais transformé.

Et si nous dédions justement aux enfants un cadre afin de pratiquer cette activité de « faire semblant » ? Nous envisageons dès lors de clôturer ce chapitre sur le jeu en mettant le focus sur les activités menées avec les enfants autour du jeu théâtral.

Avant de découvrir les facettes de cette pratique, il est important de définir précisément ce qu'est le jeu théâtral. En réalité, d'un point de vue didactique, celui-ci se distingue du jeu dramatique. Je reprends ici les termes de Michel Desmarests dans son syllabus en didactique de théâtre⁴⁰ :

« Le jeu dramatique préfère toujours le processus au produit, l'exercice au spectacle. Toute théâtralisation est ici un moyen, un exercice pour se connaître, connaître les autres ou s'approprier un contenu. Activité collective, non subordonnée au texte, elle accueille la créativité des jeunes et nécessite une étape finale de commentaire sur l'action inventée puis jouée. Elle peut s'adapter à l'évolution du groupe. »

« L'expression jeu théâtral, a contrario, renvoie au projet de représentation scénique devant un public interpellé. Le rapport au texte et à son étude dramaturgique est incontournable. C'est un projet spectaculaire. Dans ce cas, le produit final conditionne la pédagogie qui vise à cette finalité. Pédagogie du projet à représenter un spectacle abouti à une échéance incontournable devant un public externe. Il est souhaitable dans ce cas que l'enseignant soit formé à la mise en scène ou demande une

³⁹ BROOK Peter, *L'espace vide : écrits sur le théâtre*, traduit de l'anglais par C. Estienne et F. Fayolle, Seuil, Paris, 1977, p.181

⁴⁰ DESMARETS Michel, LTHEA2310 : *Enjeux fondateurs de la pratique théâtrale en adolescence*, UCL, C.E.T. – Faculté de Philosophie Arts et Lettres

aide extérieure si nécessaire. Dans le cas contraire, on peut toutefois imaginer des situations de jeu théâtral représentées à des échéances précises devant la classe elle-même. »

Dans « Jeu Dramatique », que Christiane Page⁴¹ emploie avec des majuscules, nous entendons donc bien la notion de « jeu » mais aussi la notion de « drame », référence nette au théâtre. Ce jeu préfère le processus au produit, l'exercice au spectacle : le théâtre est un moyen et non une fin en soi. C'est une pédagogie visant à la formation de la personne.

Dans ce travail, même si nous envisageons tout à fait notre recherche et nos questionnements sur cette définition du jeu dramatique, nous emploierons néanmoins le terme « jeu théâtral ». Nous ne le concevons non pas comme l'occasion de mener un projet théâtral mais bien dans son sens le plus large, mêlant jeu et théâtre.

Dans ce cas, que fabriquent les participants lors des activités de jeu théâtral ? Quel type de théâtre est-il employé dans ces activités ? Quels objectifs désirent-elles atteindre ? Quelle méthodologie l'animateur doit-il employer ? Quel rapport doit-il entretenir avec les participants ? Comment doit-il s'organiser pour mener à bien cette activité ? Autant de questions que C. Page, à travers son éclaircissement du Jeu Dramatique et Bernard Grosjean, avec sa conception de l'atelier-théâtre⁴², tentent de mettre en lumière. Tous deux praticiens et pédagogues, ils élaborent un espace voué au jeu et au théâtre au service de personnes (enfants, adolescents, adultes) en pleine formation.

Le Jeu Dramatique selon Christiane Page

Avec Christiane Page, nous pouvons établir une définition de ce que nous appelons « Jeu Dramatique ». Dans son écrit, elle met tout d'abord en lumière sa propre définition avec celle d'Hélène Beauchamp. Elle la cite : « Le Jeu Dramatique figure le lieu de rencontre théâtre/enfants, il est à la fois pratique théâtrale et accueil de la

⁴¹ PAGE Christiane, *Eduquer par le jeu dramatique : pourquoi ? comment ?*, ESF, Paris, 1997, 126 p.

⁴² GROSJEAN Bernard, *Dramaturgies de l'atelier-théâtre : de la mise en jeu à la représentation*, Lansman, Carnières-Morlanwelz, 2009, 141 p.

créativité enfantine. [...] Il met en œuvre les éléments du même travail artistique que le théâtre. [...] C'est une démarche d'appropriation du théâtre. »⁴³

Dans cette explication, différents éléments sont énoncés. Dans un premier temps, le Jeu Dramatique est la rencontre des enfants avec le théâtre. Il renvoie directement à une conception du théâtre, théâtre en tant qu'art. Ici, jouer consiste à « faire du théâtre ». Il n'est donc pas question de jeu spontané.

En outre, le Jeu Dramatique devient un laboratoire de recherche, un lieu d'expérimentation servant à explorer et à développer les capacités d'expression des enfants. C'est l'occasion pour eux de vivre des situations créatives, de vivre une expérience. C. Page indique bien que le Jeu Dramatique est à la fois jeu, activité artistique et liberté d'expression. Dans cette activité, l'enfant s'engage totalement dans l'action, à travers des situations d'apprentissage authentiques.

Ensuite, c'est un jeu se trouvant dans le domaine de la fiction. Il consulte l'illusion, l'imaginaire. Son but est de créer l'illusion mais également d'accepter la désillusion. Cette prise de distance par rapport à cet acte de « faire semblant » permet de prendre en compte la réalité extérieure et cet acte, dès lors, devient un acte conscient. Les joueurs prennent distance avec leur quotidien, le questionnent, le subvertissent, jouent avec lui.

Enfin, pour C. Page, il s'agit avant tout d'un jeu collectif, demandant d'élaborer certaines règles.

En résumé, le Jeu Dramatique est une activité permettant d'une part de découvrir l'engagement artistique et d'autre part de développer les capacités créatrices de l'enfant que ce dernier pourra utiliser au théâtre ou dans la vie.

Ses objectifs sont nombreux. Notamment, nous le répétons, de permettre aux joueurs de s'engager dans une expérience artistique et dans un processus d'élaboration du travail théâtral.

Cependant, C. Page accorde une place essentielle à la notion de plaisir : l'enfant doit prendre du plaisir, aimer ce qu'il fait et le fait, dans ce cas, le mieux possible. En effet, le jeu n'est plus jeu dès qu'il est obligatoire. De plus, pour elle, il n'existe pas forcément de dissociation entre désir et apprentissage, entre plaisir et travail. Pourtant, l'imaginaire collectif oppose souvent activités ludiques et activités dites « sérieuses ».

⁴³ Cité dans : PAGE Christiane, *Op.cit.* P.15

Ici, le jeu se veut une activité gratuite : elle trouve sa fin en elle-même, elle se donne pour le plaisir. La visée n'est pas que d'entreprendre un apprentissage mais d'avoir surtout du plaisir en s'amusant.

Il est important d'aborder les différents aspects du Jeu Dramatique en s'appuyant sur les désirs des élèves. Pour C. Page, le Jeu Dramatique doit provenir avant tout d'un désir profond de s'exprimer, de dire quelque chose d'essentiel. C'est là d'où vient le plaisir du Jeu Dramatique. L'objectif ne réside pas dans l'amélioration des enfants à s'exprimer mais dans le contenu-même de leur expression. Que disent-ils ? À qui ? Pourquoi ? Que faire de ces paroles, de ces expressions, de ces interrogations ? Il s'agit avant tout, en tant qu'adulte, d'écouter les enfants et les jeunes désireux de s'exprimer. Le défi réside donc dans la prise de parole des enfants, par l'intermédiaire du théâtre.

Il ne s'agit pas non plus d'instrumentaliser le théâtre à des fins pédagogiques ou thérapeutiques : « On fait du théâtre pour faire du théâtre, c'est un goût, une passion. »⁴⁴ En proposant aux enfants ou aux adolescents de découvrir le théâtre par la pratique du Jeu Dramatique, C. Page veut faire partager cette passion du théâtre. Le Jeu Dramatique offre la possibilité d'introduire le théâtre dans la vie de tous. C. Page n'en démord pas : vivre une véritable expérience esthétique est nécessaire à l'éducation de l'enfant et du jeune.

Le but du jeu est d'inventer, en groupe, une fiction. Le groupe élabore alors un canevas d'une action dramatique, joue cette fiction et échange ensuite autour de l'expérience vécue. Pour cela, C. Page établit quatre temps importants dans le Jeu Dramatique :

Le premier temps consiste à préparer le jeu. Chaque groupe constitué, à partir de la proposition de thème de l'animateur, doit trouver une idée de jeu qui soit acceptée par l'ensemble des joueurs, puis élaborée. Le groupe échafaude un canevas et doit se mettre d'accord sur l'histoire, le scénario, doit déterminer une situation de départ, les événements, la fin de l'histoire (la façon dont ils vont arrêter le jeu), les relations entre les personnages, etc.

Le deuxième temps consiste au temps du jeu proprement dit : chaque groupe présente aux autres leur histoire inventée mise en action. Les joueurs expérimentent

⁴⁴ PAGE Christiane, *Op.cit.* P.10

donc leurs idées par improvisation et les autres joueurs regardent les projets mis à l'épreuve. Ces moments de jeu restent des essais, réussis ou non. Lors de ce temps, chacun a droit à l'erreur ; c'est une démarche de recherche, d'expérience. Si, dans ce deuxième temps, des problèmes ou des difficultés apparaissent, ils peuvent être la base d'une discussion lors du troisième temps.

En effet, après avoir joué, un échange de point de vue est organisé. Les joueurs prennent la parole en premier sur ce qu'ils viennent de vivre. Ils prennent dès lors une distance avec leur jeu, ils réfléchissent sur le projet de départ et le jeu final. Ceux qui ont regardé parlent à leur tour et peuvent donner des propositions, des solutions aux problèmes rencontrés. Lors de ce temps, il est important que la parole soit libre. Chacun peut parler ou ne pas parler. L'objectif de cette démarche est d'amener chaque joueur à un temps de réflexion.

Le quatrième temps est ce qu'appelle C. Page « le rejeu ». À partir des difficultés rencontrées, les joueurs vont jouer à nouveau, soit le même jeu, soit un autre, en fonction de leurs besoins. Ils vont réinvestir ce qu'ils ont reçu, sur base de leurs expériences. C'est un temps de recherche suscité par un premier essai de jeu. C'est en s'appuyant sur l'expérience vécue et sur l'analyse que ce nouveau temps devient expérimentation et recherche. Il vise à développer au maximum les capacités des joueurs. C'est un moment de travail sur le jeu. Par exemple, un travail corporel peut surgir à partir des difficultés ou des demandes des joueurs, pendant la phase du rejeu pour une meilleure connaissance de leur corps et de leurs capacités d'expression corporelle.

De plus, C. Page accorde une place importante aux discussions en introduction et en fin de séance. Durant l'introduction, l'animateur présente la séance et ses objectifs. Durant le bilan, les joueurs prennent du recul, réfléchissent sur leur parcours et les progrès accomplis d'une séance à l'autre ainsi que sur les problèmes non résolus. Ils peuvent également donner de nouvelles pistes pour la séance suivante.

Les propositions de jeu permettent dès lors une découverte et une expérimentation des codes théâtraux, des mécanismes de jeu, par les élèves eux-mêmes. En effet, dans le Jeu Dramatique, la position de l'animateur est particulière. La hiérarchie entre l'enseignant (maitre transmettant son savoir) et l'élève n'existe plus. Ce dernier est au centre de son apprentissage et l'animateur devient ainsi « médiateur » : il

guide l'élève dans son apprentissage. L'enfant devient sujet de son propre parcours, de sa formation.

L'animateur doit créer des situations d'apprentissage où l'individu est sollicité à s'engager pleinement, dans toute sa personne entière. Il doit construire de nouvelles propositions pour de nouveaux essais. Le rôle de l'animateur est de mettre également en place des conditions favorables et sécuritaires pour les joueurs.

Pour cela, il s'agit de limiter un cadre spatio-temporel précis pour favoriser les conditions de l'expérience. Très vite en effet apparaît la nécessité d'élaborer des règles définissant le jeu. Petit à petit, séances après séances, des conventions sont établies d'un commun accord entre les joueurs.

C. Page nous donne des pistes. Elle imagine différents espaces : l'espace de discussion et l'aire de jeu. L'espace de discussion, c'est l'endroit où sont consacrées les discussions en début et en fin de séance. L'aire de jeu doit être délimitée par des bancs ou par un trait au sol. Cette séparation matérialise concrètement les deux espaces : jeu et réalité. Cette matérialisation se crée par les joueurs eux-mêmes. Ils définissent l'aire de jeu qui leur convient, séparée par l'espace occupé par ceux qui regardent.

Le joueur doit bien comprendre les différents temps qui consistent, d'une part à la préparation du jeu qui va être réalisé dans le futur, et d'autre part le temps de l'échange sur le jeu déjà réalisé dans le passé.

C'est dans ce cadre que les enfants comprennent que l'obligation de réussite n'est pas nécessaire et qu'ils pourront davantage prendre des risques et développer d'autant plus leur créativité. Ce cadre permet également cette prise de distance entre le jeu, la fiction et la réalité⁴⁵.

Pour l'enseignant, il s'agit dès lors de créer un climat de confiance. Le Jeu Dramatique nécessite un développement de la capacité à travailler en groupe et à coopérer. Le joueur doit également oser s'engager, explorer et faire des erreurs sans être jugé. Lors de l'échange, il est important que les interventions soient justes, d'où la nécessité justement de l'élaboration de règles. En effet, les commentaires donnés sont subjectifs et les points de vue divers. De nombreuses idées sont lancées et peuvent

⁴⁵ Nous pouvons établir un lien entre ce cadre et les cloisons prévues dans les espaces de jeux symboliques en école maternelle, représentant la frontière qui sépare le monde imaginaire et la réalité.

parfois se contredire. Il n'existe pas une parole juste mais un ensemble de pistes possibles d'expérimentations nouvelles.

Étant donné que les joueurs prennent également la place du « regardant » et, comme C. Page le nomme, la place du « joueur en attente », ils disposent d'un regard actif, prennent conscience des difficultés rencontrées par les autres joueurs et analysent les problèmes avec plus de bienveillance ; ils n'émettent pas un jugement de valeur mais cherchent au contraire des solutions, relancent la recherche. Chacun se trouve dans le même parcours d'essai. Petit à petit, les joueurs prennent confiance en eux, se sentent capable de jouer et surtout, prennent du plaisir à le faire.

« Ce n'est pas parce que tu as raté que tu n'as rien compris. La réussite est dans le fait d'essayer. »
Lucas, 8 ans.

L'atelier-théâtre selon Bernard Grosjean

Bernard Grosjean fait également référence au jeu, mais à travers ce qu'il nomme des « ateliers-théâtre ». Il différencie les ateliers-théâtre des « cours » de théâtre à proprement parler. En effet, dans ces cours, destinés à la formation de comédiens professionnels ou amateurs, c'est la technique qui prime. Alors que dans l'atelier-théâtre, c'est le jeu qui est évalué et non la technique.

L'atelier-théâtre peut prendre différentes formes : soit il est donné de manière hebdomadaire, durant une séance de deux à trois heures, pendant un semestre ou une année scolaire ; soit il est donné dans le cadre d'un projet où les participants (enfants, adolescents, adultes voire professionnels en formation) se réunissent sur plusieurs séances en fonction du projet.

C'est justement autour du jeu que l'atelier-théâtre s'articule : pour B. Grosjean, le jeu reste une activité libre et volontaire. De plus, cette activité ne « sert à rien » en soi ; c'est une activité dite « inutile ». Cependant, le jeu s'inscrit dans un espace de fiction. Dès lors, les individus peuvent s'investir dans cet espace en développant tout à la fois fantaisie, maîtrise et créativité. Des histoires et des situations concrètes sont données pour structurer l'atelier, faire jouer les participants et les faire entrer en théâtre plus facilement.

L'atelier-théâtre, centré sur le groupe et non pas sur l'individu, permet, sous le prisme du jeu, de découvrir et d'expérimenter mille et une facettes du théâtre en prônant non pas une seule esthétique possible mais une multiplicité de formes.

Les objectifs liés à l'atelier-théâtre sont nombreux. Tout d'abord, en plus de faire découvrir le théâtre aux participants, il s'agit de leur faire vivre une expérience du sensible et de leur permettre de développer leur capacité d'expression artistique. L'atelier-théâtre devient donc espace d'expression mais aussi lieu de partage de la culture, que l'animateur veille à alimenter sans cesse. S'il est possible éventuellement de monter un spectacle, grâce à l'atelier-théâtre, ce n'est pas une fin en soi.

Je cite ici B. Grosjean énonçant les différents objectifs de l'atelier: « Du divertissement le plus pur à un travail de rigueur sur les codes théâtraux, du développement personnel à l'éducation artistique, de l'intégration sociale à la créativité, de l'expression libre à la création d'un spectacle en passant par la formation des spectateurs, de l'apprentissage de valeurs à la maîtrise de codes artistiques, de l'éducation à la formation, de la formation à la thérapie. »⁴⁶ Et il nous donne, en outre, des pistes méthodologiques pour mener à bien un atelier-théâtre.

Tout d'abord, la dramatisation consiste à appuyer le jeu sur une fiction, permettant ainsi un plus large éventail de choix d'entrées et de mises en jeu. C'est l'analyse dramaturgique de la fiction qui fournit des propositions pour le jeu. Les improvisations ne se font dès lors plus à vide mais à partir de ce qui se raconte. Il est important de partir d'une base fictionnelle pour amener le jeu (cela peut être un texte, un conte, une œuvre d'art, etc.). Il s'agit également, grâce à cette base, d'introduire un apport culturel aux participants. Ce travail dramaturgique en amont est essentiel car c'est lui qui fait naître un atelier-théâtre de qualité.

Ensuite, l'improvisation permet par la suite de développer l'expression libre de tous les participants. L'atelier devient un terrain d'essais, un terrain d'expérimentation.

En outre, ce que B. Grosjean appelle les inducteurs, donnés par l'animateur, sont les différentes contraintes servant à développer l'imagination. Ils sont des tremplins pour le groupe et permettent la recherche de nouvelles formes possibles.

⁴⁶ GROSJEAN Bernard, *Op.cit.* P.12

De plus, pour créer des formes à partir de la fiction, B. Grosjean nous donne notamment des appuis de jeu comme points de repères. Ces appuis de jeu rassurent les participants en leur donnant une meilleure maîtrise du langage théâtral. Il en cite onze : le point fixe (« jouer, c'est pouvoir exister sous le regard des autres »), le chœur et le secret (« jouer, c'est savoir réagir ensemble »), l'image (« jouer, c'est donner à voir »), les objets (« jouer, c'est manipuler des contraintes esthétiques »), les rituels (« jouer, c'est faire »), les personnages (« jouer, c'est devenir un autre »), l'espace (« jouer, c'est apparaître, disparaître, entrer, sortir, circuler »), le texte (« jouer c'est dire ; jouer, c'est adresser »), le regard (« jouer, c'est prendre appui sur les partenaires et sur le public »), la musique (« jouer, c'est créer l'illusion et donner du rythme ») et la lumière (« jouer, c'est savoir s'exposer et créer une ambiance »). Voici autant d'éléments de base essentiels selon lui à tout jeu théâtral.

Enfin, B. Grosjean propose un jeu d'ouverture : c'est en partant du travail de l'immobilité qu'un travail vers le mouvement pourra se développer et c'est notamment à partir du silence que la parole peut s'instaurer par la suite.

L'atelier-théâtre doit trouver un équilibre entre jeu et pratique maîtrisée. L'approche de la technique permet l'ouverture sur de multiples formes mais doit cependant être accompagnée de liberté et de fantaisie. B. Grosjean insiste : l'atelier-théâtre n'est pas une suite de petits jeux ou de petits exercices répétés. Trop d'exercices techniques (exercices corporels, de respiration, de diction, etc.) transforment l'atelier en cours de théâtre. En effet, ces petits jeux donnent le risque à l'individu de se mettre à nu et demandent beaucoup d'investissement, sans parfois trop savoir leur objectif. Parfois, ces jeux peuvent avoir l'effet inverse, alors que l'objectif de base est de souder le groupe, de mettre en confiance, de s'échauffer, etc.

Vu que l'atelier-théâtre de B. Grosjean se réalise sous le prisme du jeu, il est important selon lui d'instaurer certaines règles importantes : « Tout jeu est système de règles. Rien ne maintient la règle que le désir de jouer, c'est-à-dire la volonté de la respecter. Le jeu est donc un ensemble de restrictions volontaires, acceptées de plein gré et qui établissent un ordre stable. » Avec les règles, les limites et les devoirs qu'elle donne, tout le monde est à égalité et en « sécurité ». Elles permettent d'organiser le groupe afin de développer le jeu de manière propice. Il existe des règles pour les joueurs, pour les spectateurs mais également pour l'animateur.

Un cadre du jeu est alors institué. Ce dernier a besoin d'un espace-temps qui lui est propre, protégé et distinct de la vie quotidienne. B. Grosjean propose de matérialiser cette délimitation afin de distinguer réalité et « aire de jeu ». Dans cet espace, les participants peuvent « faire des essais sans risque, sous couvert de la fiction. » Il existe donc trois espaces : la scène qui est l'aire de jeu, l'espace de non-jeu où on regarde le jeu entrain de se réaliser et l'espace des coulisses devenant la transition entre réalité et jeu.

B. Grosjean annonce notamment que le jeu est plus avantageux s'il est court (de trente secondes à deux minutes) : mieux vaut raconter des instantanés d'histoire. Ce sont les moments les plus forts, les plus intenses qui sont expérimentés. Dès lors, toutes les actions et les conflits possibles à jouer dans la fiction sont relevés afin de les mettre au mieux en évidence.

Pour terminer, B. Grosjean met un accent particulier sur le travail en groupe. Les participants jouent en groupe, formé à partir d'un tirage au sort. La parole y est importante. Par exemple, chaque participant s'exprime à la fin du jeu en prenant la parole. Comme pour C. Page, un « cercle de début d'atelier » et un « cercle de parole de fin de séance » sont également aménagés.

Quant au rôle de l'animateur, il consiste d'une part à travailler les différents éléments de dramaturgie comme préparation pour le jeu et à organiser le jeu proprement dit et d'autre part à impulser une énergie au groupe, à aider les joueurs en leur donnant des idées de formes et d'esthétiques pour la mise en scène, à mettre le jeu des joueurs en valeur, etc. Mais l'animateur n'instaure en aucun cas un rapport frontal avec les participants mais un rapport de confiance et de bienveillance.

Une approche corporelle du théâtre à l'école, par Dominique Lambert

« Et si, avant toute chose, le théâtre à l'école constituait pour les enseignants l'occasion de redécouvrir leurs enfants ? »

Dominique Lambert

Pour terminer ce chapitre sur le jeu dramatique et/ou théâtral, nous abordons l'ouvrage de Dominique Lambert⁴⁷ car il s'adresse directement à un public

⁴⁷ LAMBERT Dominique, *Le théâtre, un jeu d'enfant ? Une approche corporelle du théâtre à l'école*, Lansman, Coll. Promotion Théâtre, Carnières-Morlanwelz, 2010, 101 p.

d'enseignants de l'école primaire (des troisième et quatrième cycles mais les propositions peuvent être modifiées selon la tranche d'âge, du maternel au début du secondaire).

Ce livre nous semble intéressant car il développe un ensemble d'outils concrets (exercices et pistes de travail) en tenant compte du contexte scolaire (un temps limité, un nombre important d'élèves, l'absence d'un lieu théâtral, un programme à respecter, etc.).

L'objectif de cet atelier-théâtre, pour D. Lambert, est de donner une occasion aux enfants d'appréhender leur rapport au monde par le corps et la sensibilité. En effet, l'atelier est avant tout un « théâtre sans texte ». Il aborde le jeu scénique à partir du corps. Le théâtre, selon lui, c'est un corps dans un espace sous les yeux d'un public.

Différents paramètres liés à la communication non verbale sont ainsi développés dans l'atelier : le corps, l'espace, le regard, la présence, etc. Ces différents points d'appui renforcent l'expression et permettent aux enfants :

- « De passer de la nervosité (précipitation, cafouillage) à la maîtrise corporelle (conscience du corps et concentration) ;
- De prendre en compte un public et ainsi d'être capables de se décentrer ;
- De rendre propres et simples les propositions de jeu, bref de communiquer clairement ;
- D'éprouver un réel plaisir à jouer et de se sentir grandir dans cette activité ;
- D'exprimer ce dont ils ressentent la nécessité et ce dont ils sont capables à ce moment de la progression. »⁴⁸

L'atelier-théâtre est également un « atelier-laboratoire », un lieu d'apprentissage par expérimentation. Par essais-erreurs, les pistes d'activités proposées permettent aux enseignants et aux enfants de « s'essayer » au théâtre, d'apprendre des techniques théâtrales. Même si l'atelier est un lieu d'apprentissage, Dominique Lambert tient cependant à garder le principe de plaisir constituant le moteur de l'activité théâtrale. Au fil des exercices, les enfants pourront progresser mais le but de l'atelier reste néanmoins l'amusement et le plaisir. Nous citons ici D. Lambert : « Les enfants peuvent consentir à un effort pour autant qu'ils aient la perspective d'un plaisir au bout du compte.

⁴⁸ *Ibid.* P.15

L'exigence de rigueur semble donc possible dans l'anticipation d'un plaisir pressenti. »⁴⁹

La démarche proposée par l'auteur se base sur le corps et privilégie donc les paramètres extérieurs du jeu (mouvoir un corps dans l'espace, travailler la voix et la matière des mots, développer un jeu physiquement propre et net, etc.). D. Lambert part du postulat suivant : c'est le geste juste, le mouvement, qui produit l'émotion⁵⁰. Dès lors, c'est l'extériorité du jeu et non un jeu centré sur l'intériorité de l'acteur qui est privilégié. Un mouvement dans l'espace, une attitude corporelle, une musique, un accessoire servent de supports au jeu.

Pour D. Lambert, travailler la présence, c'est donner une énergie aux comédiens pour les disposer à jouer juste : il s'agit de travailler leur rapport au sol, le regard, leur rapport au temps, leur conscience du geste, etc. Ces points d'appui sont essentiels pour aider l'enfant à construire son jeu. L'auteur conseille de travailler physiquement la présence sur scène dès les premiers ateliers. La plupart des exercices qu'il propose mettent le corps en mouvement : d'une part, l'objectif de certains exercices est de libérer le geste et de travailler l'imagination ; d'autre part, l'objectif d'autres exercices vise à une meilleure maîtrise du corps. L'échauffement, par exemple, vise avant tout à familiariser les enfants avec une conscience plus aiguë de leur corps, de leurs mouvements et de leurs gestes.

D. Lambert donne également diverses pistes de travail pour optimiser l'animation de l'atelier. Lorsque que les enfants jouent sur scène, il s'agit de leur montrer une différence nette entre la vie quotidienne et le fait de bouger sur scène. L'aménagement de l'espace et le moment de l'échauffement sont deux éléments contribuant à cette rupture, par exemple. Ensuite, il conseille de n'utiliser que deux accessoires maximum et peu d'éléments de décor. Certains accessoires sont parfois inutiles et ne favorisent pas le jeu des enfants. Par contre, il accorde une préférence à jouer avec des objets réels (résistant physiquement à la pression de la main) pour ne pas utiliser le mime. Le mime, selon lui, est une technique exigeant une grande maîtrise que les enfants n'ont pas. Leur jeu, alors, devient flou. Il incite donc à une simplicité du jeu

⁴⁹ *Ibid.* P.69

⁵⁰ L'auteur fait référence à la théorie périphérique des émotions de Meyerhold : « Je vois un ours. Je cours. J'ai peur », au lieu de : « Je vois un ours. J'ai peur. Je cours. »

en écartant toute fabrication factice. De plus, il conseille, lors des premiers ateliers, de les animer avec un rythme élevé, d'utiliser diverses activités pour éviter la lassitude chez les enfants. Ainsi, ils trouveront leur bonheur dans l'un des exercices proposés. En outre, il s'agit de doser judicieusement la séance entre activités ludiques et activités techniques. Les enfants doivent prendre du plaisir mais il ne faut pas mettre de côté les exercices développant un réel apprentissage.

« Accepter les erreurs. Accepter l'œuvre du temps. Les enfants ont besoin de comprendre la consigne, ensuite de l'intégrer et puis de l'appliquer. »⁵¹

Proposer également des exercices allant du facile au plus complexe donne aux enfants une certaine confiance en leur capacité expressive. Enfin, le fait d'accorder du temps aux enfants pour présenter une mise en scène plus élaborée en fin de séance est indispensable : ils y trouvent le bonheur d'avoir « fait du théâtre ».

En ce qui concerne le public (les enfants qui regardent), il s'agit de le rendre actif en leur donnant la parole et en suscitant leur avis. Les élèves développent alors un regard critique sur leur travail⁵². C'est le public qui décode l'émotion et la situation, qui participe à l'interprétation du jeu.

D. Lambert accorde également une deuxième partie dans son ouvrage à la préparation d'une création d'une pièce de théâtre et à la conception d'une mise en scène à partir d'un texte. Cependant, nous n'explicitons pas cette partie dans le cadre de ce mémoire.

Cette approche du théâtre à l'école primaire permet donc d'envisager des activités travaillant des compétences langagières non verbales chez les enfants, tout en les aidant à se familiariser avec le théâtre et à développer leur créativité. Chaque enseignant est libre de modifier les exercices proposés ou d'en créer d'autres, à partir des pistes et suggestions réalisées par l'auteur.

⁵¹ *Ibid.* P.64

⁵² D. Lambert utilise le terme « métacognition ». Ce terme pédagogique signifie que l'enfant non seulement apprend mais apprend à apprendre. Grâce à cela, les ateliers-théâtre s'inscrivent bien dans une perspective d'apprentissage et pas uniquement de divertissement.

Chapitre 2 : Le jeu et l'art dans le cycle 5-8 ans à l'école fondamentale ; perte progressive ?

SECTION 1 : SENS ET OBJECTIFS DES CYCLES ET PLACE DE L'EXPERIENCE ARTISTIQUE

Le contexte de notre société actuelle est complexe : avec la révolution numérique, les mutations sociétales, la multiculturalité, la mondialisation, etc., la société du XXI^e siècle évolue très vite et nous positionne dans l'incertitude. Si elle est aujourd'hui complexe, incertaine, instable et en crise, l'école l'est également.

Malgré un financement au-delà de la moyenne européenne, la qualité de notre enseignement reste encore insuffisante. En effet, nous constatons que les savoirs et les compétences ne sont pas maîtrisés par tous (20% des élèves, dès la deuxième année primaire, éprouvent de grandes difficultés d'apprentissage en français et en mathématiques)⁵³. Ensuite, un grand nombre d'élèves est en décrochage scolaire. De plus, il existe un taux d'échec et de redoublement trop important (5,7% en première primaire et 3,6% en deuxième primaire en 2012-2013)⁵⁴. Nous constatons également un enseignement peu équitable avec des écoles « plus performantes » et des écoles « moins performantes », en fonction des milieux favorisés ou non des élèves. Enfin, les acteurs éducatifs sont peu préparés à faire face à la société numérique actuelle et aux jeunes aux origines et aux problèmes multiples, dans un contexte où tout est bousculé et remis en cause (la notion d'autorité, les valeurs, les rythmes de vie, etc.).

Dès lors, ces constats nous poussent à nous poser la question suivante : quelle est l'école idéale pour les enfants et les jeunes du 21^{ème} siècle, pour leur enseigner à vivre dans le contexte actuel ?⁵⁵

⁵³ Indicateurs de l'enseignement (Ind. 19), édition 2014, cité dans *Pacte pour un Enseignement d'excellence*, communiqué de presse, MILQUET J., 2015, 54 p.

⁵⁴ *Ibid.* P.11

⁵⁵ En effet, l'objectif le plus fondamental de toute éducation, selon le *Pacte d'excellence*, c'est « enseigner à vivre ».

Déjà, en 1997, le décret « Missions »⁵⁶ de l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et du secondaire et organise les structures propres à les atteindre.

L'article 6 nous présente les objectifs généraux de l'enseignement fondamental et secondaire comme suit :

- Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une part active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Les articles 7, 8 et 9 nous fournissent des pistes pédagogiques pour y aboutir.

L'article 7 permet aux établissements d'aménager l'horaire hebdomadaire pour mettre en œuvre des activités par discipline ou pour un ensemble de disciplines. Ce qui suppose une certaine souplesse et liberté dans la conception du semainier⁵⁷ de l'enseignant.

L'article 8 indique que les savoirs et savoir-faire (transmis ou construits par les élèves eux-mêmes) sont placés dans la perspective de l'acquisition de compétences. Celles-ci s'acquièrent tant dans les cours que dans les autres activités éducatives et, de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne de l'école. Il donne diverses pistes pédagogiques que les établissements peuvent mettre en œuvre. Nous en citons ici quelques-unes en lien avec notre problématique :

⁵⁶ Décret « Missions » du 24 juillet 1997 : décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

⁵⁷ Le semainier de l'enseignant est son horaire hebdomadaire. L'enseignant du primaire est libre d'organiser sa semaine comme il l'entend. Cependant, certaines plages horaires sont prévues sur la semaine et obligatoires : 2h de religion (en enseignement libre catholique) ou 2h de morale, 2h d'éducation physique, 2h d'anglais ou de néerlandais à partir de la cinquième année primaire.

- 1^{er} / Mettre l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche les compétences transversales et disciplinaires y compris les savoirs et savoir-faire y afférents ;
- 2^{ème} / Privilégier les activités de découverte, de production et de création ;
- 3^{ème} / Articuler théorie et pratique, permettant notamment la construction de concepts à partir de la pratique ;
- 4^{ème} / Équilibrer les temps de travail individuel et collectif, développer la capacité de consentir des efforts pour atteindre un but ;
- 8^{ème} / Susciter le goût de la culture et de la créativité et favoriser la participation à des activités culturelles et sportives par une collaboration avec les acteurs concernés ;

L'article 9 souligne ce qui est à prendre en compte dans la rédaction des programmes et des projets pédagogiques. En voici quelques incontournables en lien avec notre propos :

- 2^{ème} / Apprentissage, approfondissement et maîtrise de la langue française ;
- 5^{ème} / Importance des arts, de l'éducation aux médias et de l'expression corporelle ;
- 7^{ème} / Transmission de l'héritage culturel dans tous ses aspects et découverte d'autres cultures qui, ensemble, donnent des signes de reconnaissance et contribuent à tisser le lien social ;
- 8^{ème} / Sauvegarde de la mémoire des événements qui aident à comprendre le passé et le présent, dans la perspective d'un attachement personnel et collectif aux idéaux qui fondent la démocratie ;

C'est à partir des différents constats sur l'école d'aujourd'hui qu'est né le désir de concevoir une « nouvelle » école. Dès 2015, un travail collaboratif est mené autour d'une même ambition : renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves⁵⁸ ; c'est la naissance du *Pacte pour un Enseignement d'excellence*, destiné aux élèves, aux enseignants et à tout acteur éducatif.

⁵⁸ Pacte d'excellence : <<http://www.pactedexcellence.be/>>, WEB, consulté le 18 juillet 2017

Cette démarche, basée sur des valeurs⁵⁹, tient principalement à renforcer la qualité de l'offre de l'enseignement pour chaque élève (améliorer la formation initiale et continuée, les outils pédagogiques et les méthodes, adapter les savoirs et les compétences, etc.) mais également améliorer l'efficacité de la gouvernance (optimiser, simplifier et moderniser l'organisation de l'enseignement et des établissements, renforcer les partenariats, etc.).

« Il faudra en effet pouvoir parfois dépasser certains tabous, faire bouger les lignes, oser adapter, moderniser, remettre en question, dépasser certains clivages sans pour autant créer de conflits contre-productifs. »⁶⁰

Très vite, un groupe de travail au sein du *Pacte* prend place afin de redéfinir, avant toute chose, « les sens, les valeurs, les objectifs et les missions de l'école du 21^{ème} siècle »⁶¹. Selon eux, il faut revoir quels sont les nouveaux rôles de l'enseignement ainsi que les savoirs, les compétences et les méthodes d'enseignement.

Pour cela, cette réflexion s'articule autour de trois questions : quels sont les enjeux essentiels pour l'école du 21^{ème} siècle ? Quels sont les visées et les objectifs à poursuivre ? Par quelles voies serait-il possible de les atteindre ?

Dans cette problématique, plusieurs enjeux sont explicités : désir et plaisir d'apprendre et d'enseigner ; modalités d'élaboration et contenu du curriculum ; transmission à l'heure du numérique ; citoyenneté, ouverture et découverte du monde professionnel ; pensée complexe et critique ; autonomie et responsabilisation ; inégalités sociales et culturelles face à l'école ; parcours et besoins. Nous en présentons dans ce chapitre quelques-uns qui nous semblent éclairants et en rapport avec notre sujet.

Le premier enjeu réside dans le rapport qu'entretiennent les élèves avec l'école et ce dernier doit exister sous le joug du désir et du plaisir d'apprendre. En effet,

⁵⁹ « Valeurs personnelles et collectives dont les jeunes auront besoin pour construire une société humaniste : le respect de soi et de l'autre, le respect de la diversité des histoires personnelles, des convictions et des origines culturelles de tous, le sens de l'engagement et de la responsabilité, de la solidarité, de la générosité, le sens de l'effort, de la liberté, de la créativité et de l'esprit d'entreprendre », cité dans *Pacte pour un Enseignement d'excellence*, *Op.cit.* P.31

⁶⁰ *Ibid.* P.27

⁶¹ Rapport du Groupe de travail 2, *Pacte pour un Enseignement d'excellence : sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXI^e siècle*, juin 2015, 82 p.

combien d'élèves aujourd'hui se forcent-ils chaque matin pour aller à l'école ? Combien d'enfants ou de jeunes ne comprennent-ils plus le sens de celle-ci ?

Cette constatation demande donc à renforcer le sens des savoirs scolaires afin que ces derniers, aux yeux des élèves, soient directement liés à leurs projets, leurs besoins et leurs attentes. Cette soif d'apprendre fait appel par exemple à l'interdisciplinarité⁶², au décloisonnement de l'école, à la création de davantage de liens entre les contenus scolaires et l'environnement des élèves. Il s'agit également de créer une école en tant que lieu de confiance (« confiance en et de l'élève, confiance entre l'élève et l'enseignant, confiance des et envers les parents »⁶³, etc.), en tant que lieu favorisant l'autonomie, la responsabilisation et la participation des différents acteurs et en tant que lieu ouvert sur le monde.

Le deuxième enjeu est de revoir « l'organisation curriculaire » et la place des différentes disciplines de la forme scolaire actuelle. Il est important de développer chez les élèves des savoirs et des savoir-faire qui les préparent, pour les années à venir, à un monde en perpétuelle évolution. Le *Pacte d'excellence* propose de repenser le parcours scolaire selon deux modalités : d'une part, une homogénéisation des acquis fondamentaux (il s'agit de la formation commune, les prérequis essentiels) ; d'autre part, une différenciation des parcours en fonction des goûts et intérêts des élèves mais également des demandes et des besoins de la société.

Pour la formation commune, le *Pacte* imagine un tronc commun pour tous, de l'enseignement maternelle jusqu'à la fin du premier degré (deuxième secondaire). Il souligne notamment, dans ce tronc commun, l'importance accordée aux disciplines manuelles, techniques, artistiques et technologiques. Pour cela, l'école devrait favoriser l'accès à la culture et à la création et viser les objectifs suivants :

- « Permettre à tous les élèves de s'approprier un patrimoine culturel et de rencontrer des œuvres de culture qui répondent aux préoccupations fondatrices et structurantes de chacun et participent dès lors au développement de la personne, de son identité et son appétence plus générale pour le savoir scolaire ;
- Sensibiliser et initier les élèves aux processus de création et d'expression artistique, sous toutes ses formes et notamment celles qui ont constitué des

⁶² Voir la définition de « l'enseignement interdisciplinaire » dans le glossaire en annexe

⁶³ *Ibid.* P.16

ruptures, telles que, à titre d'exemple, la musique dodécaphonique, et dans toutes ses dimensions, y compris techniques, l'industrie créative étant par ailleurs un secteur professionnel d'avenir en Europe ;

- Faire acquérir aux élèves des compétences critiques de décodage de l'image – cet « autre texte » - et plus généralement des supports multimédia, tellement prégnants dans nos sociétés, et de lecture des faits artistiques (arts plastiques, musiques et de toute autre forme d'expression artistique). »⁶⁴

Pour ce faire, plusieurs modalités sont possibles (activités créatives, fréquentation de lieux de création, collaboration avec des artistes, etc.). En effet, « une plus grande attention apportée aux dimensions culturelles des savoirs peut se réaliser sans alourdir les programmes et contribuerait même plutôt à les redynamiser par un renouvellement des entrées dans les objets enseignés. »⁶⁵

Un autre enjeu important est de développer chez les élèves leur capacité de penser par eux-mêmes et d'agir librement, d'accroître leur autonomie et leur sens des responsabilités : « L'autonomie attise la créativité des acteurs : se sentant plus libres et plus autonomes, ils sont plus à même d'inventer et de mettre en place un certain nombre de solutions adaptées aux situations particulières. »⁶⁶ Émancipation, responsabilisation, autonomie, ... sont autant d'objectifs que l'école doit poursuivre pour les élèves. Les compétences sous-jacentes à l'autonomie et à la responsabilisation sont les suivantes :

- « Une pleine conscience de ses choix et de ses actes ;
- La capacité à répondre de ses actes et d'envisager leurs conséquences ;
- La capacité de se conduire soi-même dans tous les domaines et de réaliser des tâches nouvelles, en en prenant progressivement les rênes, ce qui suppose de disposer d'une certaine confiance en soi, acquise au travers d'expériences de réussite ;
- La capacité à apprendre à partir de l'analyse de ses erreurs, tout en mettant aussi en évidence ses acquis et ses capacités à continuer à se développer ;

⁶⁴ *Ibid.* P.11

⁶⁵ *Ibid.* P.22

⁶⁶ *Ibid.* P.50

- La capacité de se confronter à l'autre, en recourant à des modalités de négociation et de coopération ;
- La conscience d'être un acteur d'un monde où la paix et la justice sont à construire au quotidien ;
- La capacité à construire son projet de vie et son projet professionnel. »⁶⁷

De plus, le *Pacte* veut ouvrir l'école sur l'extérieur afin de découvrir et de comprendre le monde professionnel et de préparer les jeunes à exercer leur citoyenneté. Cet objectif passe par un décloisonnement de l'école : « De manière plus générale d'ailleurs, il s'agirait de recréer davantage de liens entre les contenus, les modes d'apprentissage et l'environnement socioéconomique et culturel au sens large. [...] Un soutien devrait être accordé aux initiatives locales prises dans ce sens par les établissements, seuls ou en lien avec des partenaires extérieurs tels que des associations locales, des centres culturels, des entreprises... »⁶⁸

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, la pédagogie par projets, la pédagogie active et les pratiques de pédagogie différenciée⁶⁹ sont préconisées par le *Pacte*. Ces pratiques rendent les élèves acteurs de leurs apprentissages et donnent du sens à ceux-ci. Les élèves se sentent plus responsables et s'impliquent davantage.

Le *Pacte* propose enfin un changement des pratiques d'évaluation : une évaluation formative⁷⁰ aux services des apprentissages et non plus une évaluation certificative et normative.

La charnière du cycle 5-8 ans : définition, objectifs et moyens

Déjà dès le début des années septante, les textes réglementaires en Belgique francophone favorisent une nouvelle unité du temps scolaire, basée non plus sur l'année scolaire mais sur une organisation en étapes, celles-ci étant elles-mêmes divisées en cycles d'apprentissage. Cette notion de cycle vient principalement de l'idée d'une

⁶⁷ *Ibid.* P.51

⁶⁸ *Ibid.* P.43

⁶⁹ Voir les définitions de « pédagogie active », « pédagogie par projets » et « pédagogie différenciée » dans le glossaire en annexe. Nous explicitons également la pédagogie différenciée dans le chapitre sur le cycle 5-8 ans (chapitre 2 - section 1 : « La charnière du cycle 5-8 ans : définition, objectifs et moyens »).

⁷⁰ Nous explicitons la notion d'évaluation formative dans le chapitre sur le cycle 5-8 ans (chapitre 2 - section 1 : « La charnière du cycle 5-8 ans : définition, objectifs et moyens »).

harmonisation entre l'enseignement maternel et l'enseignement primaire, d'un respect des rythmes d'apprentissage de chacun, d'une volonté de compenser les difficultés socioculturelles et d'assurer le développement global de l'enfant. D'ailleurs, les textes présentent le « cycle 5-8 » comme un moyen pour l'enfant de parcourir sa scolarité d'une manière continue et à son rythme, de son entrée à la maternelle à la fin de la deuxième primaire, afin de réduire les retards scolaires, de diminuer l'échec scolaire en fin de première primaire et d'éviter les redoublements.

Le décret du 14 mars 1995⁷¹ relatif à la promotion d'une Ecole de la réussite dans l'Enseignement Fondamental prône la mise en place d'un « dispositif basé sur une organisation en cycle, permettant à chaque enfant de parcourir la scolarité d'une manière continue à son rythme et sans redoublement » (article 3). Depuis le 1^{er} septembre 2000, l'organisation en cycles est obligatoire pour les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental et depuis le 1^{er} septembre 2005, pour les deux derniers cycles de l'enseignement fondamental.

L'objectif premier de cette organisation en cycles est d'amener chaque élève à la maîtrise des compétences⁷² fixées dans les Socles de compétences, à chaque fin de cycle.

Les compétences se construisent sur une longue période de temps, cette dernière ne se réduisant pas à une année scolaire. Il s'agit de penser l'enseignement en termes de compétences dans la durée (si nous stipulons l'idée que rien ne s'apprend en une seule fois). Le passage en étapes et en cycles permet aux apprentissages de se donner dans la continuité, dans le respect du rythme de chaque élève et ainsi, d'éviter le redoublement.

En effet, avec les cycles, nous ne parlons pas de redoublement mais d'année complémentaire, le redoublement à l'intérieur d'un cycle étant supprimé. La circulaire n°105⁷³ indique : « Certains élèves pourraient devoir bénéficier d'une année « complémentaire » pour parcourir la première ou la deuxième étape. Afin de tenir compte des rythmes d'apprentissage propres à chaque enfant, les écoles ont la possibilité de l'organiser. Cette mesure doit toutefois rester exceptionnelle et ne peut en aucun cas être confondue avec un redoublement ni même s'y apparenter. [...] Le moment le plus opportun pour prendre la décision de recourir à une année

⁷¹ Décret du 14 mars 1995 : décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental

⁷² Voir la définition de « compétence » dans le glossaire en annexe

⁷³ Circulaire n°105 du Décret du 14 mars 1995, Bruxelles, 13 mai 2002

« complémentaire », pour autant qu'elle se justifie, doit être déterminé en fonction de la situation particulière de chaque enfant, ce qui signifie qu'il ne faut surtout pas se sentir obligé, dans ce cas, d'attendre la fin du cycle ou de l'étape pour prendre cette décision et mettre en place les dispositifs pédagogiques requis. ». Lors de cette année complémentaire, l'élève y suit un programme spécifique, prenant en compte ses acquis et ses difficultés. Par exemple, l'élève peut participer à certains moments à des activités d'autres classes que celle à laquelle il est rattaché.

Cette exigence d'amener tous les enfants à l'acquisition de compétences précises, l'organisation en cycles apparaissant comme l'outil pour parvenir à cette fin, est réaffirmée dans le décret « Missions » du 24 juillet 1997.

L'article 13 du décret « Missions » structure l'organisation en étapes et en cycles comme suit :

Etape 1	1 ^{er} cycle	De l'entrée dans l'enseignement fondamental à l'âge de 5 ans (2 ^{ème} maternelle).
	2 ^{ème} cycle	De l'âge de 5 ans (3 ^{ème} maternelle) à la fin de la 2 ^{ème} primaire.
Etape 2	3 ^{ème} cycle	3 ^{ème} et 4 ^{ème} primaires.
	4 ^{ème} cycle	5 ^{ème} et 6 ^{ème} primaires.
Etape 3	5 ^{ème} cycle	1 ^{ère} et 2 ^{ème} secondaires.

Plusieurs formes organisationnelles concrètes⁷⁴, ainsi que plusieurs modalités pédagogiques existent afin d'assurer les objectifs de l'organisation en cycles. Nous pouvons jouer sur l'âge et le niveau des élèves regroupés, sur la plus ou moins grande stabilité des groupements, sur leur durée (annuelle ou pluriannuelle), sur le nombre d'enseignants intervenant auprès d'un même groupe, etc.

⁷⁴ Le projet « Décolage » vise à transformer les pratiques pédagogiques dans le cycle 5-8 ans et propose des alternatives alternatives crédibles et praticables au maintien et au redoublement. Portail de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, <<http://www.enseignement.be/index.php?page=26594>>, page consultée le 19 juillet 2017.

Selon la circulaire n°105, l'efficacité des cycles est intimement liée à trois facteurs à prendre en compte : assurer une continuité des apprentissages, pratiquer une pédagogie différenciée et privilégier une évaluation formative.

Dans la circulaire n°105, nous pouvons lire : « Les compétences se construisent par paliers successifs, chacun de ces paliers intégrant ceux qui l'ont précédé. En effet, une compétence ne s'acquiert pas en une seule fois et une fois pour toutes, son développement est permanent, il s'améliore et s'enrichit chaque fois qu'elle est mise en œuvre. Accorder la primauté à la construction de compétences impose donc d'assurer la continuité des apprentissages. ». Il ne s'agit donc pas d'un effet d'étiquetage qui donne des informations sur les performances de chaque élève au cours de l'année précédente. Mais il s'agit plutôt de veiller à deux points importants : d'une part, prendre en compte les méthodes pédagogiques utilisées avec les élèves durant l'année précédente, et d'autre part, connaître la progression selon laquelle les savoirs ont été présentés dans les années précédentes. Concrètement, l'idéal serait de maintenir les mêmes méthodes pédagogiques, les mêmes règles, les mêmes habitudes de travail pour chaque élève et d'élaborer les progressions des savoirs pour toute la durée de l'étape. Une dimension importante est dès lors accordée à l'échange entre les collègues et au travail d'équipe entre enseignants. Dans la circulaire n°105, le bon fonctionnement des équipes pédagogiques est présenté comme une des conditions de base pour la mise en place effective des cycles et des étapes.

Une pédagogie différenciée est une pédagogie qui envisage des cheminements d'apprentissages différents selon les élèves mais qui conduisent aux mêmes compétences pour tous les élèves. Chaque classe présentant de l'hétérogénéité, il s'agit dès lors de différencier en prenant en compte les différences entre les élèves et en proposant plusieurs entrées possibles vers l'acquisition d'une compétence, chaque élève pouvant trouver celle qui lui convient le mieux. L'objectif de la pédagogie différenciée se situe au niveau des résultats. Tant que chaque apprenant accède au même résultat final, les chemins pour y arriver et les modes d'apprentissage peuvent être diversifiés. La circulaire n°105 stipule : « Le défi que veut relever l'école de la réussite, c'est d'assurer à tous les enfants la maîtrise des fondements des compétences essentielles [...]. Ce défi [...] pose le problème de la démocratisation de l'enseignement non pas en termes d'égalité d'accès ou de traitement mais d'égalité de résultats. [...] Se placer dans cette perspective n'amène certes pas à ignorer les inégalités au départ mais impose de les prendre en compte pour permettre à chaque enfant de voir ses droits à être éduqué,

instruit et formé effectivement rencontrés. ». Nous passons donc d'une intention d'égalité des chances à une intention d'égalité des résultats. Les compétences restent à la fois les objectifs d'apprentissage des élèves mais également les moyens de parvenir à cette égalité des résultats.

L'évaluation formative a pour fonction de faire progresser l'élève en cours d'apprentissage et de situer la performance de ce dernier par rapport à lui-même et par rapport aux compétences des Socles, non pas par rapport à la performance des autres élèves. Elle permet dans ce cas d'établir un diagnostic en repérant les atouts et les difficultés de l'apprenant afin de lui proposer une aide particulière et ainsi d'éviter les compétitions entre les élèves. Un dispositif est créé afin que l'élève prenne conscience de son avancement, qu'il s'évalue lui-même, en dialogue avec le professeur et que ce dernier ajuste son enseignement en fonction de cette évaluation.

Du reste, nous retrouvons ces deux derniers aspects pédagogiques à l'article 15 du décret « Missions » : « Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée. »

Dans les Socles de compétences et le Programme intégré

Après avoir parcouru dans les documents décrets les différentes missions et les objectifs de l'école et de la formation en cycles d'apprentissages, nous pouvons à présent nous pencher davantage sur la place de l'expérience artistique au sein des programmes scolaires. Plus particulièrement, posons-nous la question de la place des compétences liées au jeu théâtral parmi toutes les compétences que les élèves doivent acquérir à la fin de leur scolarité dans le fondamental.

Attardons-nous en premier lieu sur les *Socles de compétences*⁷⁵. Ce programme est destiné à toutes les écoles et toutes les classes, tous réseaux confondus. C'est lui qui définit les compétences de base. Mentionnons donc brièvement les objectifs de l'éducation artistique selon les Socles de compétences, ainsi que les différentes compétences en lien, à faire développer chez les élèves.

⁷⁵ Les *Socles de compétences*, c'est un référentiel présentant les compétences de base à développer durant les huit premières années de l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est diffusé auprès de tous les établissements scolaires concernés et précise les compétences qui doivent être acquises à la fin de chaque étape et de chaque cycle, celles-ci s'inscrivant dans un continuum pédagogique.

À sujet, le programme est explicite : « L'éducation artistique peut et doit y tenir sa place [dans l'enseignement] comme toute activité éducative, elle est éveil dans son essence : éveil à soi, aux autres, au monde. En initiant aux différents arts, l'école se doit de : sensibiliser à toutes les formes d'expression, notamment en exerçant les perceptions visuelles et auditives ; faire acquérir des techniques permettant d'accéder à la maîtrise objective des « choses de l'art », de se dépasser pour atteindre la créativité ; traiter et structurer les savoirs pour qu'ils deviennent transférables ; participer à la formation équilibrée pour que chacun découvre et construise sa personnalité. »⁷⁶ L'objectif est d'éveiller à la sensibilité, au plaisir esthétique et aux capacités créatrices des élèves. Il ne vise nullement à former de futurs artistes.

Les compétences disciplinaires⁷⁷ liées à l'éducation artistique touchent à différents domaines. Ici, nous parlons non pas d'arts plastiques, de musique ou de théâtre mais bien de « monde sonore et visuel », de différents langages. Néanmoins, nous constatons qu'une plus grande place est accordée aux arts plastiques et à la musique, tout ce qui concerne le théâtre demeurant quasiment inexistant. Les trois grandes compétences disciplinaires⁷⁸ dans l'éducation artistique sont les suivantes :

1. S'ouvrir au monde sonore et visuel : percevoir et s'approprier des langages pour s'exprimer.
2. Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines vocal, verbal, rythmique, instrumental et corporel (reproduire, imiter, copier et comprendre organiser, interpréter, créer).
3. Agir et exprimer, transférer et créer dans les domaines tactile, gestuel, corporel et plastique (acquérir des modes d'expression et des techniques d'exécution -les modes de duplication, la gravure, l'impression, le modelage, la sculpture, les collages, les assemblages, le pliage, le moulage, la couleur, le graphisme, etc.- et organiser transformer, créer).

⁷⁶ Fédération Wallonie-Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, *Socles de compétences : Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement du secondaire*, p.67

⁷⁷ Voir la définition de « compétence disciplinaire » dans le glossaire en annexe

⁷⁸ *Ibid.* P.70

Nous le répétons, les compétences disciplinaires dans ce domaine font souvent référence aux arts plastiques et à la musique mais rarement au domaine du théâtre. En effet, voici les seules compétences disciplinaires pouvant être liées au jeu théâtral :

- Reproduire, imiter, copier des mouvements, des gestes. À la fin du cycle 5-8 ans, les élèves doivent pouvoir « reproduire des mouvements corporels sur des chansons, des auditions ».
- Comprendre, organiser, interpréter, créer des mouvements, des gestes et des expressions vocales. À la fin du cycle 5-8 ans, les élèves doivent être capables de « traduire en mouvements des séquences musicales auditionnées et de traduire en sonorités vocales des ambiances écoutées ».
- Représenter des personnages, des objets, des animaux, des paysages, ... À la fin du cycle 5-8 ans, le programme indique que la représentation doit être accompagnée de détails caractéristiques (dans les prochains cycles, la représentation doit être réaliste et au début des années secondaires, l'élève doit respecter les proportions et la perspective).

Nous constatons que les deux premières compétences impliquent davantage l'univers de la musique et de la danse (même si elles peuvent faire l'objet de très bon exercice dans le domaine du jeu théâtral) et que la troisième compétence concerne surtout les arts plastiques⁷⁹.

Qu'en est-il maintenant du Programme intégré adapté aux Socles de compétences (PIASC)⁸⁰ ? Ce programme, prévu pour le réseau de l'enseignement libre catholique, donne un aperçu plus détaillé des compétences liées au développement artistique. Cette rubrique prévoit notamment, en plus des arts plastiques et de la musique, le domaine du corps et de la parole. En effet, le PIASC présente le développement artistique autour de trois compétences : percevoir, s'exprimer, réagir. La compétence « oser » se trouve au centre de toutes les autres⁸¹.

⁷⁹ Les autres compétences disciplinaires, ainsi que les compétences transversales et les compétences d'intégration de l'éducation artistique dans les Socles de compétences se trouvent en annexe.

⁸⁰ FédEFoC : Fédération de l'Enseignement fondamental catholique, *Programme intégré adapté aux Socles de compétences dans l'enseignement fondamental*, 649 p.

⁸¹ Voir en annexe la vue d'ensemble du plan des compétences en développement artistique

Percevoir, c'est « entendre, écouter, voir, observer, toucher, caresser, goûter, reconnaître, bouger, ressentir, identifier, nommer, relier au vécu, avoir du plaisir, apprécier, aimer, ne pas aimer etc. pour enrichir et nuancer son ressenti (ses sentiments), pour prendre conscience de soi, des autres, du monde (patrimoine culturel et artistique) ».

Exprimer, c'est « créer, libérer une émotion en y prenant du plaisir, et ce, par différents moyens (expérimenter, explorer, représenter, écrire, imaginer, inventer, transformer, interpréter, jouer, mimer, vivre son corps). C'est aussi acquérir les outils et les techniques indispensables à cette expression, s'exprimer avec soin et précision et organiser un travail dans le temps. »

Réagir, c'est « donner son avis, communiquer son vécu et son ressenti, s'interroger, analyser, confronter, comparer, s'éveiller au jugement critique, s'autoévaluer, positiver sa production, changer le statut de l'erreur, affiner le sens esthétique pour faire face à sa propre production et à son processus de création et à la production des autres. Réagir, c'est aussi exprimer le percevoir, intellectuellement mais aussi émotionnellement. »⁸²

Dans le domaine des arts plastiques sont travaillés les modes d'expression et les techniques d'exécution, le sujet, le genre et le style, le langage plastique, le contexte culturel et l'émotion. Dans le domaine de la musique sont étudiés les séquences sonores, le rythme, la voix, le corps et la pratique instrumentale. Dans le domaine du corps et de la parole, quatre langages sont développés : le langage corporel, le langage vocal, le langage verbal et le langage scénique.

En plus d'un programme détaillé au niveau des compétences disciplinaires dans chaque domaine, le PIASC propose également des activités fonctionnelles et des activités de structuration⁸³ dans le domaine des arts plastiques. Explorons donc maintenant en détail les différentes compétences liées à la discipline du corps et de la parole (dans cette discipline, les compétences « percevoir » et « exprimer » se

⁸² *Ibid.* P.142

⁸³ Voir la définition d'une « activité de structuration » et d'une « activité fonctionnelle » dans le glossaire en annexe

développent en même temps, « s'interpénètrent et se fondent »⁸⁴) et citons quelques exemples d'activités de structuration⁸⁵ :

Percevoir et exprimer le langage corporel : utiliser son corps pour s'exprimer par des attitudes, des gestes, des déplacements et pour émouvoir, découvrir et explorer le schéma corporel (les trois axes du corps, la respiration, un segment/tout le corps, le regard), découvrir et explorer le rapport au sol (la marche, la course, le saut, la reptation, le déséquilibre et la chute, les caractéristiques du sol), découvrir et explorer le mouvement (l'ouverture et la fermeture, la trajectoire, l'énergie, les sensations, les émotions, la maîtrise, l'attitude), découvrir et explorer l'environnement (humain et matériel).

Nous vous présentons ici deux exemples d'activités de structuration proposées par le programme. L'une travaille les trois axes du corps, l'autre l'environnement matériel :

« Représenter l'arbre qui pousse : prendre ses forces dans la terre, sentir la sève qui monte des racines jusqu'au sommet. Devenir fort et vigoureux. Représenter l'arbre qui ploie et fléchit au gré du vent dans toutes les directions (axe avant/arrière et gauche/droite). Résister au vent et à la tempête qui se déchainent de plus en plus en utilisant sa force et sa souplesse dans son bassin. »

« Evoluer dans un espace torride, glacial, venteux... »⁸⁶

Percevoir et exprimer le langage vocal : utiliser sa voix pour envoyer des signaux (sons) et pour émouvoir, découvrir et explorer les éléments du langage vocal (le silence, la hauteur, l'intensité, l'intonation).

Voici deux autres activités de structuration proposées. L'une travaille la hauteur (grave/aigu), l'autre l'intensité :

⁸⁴ *Ibid.* P.192

⁸⁵ Notons que le PIASC indique que toutes les activités de structuration dans le domaine du corps et de la parole peuvent être données dans tous les cycles, à partir de la maternelle jusqu'à la fin de la sixième primaire. Les élèves du cycle 5-8 ans peuvent donc participer à ces activités.

⁸⁶ *Ibid.* P.196

« Au départ d'une phrase simple, explorer différents registres de la voix (parler à la manière du vieux grand-père bourru, du bébé, d'une sorcière..., à la manière des trois ours de Boucle d'or). »

« Raconter, dire une phrase à un groupe situé tout au fond de la pièce. Faire varier l'intensité de sa voix au fur à mesure que le groupe se rapproche. »⁸⁷

Percevoir et exprimer le langage verbal : utiliser la parole pour envoyer des signaux (des mots) et pour émouvoir, découvrir et explorer les éléments du langage verbal (le contenu et la forme).

Nous citons ici deux exemples d'activités de structuration liées à cette compétence. La première travaille le contenu, la deuxième la forme :

« Mots en cascade. Lancer un mot, chacun à son tour, trouver un autre mot en relation au niveau du sens avec le mot précédent. Exemple : lumière, soleil, chaleur, feu... »

« Explorer l'intonation, la musicalité. Au départ d'une même phrase, utiliser la forme déclarative, interrogative, exclamative. Au départ d'un mot ou groupe de mots, enchaîner en reprenant la dernière syllabe. Exemple : trois petits chats, chapeau de paille, paillason... »⁸⁸

Percevoir et exprimer le langage scénique : utiliser le langage scénique pour donner à voir une image, un son, une parole, une émotion face à des spectateurs, découvrir et explorer le langage scénique (les techniques théâtrales, les supports incitateurs, catalyseurs -musique, bruitage, éclairage, accessoires, déguisements, costumes, maquillage, masques, marionnettes, objets...-).

Voici deux autres exemples d'activités de structuration parmi celles proposées dans le programme :

« Explorer quelques techniques théâtrales comme l'improvisation, le mime, la pantomime, le jeu dramatique, le clown, l'expression corporelle, la danse, etc. »

⁸⁷ *Ibid.* P.198

⁸⁸ *Ibid.* P.199

« En fonction d'une technique choisie, chercher les supports adaptés, soit une musique, un bruitage, un accessoire, un déguisement, un masque, un costume, un maquillage, un objet, un éclairage, une marionnette... »⁸⁹

La compétence « réagir », dans le domaine du corps et de la parole, c'est émettre son avis, communiquer son vécu, son émotion face à sa propre expression et à sa production, face à l'expression et à la production de l'autre (sans jugement).

Plusieurs idées d'activités de structuration sont énoncées, en lien avec cette compétence. En voici deux :

« Discuter d'une présentation de jeu dramatique en différenciant ce qui est cohérent de ce qui ne l'est pas. »

« Décrire, expliquer, commenter un spectacle, échanger librement son opinion en donnant les raisons de son appréciation. »⁹⁰

Dans un premier temps, lorsque nous avons découvert dans les Socles de compétences la notion de « monde sonore et visuel », nous avons directement pensé à l'art du théâtre. Nous nous rendons compte à présent que le théâtre, dans ce programme, est supplanté par la musique et les arts plastiques, même si ces termes ne sont pas clairement explicités. Néanmoins, nous pouvons nous poser la question du pourquoi ; la musique et les arts plastiques, dans notre culture actuelle, seraient-ils plus essentiels à l'éducation artistique de nos enfants ?

Cependant, le Programme intégré a jugé apparemment important d'accorder une place au domaine du corps et de la parole au même titre que la musique et les arts plastiques. Ce dernier parle non pas de « théâtre » en tant que tel mais de langage scénique ou de techniques théâtrales. Il fait référence notamment au jeu dramatique, à l'expression corporelle, etc. Quoiqu'il en soit, ce domaine se caractérise par son interdisciplinarité. La musique, le cirque, le clown, ... il sollicite plusieurs disciplines et différents arts.

Le programme propose également dans ses activités, à travers la compétence « réagir », d'aller voir des spectacles. Le « voir » et le « faire », en développement artistique, seraient donc intimement liés.

En outre, les quatre langages travaillés par les compétences « percevoir » et « exprimer » dans le domaine du corps et de la parole nous font penser aux onze appuis

⁸⁹ *Ibid.* P.200

⁹⁰ *Ibid.* P.201

de jeu de Bernard Grosjean : les personnages, l'espace, le texte, le regard, la musique, la lumière, etc.⁹¹ D'ailleurs, la compétence « réagir » fait écho aux cercles de discussion avant et après l'atelier et aux échanges entre les élèves après le temps de jeu. De plus, nous remarquons que le langage corporel peut être développé avec les tout-petits. Pas besoin de texte, donc, pour faire du théâtre !

Si la compétence « percevoir » est de l'ordre du sensible, ce que nous ne pouvons pas évaluer « objectivement », la compétence « exprimer » donne la parole à l'enfant. Ce dernier devient acteur de ce qu'il entreprend. Il exprime un message, un ressenti, une idée, ... D'ailleurs, les langages corporel, vocal et verbal sont directement en lien avec l'enfant. Nous partons de son propre corps, de son vécu, de son imaginaire. Il est au centre de son apprentissage. De plus, avec la compétence « réagir », nous sommes totalement à son écoute. Il s'autoévalue et donne du sens à son apprentissage.

La compétence « oser », quant à elle, propre au développement artistique, parle d'elle-même. C'est quoi oser ? C'est risquer, ne pas avoir peur, tenter, expérimenter, éprouver, avoir confiance en soi, s'aventurer, ...

SECTION 2 : L'EDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE A L'ECOLE FONDAMENTALE

Quelques témoignages...

Témoignage de Sarah Colasse, directrice d' « ékla, art pour tous »

Je vais vous parler d'une expérience récente qui m'a bouleversée.

L'année dernière, Julie Bogaert, chorégraphe, a travaillé avec deux écoles de Charleroi : une école dans le cycle 5-8 ans et une école secondaire. Un moment donné, elle s'est dit que ce serait bien que les élèves des deux écoles se rencontrent.

Dans l'école secondaire, ce sont des élèves en décrochage scolaire, situation qu'on peut imaginer délicate : ce sont des adolescents, donc « des grands ». A l'école fondamentale, les élèves vivent dans une grande précarité et des situations qu'on n'imagine même pas.

⁹¹ Voir chapitre 1 – section 3 : le jeu dramatique et/ou théâtral

Julie les a fait se rencontrer : les petits se sont racontés aux grands et les grands se sont racontés aux petits. L'enseignante du secondaire m'a dit : « Quand les élèves sont revenus, ils étaient bouleversés par ce qu'ils avaient entendu. »

Puis, ils sont arrivés sur scène, une classe et puis l'autre, très vite les grands ont chacun été chercher un petit. Ils sont tous venus la main dans la main sur le plateau de Charleroi Danses : une magnifique responsabilisation naturelle ! Les enseignantes ne devaient même plus s'occuper des petits : par exemple, un grand accompagnait d'office un petit aux toilettes. Ces comportements étaient d'une grande beauté !

La chorégraphe les a invités à danser ensemble. Il y avait un jeu de portés. Le grand prenait le petit et tous en même temps sur le plateau, ils occupaient tout l'espace.

Quand on sait, quand on imagine ce que ces petits vivent, quand on voit ce soutien, cette affection des grands : « Je te porte, je te prends, je te prends avec moi, tu peux compter sur moi. » Waw, j'ai les larmes aux yeux rien qu'en te parlant. C'est d'une force ! Et là tu te dis « Waw ! », car il y a tout, là. Il y a ces petits qui reçoivent quelque chose de magnifique et qui donnent aussi parce que se laisser porter, dans le mouvement comme ça, il faut être en confiance, il faut lâcher quelque chose aussi. Puis ces grands qui prenaient leur responsabilité, qui s'occupaient, qui prenaient soin de ces petits, dans la danse. Et les mouvements... C'était magnifique, vraiment. Parce que c'était très vrai, très authentique. Et l'univers de l'artiste est magnifique. C'était très précis, aussi. On voyait qu'elle les avait emmenés dans un processus très clair, mais avec leurs propres mouvements. C'étaient les mouvements des jeunes.

C'est mon plus récent souvenir vraiment marquant.

Témoignage d'Elisabeth Mertens, professeur de théâtre

Une anecdote qui m'a marquée, mais ça ne s'est pas passé à l'atelier-théâtre.

Deux fois par an, il y a une réunion de parents et ce sont les enfants qui l'animent. Ils montrent aux parents leur vie en classe. Cette année-ci, en 5^{ème} année, ils ont montré ce qu'on vivait lors de l'atelier-théâtre. Ensemble, nous nous sommes mis d'accord sur les jeux destinés aux parents. Les élèves ont tout installé. Ils ont décidé d'animer un petit atelier, je ne sais plus exactement lequel.

Ce qui m'a vraiment sidérée : un des enfants animateur, timide, je ne le vois presque pas, il fait son truc dans son coin, il ne se montre pas souvent aux autres. Et s'il montre, il est caché par les autres. Mais cet enfant, lors de la réunion de parents, était

vraiment un animateur hors pair. C'était à se rouler de rire ce qu'il parvenait à faire faire aux parents. J'ai vu une facette de cet enfant que je n'avais jamais perçue. Il fut tout à fait autre. Il utilisait toutes mes petites astuces : changer le rythme, la vitesse ou casser tout à coup la dynamique pour apporter un nouvel élément. Je n'avais jamais remarqué qu'il avait perçu tout ça. Il avait inventé une autre structure d'atelier avec un autre thème en s'inspirant de ce qu'on avait fait en classe. Il y avait 7-8 parents. On aurait pu filmer ! Ce qui était surprenant, c'est comment il gérât ça d'une main de maître.

Le lendemain, j'ai dit à l'enfant : « Vraiment, je t'ai découvert, je ne savais pas que tu étais quelqu'un comme ça, je t'ai admiré ! ». C'était vraiment beau. Il a fait sien ce que je lui ai transmis et l'a fait refaire aux autres. Je trouvais ça vraiment magnifique. Peut-être qu'à sa place, en classe, il est bon. C'est aussi l'intérêt du théâtre : chacun peut trouver sa place. Il l'a retransmis à sa façon.

C'est une anecdote que je retiens et je me dis que si je ne fais du théâtre que pour voir ça, c'est déjà très bien. C'est un cadeau, en fait.

Témoignage de Jamil Bahri, metteur en scène et comédien

Je jouais un spectacle jeunes publics, un spectacle qui mariait jeu théâtral et musique. Nous étions deux sur scène. Nous avons déjà tourné avec ce spectacle plusieurs fois.

Lors d'une représentation à Liège, plusieurs classes du fondamental étaient présentes dans le public, avec leurs enseignants respectifs. Durant toute la représentation, une enseignante s'était permis de faire le gendarme, sur la scène. Elle faisait des aller-retour, sur le devant de la scène pour surveiller les élèves. Je sais que les enfants ne vont pas forcément rester calmes pendant tout le spectacle. Mais ça fait partie du jeu. Ce n'est pas pour autant qu'ils ne sont pas attentifs ou à l'écoute. C'est un public particulier, qu'il faut savoir apprivoiser. En tout cas, nous n'avions jamais eu de problème jusque là.

Au début, je n'avais pas compris. Je pensais que l'institutrice allait partir avant que le spectacle ne commence. Mais non ! Elle est restée sur scène pendant tout le spectacle. Je sentais l'énervement monter en moi et je jetais de temps en temps un coup d'œil à mon collègue. Je savais qu'il pensait la même chose que moi. Je me suis dit : « Ce n'est pas possible. À un moment donné, elle va partir. » Elle n'est jamais partie.

En plus de nous perturber, elle faisait intégralement partie de la vision des spectateurs et donnait selon moi une image négative de cette expérience théâtrale. Et puis, j'ai essayé de me calmer. J'ai tenté de rester concentré sur ma prestation.

Tout à coup, l'enseignante interrompt le spectacle en interpellant un élève. Elle lui crie : « Kevin ! Si tu continues, tu vas aller faire le clown sur scène avec ces deux messieurs ! »

J'étais sidéré. Cette intervention dit tout ! Nous, nous sommes les clowns, un passe-temps. Non, les enfants ne sont pas éduqués à aller au théâtre, mais les adultes non plus. Ils voient cela comme du divertissement, ou pire, comme une corvée car il s'agit de surveiller les élèves afin qu'ils se tiennent bien en place !

Cet événement, mon collègue et moi, on s'en souviendra toute notre vie.

La coupole Alliance Culture-Ecole dans « Bouger les lignes »

« Je propose de décroisonner beaucoup plus l'enseignement et la culture et de créer une nouvelle alliance culture-école organisant une meilleure intégration des arts dans les politiques éducatives. 'L'élève n'est pas un vase qu'on remplit mais un feu qu'on allume', disait Montaigne. C'est ce feu que peut notamment offrir la culture à l'école. »

Joëlle Milquet

Nous avons énoncé brièvement les missions de l'école via le Décret « Missions » et le sens et les objectifs de l'école du 21^{ème} siècle à travers le *Pacte d'excellence*. Nous avons également jeté un œil sur les programmes scolaires pour y déceler la place de l'expérience artistique.

A présent, il nous a semblé important d'évoquer les différentes intentions émises à travers la coupole *Alliance Culture-Ecole*, celle-ci relevant à la fois du *Pacte pour un Enseignement d'excellence* et de *Bouger les lignes*⁹². L'enjeu est simple : rendre la culture et l'art accessible à tous en liant le monde de la culture avec celui de

⁹² *Bouger les lignes* vise à adapter la politique culturelle de la FW-B aux évolutions de la société. Elle rassemble les acteurs et les opérateurs culturels, artistiques et de l'éducation permanente. Cette réforme des politiques culturelles belges francophones a été inaugurée par la Ministre de la Culture de la FW-B en janvier 2015.

l'enseignement. Les moyens pour y parvenir sont ambitieux et demandent un réel changement du système actuel.

Le Groupe central du *Pacte* a défini cinq axes stratégiques, dont le premier étant celui qui nous intéresse le plus dans ce travail : « enseigner les savoirs et compétences de la société du 21^{ème} siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et reprecisé. »⁹³ L'*Alliance Culture-Ecole* représente le septième objectif stratégique de cet axe : « intégrer la culture au parcours scolaire ».

Cette *Alliance* désire mettre en place des mesures structurelles pour adopter les dimensions culturelle et artistique dans le système éducatif et pour réaménager les dispositifs culture/art-école.

Si l'éducation culturelle et artistique s'apprend en premier lieu à l'école, si ce lieu est le vecteur idéal pour donner à connaître une discipline, pour faire découvrir un artiste ou tout simplement pour développer sa propre créativité, alors, selon cette coupole, il est important que cette sensibilisation et cet apprentissage artistiques s'appliquent dès la maternelle.

Pour cela, plusieurs dispositions sont envisagées : la création des résidences d'artistes directement dans les écoles, l'intégration d'une dimension éducative, pédagogique et scolaire par tout opérateur culturel, des collaborations entre les académies, les écoles et les opérateurs culturels, le développement des programmes de formation des artistes, des opérateurs culturels et des professionnels de la culture aux démarches pédagogiques ainsi que des programmes de formation à l'éducation artistique et culturelle des enseignants et futurs enseignants, etc.

⁹³ Les autres axes sont les suivants : « Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement », « Faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socioprofessionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation », « Afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement », « Assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant ».

Cette coupole imagine également un référent culturel et un plan culturel dans chaque établissement. Elle stipule également l'importance d'un référent éducatif et d'un plan d'action scolaire et jeunes publics dans chaque institution culturelle.

Nous avons parlé préalablement de la création d'un tronc commun redéfini sur une base polytechnique et pluridisciplinaire, établi par le *Pacte d'excellence*. Les sept domaines d'apprentissage composant ce tronc commun sont les suivants : la langue ; les différentes formes d'expression artistique ; les compétences en mathématique, en sciences, en géographie physique et les compétences techniques et technologiques ; les sciences humaines et sociales, la philosophie et la citoyenneté ; les activités physiques, bien-être et santé ; la créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre ; apprendre à apprendre et à poser des choix. Ce nouveau tronc commun comprend également l'instauration d'un « parcours d'éducation culturelle et artistique » (PECA) pour tous les élèves tout au long de leur scolarité.

Voici un résumé des quatorze propositions en lien avec ce parcours :

1. « Le PECA doit concerner tous les élèves.
2. Le PECA devra s'étendre du maternel à la fin du secondaire.
3. Le PECA est fondé sur trois champs : les connaissances (savoirs formels, éducation culturelle et artistique, histoire de l'art, etc.) qui développent l'esprit critique et l'expression personnelle, le développement de pratiques individuelles et collectives dans différents champs artistiques (enseignants spécialistes, résidences, partenariats culturels de toutes disciplines artistiques...), la rencontre avec des artistes et des œuvres (fréquentation d'institutions, résidences d'artistes...).
4. Le PECA est transversal et interdisciplinaire, il concerne donc tous les cours.
5. La dimension culturelle des différentes matières est prise en charge par l'instituteur(trice) ; l'éducation « à » et « par » des disciplines artistiques requiert quant à elle des moments d'apprentissage et de pratique spécifiques.
6. Un nombre d'heures sera alloué aux rencontres, aux visites et à la pratique dans des modalités souples, selon les besoins des classes.
7. Le PECA doit s'inscrire dans l'organisation du temps scolaire, indépendamment d'un éventuel allongement de la journée scolaire.

8. Des référentiels de compétences devront être rédigés pour les savoirs et compétences à acquérir durant ce parcours, en prenant en compte sa dimension transversale.
9. Le parcours devra être construit par les directions et équipes éducatives, en partenariat avec le monde culturel et artistique, et intégré au plan de pilotage de l'école.
10. La mise en œuvre du PECA doit être prise en compte dans la réforme de la formation initiale et continuée des enseignants.
11. La mise en œuvre du PECA nécessite la désignation de « référents », tant du côté des établissements scolaires que chez les opérateurs culturels, pour assurer un rôle d'animation, d'information et de mise en réseau.
12. Le PECA s'élabore par des partenariats entre acteurs de l'enseignement et de la culture ; une collaboration privilégiée doit être envisagée avec les académies.
13. L'information relative au rapprochement de ces deux mondes devra être centralisée et diffusée par la cellule culture-enseignement de l'administration qui serait aussi chargée de veiller à la mise en œuvre et au suivi du PECA.
14. Les éléments constitutifs du parcours de l'élève pourraient être compilés dans un portfolio individuel intégré à son carnet de bord, qui attesterait de la trajectoire accomplie par l'élève dans le domaine artistique et culturel. »⁹⁴

Ce projet ambitieux d'intégrer la culture au parcours scolaire donne donc des pistes concrètes de réalisation. Cependant, comment, sur le terrain, ses idées peuvent-elles être réalisées ? La coupole insiste pour que tout instituteur et équipes éducatives prennent en charge et soient responsables du parcours d'éducation culturelle et artistique. Ce parcours est un chemin se déroulant dans la continuité (cela respecte d'ailleurs bien l'idée de continuité des apprentissages indiquée dans la mise en place des cycles d'apprentissage) et commençant dès la maternelle.

Quelles sont les compétences relatives à ce parcours ? Tout enseignant est-il prêt à transformer son organisation et sa manière d'enseigner ? Tout enseignant envisage-t-il même d'intégrer l'art et la culture au sein de sa propre classe ? C'est pour cela notamment qu'*Alliance Culture-Ecole* évoque l'importance de la formation initiale et

⁹⁴ Programme d'une rencontre Alliance Culture-Ecole dans Bouger les lignes, Bruxelles, lundi 23 janvier 2017, p.3.

continué des enseignants et d'un décloisonnement de l'école à travers des partenariats avec des associations culturelles, des académies, des artistes, etc.

Un plan d'actions concret est élaboré par le Gouvernement et le Parlement et les mesures prises seront étalées jusqu'en 2030 pour que les acteurs de terrain prennent le temps de s'approprier le *Pacte* (le tronc commun sera d'abord d'application en maternelle et dans les deux premières années du primaire).

« Oser la rencontre ! Ouvrir les portes ! »

Alda Greoli, Ministre de la Culture, de l'Enfance et de l'Education permanente de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Le jeu théâtral à l'école : quels enjeux éducatifs et citoyens ?

L'éducation artistique et culturelle, c'est à la fois le développement de la pratique artistique personnelle de chacun mais également une ouverture à une approche culturelle du monde.

Aujourd'hui, il n'est plus nécessaire d'insister sur l'importance d'une éducation artistique et culturelle. Ses bénéfices ont déjà été prouvés à maintes reprises : « formation intellectuelle et sensible, acquisition de compétences, motivation à apprendre, maîtrise de la langue, capacités d'analyse et de jugement, formation de la personnalité, confiance en soi, tolérance, attention, écoute, persévérance, capacité d'attention, compétences sociales, développement de l'imaginaire, créativité, coopération, citoyenneté, réduction des inégalités, etc. ».⁹⁵

Dans cette partie, nous soulevons brièvement quelques enjeux éducatifs et citoyens de cette éducation artistique et culturelle (et donc théâtrale)⁹⁶.

Tout d'abord, cette dernière permet le développement de l'intelligence sensible (ce que les enseignements traditionnels négligent le plus souvent). C'est en se laissant toucher par l'expérience et les découvertes sensibles que l'apprenant éprouve des

⁹⁵ CARASSO Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils encore droit à l'art et à la culture ?*, éditions de l'Attribut, Paris, 2011, p.35

⁹⁶ Si, aujourd'hui, la création artistique associe différents arts, crée des métissages entre les différentes disciplines, il est tout de même nécessaire de garder à chaque domaine ses spécificités et ses singularités ; le théâtre, la danse, le cinéma, le cirque, etc., chacun a son identité propre.

sensations, est capable de percevoir des impressions et de prendre conscience de ses émotions. Il découvre le sens-même de l'acte artistique.

« *Le corps se souvient.* »

Jacques Lecoq⁹⁷

Avec le jeu dramatique, l'enfant se met en jeu dans sa globalité (corps, voix, mouvement, langage, etc.). En expérimentant les potentialités de son corps et ses facultés d'expression, l'apprenant développe sa créativité et part à la conquête de sa propre identité. Il se découvre lui-même et découvre les autres par l'expérimentation, par l'activité, par le jeu. Le théâtre, dans une visée éducative, structure et consolide l'identité de l'individu et développe sa personnalité (en dialogue avec les autres joueurs, par la confrontation avec un personnage ou avec un public éventuel).

En outre, l'enfant développe de nombreuses compétences relationnelles en participant à une entreprise collective : s'ouvrir et se confronter aux autres, savoir adopter une attitude positive d'écoute, exprimer une idée, communiquer, élaborer, inventer, expérimenter ensemble, dialoguer et échanger, etc.

De plus, il ne suffit pas de faire ou d'éprouver, mais de pouvoir également réfléchir sur ces expériences. L'éducation artistique et culturelle porte en ce sens une ambition d'éducation citoyenne. En effet, elle forge des citoyens en permettant d'acquérir un rapport juste au monde qui nous entoure, de le saisir dans sa complexité. La citoyenneté forme « un être libre et solidaire, conscient et responsable de ses choix »⁹⁸. Cet objectif, l'éducation artistique et culturelle le vise également.

Enfin, il ne s'agit nullement d'instrumentaliser le théâtre à des fins pédagogiques mais d'introduire le théâtre à l'école en tant que pratique artistique. Dans ce cas, parlons davantage d'« expérience » artistique. Pour les apprenants, il s'agit avant tout d'un espace d'expériences permettant de découvrir une pratique artistique de l'intérieur, de s'initier à ses techniques et de comprendre ses codes.

⁹⁷ LECOQ Jacques, *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*, Actes Sud, Paris, 2016, 218 p.

⁹⁸ CARASSO Jean-Gabriel, *Op.Cit.* P.43

Dans le dernier chapitre de ce travail, nous exposons quelques pratiques dramatiques réalisées avec les enfants du cycle 5-8 ans⁹⁹. Les professeurs animant ces ateliers théâtraux nous donnent leur conception du jeu théâtral, les objectifs de leur atelier ainsi que les enjeux qui en découlent.

Timothy Fildes envisage son atelier-théâtre comme l'occasion pour l'enfant de « prendre la parole, de l'élever au-dessus de la mêlée et d'apprendre son existence au monde »¹⁰⁰. Il veut créer un espace de libre expression où l'enfant prend plaisir à jouer et questionne le monde. C'est un lieu où l'enfant prend également conscience de pourquoi il fait du théâtre.

Elisabeth Mertens trouve également que ses cours de théâtre sont l'occasion d'une expression libre. Pour cette professeure, le théâtre a toute sa place à l'école car c'est un domaine complet : il développe la personnalité de l'enfant, il est parfois thérapeutique, il travaille aussi bien le corps que d'autres aspects plus culturels.

Nous terminons cette partie des enjeux du jeu théâtral à l'école par une citation de Jean-Gabriel Carasso : « L'activité personnelle. La pratique. Dès le plus jeune âge, les enfants s'approprient le monde par l'activité motrice, l'expérience personnelle, l'action, la mise à l'épreuve de l'environnement. Par l'activité, seuls ou à plusieurs, ils ne cessent de réinventer cette règle immuable de l'humanité : on ne peut se passer d'agir pour appréhender et comprendre le monde. Du jeu à la création, les étapes se tissent, se succèdent et se complètent. Le jeu d'abord. Jeu avec les objets, les images, les matières, jeu avec les sons, les voix, les corps, jeu avec les mots, les formes, les espaces ; jeu avec soi-même et avec l'autre, jeu qui allie l'inévitable liberté du joueur aux indispensables contraintes des règles, des consignes, des limites imposées. Trop souvent dévalorisé au-delà d'un certain âge, réservé à la sphère privée de l'enfance, assimilé au loisir et à la paresse, le jeu est pourtant un élément essentiel de l'éducation artistique et culturelle. »¹⁰¹

⁹⁹ Voir chapitre 3 – section 1 : pratiques et expériences éclairantes dans quelques écoles fondamentales

¹⁰⁰ Voir les différents témoignages en annexe.

¹⁰¹ CARASSO Jean-Gabriel, *Ibid.* P.46

SECTION 3 : ENTRE INTENTIONS, PROGRAMME ET PRATIQUE DU TERRAIN, UN FOSSE EXISTERAIT-IL ?

« Il n'y a rien de plus sérieux qu'un élève qui joue. »

Arnaud Gazagnes

Nous l'avons constaté dans notre partie théorique sur le développement psychologique de l'enfant : la période de cinq à huit ans est une période sensible. Dans le système éducatif actuel, le passage de la maternelle au primaire reste tout autant difficile. La création des cycles permet une continuité dans les apprentissages et une favorisation du passage d'une année à l'autre, sans trop de difficulté et sans douleur.

Cependant, entre la théorie et la pratique, nous pouvons remarquer qu'il existe parfois un monde. D'une part, le *Pacte d'excellence* stipule que l'organisation en cycles n'est pas aboutie sur le terrain. D'autre part, le taux de redoublement est en baisse mais est toujours présent, même à l'intérieur d'un cycle, alors que les décrets l'interdisent. De plus, l'enseignement maternel n'est pas obligatoire. Or, il n'est pas sans rappeler l'importance des compétences de base et des fondamentaux qui s'acquièrent dès l'école maternelle.

Lors du passage de la maternelle au primaire, nous y observons souvent une rupture brutale, notamment par rapport aux méthodologies utilisées mais également par rapport à la place accordée au jeu.

Si le jeu est encore essentiel à l'école maternelle (nous l'observons notamment à travers la conception des « coins jeux »), dès que l'enfant rentre en première primaire, le jeu laisse sa place aux exercices sur fiches, à une méthodologie du « papier-crayon », chaque élève convenablement assis sur son banc, écoutant attentivement le maître donner sa leçon.

Cette constatation est peut-être abusive. Effectivement, il existe de nombreux enseignants qui utilisent des méthodes mettant directement l'enfant dans des situations concrètes où ce dernier doit s'investir (cognitivement et corporellement) dans l'activité. Et le jeu, en ce sens, est parfois utilisé comme moyen d'apprentissage. Néanmoins, à travers notre observation de pratiques dans différents établissements et, plusieurs

témoignages à l'appui, nous pouvons remarquer qu'au plus nous avançons dans les cycles d'apprentissage, plus le jeu se perd.

Notre entretien mené avec Anne Wilmot et Anne Salomon¹⁰² approuve notre constat. Nous citons ici Anne Wilmot : « Dans les programmes, nous allons mettre en avant l'appropriation d'un contenu disciplinaire avec l'utilisation du jeu, jeu comme moyen d'apprentissage mais le jeu ne doit pas être un but en soit. [...] L'idée du jeu pour le jeu peut être accrochée en éducation philosophie-citoyenneté. [...] Nous aimerions faire passer comme message que les élèves puissent continuer à jouer mais l'enseignant a sa part de responsabilité et doit mener le jeu. Il ne faut pas que les enfants jouent seuls. Sinon, c'est du jeu libre et là, il n'y a aucun apprentissage derrière. Ils peuvent le faire en dehors de l'école. Il faut qu'il y ait un but : soit d'apprendre la socialisation, soit d'apprendre une discipline. [...] Nous pouvons utiliser le jeu mais comme moyen d'apprentissage. L'axe de gratuité prévu dans le programme intégré peut envisager des moments du jeu pour le plaisir, du jeu gratuit. [...] Je ne sais pas s'il faut parler d'une fuite du jeu. Ce que nous avons dans nos classes aujourd'hui, c'est peut-être un recours à toute sorte d'activités déjà construites, que ce soit du jeu ou pas. Ça dépend un peu de l'enseignant. Le combat que nous menons, c'est de faire en sorte que l'école garde son statut d'école, lieu d'apprentissage. [...] Et donc c'est faire en sorte que l'école reste plaisir mais il y a moyen d'apprendre avec plaisir sans pour autant passer par le jeu. Que le jeu soit quelque part de temps en temps un moyen, un support, mais que ça ne reste pas uniquement un moyen pour s'amuser. »

Anne Wilmot et son équipe ne désirent par proscrire le jeu à l'école, bien au contraire. Elles ne sont pas opposées au jeu. Elles laissent néanmoins sous-entendre qu'une hiérarchie s'établit entre travail et loisir, sérieux et futilité. Le jeu apparaît suspect dès qu'il devient un plaisir qui se suffit à lui-même, une activité concurrente du travail. Le jeu devient une récompense, une occupation ou une utilité au service des disciplines scolaires. Quand c'est le jeu de société qui est souvent proposé à titre d'exemple, nous comprenons que la conception et la définition du jeu n'est pas la même pour tout le monde et que l'école, selon cette équipe, n'est pas le lieu approprié pour

¹⁰² Anne Wilmot est secrétaire générale adjointe de la FédEFoC. Anne Salomon est conseillère des programmes au service de production pédagogique de l'enseignement maternel de la FédEFoC. Voir l'entretien complet en annexe.

jouer, sauf si c'est « jouer pour apprendre »¹⁰³. Ainsi, nous remarquons que le jeu est souvent réduit à un moyen d'apprentissage. Or, le jeu n'est-il pas déjà apprentissage en soi ? Ne pouvons-nous combiner jeu et travail, plaisir et apprentissage ?

« *Qui va au théâtre de façon volontaire au moins une fois par an, sans l'école ?* »

Une ou deux mains se lèvent.

« *Qui va au cinéma de façon volontaire au moins une fois par an, sans l'école ?* »

Toutes les mains se lèvent.

En ce qui concerne l'éducation à l'art et à la culture, nous citons ici un extrait de la coupole Alliance Culture-Ecole : « L'art et la culture occupent une place particulièrement limitée dans les cursus scolaires en Belgique, moins importante que dans la plupart des pays développés. En outre, pour l'essentiel, la confrontation de l'élève à l'art et à la culture durant son parcours scolaire dépend de l'intérêt manifesté par les pouvoirs organisateurs et/ou les équipes éducatives pour les disciplines artistiques ; de sorte que la réalité, la qualité et l'intensité de cette confrontation varient très fortement d'un élève à un autre. A l'exception d'une période obligatoire dans le premier cycle du secondaire, aucune mesure structurelle ne garantit l'intégration de l'art et de la culture dans le cursus de l'élève. »¹⁰⁴ Alda Greoli, Ministre de la Culture, de l'Enfance et de l'Education permanente de la Fédération Wallonie-Bruxelles, est du même avis : « Elle n'a pas la même légitimité que d'autres disciplines. C'est la capacité de chaque enseignant, lié à sa formation, à son expérience personnelle. C'est très variable. »¹⁰⁵

En effet, nous avons parcouru dans ce chapitre les *Socles de compétences* et le *Programme intégré* au niveau du développement artistique. Ce dernier, composé en 2001, laisse envisager que le domaine du corps et de la parole occupe une position légitime, comme les autres disciplines. Or, récemment, une révision du Programme intégré a été effectuée et nous avons été surpris de constater que toutes les disciplines ont été retravaillées, sauf le développement artistique. Anne Wilmot indique : « Par rapport à tout ce domaine artistique, nous n'avons pas encore eu le temps, l'occasion et

¹⁰³ En outre, Anne Wilmot indique que quand il y a du jeu libre, il n'y a pas apprentissage. Il est considéré comme futile. Cependant, dans un cadre sécurisé et sécurisant, dans un environnement propice au développement autonome et harmonieux de chacun des enfants, le jeu libre détient une certaine valeur.

¹⁰⁴ BOUGER LES LIGNES, *Coupole Alliance Culture-Ecole*, janvier 2017, p.15

¹⁰⁵ Rencontre du lundi 23/01/2017, *Op.cit.*

la possibilité d'écrire le programme qui correspond à l'éducation artistique. Nous avons pris le taureau par les cornes : nous avons commencé par formation mathématique. Nous avons écrit celui de langue française et nous venons de terminer celui d'éveil en recouvrant géographie, histoire, science et éducation par la technologie. Nous avons aussi publié éducation philosophie-citoyenneté. Il nous reste éducation artistique notamment. »

L'éducation actuelle s'adresse donc principalement à la raison, aux savoirs objectifs, aux disciplines dites « cognitives » : les mathématiques, les lettres, les sciences, etc. Les disciplines plus artistiques faisant appel à la sensibilité ne sont pas un premier choix et sont souvent considérées de l'ordre du divertissement plutôt que de l'ordre du sérieux.

Jean-Gabriel Carasso écrit : « L'approche des arts et de la culture appelle un renouveau pédagogique encore mal supporté par l'institution scolaire. La conception traditionnelle de l'enseignement, basée sur l'élaboration d'un programme, la transmission des savoirs préalablement définis, assortie d'une évaluation quantitative de l'appropriation par l'élève, bref, la scolarisation dans sa conception disciplinaire parfois la plus archaïque, empêche souvent, autant qu'elle favorise, une véritable appropriation du fait artistique et culturel par les enfants et les jeunes. La nécessité de l'expérience personnelle et collective, de la confrontation à la pratique comme du rapport aux œuvres, la place du plaisir, la dimension ludique et émotive, l'engagement dans un projet, sont autant d'éléments auxquels l'institution scolaire, malgré la conviction de nombreux enseignants, accorde peu de crédit. »¹⁰⁶

Même si l'éducation artistique et culturelle est sans cesse réaffirmée dans les discours et dans les décrets, dans le *Pacte pour un enseignement d'excellence*, notamment, les faits ne sont pas au rendez-vous.

L'éducation artistique ne nécessite pas que transmission des savoirs mais passe surtout par la pratique, par la recherche, par l'expérimentation. Elle nous emmène sur des chemins méconnus, troublants, de l'ordre du sensible. C'est une démarche où l'évaluation objective et sommative et le statut de l'erreur est remis en question. L'éveil artistique, dans de nombreuses écoles, reste donc un luxe.

¹⁰⁶ CARASSO Jean-Gabriel, *Op.cit.* P.60

« Mon rêve, c'est que le cours de théâtre devienne aussi puissant que l'équipe de foot américain aux Etats-Unis. »

Timothy, professeur de théâtre.

Lorsque nous avons interrogé Anne Wilmot sur la place du jeu dramatique dans les programmes, celle-ci s'est défendue comme suit : « Je pense que dans notre programme de langue française, justement dans le domaine du parler ou de l'écouter, nous avons vraiment mis le focus sur l'importance d'apprendre aux élèves à pouvoir prendre la parole de façon spontanée ou préparée, de jouer des scénettes, de prendre des rôles, etc. Dès l'école maternelle, nous rappelons déjà l'importance de tout ce qui est mimique et non verbal. Nous commençons à travailler cette idée que le corps parle autant que les mots. Nous développons tout ça de manière progressive en cycle deux (regarder la personne, se tenir droit, utiliser les mimiques en lien, ...), au cycle 3 (occuper l'espace par le mouvement et le déplacement, tout ce qui est mis en scène). [...] Selon les compétences identifiées dans les Socles avec les niveaux de certification, c'est plus l'utilisation du dessin, du corps ou de la musique pour faire passer un message. C'est un apprentissage toujours lié à la communication. Ce n'est pas dessiner pour dessiner. Mon dessin ou mon attitude corporelle traduit un message que je veux communiquer différemment que le langage oral. C'est un champ très limité car ce n'est pas quelque chose de très développé dans les écoles, surtout en primaire, ça se perd un peu. C'est mené énormément chez les plus jeunes, lors de projets, plus souvent. Par exemple, créer une pièce de théâtre, une exposition de tableaux, ... Mais tout doit passer par un apprentissage : apprendre à différencier des sons, apprendre à différencier des traits, par exemple, à des fins de faire passer un message. »

Le théâtre est souvent instrumentalisé au profit d'autres compétences : savoir parler correctement devant un public, poser sa voix, se former en tant que citoyen, etc. Le théâtre est excellent pour « faire passer un message », comme moyen de communication mais pas en tant qu'art.

Ce domaine éprouve donc de grandes difficultés à parvenir dans les établissements scolaires. Anne Salomon ajoute : « Nous pensons que dans notre école fondamentale, nos enseignants font aisément l'impasse de tout ça et nous rejoignons l'idée de tout à l'heure : 'nous n'avons pas le temps de'. Des activités d'éveil passent déjà à la trappe, de même pour religion. En termes de gestion du temps, quels sont les

contenus que je dois travailler avec mes élèves ? Un travail de rigueur est à accomplir et ce n'est pas seulement remettre mathématiques, français ou éveil à l'honneur. Mais c'est dépoussiérer l'ensemble des attendus de l'école fondamentale, quelque soit la discipline, y compris l'éducation artistique. En tout cas, mettre en place tout ce qui est possible pour que nos enfants aient l'accès à tous ces apprentissages que le fondamental doit prévoir pour eux. »

Ce qui est interpellant ici est la question du temps. Souvent, nous entendons « nous n'avons pas le temps ». Est-ce que nous n'avons pas le temps ou est-ce que nous ne prenons pas le temps ? Les documents décrets donnent à chaque enseignant du fondamental un horaire hebdomadaire flexible. Il s'agit dès lors d'organiser son temps d'une manière différente. L'interdisciplinarité ici à toute sa place. Tout enfant peut apprendre si on lui en laisse le temps. Le *Pacte d'excellence* le dit lui-même : nous pouvons animer des activités créatives, fréquenter des lieux de création, collaborer avec des artistes sans alourdir les programmes mais en le redynamisant. Cette perspective d'une éducation artistique et culturelle est-elle donc possible ?

« Je respecte le programme, bien sûr. Mais je pense que je dépasse largement les compétences, je ne regarde même plus à ça. Je crois que je vais au-delà de tout ça. Je remplis le programme ou je vais au-delà. Pour moi, 'on n'a pas le temps à cause du programme', c'est un faux problème. Ce n'est pas une bonne réponse. »

Elisabeth, professeur de théâtre

La dernière question que nous nous posons est l'espace dédié au plaisir à l'école. Il s'agit de susciter chez chaque élève le désir et le plaisir d'apprendre. Si le plaisir se trouve dans le jeu, il ne s'agit pas forcément de transformer l'école en un vaste terrain de jeu mais de proposer davantage d'activités qui donnent du sens aux apprentissages. Anne Salomon termine : « Le rôle de l'école n'est pas de proposer aux élèves ce qu'ils aiment faire pour qu'ils viennent à l'école par plaisir. C'est plutôt de faire de l'école un plaisir, dans le plaisir d'apprendre. »

Chapitre 3 : Regards sur des pratiques dramatiques à l'école fondamentale : deux cas de figure (au sein du cursus scolaire et partenariat entre l'école et une association culturelle spécialisée)

Nous avons cependant découvert plusieurs écoles qui, au sein de leur établissement, organisent des temps d'expression théâtrale pour leurs élèves. Plusieurs possibilités existent : celle d'un cours de théâtre intégré directement dans le temps scolaire, celle d'un atelier-théâtre animé par une personne extérieure hors temps scolaire ou celle d'un partenariat avec une association culturelle ou un artiste.

Dans le cadre de ce travail, nous avons eu l'occasion d'observer ces trois cas de figure dans quelques établissements. Ce chapitre propose une approche plus pratique que les précédentes parties. Nous rentrons au cœur du sujet, avec des aspects davantage méthodologiques et organisationnels : comment, concrètement, se déroule un atelier-théâtre avec des enfants du cycle 5-8 ans ? Quelles en sont les particularités ? Quel rapport entretiennent ces enfants avec le jeu théâtral ? Quel est le rôle de l'animateur ? Quelle relation établit-il avec les enfants ?

« René Char a dit : 'Dans nos jardins se préparent des forêts'. Le cycle 5-8, pour moi, c'est ça. »

Timothy Fildes, professeur de théâtre

Nous présentons en premier lieu la pratique d'une enseignante et d'un comédien menant des ateliers-théâtre avec des élèves d'école primaire dans le cycle 5-8 ans. Ensuite, nous exposons brièvement les différents objectifs et projets éducatif et pédagogique des différentes écoles organisant ces ateliers théâtraux. Nous terminons ce chapitre avec un aperçu d'une association culturelle proposant des partenariats entre des artistes et des enseignants et d'une journée-rencontre avec les diverses classes participant à ces projets artistiques.

SECTION 1 : PRATIQUES ET EXPERIENCES ECLAIRANTES DANS QUELQUES ECOLES FONDAMENTALES

ELISABETH MERTENS

Élisabeth Mertens¹⁰⁷ anime un atelier théâtre à *l'Ecole des Bruyères* à Louvain-la-Neuve. Ancienne titulaire de classe, elle a proposé au directeur de l'école et à l'équipe pédagogique de créer un atelier d'expression théâtrale, les élèves ayant déjà un atelier d'expression en arts plastiques. Depuis maintenant trois ans, ces élèves disposent donc d'un cours d'art dramatique dans la salle de gymnastique. Chaque classe bénéficie de deux heures d'atelier, toutes les deux semaines. Cet horaire est prévu dans l'organisation du temps scolaire.

Élisabeth utilise un canevas plus ou moins précis pour chaque séance, avec quelques petits rituels. Nous présentons ici une séance-type :

1. La séance commence toujours par une formation en cercle. Élisabeth annonce le déroulement de l'atelier, le(s) objectif(s) attendus et, s'il y en a un, le thème de l'atelier.
2. Le temps du « réveil » : chacun réalise un petit massage des zones d'énergie de son corps.
3. L'échauffement : les échauffements se déroulent sur le plateau (de jeu). Chaque enfant se déplace en équilibrant le plateau, sur une musique. Ils travaillent les démarches, la vitesse de déplacement, etc.
4. Le quatrième temps permet de travailler plus en profondeur l'objectif poursuivi lors de l'atelier ou le thème choisi (par exemple, le mime). C'est un temps qui se fait seul ou à plusieurs directement sur le plateau, face à un public (le public étant les autres élèves). Après chaque passage au plateau, un moment d'échange est organisé sur ce qui a été préalablement joué.
5. La séance se termine parfois par un temps de relaxation, en fonction des besoins de la classe.

¹⁰⁷ Élisabeth Mertens est institutrice primaire de formation. Elle n'a pas été formée dans une école de théâtre mais participe de temps en temps à des formations théâtrales dans le but d'acquérir des compétences dans ce domaine et d'ainsi pouvoir l'enseigner à ses élèves. Voir entretien avec Élisabeth Mertens en annexe.

Cette séance-type varie en fonction des niveaux de classe et des objectifs poursuivis. Néanmoins, ce canevas reste un squelette sur lequel Elisabeth y trouve une base solide.

Au début de l'année scolaire, elle a énoncé à ses élèves les différentes règles de vie d'un atelier-théâtre (les règles générales, les règles « quand je suis acteur(-trice) » et les règles « quand je suis spectateur(-trice) »). Ces règles de vie sont d'ailleurs affichées dans la salle où se mène l'atelier. Elisabeth a conçu ces règles avec les élèves et elle n'hésite pas à les modifier en cours d'année en fonction des besoins et des demandes des enfants et en fonction de leur âge.

À présent, explicitons plus en détail sa manière d'animer l'atelier, au niveau de la méthodologie, de l'organisation et de la gestion de groupe. Présenter toutes les séances observées serait fastidieux et conviendrait davantage dans le cadre d'un travail plus étendu. C'est pourquoi nous citons seulement quelques activités qui nous semblent intéressantes, afin d'illustrer les différentes étapes d'un atelier.

Le cercle de début d'atelier

Avant d'entrer dans la salle de gymnastique, les enfants enlèvent leur chaussure. Cette coutume les met directement en situation et les enfants se sentent plus à l'aise et libres dans leurs mouvements.

Élisabeth s'est inspirée du cercle de parole de B. Grosjean¹⁰⁸ pour introduire chaque début de séance. Les élèves sont donc assis en cercle autour d'elle.

Dans un premier temps, elle demande aux élèves de rappeler ce qu'ils ont réalisé à la dernière séance. Ensuite, elle leur présente brièvement le déroulement de l'atelier du jour avec les objectifs qu'elle compte poursuivre.

Analyse et questionnaire

- Nous nous étonnons de constater que les enfants se souviennent tous de ce qu'ils ont fait à la dernière séance. Ils l'expliquent avec grand enthousiasme.

¹⁰⁸ GROSJEAN Bernard, *Op.cit.* Voir chapitre 1, section 3 : Du jeu au jeu dramatique et/ou théâtral

- Par contre, ils ne sont pas bien curieux de savoir ce qu'ils vont faire lors de la séance. C'est comme s'ils la vivaient « au temps présent ». Ils malgré tout sont ouverts à toute proposition.
- Pendant ce temps, les élèves sont extrêmement silencieux et à l'écoute. Cette formation en cercle semble importante pour eux.

Le réveil

Cette étape permet à chaque enfant de réveiller son corps, tout en se sentant pleinement présent à l'atelier. En effet, les transitions peuvent parfois être difficiles (le cours se déroule souvent après un temps de pause en récréation).

Toujours en cercle, les enfants réalisent les différents gestes qu'Élisabeth leur montre. Les enfants la suivent tout en l'écoutant donner les consignes d'une voix douce : « Je me masse le front, les joues et les oreilles », « Je me tapote les bras, le ventre et les cuisses », « Je secoue les mains et les pieds », etc. C'est avec joie qu'une des élèves a pu remplacer Élisabeth pour montrer les différents gestes d'automassage aux autres.

Cette étape se termine par des petits jeux de concentration : réaliser un huit dans le vide, avec les mains, chacune dans un sens différent, faire tapoter la main droite sur le ventre pendant que l'autre réalise des cercles au-dessus de la tête et vice-versa.

Analyse et questionnement

- Cette séance d' « automassage » est devenue un réel rituel. Les enfants en connaissent toutes les étapes quasiment par cœur.
- Nous pensons que tous les enfants ne comprennent pas l'importance de cette étape de réveil. Les gestes sont réalisés plus par « cohésion de groupe » (je fais partie d'un même groupe et nous réalisons un rituel tous ensemble) que par nécessité d'échauffer son corps et de se concentrer.

Le déplacement sur plateau

Lorsque les enfants se déplacent sur le plateau (équilibre de plateau), Élisabeth donne plusieurs consignes, les unes à la suite des autres, qu'ils doivent respecter. Par exemple : « Tu marches dans la rue. », « Soudain, il pleut. » ou « Il y a beaucoup de personnes autour de toi ». Elle laisse un temps plus ou moins long entre chaque situation pour laisser à l'enfant le temps de s'en imprégner.

Elle donne également des situations qui développent leur imaginaire et permet de découvrir toutes leurs potentialités corporelles : « Tu te trouves dans une rivière de crème fraîche », « Tu traverses un pont rempli de ressorts » ou « Tu te déplaces sur une route remplie d'huile ».

De temps en temps, Élisabeth crie « statue » et les enfants doivent s'immobiliser dans leur action.

Elle utilise une petite cloche pour faire assoir les enfants sur le sol et ramener le calme et le silence dans la salle.

Analyse et questionnement

- Nous remarquons qu'Élisabeth s'adresse directement aux élèves en les tutoyant. Ainsi, l'élève est interpellé de façon individuelle et se sent davantage concerné.
- Nous sentons chez les enfants, lors de cet exercice, le besoin d'interagir avec les autres autour de lui. Ils rigolent et s'adressent des regards. Lorsqu'Élisabeth donne une situation qui permet de rentrer en contact avec l'autre (par exemple, « Il y a beaucoup de personnes autour de toi »), soit ils vont jouer avec les autres élèves, soit ils interagissent avec des personnes « imaginaires ».
- Élisabeth avait déjà appris préalablement aux élèves comment se déplacer sur un plateau en l'équilibrant (tout le monde se déplace sur le plateau en se répartissant de manière égale). Lors de cet exercice, nous observons qu'ils n'ont pas encore tout à fait assimilé ce concept. Souvent, l'équilibre de plateau se termine par une marche en cercle. De plus, le plateau n'est pas limité matériellement ce qui rend l'exercice plus difficile.

- Lors de la situation suivante : « Tu marches dans un champ rempli d'œufs », Élisabeth aimerait que les enfants marchent sur la pointe des pieds pour ne pas « casser les œufs ». Beaucoup d'enfants ne marchent pas sur la pointe des pieds et imaginent des démarches corporelles totalement loufoques. Nous sentons chez eux un réel besoin de s'exprimer par leur corps entier ! Leur enseignante leur fait tout de suite la remarque en pensant qu'ils n'ont pas compris la consigne. Nous nous posons alors la question de l'expression libre : doit-on réagir (positivement ou négativement) face à une production de l'enfant ou doit-on le laisser libre dans son expression ? Jusqu'à quelle limite l'expression libre existe-t-elle ?

L'improvisation sur musique

Les élèves choisissent d'abord avec qui ils vont jouer. Cette fois, c'est une situation qui se joue par deux, sans parole mais sur musique.

Élisabeth donne la situation de départ, la même pour tout le monde : « un dentiste a une drôle de manière de soigner ses patients ». Elle donne également toutes les étapes de la situation :

1. Un dentiste s'ennuie dans son cabinet et attend des patients.
2. En voilà un qui arrive, il a une rage de dents et souffre terriblement.
3. Le dentiste va lui arracher une dent mais le patient a toujours mal.
4. Il en arrache une deuxième mais ce n'est toujours pas la bonne.
5. Il en arrache une troisième et c'est enfin la bonne.
6. Le patient est soulagé et remercie le dentiste.
7. Le patient s'en va.

Ensuite, elle fait écouter une première fois la musique choisie. Après avoir écouté, les enfants se mettent au travail. Dans un premier temps, ils ont droit à deux minutes de réflexion afin de déterminer qui joue quel personnage, comment ils vont organiser l'espace scénique, etc. Dans un deuxième temps, ils ont le droit de répéter leur situation. Pendant ce temps, la musique tourne en boucle. Après quelques minutes,

Élisabeth les invite à utiliser du matériel, s'ils le désirent (ici, c'est du matériel de la salle de gymnastique : poufs, plots, tapis, bancs, etc.).

Vient ensuite le temps de la présentation. Pendant qu'un groupe présente leur situation sur scène, les autres enfants regardent, assis devant la scène. Chaque présentation se termine par des applaudissements. Un temps d'échange est prévu après chaque présentation pour que les enfants donnent leur avis.

Analyse et questionnement

- Lorsque la musique passe pour la première fois, nous entendons un enfant dire : « Ooh, c'est inspirant ! ». Apparemment, ils adorent jouer sur de la musique.
- Nous remarquons que les élèves sont enthousiastes et qu'ils ont hâte de jouer sur scène. Malheureusement, la formation des groupes est long et fastidieux (Élisabeth désigne un élève qui choisit son partenaire de jeu). De plus, les enfants ne retiennent pas toujours les étapes du jeu et Élisabeth doit les répéter sans cesse. Enfin, un rappel à l'ordre constant doit intervenir pour réclamer le silence. Les élèves veulent passer à l'action mais ils sont retenus par toutes les règles qui doivent être données et par les consignes qui ne sont pas toujours comprises.
- Élisabeth parle d'« improvisation sur musique ». Étant donné que les enfants répètent plusieurs fois leur jeu et qu'ils ont un temps de réflexion assez long, le terme employé selon nous n'est pas exact. Dès tout petit, il est important d'utiliser les bonnes expressions afin de familiariser les enfants aux nombreuses techniques théâtrales.
- Lorsque l'utilisation du matériel est proposée, tous les enfants se jettent sur le matériel. Or, il n'est pas obligatoire. Une situation peut être jouée sans apport de matériel et sans décor. Pourtant, les enfants prennent plaisir à utiliser des éléments extérieurs : un banc sera le fauteuil du dentiste, plusieurs poufs seront les chaises dans la salle d'attente, etc. Les enfants prennent plus de plaisir à créer un décor qu'à jouer. L'utilisation de ce matériel est-elle nécessaire ? N'est-il pas plutôt intéressant d'apprendre d'abord aux enfants à créer un lieu et un événement sans décor ? Pour que, par la suite, les enfants réfléchissent davantage au côté

scénographique qu’au côté « décoratif » d’une pièce de théâtre ?

- La présentation des différents jeux est longue. En effet, dix groupes présentent exactement la même situation. De plus, nous remarquons au fur et à mesure des présentations que les groupes s’inspirent de ce qui a déjà été montré auparavant et qu’ils utilisent un procédé d’imitation dans leur jeu. Difficile alors de développer leur créativité quand ils sont enfermés dans un carcan, fort stéréotypé d’ailleurs selon nous.
- L’échange en fin de jeu se résume souvent à « j’aime », « je n’aime pas ». Les petits ont des difficultés à prendre du recul par rapport à leur jeu et la notion de mise en scène reste abstraite pour eux. Élisabeth tente cependant de les aider en leur demandant : « quel moment as-tu préféré ? », « quel moment as-tu le moins aimé ? », « qu’aurais-tu fait à leur place ? », « si tu devais changer une manière de dire ou de jouer, qu’est-ce que ce serait ? », etc.
- Nous sentons encore une certaine gêne et une petite timidité à jouer sur scène devant un public chez quelques enfants. Cependant, ils sont ravis lorsque le public réagit, rigole, applaudit. Quand ils ont joué une fois sur scène, ils veulent recommencer.
- Nous pensons que ce genre d’activité doit pouvoir laisser davantage de liberté aux enfants (au niveau des règles du jeu) et qu’il demande un lâcher-prise du côté de l’enseignant pour que les enfants prennent plaisir à jouer.

La relaxation et le salut final

Élisabeth clôture la séance par un temps de relaxation. Tout le monde est dispersé dans la salle et chaque enfant est couché sur le dos, les yeux fermés. Ce temps dure environ cinq minutes. Sur une musique douce, Élisabeth raconte une histoire afin de détendre tous les muscles des enfants, de les apaiser et de les relaxer : d’abord, l’enfant prend une grande inspiration par le nez et gonfle son ventre comme un ballon. Puis, il expire en soufflant par la bouche. L’enfant imagine une plume qui passe d’une

zone à l'autre de son corps. Il s'imagine également sur la plage entrain de s'enfoncer dans le sable, de se retrouver par magie sur un nuage, etc.

Quand les enfants sont bien relaxés, Élisabeth les invite à se mettre debout en cercle et à réaliser un salut de leur choix pour clôturer cette séance. Tous se saluent en même temps.

Analyse et questionnement

- Le temps de relaxation nous paraît important. Les enfants, remplis d'émotion et d'excitation, se sentent apaisés après avoir été relaxés. Par contre, il leur faut du temps pour rentrer dans l'activité et ils n'arrivent pas toujours à rester allongés cinq minutes sans bouger.
- Le salut de fin permet aux enfants une dernière expression libre avant de partir. Après la relaxation, néanmoins, nous sentons une baisse d'énergie chez les enfants. Leur geste est calme et lent et n'illustre pas réellement ce qu'ils ont appris durant le cours.
- À la fin du cours, quelques élèves demandent à Élisabeth s'ils pourront refaire quelques jeux qu'ils aiment lors de la prochaine séance. À travers cette demande, nous apercevons que c'est bien à travers le jeu que l'enfant s'épanouit le plus. Il apprend rapidement et il se souvient : certains jeux l'ont marqué et il tient à recommencer pour se perfectionner. D'ailleurs, tout un atelier-théâtre peut très bien être donné sous le prisme du jeu. Le jeu peut devenir la base de toute méthodologie avec les petits.

Timothy Fildes

Timothy Fildes est comédien et metteur en scène¹⁰⁹. En 2012, il crée son ASBL *L'Art de rien* à Gembloux. C'est à travers cette ASBL que Timothy peut donner des cours de théâtre dans quelques écoles primaires (notamment à Genval et à Profondsart). Il organise également des stages de théâtre (spécialement pour les enfants de cinq à huit ans) d'une semaine durant les vacances scolaires dans *L'Espace de rien*, l'emplacement

¹⁰⁹ Timothy Fildes est diplômé de l'INSAS. Artiste associé du Théâtre de Poche pendant quatre ans, il y a créé la cellule pédagogique. Voir entretien avec Timothy Fildes en annexe.

de son ASBL à Gembloux. Nous avons pu observer quelques cours se donnant dans les écoles et lors de ces stages d'été.

À l'école communale de Genval, Timothy donne une heure d'atelier par semaine généralement après les cours, donc en-dehors du temps scolaire. Cette activité est proposée aux élèves et n'est pas obligatoire. Cette année, cinq enfants de six à huit ans ont choisi de participer à l'atelier-théâtre de Timothy. Ils ont également décidé ensemble de ne pas présenter de pièce de théâtre en fin d'année aux parents. L'atelier-théâtre se déroule dans la bibliothèque de l'école : une toute petite pièce (trop étroite pour cinq personnes) leur est accordée.

À l'école de Profondsart, les enfants choisissent également de participer à l'atelier-théâtre de Timothy après les cours. Cette année, quinze enfants âgés de six à dix ans, participent au cours de Timothy, une heure par semaine. Ce groupe a présenté une petite pièce de théâtre en fin d'année scolaire à l'école et aux parents. L'atelier-théâtre se déroule dans la salle de gymnastique de l'école (une salle étendue mais renfermant trop de résonance). Ces deux écoles ont fait appel à *Sportvital*, une association qui propose des activités sportives et culturelles la semaine, le week-end et durant les congés scolaires. *Sportvital* a dès lors contacté Timothy pour animer l'activité théâtrale¹¹⁰.

Lors des stages d'été organisés par *L'Art de rien*, peu d'enfants ont répondu présents cette année. Trois enfants seulement participaient à la semaine de stage que nous avons observée. Ce n'est pas pour autant que les enfants se sont moins investis. À la fin de la semaine, une présentation de ce qu'ils avaient appris fut créée pour les parents.

C'est la première fois que Timothy travaille le jeu dramatique avec les petits de cette tranche d'âge. Il nous explique : « N'étant plus moi-même un enfant depuis bien des années, je m'étais rendu compte que j'avais oublié ce que c'était être un enfant. Donc j'ai d'abord reçu énormément, reçu beaucoup d'amour. Et j'ai envie de dire : 'Aujourd'hui on peut recommencer à travailler.' Maintenant, je sais ce qu'est un groupe d'enfants et je sais quel chemin prendre. »

¹¹⁰ *Sportvital* demande 125€ par enfant pour l'année. Timothy, par contre, ne touche rien. Il donne donc cours de manière bénévole.

Avec les enfants, Timothy utilise souvent le jeu : pour développer la cohésion de groupe, pour repérer les personnalités de chaque élève, pour travailler le corps expressif et la voix, pour apprendre à créer des personnages et différents lieux. De plus, il part du postulat suivant : « Qu'est-ce que vous êtes ? Comment nous allons pouvoir créer ? ». C'est à partir de l'enfant, de ses envies, de ses peurs et de son imaginaire que Timothy travaille. Il choisit un thème (cette année, c'était le rêve) et à partir de celui-ci, les enfants s'expriment au moyen des différentes techniques théâtrales apprises durant l'année. Voici comment s'organise une séance-type :

1. En tout début de séance, une ou deux minutes sont prévues pour que les enfants puissent jouer en toute liberté dans la salle. Ce temps permet à la transition d'être moins brutale et aux enfants de prendre leurs marques.
2. Ensuite, les enfants sont réunis en groupe. Timothy leur demande comment est-ce qu'ils vont, s'ils ont des choses à raconter. Ce temps peut durer parfois cinq minutes, parfois vingt minutes. Timothy prend bien le temps d'écouter chaque enfant.
3. Le troisième temps laisse place à des exercices d'échauffement et de dynamisation afin de réveiller les muscles et de stimuler le cerveau.
4. L'objectif spécifique de l'atelier est travaillé par la suite. Cet objectif se trouve dans un objectif plus général qui dure sur plusieurs mois.
5. La séance se termine sur un temps de débriefing. Les enfants expliquent ce qui a été ou non durant l'atelier.

À présent, nous présentons dans cette partie quelques activités que nous avons pu observer durant les ateliers-théâtre de Timothy. Nous avons rassemblé celles qui nous semblent les plus intéressantes à analyser.

1, 2, 3 piano

Le meneur du jeu se trouve face à un mur. Les autres joueurs, eux, sont placés à plusieurs mètres derrière lui, derrière une ligne, dans un espace bien dégagé et sans obstacle. Le meneur, face au mur, dit à haute voix : « 1, 2, 3, piano ! ». Pendant ce temps, les enfants essaient d'avancer le plus possible pour se rapprocher du mur. À « piano », le meneur se retourne et tous les enfants doivent être immobilisés. Les

joueurs que le meneur de jeu voit bouger doivent retourner à la ligne de départ. Quand un enfant a atteint le mur, il devient à son tour meneur de jeu et une nouvelle partie recommence.

Analyse et questionnement

- Plus le meneur de jeu est exigeant dans l'immobilisation des joueurs, plus ces derniers adorent : ils aiment le challenge.
- Les élèves de Timothy jouent souvent à ce jeu et deviennent expérimentés. C'est avec sérieux qu'ils réalisent cette activité. Ils restent neutre, le regard « dans le vide ».
- Leur immobilisation est de plus en plus loufoque (ils se statufient en position complètement improbable parfois). Nous pouvons dès lors constater un grand besoin chez les enfants de s'exprimer par leur corps.

Mimer des actions en créant des bruits

Dans un premier temps, les enfants sont assis. Ils réalisent avec leur bouche et leur voix divers bruits : le chant des oiseaux, une porte qui grince, le plancher qui craque, le chant des cigales, le téléphone qui sonne, etc.

Dans un second temps, les enfants, debout, réalisent une action qu'ils doivent accompagner d'un bruit. Par exemple, ils exécutent des gestes qu'ils font généralement tous les matins avant d'aller à l'école : se brosser les dents, s'habiller, manger, prendre le bus, etc.

Analyse et questionnement

- Vu que les enfants réalisent le bruit en même temps, ils s'imitent entre eux. Si un enfant n'a pas d'idée, il réalise le même bruit que son voisin. Pour les plus petits, nous pensons que ce n'est pas un problème. Le but ici n'est pas d'inventer un bruit quelconque mais de découvrir les différentes façons de créer des bruits avec notre bouche et nos cordes vocales.
- Nous partons ici du quotidien des enfants, il est donc facile pour eux de réaliser leurs actions, sans prendre des idées chez les autres. Toutes les

dix secondes, Timothy demande de changer d'action. Ils doivent donc trouver une autre action sur le vif.

Créer un lieu

L'enfant rentre dans une pièce imaginaire (il ouvre et passe une porte imaginaire avant d'entrer dans la pièce). Dans cette pièce se trouve un objet de son choix. Il exécute une action en lien avec cet objet. Les autres enfants observent. C'est au tour d'une autre personne d'entrer dans la même pièce imaginaire mais de réaliser une action avec un autre objet lié à cette pièce. Et ainsi de suite...

Plus tard, les enfants peuvent proposer leur propre univers en poussant la porte (le monde du rock and roll, du saloon, etc.). Cette activité laisse place davantage à une expression libre.

Analyse et questionnement

- Timothy commence toujours par montrer l'exemple. Il donne la consigne en « je » : « J'ouvre la porte. Je rentre dans la pièce. »
- Au début, les enfants ne comprennent pas toujours les règles du jeu. Ils devinent la pièce dans laquelle le joueur exécute l'action et ils veulent répondre tout de suite : « Je sais ! Je sais ! ».
- Timothy guide ceux qui ont des difficultés : « Ouvre la porte. Passe la porte. Il y a là un autre objet, celui de ton choix. À toi de l'utiliser. »
- Certains n'hésitent pas à « transgresser » les règles : « Qu'est-ce que tu as rajouté comme objet ? » « J'ai rajouté mes pieds ! » « Et la porte, elle était où ? » « Elle était déjà ouverte ! ».
- Ce jeu s'apparente à du mime qui demande une technique d'exécution précise. Chez certains enfants, il est difficile de deviner l'action qu'ils accomplissent. Parfois, les autres enfants proposent la même action mais d'une autre manière pour que nous comprenions plus facilement.
- Avec ce jeu, les élèves apprennent à créer un lieu et une action avec leur corps, sans apport de matériel extérieur. Étant donné que les « regardants » doivent deviner le lieu, les joueurs ont davantage la notion

de « public ». Ces derniers ne jouent plus pour eux seuls mais pour d'autres. C'est à partir de là que la notion de théâtre apparaît et qu'ils peuvent apporter un regard de réflexion sur leur propre jeu.

Échauffer la voix

Lors des échauffements, les enfants sont en cercle. Pour échauffer leur voix, ils musent d'abord tous ensemble. Timothy leur donne le conseil suivant : faire beaucoup de place dans la bouche, comme si un gros chewing-gum était dedans, mais la bouche doit rester fermée.

Ensuite, ils passent au son « a », au son « o » et au son « i ». Timothy indique que chaque son est lié à une mimique du visage. Pour le son « a », la mâchoire tombe vers le bas et doit être grande ouverte. Pour le son « o », la bouche doit former un cercle. Le son « i », quant à lui, forme un sourire.

Tous les enfants en même temps exécutent les différents sons les uns à la suite des autres.

Analyse et questionnement

- Timothy crée un geste précis pour démarrer le son et un autre pour l'arrêter. Les enfants le suivent avec attention.
- Cet exercice demande également un travail au niveau de la respiration. Plusieurs enfants ne respirent qu'avec leur poumon et sont essoufflés à la fin de l'échauffement.
- Cet exercice échauffe la voix (les cordes vocales) au niveau de la puissance et échauffe plusieurs muscles du visage. Cependant, il n'exerce pas les différentes hauteurs de la voix : les sons aigus et les sons graves.

Le jeu du miroir

Ce jeu met deux partenaires face à face. L'un agit et l'autre doit suivre et reproduire ses gestes précisément, comme s'il était son reflet. Le but est de respecter les

limites du corps de son partenaire : ne pas aller trop vite, ne pas lui faire faire de mouvements douloureux, etc. Ce jeu permet la concentration et le développement de l'écoute.

Analyse et questionnement

- Les enfants comprennent très vite que les gestes doivent être lents et mesurés. Ainsi, celui qui suit joue le reflet correctement.
- La difficulté de ce jeu réside dans l'exploration de l'improvisation corporelle. Les enfants ne doivent pas réfléchir à ce qu'ils font mais doivent se laisser entraîner par ce qu'ils vivent. Après seulement quelques secondes, ils rigolent, arrêtent le jeu, ne veulent plus continuer.
- Normalement, un seul réalise des gestes et l'autre suit. Nous observons parfois des enfants qui sont tous les deux des meneurs en même temps. Est-ce qu'ils n'ont pas compris la consigne ou désirent-ils créer ensemble ?

Trouver un objet les yeux bandés

Un enfant est assis au milieu de la pièce sur une chaise, l'autre a les yeux bandés. Le joueur assis donne des indications au deuxième joueur pour que ce dernier, les yeux bandés, trouve la bouteille placée dans la pièce.

Analyse et questionnement

- Avec ce jeu, les enfants développent leur capacité d'exprimer un message oralement. L'autre joueur développe sa capacité d'écoute. Il faut pouvoir utiliser des termes précis pour se faire comprendre et être efficace. Timothy les guide parfois et leur montre l'exemple pour donner une meilleure indication : « Avance de trois pas », « Tourne vers ta gauche », « Continue d'avancer tout droit », etc.
- Les plus petits, avec ce jeu, apprennent les termes à utiliser pour se déplacer dans l'espace. En effet, à cet âge, certains ne connaissent pas encore leur droite et leur gauche.

- C'est un jeu de coopération qui demande également une confiance en son partenaire de jeu car l'enfant avance à l'aveuglette dans l'espace.

Le jeu de la chaise

Dans l'espace de jeu en des points différents se trouvent des chaises selon le nombre de participants plus une. Les enfants placent les chaises où ils veulent dans la salle et chacun est assis sur une chaise. Un des joueurs se trouvent debout et, tout en marchant (et rien qu'en marchant à un rythme normal), doit se placer sur la chaise vide, en partant du point opposé. Les autres joueurs sont là pour l'empêcher de s'asseoir sur la chaise vide, en s'y asseyant à sa place. Ce qui laisse donc une nouvelle chaise vide. Il est interdit de retourner immédiatement sur sa chaise après l'avoir quittée.

Les participants n'ont pas le droit de communiquer par mots ou gestes. C'est un jeu demandant donc une grande écoute, concentration et coopération.

Analyse et questionnement

- Au début, les enfants placent les chaises d'une certaine manière, tout près l'une de l'autre en pensant que c'est une bonne stratégie. Après quelques parties, ils se rendent compte qu'il faut espacer les chaises le plus possible les unes des autres.
- Après chaque partie, ils établissent une nouvelle stratégie.
- Plus les enfants jouent, plus ils adoptent une certaine fluidité dans leur façon de jouer : ils sont aguerris, ils observent, ils savent quand prendre des initiatives et quand laisser la place à l'autre. Ce qui demande également une confiance dans les autres joueurs. Souvent, plusieurs participants se précipitent et une chaise vide se libère juste à côté du joueur qui marche et c'est perdu. Il faut aussi faire preuve d'assertivité en prenant et assumant ses responsabilités : si quelqu'un sait que c'est à lui de se déplacer, il doit y aller.
- Avec ce jeu, nous découvrons rapidement les « leaders » du groupe, les « loups solitaires » (les enfants davantage indépendants), les suiveurs, etc.

Improviser en comptant jusqu'à vingt-cinq

L'improvisation se joue par deux. Timothy ou les enfants choisissent un thème ou une situation particulière. Les deux joueurs présentent une saynète improvisée devant les autres enfants qui les regardent. Ils ne peuvent pas parler en utilisant des mots français mais, ensemble, doivent compter jusqu'à vingt-cinq. Ainsi, ce n'est pas le contenu qui compte mais bien la forme, la manière dont les nombres sont dits. Les joueurs apprennent à percevoir et à identifier différentes émotions grâce aux gestes, aux intonations de la voix, aux mimiques du visage, au contexte de la situation, etc.

Analyse et questionnement

- Timothy joue avec les enfants sur le plateau. Au début, cela leur permet de prendre confiance et de stimuler leur jeu. Dès lors, nous nous posons les questions suivantes : quel est le rôle de l'animateur et quelle place devons-nous accorder aux enfants ? L'animateur doit-il se retirer complètement pour laisser les enfants jouer librement ou peut-il s'inviter dans le jeu des enfants et mener le jeu ? Comment l'animateur peut-il établir un juste équilibre pour ne pas prendre toute la place des joueurs et les empêcher de créer eux-mêmes de nouvelles idées ?
- Les enfants prennent du plaisir à proposer des situations différentes.
- Ils ont la capacité d'expliquer comment ils ont perçu les émotions jouées sur le plateau de jeu, alors qu'aucun mot n'a été utilisé.
- Le plus petit (cinq ans) sourit tout le temps et nous avons l'impression qu'il joue sans cesse la même émotion (d'ailleurs, il éprouve certaines difficultés à compter jusqu'à 25). Il prend énormément de plaisir à jouer mais ne perçoit pas complètement la notion de jouer pour un public. C'est comme s'il était complètement dans sa bulle. Il est à la fois acteur et spectateur du jeu de son partenaire.
- Nous remarquons une grande difficulté chez les enfants de cet âge à distinguer diverses émotions et d'envisager leurs différentes variations. Ainsi, par exemple, la colère s'exprime exclusivement par le fait de crier très fort, selon eux.
- Certains enfants, même à cet âge, éprouvent une certaine timidité à jouer

sur scène. Un enfant ne voulait pas du tout jouer. Après négociation, il a accepté de jouer mais en comptant seulement jusqu'à quinze. Finalement, pris par le jeu, il a continué jusqu'à vingt-cinq.

- Dans ce jeu, l'entrée en scène n'a pas été travaillée, alors qu'elle reste un élément important en jeu dramatique. « Qui commence ? » « C'est bon, c'est toi qui commences ! » D'ailleurs, les limitations de plateau ainsi que les coulisses n'existent pas, ce qui peut rendre le jeu moins précis.
- Nous observons chez certains enfants une certaine fierté après avoir joué. Ils sont contents de leur réussite. Si le jeu dramatique augmente l'estime de soi, dans cet exercice, l'enfant n'a pas la possibilité de prendre du recul par rapport à son jeu. De temps en temps, un temps d'échange et de réflexion pourrait s'organiser après chaque jeu.

La cabane à contes

La cabane à contes est un endroit que Timothy a conçu à l'aide de tables renversées, de draps, de coussins, etc. Tout le monde s'y trouve à l'intérieur, assis. Chaque enfant raconte l'histoire de son choix en rapport avec le thème de départ (nous rappelons que le thème cette année était le rêve). Les histoires racontées serviront de base pour créer des scènes en vue du spectacle présenté aux parents en fin d'année.

Analyse et questionnaire

- Cet espace clos crée un environnement serein, apaisant et stimulant. Il marque une transition nette avec la réalité et les enfants peuvent s'y exprimer librement.
- Timothy pose plusieurs questions aux enfants sur leur histoire. Ceux-ci ont l'idée dans leur tête mais il est difficile pour eux de l'exprimer oralement. Timothy prend en compte tout ce que les enfants racontent : chaque détail compte.

Nos propositions méthodologiques

À travers ces différentes observations, nous avons pu constater à quel point la méthodologie employée pour les enfants du cycle 5-8 ans est différente de celle utilisée avec des enfants plus âgés ou des adolescents. Elle demande de prendre en compte différents facteurs : d'une part, les plus petits n'ont toujours pas acquis de compétences en lecture ; d'autre part, ils éprouvent encore des difficultés à maîtriser leur corps et leur mouvement. En outre, ils n'ont pas cette notion de public : ils jouent pour eux-mêmes, y prennent du plaisir mais leur satisfaction est souvent « autocentrée » (peut-être est-ce dû à l'égoïsme apparenté à cet âge¹¹¹). Ce n'est pas pour autant qu'ils ne développent pas de compétences relationnelles et coopératives lors de certains jeux.

À cet âge, nous parlerons donc davantage d'expression corporelle. Il s'agit de développer chez eux toutes leurs potentialités d'expression corporelle à travers de multiples jeux. D'ailleurs, le jeu est un des meilleurs vecteurs à utiliser afin de transmettre des concepts théâtraux et de développer certaines compétences dans le domaine théâtral.

Après observation, analyse et réflexion des différentes pratiques menées dans les écoles, nous proposons dans cette partie diverses activités et propositions méthodologiques afin de réaliser un atelier-théâtre adapté aux enfants du cycle 5-8 ans.

Être à l'aise dans ses vêtements

Comme pour les activités sportives, pourquoi ne pas proposer aux enfants de porter une tenue appropriée pour l'atelier-théâtre ? En effet, une tenue plutôt neutre (de couleur noire de préférence) et ample permet aux enfants de se sentir à l'aise et « égal » face aux autres joueurs.

Jouer pieds-nus incite également à un meilleur ancrage dans le sol.

« Quoi d neuf ? » « Ça va ? Ça va pas ? »

Durant les cercles de début et de fin de séance, pourquoi ne pas donner la parole aux enfants et prendre en compte ce qu'ils ressentent ?

¹¹¹ Voir chapitre 1, section 2 : le développement psychologique des enfants de l'école fondamentale

Le « quoi d’neuf » est un outil utilisé dès que les enfants entrent dans l’atelier. C’est comme si l’enseignant demandait : « Qu’est-ce qui s’est passé depuis que nous nous sommes vus ? ». Les enfants racontent à tour de rôle et selon leur envie ce qu’ils souhaitent échanger avec le groupe-classe. Cet outil permet aux enfants de se débarrasser de ce qui les parasite pour se concentrer sur la séance. Ils sont en outre déjà en pleine situation de communication et en position d’écoute vis-à-vis de leurs pairs.

Le « Ça va ? Ça va pas ? » est un outil utilisé en fin de séance, afin de prendre en compte l’avis des enfants sur ce qui vient de se vivre. À tour de rôle, les enfants disent « ça va » s’ils se sentent bien et « ça va pas » s’ils se sentent moins bien. Nous écoutons ensuite attentivement, s’ils le désirent, les explications de ceux qui ont dit « ça va pas ». Les enfants mettent des mots sur leurs émotions et en décèlent les causes. L’enseignant peut prendre en compte ce qui a été explicité par les enfants pour la prochaine séance. Cet outil permet également de ne pas laisser partir l’enfant avec des tensions ou des frustrations.

Limiter le plateau matériellement

Nous avons reçu ce conseil via nos lectures de C. Page et de B. Grosjean. Il est important de limiter la zone de jeu et de limiter également la zone où nous ne jouons pas, c’est-à-dire le public. Chez les plus petits, il ne faut pas hésiter à utiliser des bancs (et non une marque au sol) : la séparation entre fiction-jeu et réalité est d’autant plus visuelle et percutante.

Cette limitation matérielle et une marque bien visible au sol (en forme de croix) au centre du plateau, aident d’autant plus les enfants à réaliser l’exercice d’équilibre de plateau. D’ailleurs, si ce déplacement sur plateau est difficile pour les enfants de cet âge, pourquoi ne pas travailler les différentes démarches (comme vues plus haut) en ligne droite, allant d’un point A à un point B ? Ainsi, l’enseignant peut mieux observer chaque enfant et ce dernier se concentre sur une seule tâche (et non plus sur une double tâche).

S’il n’est pas possible de créer de limitation, il est préférable de choisir un code commun pour déterminer quand le jeu commence et quand le jeu se termine. Par exemple, quand un joueur a le dos tourné, cela veut dire qu’il ne joue plus ou qu’il se trouve en coulisse.

Varier la manière de donner les consignes

Chez les petits, trouver la bonne manière de donner les consignes est une tâche difficile. L'enseignant peut parfois perdre en temps et en énergie et les enfants ne comprennent pas toujours très vite ce qui a été demandé.

Quand il s'agit de demander aux enfants de faire passer une émotion (la colère, par exemple), pourquoi ne pas donner la consigne en étant soi-même en colère, par exemple ?

Parfois, le corps et les gestes expriment mieux un message que la parole. Taper dans les mains, utiliser un instrument de musique, indiquer par des gestes, montrer des images, utiliser une musique, etc. permet d'abord à l'enseignant de ne pas avoir une extinction de voix mais en plus de travailler chez les enfants leurs intelligences kinesthésique, visuelle et auditive. Par exemple : taper dans les mains au lieu de dire « statue » ou mettre un doigt sur la bouche au lieu de dire « silence ».

Il est aussi important de donner une consigne ou une règle du jeu étape par étape, quand les enfants sont assis et calmes. De plus, les règles ne doivent pas être trop fastidieuses. Plus le temps d'explication est long, plus les enfants s'ennuient, décrochent et ne sont plus concentrés pour la suite.

Créer des images et stimuler l'imaginaire

Les images sont parfois plus parlantes que des mots et permettent d'autant plus de stimuler l'imaginaire de l'enfant. Par exemple, pour la séance d'automassage, dire à l'enfant que nous allons prendre notre douche (se frotter le corps), qu'une fine pluie s'abat sur notre visage (tapoter les joues avec le bout des doigts) ou que nos mains et nos pieds sont remplis de fourmis (secouer très fort mains et pieds).

De plus, lors de « l'improvisation sur musique » imaginée par Élisabeth, pourquoi ne pas donner une situation différente pour chaque groupe ? Au lieu d'expliquer l'histoire aux enfants, leur donner des fiches sur lesquelles sont rassemblées quelques images (d'autant plus qu'à cet âge, les enfants ne savent pas encore tous lire). À eux de jouer à partir de ces fiches et d'en faire ce qu'ils veulent.

Pour aller plus loin, ce sont les enfants eux-mêmes qui pourraient imaginer leur propre situation à partir d'un thème et d'amener leur propre musique. Par exemple, à chaque séance, c'est un enfant différent qui apporte un thème et une musique sur

lesquels jouer. Cette proposition doit néanmoins se réaliser après plusieurs ateliers, quand les enfants se sont familiarisés avec le jeu dramatique.

La musique est également un moyen de stimuler l'imagination des enfants. Employer la musique lors des échauffements est l'occasion d'une part de rythmer l'action et d'autre part de découvrir divers styles musicaux et ainsi de s'éveiller à un autre domaine artistique.

La relaxation par le jeu

Nous avons observé que la relaxation chez les petits leur permettait d'améliorer leur capacité d'attention, d'augmenter leur sentiment de sécurité et de rendre leur humeur plus stable. Néanmoins, ils ne sont pas toujours capables de rester cinq minutes allongés sans bouger. Dès lors, différentes manières peuvent être utilisées pour relaxer un enfant, à travers le jeu notamment. Nous en proposons quelques-unes : mimer une fleur qui grandit, imiter des animaux (un chat qui fait le dos rond puis plat, une girafe qui allonge lentement son cou, un papillon qui déploie et referme ses ailes, etc.), cueillir des rayons de soleil, des fruits dans un arbre, des étoiles dans le ciel, bercer un ourson ou une poupée au son d'une musique apaisante¹¹², etc.

Le thermomètre des émotions

Une émotion peut être exprimée selon plusieurs degrés. Le thermomètre des émotions permet de développer chez les enfants la juste expression liée aux divers degrés d'émotion.

Trois chaises sont placées côte à côte. La première chaise représente 0%, la deuxième 50% et la troisième, 100%. L'enfant assis sur la première chaise interprète l'émotion choisie de manière plus intérieure. Le joueur assis sur la deuxième chaise doit doser son interprétation pour ne pas exprimer l'émotion avec trop d'intensité. C'est seulement le troisième enfant qui joue l'émotion à son état maximum.

Chez les petits, il est préférable de travailler avec les émotions de base suivantes : la tristesse, la colère, la peur, le dégoût et la joie. Il est également important

¹¹² Idées trouvées sur le site internet *Naitre et grandir* : <http://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/jeux/fiche.aspx?doc=relaxation-par-jeu>, page consultée le 27 juillet 2017.

de réfléchir tous ensemble sur les mimiques, les expressions et les réactions du corps liées à ces émotions. À cet âge, peu d'enfants savent exactement ce que veut dire « se mettre en colère ».

« C'est toi le prof mais ce sont eux qui t'apprennent quelque chose. Ce sont des boules de création permanente. »

Timothy Fildes, professeur de théâtre

La liste des jeux, exercices et activités théâtrales n'est pas exhaustive. Il en existe une infinité. Les quelques pistes méthodologiques que nous avons proposées ici sont nées à partir d'observation et de pratiques de terrain. Il s'agit avant tout, pour l'animateur, de « sentir » le groupe, de réagir en fonction de ses propres convictions et mais également en fonction des enfants.

Analyse des documents internes des écoles

À présent, observons de plus près les projets éducatif, pédagogique et d'établissement de ces quelques écoles où travaillent Elisabeth Mertens et Timothy Fildes. Quelle place accordent-elles à l'éducation artistique et culturelle ? Que visent-elles avec l'organisation de ces temps d'activités théâtrales menées durant toute l'année scolaire ? Quelles valeurs les directeurs et les équipes pédagogiques de ces établissements veulent-ils transmettre ? Vers quelle voie et par quel moyen veulent-ils mener les élèves de leur école ?

L'école de Profondsart

L'école de Profondsart a pour objectif « le développement harmonieux des enfants, sur les plans spirituel, culturel, intellectuel et physique, par l'apprentissage efficace des matières fondamentales »¹¹³.

Les valeurs dans lesquelles s'inscrit le projet éducatif de cette école sont les suivantes :

¹¹³ Ecole de Profondsart : *Les projets*, <<http://www.ecole-profondsart.be/projet.html>>, page consultée le 01 août 2017.

- « L'ouverture au monde et le respect des autres dans l'acceptation des différences, notamment sociales, raciales, culturelles, ... ;
- Le respect de la nature ;
- La confiance en soi et l'épanouissement au sein du groupe ;
- Le sens de l'amitié, de l'entraide, de la collaboration sans compétition ;
- L'engagement de soi dans le maintien de la discipline personnelle au regard des contraintes de la vie en communauté ;
- Le sens de l'effort, de la persévérance, du dépassement de soi ;
- L'ouverture au sens artistique ; »

Le projet pédagogique de cette école tient à :

- « Valoriser les dons personnels de chaque enfant ;
- Assurer l'apprentissage des matières fondamentales ;
- Donner le goût et l'envie d'apprendre ;
- Veiller aux capacités et aux rythmes de chaque enfant ;
- Développer le sens de l'effort, du travail et de la discipline ;
- Développer la confiance en soi et le respect des autres ;
- Permettre à chaque enfant de se construire un esprit critique et de comprendre le but de ce qu'il apprend ;
- Mettre en valeur la « qualité » et non la « quantité », la réussite et non la sanction de l'échec ;
- Sensibiliser au respect de la nature. »

Le projet d'établissement de l'école de Profondsart développe l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes pour mener à bien ces projets éducatif et pédagogique. Nous citons ici le point lié à « l'ouverture aux autres cultures par le sens artistique » : « Nous voulons ouvrir les enfants à d'autres réalités que la leur, d'un point de vue social, économique et culturel. Les activités artistiques seront le support privilégié à cette ouverture. Les activités pourront déboucher sur des visites, des rencontres, des correspondances et des échanges. »

L'école communale de Genval axe son projet éducatif vers une « citoyenneté responsable »¹¹⁴ : « Elle encourage le jeune à participer à la construction d'une société démocratique et l'amène à s'exercer à la citoyenneté responsable en créant des lieux et des temps de parole où chacun a le droit de s'exprimer et d'être écouté. »

En outre, l'école privilégie « l'épanouissement personnel, la confiance en soi, la socialisation, la solidarité, l'autonomie, le sens des responsabilités, la liberté, l'efficacité, la créativité, le développement corporel, la curiosité d'esprit, l'esprit critique, etc. Le dialogue, le débat d'idées, la collégialité, suscitent la motivation nécessaire pour atteindre ces objectifs. L'erreur ne sera plus sanctions mais au contraire source de défis, d'ajustements et de dépassement de soi. »

Cette école veille à organiser une « continuité pédagogique de deux ans et demi à quatorze ans en pratiquant la différenciation des apprentissages sur base d'une véritable évaluation formative. » Pour cela, une priorité est donnée à l'organisation en cycles afin de respecter les rythmes de l'enfant et de l'aider à parcourir sa scolarité sans rupture.

Au niveau de la méthodologie employée, l'école préconise une pédagogie active, « partant du vécu de l'enfant, de ses besoins, de ses préoccupations [...] et [lui permettant] de mobiliser, dans une même démarche, compétences transversales et disciplinaires, y compris les savoirs et les savoir-faire y adhérents. » De plus, l'école privilégie « les activités de découverte, de production et de création, les technologies de communication et d'information, les activités culturelles et sportives, le développement de pratiques démocratiques (forums, conseils de classe, d'école, accueil, cercles, etc.) de citoyenneté responsable au sein de l'école. » En outre, « l'utilisation de jeux » est indiquée dans les différents axes du projet pédagogique de l'école.

En ce qui concerne les activités culturelles, l'école propose des déplacements des classes au théâtre, au musée, au cinéma, etc., des animations (théâtrales, musicales, scientifique) par des personnes extérieures, un partenariat avec la bibliothèque communale et, occasionnellement, des concerts de musique donnés directement à l'école.

¹¹⁴ Ecole communale de Genval : *Le projet d'établissement*, <http://www.ecolecommunaledegenval.be/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=17>, page consultée le 01 août 2017.

L'Ecole des Bruyères de Louvain-la-Neuve, quant à elle, s'inspire de la pédagogie Freinet¹¹⁵. L'objectif principal de cette école est d'épanouir toutes les composantes de la personnalité de l'enfant et ainsi de développer globalement en chaque individu :

- « Ses besoins vitaux de liberté, de communication et d'amour ;
- Ses expériences de vie sociale ;
- Ses qualités humaines et ses aptitudes intellectuelles mais aussi manuelles, techniques et artistiques en étant persuadé que chacune participe à la construction d'une personne équilibrée ;
- La possibilité d'être utile mais aussi heureux en recherchant des valeurs de simplicité, de justice et de coopération ;
- Un esprit critique ainsi qu'une attitude active et engagée face aux réalités culturelles, sociales et politiques, le respect de l'environnement ;
- Une dimension spirituelle dans la confrontation et la rencontre pluraliste. »¹¹⁶

Au niveau de la pédagogie employée dans cette école, elle se base sur les principes suivants :

- « L'enfant n'apprend pas seulement par l'explication et la démonstration mais surtout par tâtonnement expérimental et à partir de son expérience vécue : il a le droit d'apprendre à son propre rythme.
- L'enfant appréhende le monde par l'action, le jeu et le travail motivé et non dans le vase clos des "leçons" ;
- L'enfant se construit globalement sans dissocier ses maturations affective, physique, intellectuelle ou sociale. »

¹¹⁵ Freinet (1896-1966) est un pédagogue proposant une vision différente de l'école. Pour lui, l'école ne vise donc pas seulement la transmission des savoirs, mais bien plutôt l'épanouissement du potentiel individuel de chaque enfant et son devenir de citoyen solidaire et responsable. Au niveau des apprentissages, Freinet part de trois préceptes : chaque enfant est animé d'un désir naturel d'apprendre ; ce n'est que parce qu'un apprentissage a un sens pour lui, qu'un enfant se mobilise pour apprendre ; c'est par essais/erreurs qu'un enfant progresse.

¹¹⁶ Ecole des Bruyères : *Projet éducatif, projet pédagogique et projet d'établissement de l'Ecole des Bruyères*, <<http://www.bruyeres.be/>>, consulté le 01 août 2017.

L'école respecte le rythme de l'enfant, ses questions, ses potentiels et ses difficultés. Elle veille notamment « à permettre l'expression, à partir des questions, motivations et intérêts de l'enfant pour développer les activités, à individualiser les apprentissages, à favoriser l'autonomie progressive, à proposer une pluralité de méthodes et d'outils, à inscrire l'évaluation formative tout au long des processus d'apprentissage. »

En ce qui concerne le développement de l'expression chez l'enfant, l'école met en place différents dispositifs :

- « L'expression libre : on laisse le temps aux enfants de dire et se dire, par le mode d'expression qui leur convient le mieux, en limitant le plus possible les contraintes qui risqueraient de restreindre cette expression (jeux, textes libres, peinture, bricolage, théâtre, modelage, expression corporelle, psychomotricité, etc.).
- Les rencontres du matin : c'est un lieu d'une parole libre pour dire ses intérêts, ses désirs, ses problèmes, etc., à partir desquels les projets et activités les plus divers vont pouvoir surgir. »

Travailler en pédagogie Freinet, c'est d'abord établir une autre relation avec les élèves. [...] Il s'agit en fait de secouer le schéma du pouvoir du maître. Si les élèves ont un réel droit de parole et de critique en ce qui concerne l'organisation, le contenu et l'évaluation du travail, si l'enseignant n'est pas le seul à décider, alors, la vie de la classe peut évoluer d'elle-même, et les techniques proposées viennent simplement aider cette évolution interne. [...]

Pratiquer la pédagogie Freinet c'est enfin avoir recours à des techniques permettant la libre recherche expérimentale, l'expression libre, le respect des rythmes individuels d'acquisition¹¹⁷.

¹¹⁷ Ecole des Bruyères, *Op.cit.* P.13

SECTION 2 : PRATIQUES AU SERVICE DES ECOLES - L'OPERATION *ART A L'ECOLE*

Le CDWEJ – ékla

« Depuis 35 ans, ékla œuvre au rapprochement entre l'art et l'école et tend à constituer un réseau où se construisent et se transmettent une réflexion, une philosophie et un ensemble de pratiques qui visent la reconnaissance de l'art à l'école comme un essentiel à inclure au sein des apprentissages. »¹¹⁸

En 1982, le Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse (CDWEJ) naît autour d'un objectif : « changer les rapports entre le théâtre pour la jeunesse et son public »¹¹⁹, en créant des temps de diffusion et d'animation (spectacles pour et par les enfants), ainsi que des temps de formation. A cette époque, les animations dans les écoles se déroulent autour d'un spectacle ou autour d'un projet spécifique. En collaboration avec différents centres culturels, ce mouvement se développe en Wallonie.

L'origine de l'opération *Art à l'École* apparaît en 2000 avec le projet *L'École en Scène*. Organisé et coordonné grâce à la Fondation Roi Baudouin et au Ministre de l'Enseignement secondaire et des Arts et des Lettres de l'époque, ce projet met en place des résidences d'artistes et des ateliers dans les écoles du secondaire.

Sarah Colasse reprend les rênes en 2004 et approfondit ce projet qui devient par la suite l'opération *Art à l'École*. Germent alors les premières *Rencontres Art à l'École*, le dispositif cARTable d'Europe¹²⁰, un pôle de ressource, etc.

C'est cette année (2017) que le CDWEJ prend le nom d'ékla : Centre scénique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse. « Cette structure œuvre au rapprochement entre monde de l'éducation et monde artistique en donnant à chacun la possibilité de contribuer à une société ouverte d'esprit. »¹²¹ Dès lors, différents axes sont proposés, en

¹¹⁸ <<http://www.eklapourtous.be/ekla>>, WEB, consulté le 30 mai 2017.

¹¹⁹ *Ibid.*

¹²⁰ cARTable d'Europe est un projet européen, mené de 2011 à 2015, mettant en place un dispositif de résidences d'artistes dans les écoles, un espace de rencontres, d'échanges, de recherches et d'analyses coordonnés par le CDWEJ et Enfance, Art et Langages (EAL - Lyon).

¹²¹ *Ibid.*

collaboration avec différents opérateurs culturels : l'opération *Art à l'École* (résidences d'artistes en création dans les écoles, temps de formations, Rencontres, etc.), la diffusion de spectacles jeune public, le festival *Turbulences* (festival de spectacles jeune public) et le pôle de ressources (afin de nourrir une réflexion autour du domaine jeune public et de l'éducation artistique et culturelle).

L'ASBL CDWEJ collabore avec différentes structures et est aidée notamment par la Cellule Culture-Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (dans le cadre du décret Culture-Ecole) et dépend des Pouvoirs Publics qui en garantissent son fonctionnement.

L'opération « Art à l'École »

« Je ne suis pas quelqu'un d'émotif. Mais là, ce que j'ai reçu, à un moment donné, j'en ai eu les larmes aux yeux. J'ai eu une émotion que je n'ai jamais eue lors d'un spectacle professionnel »

Une journaliste lors des Rencontres Art à l'école

L'opération *Art à l'École* permet des résidences d'artistes directement dans des classes de Wallonie, du maternel au secondaire, tous réseaux confondus. L'artiste plonge les élèves dans un processus de création. En théâtre, en écriture ou en danse, les élèves vivent cette expérience en partageant leur propre regard sur le monde et en s'exprimant à travers le langage et l'univers de l'artiste.

L'atelier est un réel « lieu de la recherche et de l'expérience ». Ce n'est donc pas un cours à proprement parlé où l'élève apprend des techniques particulières. « L'émergence de l'expression singulière de l'élève inscrite dans une démarche collective en est au centre. »¹²² Même si le processus reste l'objectif le plus important, une petite présentation de ce qui a été réalisé durant le projet peut être partagée avec un public.

Un partenariat s'établit entre l'enseignant et l'artiste : une réelle collaboration basée sur l'écoute et la confiance. Ensemble, ils prennent le temps de se mettre d'accord sur les objectifs et sur la méthodologie à employer. Chacun découvre les richesses et les

¹²² *Ibid.*

compétences de l'autre. L'artiste n'est pas au service de l'école et l'école n'est pas au service de l'artiste. Enseignant et artiste se trouvent sur le même pied d'égalité et avancent ensemble dans le projet. Un médiateur culturel, appui durant la rencontre, collabore également avec eux. Entre les différentes séances, l'enseignant peut prolonger le travail avec ses élèves, en établissant des liens avec les apprentissages.

Pratiquement parlant, dix séances d'une demi-journée avec l'artiste sont prévues au cours de l'année scolaire, à aménager dans l'horaire des élèves. Un budget de 260€ par classe est demandé à l'école, en fin de projet. Chaque année, un appel à candidatures est lancé. Seule une cinquantaine de lieux peut bénéficier de l'opération *Art à l'École*.

Durant l'année, plusieurs temps forts sont aménagés pour l'enseignant et l'artiste partenaire, en plus des dix séances prévues en classe : réunions, temps de formation, rencontres, etc. Ces temps collectifs sont importants pour élargir car ils permettent de relier tous les partenaires dans une dynamique de réseau.

Les temps formations destinées aux enseignants, aux artistes partenaires mais aussi à toute personne intéressée par l'éducation artistique et culturelle proposent de la mise en pratique, des moments de réflexion et d'échange sur l'art à l'école, etc. Le but de ces formations est entre autre d'interroger le sens de cette entreprise, d'un point de vue artistique, pédagogique, philosophique et politique. L'artiste et l'enseignant, avec ces formations, vivent également une expérience commune qui les propulsera d'autant plus dans les contenus artistiques et pédagogiques de leur propre projet.

Enfin, les Rencontres *Art à l'École* réunissent sur quatre jours près d'un millier de personnes de tous les âges de toute la Wallonie (élèves, du maternel au supérieur, enseignants, artistes, médiateurs culturels, etc.). Chaque classe découvre et présente aux autres classes le produit de cette expérience qu'ils ont vécue durant l'année avec l'artiste. Ce n'est pas un spectacle construit et abouti mais plutôt une petite forme, une étape en cours de processus. Les élèves partagent entre eux leurs processus créatifs, avec respect, écoute et curiosité et participent à différents ateliers proposés durant la journée. Sur place, des artistes invités dévoilent également leur travail, un fragment ou une ébauche de création. Les élèves sont dès lors plongés dans un monde artistique. La pratique des enfants et des jeunes est ainsi reliée avec celle des artistes professionnels contemporains.

« On reçoit quelque chose de très vrai. Ils donnent et on reçoit. Et les élèves donnent quelque chose de très profond. »
Sarah Colasse, directrice d'ékla

Les Rencontres se déroulent sur quatre journées : deux prévues pour la danse et deux autres prévues pour le théâtre et l'écriture. Nous avons eu la chance de participer aux Rencontres *Art à l'École* cette année, à l'Eden à Charleroi, lors d'une journée *Théâtre et Écriture*.

D'emblée, tout le monde enlève ses chaussures. Enfants, adolescents, enseignantes et artistes partenaires : chacun participe aux ateliers artistiques proposés. On déambule de salle en salle. Ici, « on apprend en faisant ». Sur une musique d'ambiance, on est amené à découvrir l'univers de l'artiste en touchant, en expérimentant, en impliquant notre corps, en s'exprimant, en créant avec lui. On dessine des silhouettes, on écrit des mots, on trace des formes. Placés dans des gradins, sur le sol, sur des tapis, les élèves, tout âge confondu, s'amuse avec les sons, les vibrations, découvrent des instruments, ... Nous vivons tous ensemble cette expérience sensible.

Ici, on vient pour partager, avec confiance, bienveillance, respect et écoute. On improvise, on est spontané. Parfois, on se met en danger en dévoilant une part de notre intimité, de notre moi profond. On s'ouvre à un public, on vit une passion et on est joyeux.

Un partenariat avec une classe du cycle 5-8 ans

Lors des Rencontres, nous avons pu observer une présentation d'une classe du cycle 5-8 ans qui a mené, durant toute l'année scolaire, un projet théâtre avec une artiste-comédienne. Nous explicitons ici toute leur présentation, qui était à la fois cours ouvert et début de spectacle. L'artiste, micro en main, mène la danse, avec sa voix bienveillante, sous les yeux d'un public, nous le rappelons, composé de tranches d'âge diversifiées.

Les rituels

L'artiste et l'instituteur de la classe ont mis en place divers rituels, notamment en début d'atelier. Les enfants (au nombre de vingt-trois), avec l'artiste et l'enseignant, forment un cercle. Ils se disent bonjour à la japonaise (saluent les mains jointes) et s'enlacent dans les bras, à tour de rôle.

Ensuite, ils chantent ensemble une chanson apprise pendant l'année. Elle est chantée plusieurs fois. La dernière fois, ils la chantent plus doucement. Après un silence total, les enfants vont se placer à l'endroit prévu.

Analyse et questionnement

- Nous observons que les enfants ont l'habitude de ces rituels. Sans que nous leur demandions, ils se placent instinctivement en cercle.
- Les consignes sont données étape par étape : faire un cercle, lâcher les mains, avancer d'un pas, etc.
- La chanson n'utilise aucun mot français. De plus, elle est accompagnée de gestes que les enfants connaissent par cœur.
- Les enfants sont pris par le calme de la chanson. Le silence total à la fin de la chanson, autant sur scène que dans le public, témoigne d'un certain sérieux et respect de ce qui a été réalisé.
- Ces rituels créent directement une réelle atmosphère. Même le public se rend compte que nous ne sommes plus dans « la vie réelle » mais qu'il va se passer sur scène quelque chose de différent et d'important.

Jouer à réveiller les monstres

Les enfants, avec l'artiste, ont découvert les monstres¹²³. Avec leur propre corps, ils en créent des différents. Ils imaginent une voix, une démarche de leur monstre. Ils occupent tout l'espace et sur une musique rythmée, ils nous font cette joie de découvrir tous ces petits monstres imaginés.

¹²³ Les monstres ont fait l'objet de toute une thématique. A partir d'un bestiaire d'animaux sauvages, ils ont également réalisé un livre avec des monstres.

Ensuite, ils se mettent tous en ligne, devant le public. Deux par deux, ils s'avancent et poussent un cri terrible de monstre. Le but est de faire peur au public. Celui-ci est amené à participer. Après chaque intervention de monstres, ils doivent pousser un cri (petit pour une petite peur, plus élevé pour une peur moyenne et puissant pour une grande peur).

Enfin, les petits acteurs remercient le public en réalisant une « monstrueuse révérence de monstre ».

Analyse et questionnement

- Les enfants de cet âge ne savent pas se placer dans l'espace de manière égale. L'artiste, préalablement, place des repères au sol à l'aide de rubans adhésifs de différentes couleurs, avec l'aide d'un élève. Tout le monde connaît sa position et vient s'y placer. Grâce à cela, les enfants occupent bien tout l'espace et le visuel est mieux rendu.
- L'artiste utilise une petite cloche pour signifier les différents changements de position. La musique est également un autre signal. Les enfants la connaissent par cœur. Elle dynamise et stimule l'imagination.
- L'enseignant participe et joue sur scène avec les enfants. D'une part, ça crédibilise complètement l'activité ; d'autre part, les élèves se sentent à l'aise car une autre relation se crée avec leur enseignant (ce dernier ne détient plus le rôle du « maître »).
- Les élèves que nous pourrions qualifier « d'éléments perturbateurs » prennent ici directement le rôle d'élément moteur de la classe. C'est eux qui mènent l'action.
- Quand les enfants sont face au public, ils doivent se confronter à lui, le regarder. Cela demande courage et concentration pour continuer à jouer sérieusement son rôle.
- L'artiste, elle-même dans la peau d'un monstre (pour garder cette énergie) encourage les acteurs et, à chaque fois, dit une parole positive. Cette valorisation semble importante chez les tout-petits. La réaction du public est également un bon moyen pour les enfants de donner toute leur vitalité dans le jeu.

- Après leur présentation, nous pouvons voir des sourires sur le visage des enfants et constater une grande joie se propageant dans toute la salle.

« Ben moi j'ai bien aimé parce que c'est déjà pas mal pour des premières-deuxièmes. »

Parole d'enfant après cette prestation

Cette artiste indique, à la fin de la présentation, qu'ils ont beaucoup joué durant l'année : les jeux de confiance et d'écoute sont déjà suffisants pour cet âge-là. Ils ont également travaillé tout ce qui est lié au corporel.

C'est la première fois que l'instituteur de cette classe faisait du théâtre. Au départ, il avait peur de ne pas gérer le groupe au niveau de la discipline. C'était son seul frein à participer à un partenariat avec un artiste. Il constate que le résultat est plutôt positif.

« Je peux vous dire que ces enfants, au début de l'année, ils ne parlaient pas. Ils ne voulaient pas parler. »

Un enseignant après une année de partenariat avec un artiste

A travers ces rencontres, nous constatons que l'artiste intervient directement auprès des enfants. Sa présence, en complémentarité avec l'enseignant, apporte un savoir-faire, une compétence, une vision singulière. En outre, elle démystifie la représentation que les enfants et les jeunes se font parfois des artistes.

Ces enfants, ces jeunes et ces adultes, à travers les différents partenariats et les Rencontres organisées à l'Eden, ont vécu une expérience qu'ils n'oublieront certainement pas de sitôt.

Conclusion

« J'ai déjà pu observer plusieurs fois, lors de la rentrée scolaire en maternelle, que les enfants se jettent directement sur les feuilles blanches, les crayons de couleur et la peinture. Cet exemple est significatif. L'homme, par sa nature, est attiré par l'art. Il faut poursuivre cette adéquation de nous-mêmes avec l'art ! »

Alda Greoli, Ministre de la Culture, de l'Enfance et de l'Education permanente de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Nous arrivons au terme de ce mémoire. Qu'avons-nous appris ?

Nous observons notre petite sœur, Sacha. Aujourd'hui, elle a neuf ans. Elle avait six ans quand nous avons enseigné pour la première fois dans sa classe, en première primaire, dans le cadre d'un stage. Nous terminions justement nos études d'institutrice primaire.

Dans cette classe, nous avons rencontré des enfants pleins de vie, curieux et désireux d'apprendre. Les yeux pétillants, ils étaient ravis de nous montrer ce qu'ils avaient dessiné, créé, imaginé, ce qu'ils avaient réussi à accomplir. Ils aimaient chanter, ils aimaient rire. Ils aimaient quand nous leur racontions des histoires, mais ils aimaient encore plus nous en raconter. Dans la cour de récréation, ils aimaient sauter, crier. Ils voulaient sans cesse se dépasser à travers des défis parfois surréalistes. Ils jouaient tantôt avec un ballon, tantôt avec une corde à sauter. Ils aimaient grimper, se pendre à un arbre, jouer à la marelle, à saute-mouton, à cache-cache. Ils aimaient inventer des histoires, se les raconter, les interpréter. Ils jouaient aux cartes, aux billes. Ils aimaient dessiner avec une craie sur le sol. Ils aimaient prendre des risques : grimper sur le toboggan au lieu de le descendre, escalader des murs pentus, se lancer le plus loin possible à l'aide de la balançoire, ... Naturellement, ils jouaient !

Si le jeu est présent dans la cour de récréation, quelle place l'école lui réserve-t-elle au sein de la classe ? Où se trouve le plaisir dans une école qui préfère respecter au millimètre près un programme plutôt que de respecter les « lois naturelles de

l'enfant »¹²⁴ ? Comme tous les autres enfants, Sacha a besoin de défis, de se dépasser sans cesse. L'école lui permet-elle ? Ses méthodes convenues ne sont-elles pas finalement contre nature ? Pour Sacha, rester assise calmement sur une chaise toute la journée ne lui convient pas. Écouter d'une oreille attentive l'instituteur donner la leçon et retenir facilement la matière de cette manière, non, ça ne lui convient pas.

À l'issue de cette recherche, nous sommes surpris de constater à quel point le jeu n'est pas toujours envisagé à sa juste valeur. Durant l'interview menée auprès d'Anne Wilmot, responsable de la rédaction des programmes scolaires en enseignement libre catholique, nos convictions de future enseignante furent brisées, le temps d'une heure. « Le jeu, oui... Mais pas tout le temps ! Il ne faut pas oublier le rôle de l'école. » Quel rôle ? Nous n'étions pas sur la même longueur d'ondes. C'est justement parce que nous n'oublions pas le rôle de l'école que nous plaçons le jeu en première ligne. Pourquoi opposer l'espace du ludique et l'espace de l'apprentissage ? Pourquoi n'accepter le jeu qu'instrumentalisé et uniquement au service d'un contenu cognitif pré-établi ?

Pourtant, les grands théoriciens présentés dans le premier chapitre de ce mémoire démontrent l'importance du jeu, particulièrement chez les enfants. Source d'apprentissage, leur jeu reste une activité à prendre au sérieux.

La lecture théorique sur le développement psychologique des enfants confirme nos opinions : l'enfant a besoin de bouger et le jeu reste un élément moteur dans son développement, d'autant plus durant le cycle 5-8 ans, période sensible d'un point de vue cognitif, moteur et social.

Le théâtre et l'éducation étant nos deux domaines de prédilection, quel plaisir avons-nous eu de constater pourtant qu'une approche du théâtre pouvait être envisagée également à travers le jeu ! Nous avons donc découvert le jeu dramatique et l'atelier-théâtre, en vue non pas d'un spectacle mais dans le but de s'initier à une discipline artistique favorisant l'expression libre des participants.

Différentes méthodes ont été mentionnées dans ce mémoire. Cependant, nous pensons qu'une méthode ne doit pas être suivie à la lettre, mais plutôt adaptée à notre personnalité d'animateur : il est préférable de créer sa propre méthodologie, en piochant

¹²⁴ Nous nous référons ici au titre de l'ouvrage de Céline Alvarez : « Les lois naturelles de l'enfant », Les arènes, Paris, 2016, 454 p.

ce qui nous semble le plus intéressant. Si l'animateur est passionné, il transmettra sa passion aux enfants et aux jeunes et il les poussera sans cesse vers le haut.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons eu énormément de peine à trouver des écoles ou des enseignants qui organisent un temps d'atelier-théâtre avec leurs élèves, surtout dans le cycle 5-8 ans. Il aurait été intéressant d'observer un instituteur qui aménage un temps dans son horaire spécialement prévu pour mener ces ateliers avec sa classe. Nous aurions pu observer d'une part, sa manière d'organiser son temps ; d'autre part, sa manière d'envisager cette pratique avec les élèves, les parents mais aussi les collègues. Si nous n'avons pas pu observer des instituteurs sur le terrain, nous avons eu néanmoins la chance de rencontrer deux personnes passionnées qui nous permettent de croire que le théâtre à l'école existe malgré tout.

Pour être complet dans la démarche, il serait intéressant de suivre l'évolution des élèves au fil des ateliers-théâtre. De même, nous pourrions nous pencher sur les enfants effectuant leur scolarité dans les écoles spécialisées. Ces idées pourraient faire l'objet d'un travail complémentaire. Par ailleurs, nous aurions voulu étudier d'autres disciplines de l'art vivant comme la danse contemporaine ou le cirque, dans la mesure où les notions de mouvement et de rythme doivent être abordées de façon très spécifique avec les enfants du cycle 5-8 ans.

Même si l'éducation artistique et culturelle se trouve en dernier plan dans les instances rédigeant les programmes scolaires, des actions concrètes se réalisent dans plusieurs écoles primaires. Il existe bel et bien des enseignants et des directeurs convaincus. De plus, à travers le *Pacte pour un Enseignement d'excellence* et la coupole *Alliance Culture-Ecole*, il semble que le gouvernement prenne les choses en main et se rende compte que les choses doivent changer, qu'une nouvelle école doit être envisagée. D'ailleurs, sur le terrain, combien d'acteurs dans le domaine éducatif ne sont-ils pas déjà entrain de la créer ?

A cet égard, le rôle du médiateur culturel semble important. Nous avons appris qu'il était avantageux pour l'école d'ouvrir ses portes. Que les autres institutions artistiques et culturelles ouvrent leurs portes également ! Que les théâtres, les musées, les centres culturels, les collectifs, les associations culturelles, les artistes rencontrent les élèves. Nous pensons que les échanges créés seraient mutuellement favorables. Nous

rêvons de sensibiliser nos enfants et nos jeunes au théâtre, à l'art. Pourquoi ne pas sensibiliser les artistes à la rencontre des enfants et des jeunes ? Pourquoi l'adulte ne peut-il pas être à l'écoute des enfants et des jeunes ?

Enfin, il est question de la formation initiale et continuée des instituteurs(-trices). Quelle formation pour quel enseignant ?

A l'Ecole normale, nous avons appris à mettre l'élève en action, à le placer au centre de ses apprentissages à travers des mises en situation porteuses de sens. Nous avons appris à élaborer de multiples jeux en lien avec les apprentissages et les compétences à développer chez les enfants. Nous avons été éveillés et sensibilisés à certaines disciplines et pratiques artistiques. Concrètement, durant trois années, nous avons suivi des cours dans quelques domaines artistiques, comme la musique, la danse et les arts plastiques.

Quant au théâtre, il fût quasiment inexistant : quelques petits modules organisés ça et là pour les plus intéressés. Pourtant, nous avons vu à travers le *Programme intégré*, que le domaine du corps et de la parole a toute sa place. Quand nous annonçons à nos anciens professeurs de l'Ecole normale que nous terminons actuellement des études en arts du spectacle, ils nous répondent que c'est important : « Il est essentiel de pouvoir parler devant un groupe, de bien s'exprimer, de communiquer un message, d'avoir une certaine présence. Surtout qu'être institutrice primaire, c'est aussi sans cesse jouer un rôle pour stimuler les élèves. » Le théâtre se résumerait-il à cela ? A distraire, à faire le clown en classe pour capter l'attention des élèves, à parler distinctement et à se faire comprendre par tous ?

Certes, le théâtre développe énormément de compétences langagières et c'est tant mieux. Mais nous pensons qu'il est avant tout une discipline artistique. Au théâtre, nous ne faisons pas que nous distraire. Nous pleurons, nous avons peur, parfois, nous sommes touchés par l'artiste, nous faisons preuve de sensibilité, nous voyageons, nous créons, nous vivons une expérience commune de « l'ici et maintenant », nous remplissons notre tête de souvenirs... En effet, tout cela procure du plaisir, parce que le théâtre est un art vivant et qui se vit. Pourquoi ne pas laisser la chance aux enfants et aux jeunes de vivre ces expériences ?

Effectivement, tout le monde n'a pas la même conception du théâtre. Timothy Fildes que nous avons suivi durant ces ateliers-théâtre dans les écoles, est souvent confronté à des parents et des enfants pensant que « faire du théâtre » se résume à

apprendre un texte par cœur, à se mettre dans la peau d'un personnage, à créer des décors et des costumes et à présenter la pièce devant les parents durant la fête annuelle de l'école. Mais qu'en est-il du théâtre, lieu d'expression libre et de jeu ? Où les enfants peuvent découvrir, par expérimentation, toutes les facettes et les potentialités de leur corps ? Où ils peuvent, l'espace d'un instant, faire preuve de sensibilité et créer ? Picasso a dit un jour : « J'ai appris toute une vie à dessiner comme un enfant ». Dans tout enfant, selon nous, sommeille un « artiste » prêt à nous toucher et nous émouvoir, nous, adultes.

A travers les différents entretiens que nous avons menés, nous avons découvert que les Ecoles Normales et le terrain sont devenus deux lieux qui ne se rencontrent quasiment plus. Les instances rédigeant les programmes scolaires ont peu de contact avec les établissements de formation initiale. Nous l'avons malheureusement vécu: une rupture parfois brutale existe bel et bien entre la formation reçue à l'Ecole normale et la pratique du terrain.

De plus, ne négligeons pas le rôle de la formation continuée. Un bon enseignant se forme durant toute sa carrière. Les enfants d'aujourd'hui ne seront pas les enfants de demain. Il faut pouvoir s'adapter, en fonction des élèves que nous avons devant nous mais aussi en fonction des demandes et des besoins de la société. Dans un monde où tout bascule, où tout change, où tout évolue à une vitesse folle, l'éducation artistique et culturelle nous semble être un enjeu fondamental. Une formation au théâtre, pour les enseignants, est déjà dispensée par plusieurs associations.

Nous terminons ce mémoire par une découverte que nous aimerions partager. Durant la rédaction de ce travail, nous avons pris connaissance d'une expérience réalisée par Céline Alvarez, linguiste de formation. De 2011 à 2014, à Gennevilliers en France, elle décide d'enseigner dans une classe maternelle en quartier défavorisé. Sa pédagogie se base sur les « lois naturelles de l'enfant » : « Ces lois exigent notamment que l'enfant apprenne par son activité autonome, au sein d'un environnement riche et sécurisant, avec des enfants d'âges différents, et guidé par un étayage individuel et bienveillant. [...] Tout était pensé pour que les enfants puissent réellement être

connectés, rire, échanger, s'exprimer, s'entraider, travailler et vivre ensemble. »¹²⁵ Dès les premiers mois, les résultats furent étonnamment positifs.

Aujourd'hui, des centaines d'enseignants ont repris le flambeau de cette méthode innovante et prometteuse. Ne perdons pas espoir : une nouvelle école, basée sur la connaissance du développement humain, où jeu libre et développement artistique ont leur place, est possible.

« À la fin de l'année, les enfants te disent au revoir en te faisant la bise et c'est tout un symbole. »

Timothy Fildes, professeur de théâtre

¹²⁵ ALVAREZ Céline, *Les lois naturelles de l'enfant*, <<https://www.celinealvarez.org/>>, WEB, consulté le 04 août 2017.

Bibliographie

ALVAREZ Céline, *Les lois naturelles de l'enfant*, Les arènes, Paris, 2016, 454 p.

BESSON Jean-Louis et WIBO Anne, *Apprendre (par) le théâtre*, Centre d'études théâtrales, Coll. Etudes théâtrales, n°34, Louvain-la-Neuve : UCL, 132 p.

BOUGER LES LIGNES, *Coupole Alliance Culture-Ecole*, janvier 2017, 21 p.

BROOK Peter, *L'espace vide : écrits sur le théâtre*, traduit de l'anglais par C. Estienne et F. Fayolle, Seuil, Paris, 1977, 181 p.

CAILLOIS Roger, *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*, Gallimard, Paris, 1958, 378 p.

CARASSO Jean-Gabriel, *Nos enfants ont-ils encore droit à l'art et à la culture ?*, éditions de l'Attribut, Paris, 2011, 119 p.

Circulaire n°105 du Décret du 14 mars 1995, Bruxelles, 13 mai 2002.

COLASSE Sarah, DESMARETS Michel et LANSMAN Émile, *Théâtre (et) jeune public en Belgique francophone : mémoires, analyses, enjeux*, Centre d'études théâtrales, Coll. Etudes théâtrales, n°63-64, Louvain-la-Neuve : UCL, 237 p.

Décret du 14 mars 1995 : décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental.

Décret « Missions » du 24 juillet 1997 : décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

DELDIME Roger et VERMEULEN Sonia, *Le développement psychologique de l'enfant*, De Boeck, Bruxelles, 1983, 184 p.

DESMARETS Michel, LTREA2310 : *Enjeux fondateurs de la pratique théâtrale en adolescence*, UCL, C.E.T. – Faculté de Philosophie Arts et Lettres, 36 p.

FédEFoC : Fédération de l'Enseignement fondamental catholique, *Programme intégré adapté aux Socles de compétences dans l'enseignement fondamental*, 649 p.

Fédération Wallonie-Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, *Socles de compétences : Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement du secondaire*, 100 p.

GROSJEAN Bernard, *Dramaturgies de l'atelier-théâtre : de la mise en jeu à la représentation*, Lansman, Carnières-Morlanwelz, 2009, 141 p.

LAMBERT Dominique, *Le théâtre, un jeu d'enfant ? Une approche corporelle du théâtre à l'école*, Lansman, Coll. Promotion Théâtre, Carnières-Morlanwelz, 2010, 101 p.

LECOQ Jacques, *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale*, Actes Sud, Paris, 2016, 218 p.

Pacte pour un Enseignement d'excellence, communiqué de presse, MILQUET J., 2015, 54 p.

PAGE Christiane, *Eduquer par le jeu dramatique : pourquoi ? comment ?*, ESF, Paris, 1997, 126 p.

PIAGET Jean, *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1978, 310 p.

PIAGET Jean, *La représentation du monde chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 1947, 336 p.

Programme d'une rencontre Alliance Culture-Ecole dans Bouger les lignes, Bruxelles, lundi 23 janvier 2017, 4 p.

Rapport du Groupe de travail 2, *Pacte pour un Enseignement d'excellence : sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du XXI^e siècle*, juin 2015, 82 p.

REY Bernard, IVANOVA Dobrina, KAHN Sabine et ROBIN Françoise, *Pistes pour la mise en place des cycles à l'école fondamentale : à l'usage des enseignants et des directeurs d'école*, Fédération Wallonie-Bruxelles, enseignement et recherche scientifique.

WALLON Henri, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Armand Colin, Paris, 1968, 200 p.

WINNICOTT Donald Woods, *Jeu et réalité : l'espace potentiel* (traduit de l'anglais par Claude Monod), Gallimard, Paris, 1975, 218 p.

<<http://www.bruyeres.be/>>, WEB, consulté le 01 août 2017.

<<https://www.celinealvarez.org/>>, WEB, consulté le 04 août 2017.

<http://www.ecolecommunaledegenval.be/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=17>, page consultée le 01 août 2017.

<<http://www.ecole-profondsart.be/projet.html>>, page consultée le 01 août 2017.

<<http://www.eklapourtous.be/ekla>>, WEB, consulté le 30 mai 2017.

<http://naitreetgrandir.com/fr/etape/1_3_ans/jeux/fiche.aspx?doc=relaxation-par-jeu>, page consultée le 27 juillet 2017.

Table des matières

Sommaire.....	2
Introduction	3
Chapitre 1 : Aspects théoriques	7
Section 1 : Le jeu.....	7
Du point de vue philosophique avec R. Caillois	8
Du point de vue psychanalytique avec D.W. Winnicott	12
Du point de vue de la psychologie du développement avec J. Piaget.....	16
Section 2 : Le développement psychologique des enfants de l'école fondamentale	23
L'enfant de 3 à 6 ans	23
L'enfant de 6 à 12 ans	29
Section 3 : Du jeu au jeu dramatique et/ou théâtral	33
Le jeu symbolique	34
Le jeu dramatique et/ou théâtral.....	37
Chapitre 2 : Le jeu et l'art dans le cycle 5-8 ans à l'école fondamentale ; perte progressive ?	50
Section 1 : Sens et objectifs des cycles et place de l'expérience artistique.....	50
« Sens, valeurs, objectifs et missions de l'école du 21 ^{ème} siècle » : le Pacte d'excellence	51
La charnière du cycle 5-8 ans : définition, objectifs et moyens.....	56
Dans les Socles de compétences et le Programme intégré.....	60
Section 2 : L'éducation culturelle et artistique à l'école fondamentale	67
Quelques témoignages... ..	67
La coupole Alliance Culture-Ecole dans « Bouger les lignes ».....	70
Le jeu théâtral à l'école : quels enjeux éducatifs et citoyens ?	74
Section 3 : Entre intentions, programme et pratique du terrain, un fossé existerait-il ?	77
Chapitre 3 : Regards sur des pratiques dramatiques à l'école fondamentale : deux cas de figure (au sein du cursus scolaire et partenariat entre l'école et une association culturelle spécialisée).....	83

Section 1 : Pratiques et expériences éclairantes dans quelques écoles	
fondamentales	84
Elisabeth Mertens.....	84
Timothy Fildes	91
Mes propositions méthodologiques	101
Analyse des documents internes des écoles : leurs projets pédagogique et éducatif.....	105
Section 2 : Pratiques au service des écoles : l'opération <i>Art à l'École</i>	110
Le CDWEJ – ékla	110
L'opération <i>Art à l'école</i>	111
Un partenariat avec une classe du cycle 5-8 ans.....	113
Conclusion.....	117
Bibliographie	123
Table des matières	126

