

Sylvie Fontaine

Université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire, Angers
CREN EA 2661, Université de Nantes
sylvie.fontaine@univ-nantes.fr



Synergies France n° 8 - 2011 pp. 73-82

Résumé : L'article rend compte d'une brève expérience de formation au jeu théâtral pour des professeurs d'école titulaires première année. Il vise à mettre en évidence que ce type de formation permet de travailler à la fois des enjeux didactiques et professionnels. Envisagés comme "une autre scène" que celle de leur classe, de tels stages permettent en effet aux enseignants débutants d'identifier et de travailler des aspects de leur construction professionnelle souvent peu abordés en formation.

Mots-clés : théâtre ; formation ; ruse pédagogique ; jeu dramatique : professionnalisation

Abstract: This paper presents a short drama experience as part of their teacher training course for primary school teachers in the first year of their careers. It aims at showing that this type of approach can develop both teaching skills and professional practice. Such training periods can be regarded as "another stage" than that of the classroom. Indeed, they enable young teachers to identify and improve some aspects of their professional practice which are often overlooked during their training.

Keywords: acting; training; teaching tricks; drama; developing teaching skills

Le présent article fait suite à une intervention sur la lecture à voix haute et le jeu, auprès de professeurs d'école titulaires débutants, en première année d'exercice. Il vise à rendre compte des questions et observations qui sont les miennes en tant que formatrice d'enseignants débutants, dans cet espace de travail souvent en tension, entre demandes institutionnelles et apports de la recherche.

Le stage s'est déroulé en janvier 2010 avec deux groupes de professeurs stagiaires différents¹, sur une durée de trois heures à chaque fois. Il faisait partie des modules assurés par l'IUFM² auprès de l'Inspection Académique du Maine et Loire pour la formation des titulaires en première année. Son intitulé était « Pratiques d'oralisation des textes littéraires en classe ». Bien que brève et ponctuelle, cette intervention me semble assez représentative des formations au théâtre que j'anime régulièrement en formation initiale, d'où le choix que j'ai fait de la relater et de la questionner.

J'exposerai dans un premier temps la genèse du stage, j'expliquerai ensuite les choix d'objectifs, de supports et de modalités de travail qui en ont déterminé la conduite. Enfin je questionnerai cette action du point de vue de ses enjeux pour la construction de la professionnalité des enseignants débutants.

1- Un stage, des enjeux

« Ce qui frappe (...), c'est l'idée de dangerosité qu'on attribue à cet art [le théâtre] et, inversement, celle d'utilité qu'on s'acharne à lui prêter. »

Christian Biet, Christophe Triau, Qu'est-ce que le théâtre ?

La mise en place de cette formation résulte du croisement de trois acteurs principaux : l'Inspection Académique - commanditaire -, les titulaires première année - destinataires - et l'opérateur IUFM - via une formatrice au profil professionnel particulier. Professeure de lettres dans le secondaire puis à l'IUFM, mon service se partage en effet actuellement entre l'IUFM et le service théâtre-éducation du Nouveau Théâtre d'Angers³, dont j'ai la responsabilité pédagogique. Trois acteurs principaux, trois visions du théâtre à l'École, qui reflètent sans doute assez bien les tensions qui traversent les formations liées au théâtre suivant les visées qu'on leur assigne et la vision qu'on a de ce qui s'y fait, pour ne pas dire de ce qui s'y joue.

Il s'agit donc d'abord d'une demande institutionnelle, émanant de l'Inspection Académique et s'inscrivant, pour cette année encore, dans la suite immédiate de la préparation du concours. De là un double écueil pour la conduite de la formation : d'un côté étayer et approfondir des enseignements dispensés lors de la préparation du concours mais ressentis par les stagiaires comme trop éloignés de leurs besoins immédiats pour faire classe ; de l'autre, proposer des dispositifs de formation susceptibles d'être transférés en classe... à condition d'en avoir déjà une maîtrise suffisante. Question d'autant plus vive qu'il s'agit de "pratiques d'oralisation". En effet tout travail sur l'oral est difficile dans la mesure où il est chronophage, laborieux, souvent "exposant" pour les élèves et qu'il cristallise nombre de tensions dans la classe (Nonnon, 1999).

L'intitulé du stage peut être considéré comme symptomatique de la méfiance historique, en France du moins, de l'Éducation pour le théâtre : "Pratiques d'oralisation" est un terme suffisamment englobant pour laisser supposer des temps de mises en voix, en espace et en jeu, mais suffisamment orienté vers la notion d'oral pour éviter de laisser penser que le stage pourrait être entièrement consacré au jeu, avec le fantasme d'un stage récréatif, apprécié par les stagiaires pour l'unique raison qu'ils ne sont pas condamnés à rester assis derrière leurs bureaux...

Confrontons à présent la demande institutionnelle avec les besoins exprimés par les stagiaires au début de la formation. Invités à expliciter leurs attentes par rapport à l'intitulé de la formation, voici les questions qu'ils ont formulées :

- Comment faire pratiquer la lecture à voix haute ou le jeu avec l'effectif d'une classe entière ? (une vingtaine de fois)
- Peut-on pratiquer ces activités dans le cadre ordinaire d'une classe et avec « les moyens du bord » ? (une vingtaine de fois)
- Comment « enrôler » les élèves timides, inquiets ? (une quinzaine de fois)
- Quels textes peut-on utiliser pour de telles activités ? (une dizaine de fois)
- Peut-on mener des projets modestes ? Faut-il tendre vers la représentation ? (environ 6 fois)
- Peut-on faire du théâtre avec les tout-petits ? (3 fois)

Une analyse de ces questions, même rapide, ne manque pas d'intérêt. On peut en effet constater que les questions les plus nombreuses concernent l'activité des élèves et de

l'enseignant plus que des aspects plus proprement didactiques. La gestion du groupe, l'organisation de l'espace, la relation pédagogique, la notion de projet préoccupent la majorité des stagiaires alors que peu d'entre eux interrogent les supports de jeu et de lecture, le lien entre ces pratiques et la lecture littéraire ou les compétences du socle commun.

On peut aussi émettre l'hypothèse que certaines questions sont une manière déguisée, pour les stagiaires, d'exprimer des préoccupations souvent difficiles à exposer car directement liées à leur positionnement professionnel, c'est-à-dire inquiétantes pour eux en termes de validation finale, voire de valeur professionnelle. La question de la nécessité ou pas d'une représentation par exemple, souvent confondue avec celle du spectacle d'école de fin d'année, pose implicitement celle de la réception des activités théâtrales par les collègues, les parents, l'institution en général. La question sur les effets de ces pratiques sur les comportements des élèves dissimule à peine celle de leur autorité (« *comment faire avec une classe entière ?* ») et de leur manière de gérer l'hétérogénéité (« *que faire avec les timides ?* »). Peut-être est-ce justement parce qu'ils pressentent que ces stages leur offrent une médiation particulière que les débutants manifestent bien souvent une disposition très positive à leur égard mais aussi un réel désarroi. Souvent convaincus que les pratiques d'oralisation et de jeu sont bénéfiques pour leurs élèves, ils se sentent bien désarmés devant leur propre manque d'information et de formation dans ce domaine.

Face à la demande institutionnelle et aux attentes plus ou moins explicites des stagiaires, il y a enfin mon propre désir de formatrice, à savoir :

- la volonté de sensibiliser les enseignants débutants à l'éducation artistique et culturelle via les œuvres du répertoire théâtral, contemporain ou non, et à travers le spectacle vivant afin qu'ils réfléchissent à ce que signifie la transmission des œuvres, non pas « *une opération d'inculcation, ni de contrainte, mais bien [une] capacité à faire entendre ce en quoi un objet culturel concerne et interpelle tout homme* » (Meirieu, 2002 : 46) ;
- la volonté de faire découvrir aux stagiaires qui l'ignorent encore que le texte littéraire doit être approché « *sans intimidation et sans "utilitarisme linguistique" dès le plus jeune âge* » et qu'il est « *terreau et réservoir des émotions humaines sans lequel l'apprentissage formel de la langue priverait les élèves de l'essentiel et les réduirait à n'être que les usagers d'une communauté utilitariste* » (Crinon, Marin, Lallias, 2006 : 13) ;
- la volonté de soutenir la professionnalisation des jeunes titulaires.

On m'objectera sans doute et non sans raison que ce cumul d'objectifs reflète un positionnement de formation un peu trop nourricier... À cet égard, il me semble nécessaire de justifier plus particulièrement le troisième point, en expliquant comment et pourquoi une formation *au* théâtre peut soutenir la professionnalisation des enseignants débutants sans pour autant se transformer en formation *par* le théâtre. On trouvera donc dans la partie suivante quelques éléments de description du stage permettant de justifier ce point de vue.

2- Théâtre et professionnalisation : des inséparables ?

« *Ce n'est pas "qu'est-ce que vous allez faire de cette scène ?", c'est "Qu'est-ce que cette scène va faire de vous ?"* » A. Mnouchkine, Notes de répétition du spectacle *Les Éphémères*, 2006.

L'objectif de cet article étant de mettre en évidence des questionnements de formation plus que la formation elle-même, on trouvera le conducteur du stage en annexe. Je

préciserai en revanche les objectifs annoncés aux stagiaires, les supports de travail utilisés et j'expliquerai quels éléments de cadrage leur ont été fournis. Ces différents éléments me permettront de montrer comment une formation au théâtre peut permettre aussi de travailler la professionnalisation dans sa complexité.

Objectifs

Les objectifs annoncés aux stagiaires étaient les suivants :

- fournir des outils et des démarches concrètes permettant un travail de mise en voix, de mise en espace et de mise en situation des textes ;
- faire réfléchir les stagiaires à l'apport de ces outils et démarches dans la construction de certaines compétences chez les élèves, les aider à identifier ces compétences ;
- faire réfléchir les stagiaires sur l'intérêt d'une approche sensible et incarnée des textes de théâtre.

Supports utilisés

Deux supports textuels ont été utilisés. Il s'agit de textes de théâtre, choisis parmi ceux qui sont proposés dans les listes de référence des cycles 2 et 3 pour la littérature de jeunesse : *Méchant !* d'Anne Sylvestre, et *Le journal de grosse patate*, de Dominique Richard⁴. Réécriture des traditionnels rapports entre la chèvre et le loup pour *Méchant !*, fragments de vie et de rêves d'une petite fille obèse pour *Le journal de grosse patate*, les deux pièces sont souvent étudiées en classe, fréquemment mises en scène et représentatives de la variété des écritures contemporaines pour le jeune public.

Phases de retours réflexifs sur les mises en situation

Les temps d'activités et d'expérimentation ont été jalonnés de trois moments d'échanges régulés, identifiables par tous, avant, pendant, après les mises en situation. Le stage a commencé par un cercle de parole. Après quelques minutes de réflexion, chaque participant a été amené à formuler une préoccupation, une remarque ou une question sur les pratiques d'oralisation des textes littéraires en classe. La prise de parole a été organisée suivant des contraintes précises. Les stagiaires étaient assis en cercle, chacun disposait d'un temps d'intervention limité et chronométré. Avant d'exposer son propos, chaque stagiaire devait se présenter à l'ensemble du groupe (prénom, lieu d'exercice, classe en charge). À la fin de son intervention il devait passer explicitement la parole à son voisin en lui adressant un regard. Bien évidemment, un tel dispositif visait à permettre une rapide présentation de chacun mais aussi à instituer clairement le collectif, fait d'une multiplicité de "je" réunis pour se consacrer à une même activité⁵.

Les réponses aux questions ou préoccupations exprimées ont d'abord fait l'objet d'un cadrage initial. Il s'agissait de situer le stage comme *une initiation*, destinée à être complétée par une véritable formation, mais permettant cependant de comprendre les enjeux et modalités d'un travail de mise en voix et en jeu en classe. Quelques points de repères préalables ont donc été fournis, pour aider les stagiaires à situer leurs propres pratiques ou celles qu'ils sont amenés à observer, concernant :

- la différence entre le jeu spontané et le maîtrisé (Caillois, 1957) ;
- la différence entre la pratique théâtrale des professionnels et le jeu dramatique, entendu comme une démarche qui permet de s'essayer à l'expression théâtrale dans des conditions régulées, sécurisantes mais aussi génératrices de créativité pour les participants (Ryngaert, 1996 ; Page, 1997) ;

- la différence entre une lecture pour soi, une lecture de communication pour autrui et une lecture interprétative adressée (Lallias, 2006) ;
- la différence, non de nature mais de degré d'incarnation du texte, entre la lecture adressée à voix haute et le jeu.

Les retours réflexifs ont porté sur :

- La nécessité de ritualiser les activités⁶ : dans une activité de jeu théâtral, l'organisation de l'espace et du temps instaure et garantit la séparation nécessaire entre ceux qui font et ceux qui écoutent, regardent et commentent. Face au désarroi fréquent des enseignants débutants aux prises avec des élèves qui distinguent de plus en plus difficilement la rue de la classe, il est important de faire repérer l'intérêt et l'importance de la distinction des places, des rôles, des espaces dans les pratiques de jeu :

Au total, par le symbolique, le théâtre fait entrer dans l'intelligence, au sens où celle-ci consiste précisément à pouvoir tenir le réel à distance, y introduire des lignes de force, en faire émerger des invariants, se dégager de la précipitation quotidienne pour pouvoir comprendre ce qui la structure, prendre de la distance pour mieux entrer ensuite dans un monde où la vie n'est plus agglutinément incohérent mais "drame" assumé. (Meirieu, 2002 : 40)

- La nécessité de mettre les élèves en projet, aussi modeste soit-il. Par exemple, on ne fait pas d'échauffement autotélique mais en fonction des activités prévues. De la même manière, chaque séance doit avoir sa finalité, indépendamment ou non de toute représentation finale, à savoir la possibilité pour chacun de présenter un bref temps de lecture ou de jeu maîtrisés.

- La nécessité d'établir et de faire vivre des règles de fonctionnement particulières pour ces séances. De ce point de vue, trois heures de stage suffisent pour faire expérimenter aux participants quelques fondamentaux, à savoir⁷ :

- le fait de ne jamais être seul en scène ;
- la constitution des groupes de travail par tirage au sort exclusivement ;
- l'alternance des places au sein d'une même séance, qui permet à chacun d'être tour à tour joueur ou lecteur et spectateur ;
- le rythme des activités ;
- la gestion de l'espace (délimiter une aire de jeu, neutraliser l'espace au maximum) ;
- la régulation des temps d'échange après une activité⁸.

Ces temps de cadrage, en cours d'activité, soulignent le rôle de l'intervenant qui anime une séance de jeu théâtral, à savoir instituer le cadre et les règles du jeu à travers un dispositif explicite et repérable, le faire vivre et le garantir. Malgré la durée très courte du stage, l'alternance entre les mises en situation et les pauses réflexives permet aux stagiaires d'expérimenter la garantie donnée par un cadre de travail en expérimentant concrètement les bénéfices qu'ils en retirent par rapport à leur propre désir ou crainte de jouer. L'"amuseur" maîtrise mieux sa spontanéité, le "timide" peut prendre le risque d'exister sous le regard des autres et, mieux, de faire exister la parole d'un autre à travers le texte qu'il profère, tous peuvent apprécier - au sens étymologique - l'intérêt d'une approche sensible des textes.

Il me semble donc que le fait de réfléchir à la posture de l'intervenant qui instaure et garantit le cadre de travail de jeu constitue une médiation efficace en formation initiale car elle permet de déplacer les questions souvent anxiogènes des professeurs débutants sur "une autre scène", qu'ils peuvent alors regarder de manière plus

danciée. Bien qu'absentes en tant qu'objets explicites de la formation, ces questions sont alors présentes à travers le masque des activités proposées, comme un personnage "absent" de toute réalité est cependant "présent" le temps de la représentation, sous le "masque" du comédien qui lui prête vie (Corvin, 2008).

3- Stages-théâtre pour les enseignants débutants : une ruse de formation ?

On entendra ici le mot ruse au sens que lui prête Michel Fabre (2009) se référant à Détienne & Vernant (1974) pour définir la ruse pédagogique comme la *métis* des grecs, à savoir la ruse au service d'une éthique. Les formations au théâtre et ce qu'elles induisent comme mises en pratique permettent en effet d'aborder de façon médiée des aspects du métier souvent laissés dans l'ombre, voire tabous : le rapport au corps, à l'espace, à la parole et à la voix dans leur expression singulière, à l'intentionnalité du geste, à la présence, à l'écoute de soi de l'autre... Si *métis* il y a, c'est que le biais d'un stage à visée pédagogique et didactique et non de type "développement personnel" permet de maintenir chacun à sa juste place et le théâtre... à la sienne ! « *Assigné à la pudeur* » comme le dit Meirieu de l'enseignant (Meirieu, 2002 : 46), le formateur offre la possibilité, dans ce type de stage, que des stagiaires prennent cependant conscience de certains aspects de leur propre processus de professionnalisation - qui portent souvent sur des éléments intimes mais nécessairement dévoilés, la voix, le regard, le corps - sans être ouvertement exposés et fragilisés. Quant aux pratiques d'oralisation et de jeu, elles évitent ainsi l'écueil souvent si menaçant de leur incorporation à une visée éducative, à savoir être au service d'autre chose que d'elles-mêmes⁹ !

Pour étayer cette idée d'une nécessaire "ruse de formation" si l'on veut ne pas nier la dimension subjective à l'œuvre dans l'activité professionnelle, je me référerai à quelques entretiens que j'avais menés en 2008 avec des professeurs d'école stagiaires (ici nommés Aurélie, Boris, Pauline), à l'issue d'un stage de trois jours centré sur le processus de création d'une petite forme théâtrale.

À cette fin, parmi les effets du stage évoqués par les stagiaires, je retiendrai particulièrement ceux-ci :

- La découverte de soi, sur les plans cognitif, affectif, corporel. Il s'agit par exemple :
 - de la capacité à s'exposer au regard des autres : « *Supporter - et même trouver agréable - d'être regardé dans l'immobilité alors qu'on a l'habitude de bouger.* » (Boris) ;
 - de la capacité à contrôler ses émotions : « *J'étais capable de contrôler, j'étais actrice de ça, je me surprénais à le faire.* » (Aurélie) ;
 - de la capacité à développer et à contrôler la perception de soi, des autres et de l'environnement : « *Quand on joue, il faut penser à tout.* » (Aurélie) ;
 - de la capacité de penser plusieurs choses à la fois : « *Où je suis, ce que je fais, ce que je dis, comment j'interagis avec les partenaires de jeu.* » (Boris).
- La découverte du jeu : elle est essentiellement présentée comme la possibilité de donner du *jeu* au *je*, c'est-à-dire de garder une capacité à prendre de la distance par rapport à soi, à l'image de soi et aux situations rencontrées. Ainsi Boris évoque-t-il la capacité à prendre une distance amusée par rapport à une image de soi qui transparait derrière un personnage plus ou moins maîtrisé : « *On ne sait pas à quoi on ressemble mais on l'assume* », et Pauline le fait que le passage par le jeu l'a aidée à « *se lancer* », malgré le sentiment d'insécurité, expliquant qu'avec les élèves aussi, il faut savoir « *se lancer* », entre autres parce que « *bien qu'on se*

cherche comme adulte, on joue à l'être ». Autant de remarques qui renvoient à la définition du jeu donnée par Winnicott, comme « *l'entrelacs excitant de la subjectivité et de l'observation objective* » (Winnicott, 1975 : 90).

Mon hypothèse de travail est donc que le passage par une dramatisation permet aux stagiaires d'apprendre, justement, à se déprendre, à dédramatiser et à s'émanciper du regard de l'autre si souvent assimilé pour eux, en tant que débutants, à un regard jugeant et dépréciatif (Perrenoud, 1996). Gageons que sans être évidemment une panacée, la pratique du théâtre peut soutenir leur construction professionnelle et, pour parodier Patrice Chéreau dans son dernier ouvrage, à devenir *la personne professionnelle* qu'ils ne sont pas encore¹⁰.

Bibliographie

- Caillois, R., 1991. *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard Folio Essais.
- Crinon, J., Marin, B., Lallias, J.-C., 2006. *Enseigner la littérature*. Paris : Nathan.
- Chéreau, P., 2009. *J'y arriverai un jour*. Arles : Actes-Sud Papiers.
- Détienne, M. & Vernant, J.-P., 1974. *Les ruses de l'intelligence, la métis chez les grecs*. Paris : Gallimard.
- Fabre, M., 2009. « *Portrait de Jean-Jacques en renard* », In P. Billouet (coord.), *Figures de la magistralité. Maître, élève et culture*. Paris : L'Harmattan. 37-48.
- Fourreau, É., 2006. *Robin Renuci l'ardent insoumis*, Mercuès : Éditions de l'attribut, coll. empreintes.
- Grosjean, B., 2009. *Dramaturgies de l'atelier-théâtre*. Belgique : Lansman.
- Lallias, J.-C., Lassalle, J., Lorient, J.-P., 2002. *Le Théâtre et l'École. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*. Arles : Actes Sud.
- Lecoq, J., 1997. « Le corps poétique », *Cahiers Théâtre-Éducation* 10. Anrat / Actes Sud Papiers.
- Nonnon, É., 1999. « L'enseignement de l'oral et les interactions en classe », *Revue Française de Pédagogie* 129.
- Page, C., 2001. *Éduquer par le jeu dramatique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P., 1996. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris : ESF.
- Ryngaert, J.-P., 1990. « De grands yeux et de grandes oreilles - Art et apprentissage : quels enjeux ? », *Cahiers Théâtre-Éducation* 2, « *L'Enfant, le jeu, le théâtre* ». Arles : Actes Sud Papiers. 23-35.
- Ryngaert, J.-P., 1996. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris : De Bœck Duculot.
- Verdeil, J., 1995. « Théâtre et pédagogie, une vieille histoire. », *Cahiers Pédagogiques* 337. Paris : CRAP. 16-17.
- Winnicott, D. W., 1975. *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Zucchet, F., 2004. *Oser le théâtre*. Grenoble : SCÉREN CRDP de Grenoble.

Annexe

Conducteur du stage (durée : 3 heures)

Phase d'échauffement rapide pour constituer le groupe et mettre les participants en état de jeu

Activité 1 : Aborder des personnages de théâtre par le corps

Objectifs

- Créer des images pour représenter un personnage
- Utiliser ces images pour entrer dans la lecture du texte et son interprétation

Modalités

1- Rendre compte corporellement d'un texte qu'on a écouté

- Lecture par la formatrice du monologue initial de Croch'patte dans *Méchant !* d'Anne Sylvestre
- Cercle de parole pour activer la remémoration du texte : qui parle ? Quels sont les personnages évoqués ? Les actions ? Les détails qui ont marqué l'auditoire ?
- Théâtre-image : répartition du groupe en binômes. Dans le binôme, le sculpteur "sculpte" le corps et le visage de son partenaire pour qu'il représente le loup.
- Les "sculptés" se répartissent dans l'espace de la salle. Les sculpteurs parcourent alors "le musée des loups".
- Échanges : quels aspects du loup ces sculptures mettent-elles en évidence ? Quels liens avec le texte ? (illustration ? contradiction ? extrapolation ? etc.)
- Même activité avec le personnage de la mère
- Commentaires : cette activité permet d'aborder la lecture du texte à partir des premières hypothèses de sens des élèves.

2- Ajouter une phrase à proférer par le personnage créé précédemment

- Les loups sculptés se réinstallent sur l'aire de jeu. Les sculpteurs tirent une courte phrase tirée du texte et viennent la dire à l'oreille de leur loup. Au top, chaque loup dit sa phrase à voix haute, à l'écoute, sans qu'un tour de parole ait été prévu.
- Même chose avec le groupe des "mères"

Bilan

- Cette activité permet aux élèves d'aborder le texte de théâtre et les personnages en interrogeant d'emblée leurs représentations.
- Elle permet aussi d'instaurer un va et vient entre écoute et lectures successives du texte pour construire son interprétation.
- Elle permet de faire découvrir aux élèves le rôle du metteur en scène et des comédiens par rapport à celui de l'auteur.
- Compétences travaillées
- Concentration / Mémorisation / Écoute / Coopération / Capacité de symbolisation
- Apprentissage de la prise de parole (dans la phase avec la profération de phrases "à l'écoute")
- Construction d'une culture théâtrale par la découverte du texte et par les activités

Activité 2 : Mener une exploration sonore d'un texte : *Le Journal de Grosse Patate* de D. Richard

Échauffement

- Distribution du monologue initial du *Journal de Grosse Patate* : chacun le lit pour soi, en boucle, à haute voix, en déambulant ; puis au signal on s'arrête, au signal suivant on repart, chacun reprend sa lecture là où il l'a interrompue ; même chose en supprimant les signaux pour que le groupe trouve son propre rythme.

- Cet échauffement permet de découvrir le texte, de se l'approprier, de pouvoir suivre son propre rythme de lecture tout en s'inscrivant dans le rythme du groupe.

Objectifs

- Se familiariser avec le champ lexical de la nourriture et le registre de langue du texte en abordant les mots par leur dynamique sonore et rythmique

Modalités

- Le "corps poétique"¹¹ : chacun, dans sa bulle, gesticule et articule un mot du monologue pour le "mimer"¹². Liste des mots choisis : pétard / patate / gâteau / frigo / ventre / glace
- Ensuite, répartition du groupe en sous-groupes : chaque sous-groupe, après un temps de recherche de quelques minutes, décide d'une gestuelle commune pour le mot manger
- Présentation des travaux des différents sous-groupes

Bilan

- Les passages successifs des groupes illustrent la multiplicité des connotations possibles d'un même mot.
- Les deux activités permettent d'explorer le mot sur le plan sonore, corporel, de le faire vibrer.
- Cette approche de la dynamique des mots du champ lexical de la nourriture permet d'engager l'imaginaire des élèves dans la thématique abordée par le texte de D. Richard.
- Compétences travaillées
- Le lexique (champ lexical ; connoté/dénoté)
- L'approche poétique du mot

Activité 3 : Mise en espace et en jeu d'un extrait du monologue

Objectif

- Comprendre la notion de situation, aborder les aspects dramaturgiques du texte théâtral

Modalités

- Le groupe est subdivisé en 5, chaque sous-groupe ayant en charge la mise en voix et en espace d'un paragraphe.
- Chaque groupe se voit imposer les mêmes contraintes : le personnage de Grosse patate est joué par les différents membres du groupe. Le groupe doit faire comprendre que la scène se passe un soir sous la tente, en colonie de vacances.

Bilan

- Pour cette activité, seul un temps de jeu "1^e jet" a été possible, suivi d'un échange régulé sur le mode : j'aime / j'aime moins / je propose
- Faute de temps, la phase de "rejeu"¹³ n'a pas été possible.
- La notion de situation dramatique a cependant peu être mise en évidence ainsi que le caractère lacunaire du texte théâtral.
- Le stage s'est terminé sur un dernier temps d'échanges et de réflexions, en lien avec les questions des stagiaires.

Notes

¹ Chaque groupe comptait 22 à 25 participants.

² Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

³ Il s'agit d'un centre dramatique national, doté d'un service théâtre-éducation créé Claude Yersin et maintenu par le directeur actuel, Frédéric Bélier-Garcia.

⁴ Anne Sylvestre, *Méchant !*, Actes Sud Papiers / Heyoka jeunesse, Paris 2003 ; Dominique Richard, *Le journal de grosse patate*, Éditions Théâtrales Jeunesse, Paris 2002.

⁵ La liste des questions a été donnée dans la première partie.

⁶ Concrètement, cela signifie par exemple qu'on réorganise l'espace de la classe, ou qu'on change de lieu, et que le temps consacré à ces activités est clairement identifié, défini et respecté.

⁷ On trouvera l'énoncé complet de ces règles de jeu dans l'ouvrage de B. Grosjean, *Dramaturgies de l'atelier théâtre*, Lansman Éditeur, 2009, p. 31.

⁸ Par exemple, pour donner leur opinion sur une scène ou une lecture de leurs camarades, les élèves sont invités à prendre la parole en exprimant ce qu'ils ont aimé, ce qu'ils n'ont pas compris et en donnant une proposition concrète, dont le groupe se ressaisira ou pas lors de la phase dite de "rejeu".

⁹ À titre d'exemple, on peut citer certains items du socle commun comme la maîtrise de la langue, la culture humaniste, la capacité à vivre en société, la capacité à émettre un jugement critique, qui peuvent entraîner à utiliser des pratiques de jeu et d'oral à d'autres fins que les objectifs culturels de fréquentation des œuvres et de développement de la sensibilité artistique.

¹⁰ « *J'y arriverai un jour. Donc cette obstination et une part de mon énergie viennent du désir et du plaisir que j'éprouve d'abord à apprendre ce que je ne sais pas, d'une certaine façon à devenir la personne que je ne suis pas encore* », Patrice Chéreau, *J'y arriverai un jour*, Actes Sud Papiers, 2009.

¹¹ Terminologie utilisée par Jacques Lecoq, artiste, fondateur d'une école de théâtre et dont la pédagogie prend le mouvement et le geste comme base de travail et comme ancrage essentiel de la formation de l'acteur.

¹² On trouvera dans le DVD *Les deux voyages de Jacques Lecoq*, coll. "Entrer en théâtre", SCÉREN 2006, des exemples éclairants de cet exercice proposé par J. Lecoq à ses élèves.

¹³ Phase qui consiste à ce que chaque groupe passe une nouvelle fois après avoir modifié sa proposition initiale en fonction des remarques précédentes.