Document generated on 07/17/2025 2:11 p.m.

L'Annuaire théâtral
Revue québécoise d'études théâtrales

--> See the erratum for this article

Apprentissage et production théâtrale au primaire

Chantal Thérien

Number 16, Fall 1994

L'enfance de l'art : théâtre et éducation

URI: https://id.erudit.org/iderudit/041210ar
DOI: https://doi.org/10.7202/041210ar

See table of contents

Publisher(s)

Société québécoise d'études théâtrales (SQET)

ISSN

0827-0198 (print)
1923-0893 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Thérien, C. (1994). Apprentissage et production théâtrale au primaire. *L'Annuaire théâtral*, (16), 47–54. https://doi.org/10.7202/041210ar

Tous droits réservés © Société québécoise d'études théâtrales (SQET), 1994

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Chantal Thérien

Apprentissages et production théâtrale au primaire

Plusieurs finissants des études universitaires en art dramatique espèrent travailler en milieu scolaire. La formation des formateurs, ou pédagogues, en art dramatique, doit donc tenir compte des «tiraillements que vivent les enseignants qui ont constamment à composer entre leurs convictions profondes, les nécessités de la tâche quotidienne et la commande reçue aussi bien des parents que de l'État» (Lefebvre, 1993, p. 12). Cette formation passe notamment par les programmes d'études établis par le ministère de l'Éducation.

Pour développer une «pratique pédagogique cohérente», le professeur d'art dramatique doit répondre aux exigences du programme tout en demeurant fidèle à lui-même, c'est-à-dire à la conception de l'enseignement de l'art dramatique qu'il a développée tout au long de sa formation universitaire, voire même de sa pratique personnelle. Le texte actuel relate ce type de rencontre entre une praticienne-chercheure et le programme actuel d'enseignement de l'art dramatique au primaire ainsi que la recherche exploratoire et quasi expérimentale qui en a découlé.

La problématique de cette recherche s'est développée à partir d'une certaine contradiction entre la didactique de l'art dramatique privilégiée par l'auteure et celle proposée par le ministère de l'Éducation du Québec. La première approche considère le jeu dramatique comme «une pratique théâtrale dont l'objectif est de privilégier la mise en rapport des enfants, dans toutes leurs possibilités expressives et créatrices, et du théâtre, dans toutes ses composantes et en tant qu'art de la scène» (Beauchamp, 1984, p. 42). La seconde propose une pratique du jeu dramatique excluant toute idée de représentation. En effet, pour les auteurs du programme d'études en art dramatique implanté au primaire depuis 1981, «une

approche diversifiée et ludique de l'apprentissage du langage dramatique n'est pas compatible avec une pratique du jeu dramatique qui voudrait que celui-ci aboutisse absolument à la préparation d'un spectacle» (MEQ, 1982, p. 8).

L'«approche diversifiée et ludique» (MEQ, 1982, p. 8), dont il est question dans le programme, suppose une constante diversification des thèmes et des personnages proposés, afin de stimuler la créativité de l'enfant et d'éviter de figer son imaginaire par la répétition des mêmes images. Le processus de jeu dramatique utilisé dans cette recherche propose, au contraire, un approfondissement du même thème et des mêmes personnages à travers une diversité d'exercices. Ce qui est ici «diversifié et ludique» (MEQ, 1982, p. 8), ce sont les nombreuses situations de jeu proposées pour approfondir la connaissance du conte et des personnages et en donner une interprétation originale.

La question est donc de savoir si les objectifs du programme d'art dramatique au primaire peuvent être atteints par une pratique du jeu dramatique orienté vers la production d'un spectacle et axée sur l'approfondissement plutôt que sur la diversification du thème et des personnages.

Afin de préserver le caractère scientifique de l'expérience, nous avons respecté la démarche pédagogique, proposée par le ministère de l'Éducation, qui s'articule autour de trois types d'activités soit: le percevoir, le faire et le réagir. Le déroulement des activités, à l'intérieur d'un atelier, suit également le modèle proposé dans le Guide d'activités (MEQ, 1981) comprenant la mise en train, le faire (exploration et expression-communication) et la rétroaction. De plus, le progrès des élèves a été évalué à l'aide de la grille d'évaluation suggérée par le ministère de l'Éducation et par un groupe d'experts. La partie qui suit décrit le déroulement de l'expérience et en précise les principaux aspects méthodologiques.

Il s'agit d'une expérience vécue à l'automne 1992 dans une classe de 5e année primaire de l'École Dominique-Savio de Valleyfield. Les 24 élèves-sujets en sont à leur première rencontre avec le programme d'art dramatique. Ils participent à 15 ateliers hebdomadaires de jeu dramatique, d'une durée de 60

minutes chacun, dans le but de réaliser un projet théâtral. Celui-ci consiste en la théâtralisation d'un conte pour enfants que les sujets ont choisi et qu'ils présenteront aux élèves de l'école à la fin de la session, pour la fête de Noël. Voyons maintenant comment se déroule l'expérience.

Les trois premiers ateliers sont consacrés à la familiarisation avec l'animatrice et avec le processus de jeu dramatique utilisé. Le projet théâtral débute au quatrième atelier et on y vit la première séance d'évaluation. Du cinquième au douzième atelier, c'est l'élaboration du spectacle selon le processus de jeu dramatique qui sera précisé plus bas. Le treizième atelier est réservé à la conception et à la réalisation des éléments de décors et de costumes, et des accessoires. La fabrication pourra en être achevée dans les périodes consacrées aux arts plastiques. La mise en place du spectacle, par l'enchaînement des résultats des différents ateliers, se fait à la quatorzième semaine. Finalement, le quinzième atelier sert de répétition générale et donne lieu à la dernière évaluation.

Tout ce cheminement vise à répondre, de façon originale, aux exigences du programme d'études en art dramatique au primaire, dont l'objectif global est de «permettre à l'enfant de faire l'apprentissage du langage dramatique comme moyen d'expression et de communication à l'intérieur d'une activité ludique et collective qui engage son être dans sa globalité» (MEQ, 1982, p. 21).

Nous avons choisi de travailler en langage dramatique non verbal. Les élèves sont donc évalués sur leur capacité d'improviser en langage dramatique non verbal, ce qui correspond à l'objectif terminal 6.2 identifié «improvisation non verbale» sur la grille d'évaluation ci-jointe. Au bas de la grille, se trouve une correspondance entre les descripteurs utilisés sur celle-ci et les habiletés que suppose la capacité d'improviser, soit: la dramatisation, la fidélité, l'originalité et la collaboration.

Démarche disciplinaire	Objectif terminal	GRILLE D'ÉVALUATION FORMATIVE		rarement	parfois	souvent	la plupart du temps	toujours
		Éléments à observer	Caractéristiques					
FAIRE — expression-communication	6.2	Improvisation non verbale	Utilise des attitudes, des gestes, le mouvement - pour exprimer des sensations, des émotions, des idées • reliées à la proposition de départ, • en enrichissant la proposition de départ d'éléments personnels; - dans l'intention de communiquer avec un(des) pair(s) • prenant l'initiative de la communication, • en réaction à l'initiative d'un(des) pair(s) (attention à l'autre, observation)					

Correspondance entre les habiletés et la grille d'évaluation

Habiletés	Descripteurs
Dramatisation:	Utilise des attitudes, des gestes, le mouvement - pour exprimer des sensations, des émotions, des idées.
Fidélité:	- Reliées à la proposition de départ.
Originalité:	- En enrichissant la proposition de départ d'éléments personnels.
Collaboration:	- Dans l'intention de communiquer avec un(des) pair(s) • prenant l'initiative de la communication; • en réaction à l'initiative d'un(des) pair(s) (attention à l'autre, observation).

La dramatisation est l'habileté à utiliser les attitudes, les gestes et le mouvement pour créer une action à travers une fable et des personnages. La fidélité se mesure au respect du thème d'improvisation et au maintien du personnage et de la fable, c'est-à-dire de la situation de jeu, tout au long de l'exercice. C'est l'habileté qui permet de reconnaître et de suivre la trame du conte, sans qu'il s'agisse toutefois d'une illustration servile du texte, mais plutôt d'une interprétation. C'est ici qu'intervient la troisième habileté, soit l'originalité. Celle-ci consiste à personnaliser l'interprétation du conte et des personnages en les enrichissant à partir des idées, des émotions, des fantaisies propres à l'équipe d'improvisation. Enfin, la collaboration est l'habileté qui consiste à jouer ensemble au même jeu pour que la création soit collective. Chacune de ces habiletés, ainsi que l'activité-synthèse, soit l'improvisation, est notée de 1 à 5 par chaque évaluateur, pour chaque sujet, à chacune des deux séances d'évaluation. Voici la signification de ces cotes: 1 = rarement; 2 = parfois; 3 = souvent; 4 = la plupart du temps; 5 = toujours. Seuls les résultats moyens du groupe sont considérés dans l'analyse des résultats. Le progrès accompli (D) se calcule en faisant la différence entre les résultats obtenus à la première évaluation (M_1) et à la deuxième évaluation (M_2).

Les séances d'évaluation se situent à l'intérieur du déroulement habituel d'un atelier, conformément aux recommandations du ministère de l'Éducation. Ainsi, «l'habileté à *synthétiser* sera évaluée à partir d'une épreuve qui portera sur l'improvisation [...]. L'improvisation se fera en microgroupe, c'est-à-dire en équipes de trois, quatre ou cinq élèves, et sera présentée au groupe. Elle fera suite à une mise en situation qui aura favorisé l'exploitation de plusieurs éléments connus de jeu dramatique (corps, espace) [...]. L'observation se fera lorsque chaque équipe présentera son improvisation au groupe» (MEQ, 1990, p.8).

Tous les ateliers se déroulant de la même façon, mis à part les ateliers 13 et 14, la description de l'atelier 4 donne une idée du processus de jeu dramatique utilisé tout au long de ce projet théâtral.

La première partie de l'atelier sert de «mise en train». L'animateur fait le récit du conte choisi pour le projet théâtral. Les enfants se déplacent librement

dans le local, explorant les émotions, les mouvements, les attitudes et même les sons suscités par le récit. Les élèves sont alors dans la phase du percevoir et du faire-exploration à travers des jeux de fiction.

Les enfants forment ensuite un grand cercle autour du local. Chacun, à tour de rôle, improvise un personnage du conte pendant que le reste du groupe produit l'atmosphère sonore appropriée. Notons, au passage, que l'idée des chœurs a été inspirée de cet exercice. On y passe du faire-exploration à un début d'expression-communication. Quelques éléments de dramatisation apparaissent alors que les personnages et les situations de la fable prennent forme.

Enfin, durant la troisième partie, les enfants se séparent en petits groupes de trois ou quatre. Après une courte préparation, ils improvisent une scène du conte devant le reste de la classe. Chaque présentation est suivie d'une discussion. Les élèves sont invités à réfléchir sur la façon dont ils ont utilisé leur corps, le mouvement, les mimiques, l'espace, etc. pour mettre en scène ce qu'ils voulaient exprimer. On y explore parfois d'autres éléments du langage théâtral à travers une relance de l'improvisation. Cette étape du réagir prend ici une orientation plus théâtrale que celle suggérée dans le programme, davantage orientée vers l'analyse du vécu. C'est ainsi que le produit théâtral se construit à travers un procédé de création collective.

L'analyse des résultats obtenus par les élèves, lors des deux séances d'évaluation, démontre que les objectifs du programme d'art dramatique en 5e année primaire sont atteints par ce projet théâtral aboutissant à un spectacle. Le tableau qui suit présente les résultats moyens du groupe.

Moyenne des notes obtenues et progrès accompli par l'ensemble des sujets, par habileté et pour l'improvisation, à la première et à la seconde évaluation

Dramatisation			Fidélité			Originalité			Collaboration			Improvisation		
M_1	M_2	D	M_1	M_2	D	M_1	M_2	D	M_1	M_2	D	M_1	M_2	D
1,96	3,69	1,72	1,94	4,55	2,61	1,72	3,53	1,81	1,76	3,54	1,78	1,84	3,82	1,98

Légende: M_1 = moyenne du groupe à la première évaluation
M_2 = moyenne du groupe à la deuxième évaluation
D = différence entre M_1 et M_2

Selon ces résultats, et conformément aux significations des valeurs accordées aux notes, il apparaît que les élèves ont progressé dans l'activité-synthèse, l'improvisation, ainsi que dans chacune des habiletés évaluées. Alors que les sujets réussissent «parfois» à improviser au début du projet (M_1 = 1,84), à la fin, ils en sont capables «la plupart du temps» (M_2 = 3,82). Ils ont donc progressé de près de deux points (D = 1,98).

Cela signifie que, contrairement aux craintes exprimées dans le *Programme d'art dramatique au primaire* (1981), la pratique du théâtre par les enfants n'inhibe pas l'émergence de leur créativité et le développement de leurs capacités expressives. C'est ce qui ressort du progrès accompli en dramatisation (D = 1,72) et en originalité (D = 1,81). De plus, la fidélité au thème gagne en clarté et en profondeur (D = 2,61) puisque l'élève a le temps d'approfondir le conte et les personnages. Quant à la collaboration (D = 1,78), elle se développe nécessairement dans le travail de création collective.

Pour terminer, disons que cette recherche est à la fois un travail de chercheure et de professeure d'art dramatique. Elle constitue, sans aucun doute, un essai de dialogue avec le programme actuel du ministère de l'Éducation en art dramatique au primaire.

Même si les résultats de l'expérience ne sauraient être généralisés, vu le petit nombre de sujets, ils peuvent cependant susciter des pistes de recherche. Quoiqu'il en soit, nous souhaitons que cette expérience puisse inciter les futurs professeurs d'art dramatique à considérer le programme comme une proposition, une invitation à une action pédagogique à la fois personnelle et créative et respectueuse des exigences du Ministère.

Bibliographie

BEAUCHAMP, H. (1984), *les Enfants et le jeu dramatique*, Bruxelles: A. de Boeck, 132 pages.

LEFEBVRE, B. (1993), «Éléments de contenus des fondements de l'éducation à l'intention des enseignants», dans les Actes du colloque *la Formation des maîtres: pour une pédagogie de l'autonomie*, Montréal: Michel Allard dir., pp. 11-16.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981), *Programme d'études, primaire, art*, Québec: Gouvernement du Québrec, 124 pages.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982), *Guide pédagogique, primaire, art dramatique, deuxième cycle*, Québec: Gouvernement du Québec, 124 pages.