



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Paris



**Année universitaire 2018-2019**

**Master MEEF**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**2<sup>ème</sup> année**

# **L'impact de la mise en œuvre d'un projet théâtral sur le bien-être des élèves d'une classe de CE2**

**Présenté par Oriane Marre**

**Encadré par Charlotte Coudronnière**

**bien-être à l'école – pédagogie de projet – théâtre à l'école**

## Sommaire

<b>Introduction</b>	p. 3
<b>Première partie : Cadre théorique</b>	p. 4
1. Bien-être à l'école	p. 4
Définition du bien-être des enfants	p. 4
Les différents modèles du bien-être perçu à l'école	p. 4
Évaluation du bien-être à l'école	p. 7
Bien-être et perception des expériences d'apprentissage	p. 7
Bien-être et interactions sociales	p. 8
2. Un projet théâtral en classe	p. 8
Définition de la démarche de projet en classe	p. 8
Faire du théâtre à école	p. 9
3. L'impact d'un projet théâtral sur le bien-être des élèves en classe	p. 11
Les activités scolaires	p. 11
Les relations paritaires	p. 11
Les relations avec les enseignants	p. 14
4. Problématique et hypothèses	p. 15
<b>Deuxième partie : Méthode</b>	p. 16
1. Participants	p. 16
Caractéristiques de l'échantillon	p. 16
Participation à la recherche	p. 16
2. Matériel	p. 16
3. Procédure	p. 17
4. Mise en œuvre du projet	p. 19
<b>Troisième partie : Résultats</b>	p. 22
<b>Quatrième partie : Discussion et conclusion</b>	p. 26
1. L'impact de la mise en place d'un projet théâtral sur le bien-être des élèves	p. 26
2. L'impact de la mise en place d'un projet théâtral en classe sur le rapport des élèves aux activités scolaires	p. 26
3. L'impact de la mise en place d'un projet théâtral sur les relations paritaires	p. 28
4. L'impact de la mise en place d'un projet théâtral sur les relations des élèves avec l'enseignant	p. 32
5. Limites de la recherche	p. 33
6. Implications pratiques de notre recherche et perspectives	p. 34
<b>Bibliographie</b>	p. 36
<b>Annexes</b>	p. 38

## **Remerciements**

Je tiens à remercier tout particulièrement mes élèves et leurs parents qui ont accepté qu'ils prennent part à cette étude. Un grand merci à Shasha pour avoir accepté de nous épauler dans ce projet et nous avoir consacré autant de son précieux temps.

Je remercie ma binôme, Marie, qui partage avec moi cette aventure et toute l'équipe pédagogique pour son soutien.

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Charlotte Coudronnière, pour ses relectures, ainsi que mes tuteurs, messieurs Olivier Lechevrel et Jean-Marc Clérin, pour leur soutien et leurs conseils tout au long de l'année.

Merci enfin à mes camarades PES pour les échanges et le partage d'expériences.

## Introduction

À notre arrivée à l'école, nous avons découvert, ma binôme et moi, une classe de 20 élèves au niveau très hétérogène, beaucoup n'adoptant pas un comportement d'élève, deux d'entre eux au comportement extrêmement perturbateur et violent envers les adultes comme leurs camarades et une inclusion s'annonçant délicate. Dès la première période les conseils de classe se révèlent très compliqués à mettre en place tant les élèves, qui se connaissent depuis le CP voire la maternelle pour la plupart, se disputent et s'arrachent la parole, le travail en groupe est rendu très difficile par le refus de certains de s'asseoir à côté les uns des autres, des bagarres éclatent dans le couloir et jusqu'au sein de la classe. Deux élèves demandent une attention toute particulière. Ils refusent de rester à leur place et s'enfuient de la salle. Le premier entre dans de violentes crises : arrache les objets des mains des adultes (professeurs de la ville de Paris, enseignantes, directeur) et les frappe. Le deuxième insulte, menace verbalement comme physiquement et frappe ses camarades et les adultes. L'ambiance de la classe s'est très vite détériorée, de nombreux vols et dégradations ont été constatés, et une atmosphère peu propice au travail s'est installée.

D'après nos observations, les problèmes de la classe n'étaient pas uniquement dus aux comportements perturbateurs de deux élèves, mais ceux-ci étaient en revanche l'expression d'un mal-être au sein de la classe. Il nous semblait donc pertinent de réfléchir au bien-être des élèves perturbateurs dans la classe et ainsi à celui de tous les élèves.

La thématique du bien-être est devenu, au cours des dernières décennies, un enjeu majeur des sociétés occidentales (Ferréol, 2018). Elle a investi jusqu'au champ de l'éducation à travers des thèses en sciences de l'éducation, la tenue de colloques français, des rapports internationaux comme nationaux (Dupaux, 2018). La notion de bien-être de l'enfant ne s'intéresse pas uniquement aux apprentissages mais prend en compte également l'épanouissement de l'élève (Bacro, Guimard, Florin, Ferrière, et Gaudonville, 2017). La mise en œuvre d'un projet de classe, et tout particulièrement d'un projet théâtre, qui donne du sens aux apprentissages (OCCE, 2008), réorganise les rapports au sein du groupe – entre les enseignants et les élèves mais également entre les élèves (Fertat, 2013) – et permet d'instaurer un plus grand respect des règles de vie en société, afin d'améliorer le bien-être des élèves au sein de la classe (Meirieu, 2002, p. 45). La mise en œuvre d'un projet théâtral en classe de CE2 sera ainsi l'objet de la présente étude.

Il s'agira de développer tout d'abord le cadre théorique qui sous-tend cette recherche en définissant le bien-être à l'école puis la démarche de projet en classe et tout particulièrement dans le cadre d'un projet théâtral avant de présenter l'impact qu'un tel projet peut avoir sur le bien-être des élèves. La méthode adoptée sera ensuite exposée et les résultats présentés avant d'être, enfin, discutés.

## **Première partie : Cadre théorique**

### 1. Bien-être à l'école

#### Définition du bien-être des enfants

En 1994, l'Organisation mondiale de la santé définit ainsi la qualité de vie : « Perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. Il s'agit donc d'un champ conceptuel englobant de manière complexe la santé physique de la personne, son état psychologique, son niveau d'indépendance, ses relations sociales, ses croyances personnelles et sa relation avec les spécificités de son environnement » (citée par Bacro & Florin, 2013, p. 8). En dépit de nombreux problèmes de définition, un consensus semble apparaître pour voir dans le bien-être la dimension subjective de la qualité de vie (Bacro et al., 2017, p. 63). Il est, défini par Fouquet-Chauprade (2013) et repris par Lasne, « un rapport subjectif au monde qui se construit dans l'environnement immédiat de l'acteur et dans l'interaction avec autrui » (2018, p. 58). Coudronnière (2016) remarque plusieurs dimensions au bien-être des enfants : les relations familiales, les relations paritaires, l'autonomie, le cadre de vie ainsi que l'environnement scolaire.

Le bien-être de l'enfant est devenu un enjeu central des politiques publiques de santé et d'éducation. Concomitante à la massification scolaire et à la nécessité de faire vivre ensemble des publics hétérogènes, la réflexion sur cette notion s'inscrirait dans une évolution des préoccupations de l'Éducation nationale dans le but d'installer les conditions d'intégration des élèves dans la vie sociale (Lasne, 2018). Cette notion ne prend pas en compte uniquement les apprentissages mais s'intéresse également à l'épanouissement de l'élève (Bacro et al., 2017). En ce qui concerne la difficulté scolaire, il ne s'agit plus uniquement d'identifier les variables des problèmes repérés mais plutôt d'envisager les facteurs favorables à l'installation de situations enviables (Lasnes, 2018).

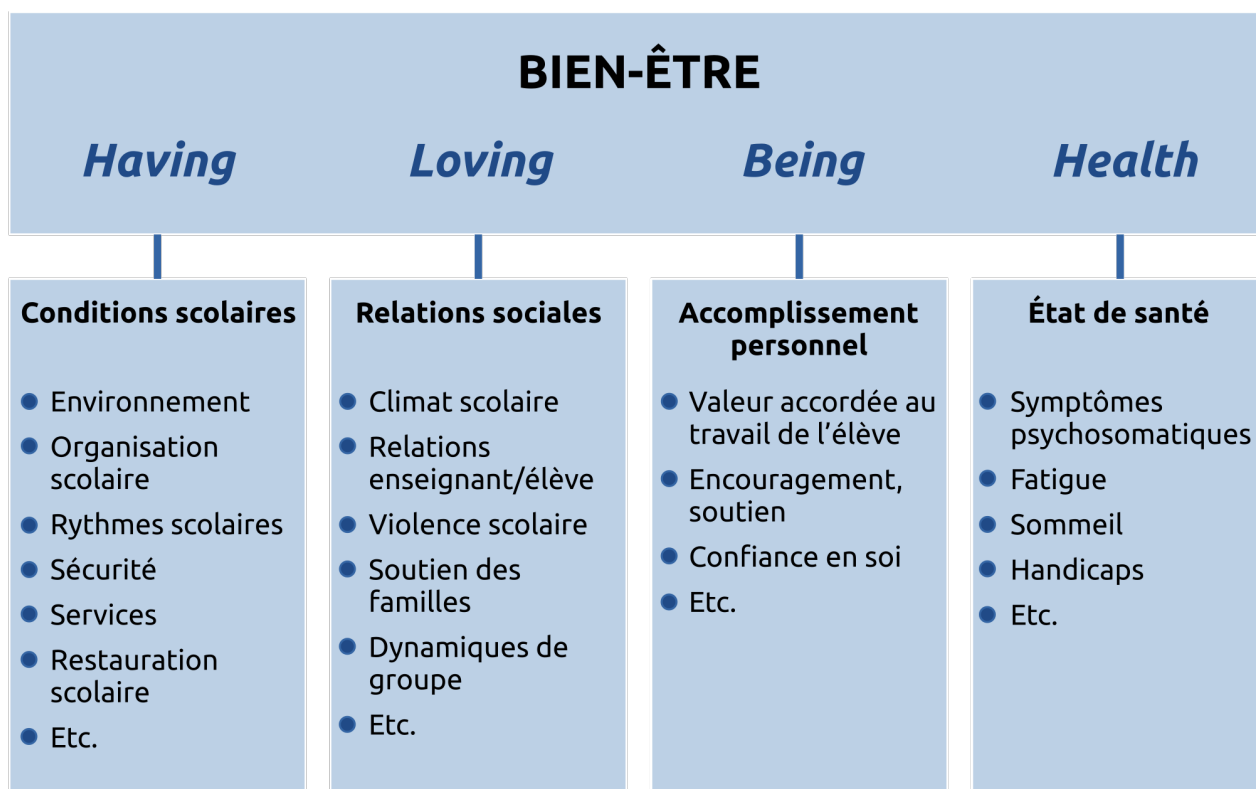
#### Les différents modèles du bien-être perçu à l'école

L'étude du bien-être constitue un champ de recherche encore peu exploré en France. Les premiers travaux naissent aux États-Unis au début du XX<sup>ème</sup> siècle et se développent dans les années 1960 (Lasne, 2018). Un rapport scientifique du Conseil national d'évaluation du système scolaire sur la qualité de vie à l'école paru en 2017 fait le point sur les différents modèles du bien-être perçu à l'école (Florin, Guimard, 2017). Ce domaine de recherche est partagé entre deux approches.

La première approche recherche une mesure objective du bien-être et étudie différents indicateurs définis comme des variables quantitatives (Lasne, 2018). Le modèle sociologique du

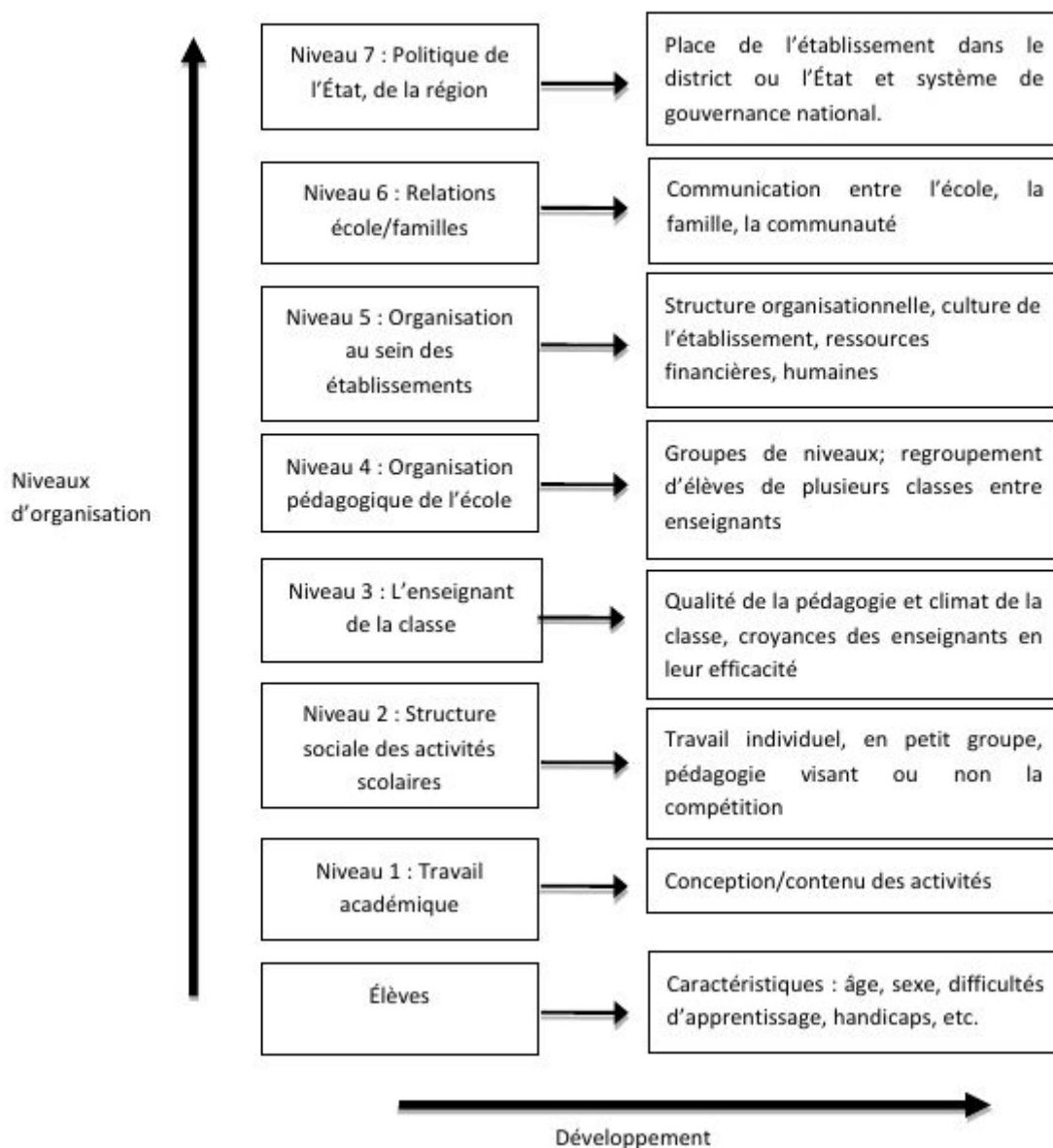
bien-être appliqué à l'école de Konu et Rimpela (2002) définit le bien-être comme l'état dans lequel l'individu peut satisfaire trois besoins de base : les conditions de scolarisation (*having*), les relations sociales entre pairs et avec les enseignants (*loving*) et les moyens d'accomplissement personnel comme la confiance en soi, les prises d'initiatives (*being*) auxquels s'ajoute l'état de santé (*health*) (cf. figure 1). Chaque besoin est influencé par un ensemble de variables relatives aux expériences vécues par les élèves au sein de l'école, ces variables peuvent servir d'indicateurs subjectifs et objectifs de mesure du bien-être (Florin, Guimard, 2017, p. 16).

Figure 1 : Le modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpela (adapté de Florin 2017, p. 16)



L'approche d'Eccles et Roeser (2011) montre que le bien-être des enfants dépend à la fois de leurs caractéristiques personnelles (perceptions subjectives, actions) et de l'influence de l'environnement scolaire (cf. figure 2). Ce dernier est conçu comme un système composé de sept niveaux d'organisation (activités scolaires, structure sociale des activités scolaires, enseignant et climat de classe, organisation pédagogique de l'école, organisation au sein des établissements, relations école/familles, politique de l'État) (Florin, Guimard, 2017, p. 17).

Figure 2 : Modèle décrivant les différents niveaux du contexte de scolarisation, d'après Eccles et Roeser (2011, p. 574) issu de Florin (2017, p. 18)



La seconde approche appréhende le degré de satisfaction des élèves à l'égard de l'école en demandant directement aux enfants comment ils voient leur bien-être (Lasne, 2018). Le jugement global (se sentir bien à l'école) peut être complété par des informations sur l'existence de vécus positifs et négatifs des intéressés qui permettent d'évaluer la manière dont les élèves se perçoivent sur plusieurs dimensions (Fouquet-Chauprade, 2013 repris par Lasne, 2018). Guimard (2017) s'attache particulièrement à une conception subjective du bien-être. Il s'intéresse en effet à la manière dont les élèves eux-mêmes perçoivent leur environnement scolaire. Il cherche à déterminer les facteurs susceptibles d'agir sur leurs représentations et affects (Florin, Guimard, 2017, p. 20). La présente étude s'appuie sur cette conception subjective du bien-être.

## Évaluation du bien-être à l'école

Afin d'agir sur le bien-être des élèves à l'école il est important de disposer de mesures fiables. Des chercheurs se sont intéressés à l'évaluation du bien-être des élèves. Il existe deux types d'outils : unidimensionnels et multidimensionnels. Les outils unidimensionnels visent à appréhender les représentations générales des expériences vécues par les élèves à l'école à travers des items du type « Je me sens bien à l'école ». Ils évaluent ainsi la satisfaction scolaire des élèves. Si ces outils présentent une mesure rapide et globale du bien-être perçu par les élèves, ils présentent l'inconvénient de ne pas permettre d'identifier les sources du mal-être ou du bien-être des élèves (Florin, Guimard, 2017). Les outils multidimensionnels, permettant de mieux identifier ces sources, offrent à l'inverse des pistes d'intervention. Guimard, Bacro, Florin, Gaudonville, et Ngo (2015) ont élaboré le questionnaire Be-scol, fondé sur l'auto-évaluation, qui vise à évaluer le bien-être subjectif d'écoliers et de collégiens selon une approche multidimensionnelle. À travers trente items, cette échelle appréhende différents aspects de la vie scolaire des élèves : leur sentiment de sécurité dans l'école, les relations paritaires, les relations avec les enseignants, la satisfaction à l'égard de la classe, les activités scolaires et le rapport aux évaluations. Les auteurs mettent en avant l'utilisation du questionnaire BE-scol afin de suivre l'impact de projets au service du bien-être des élèves mis en œuvre dans les écoles. Dans le cadre de la présente étude il s'agira de s'intéresser aux dimensions liés à la classe et à l'école (les activités scolaires, le sentiment de sécurité, le climat de la classe) et aux dimensions liés aux interactions sociales avec les enseignants et avec les pairs (Florin, Guimard, 2017).

À partir de ces dimensions, il apparaît pertinent de rechercher des leviers d'action permettant d'améliorer le bien-être des élèves à l'école. Sauneron (2013) évoque le sentiment d'appartenance, la convivialité entre adultes, la participation des parents ainsi que des salles de classes adaptées aux différentes activités et flexibles.

## Bien-être et perception des expériences d'apprentissage

Les chercheurs observent une corrélation entre la satisfaction des élèves et les activités scolaires. Les élèves montrent une plus grande motivation lorsque les activités sont perçues comme de véritables défis et que les enseignants s'attachent à les aider à acquérir une méthode en reconnaissant leurs efforts plutôt qu'à les évaluer de manière sommative en suscitant une concurrence au sein de la classe. Des règles de classe claires suscitent également leur satisfaction (Florin, Guimard, 2017).

En ce qui concerne l'école, Florin et Guimard soulèvent l'intérêt d'explorer les thématiques liées au cadre de vie scolaire et à la restauration scolaire. Les travaux de Barrett, Davies, Zhang et



Barret menés en 2015 présentent trois catégories de facteurs concernant l'environnement physique qui influenceraient le bien-être des élèves à l'école : ceux relatifs à leur confort (lumière, bruit, température, qualité de l'air, etc.), à leurs besoins cognitifs (pièces clairement identifiables, personnalisées, adaptables), et esthétiques (harmonie des couleurs, agencement de la salle de classe) (cité par Florin, Guimard, 2017).

### Bien-être et interactions sociales

De nombreuses études soulignent l'importance des interactions entre élèves et des élèves avec les enseignants. Le degré de soutien des enseignants ainsi que le soutien par les pairs perçu par les élèves est présenté comme prédictif de la satisfaction de ces derniers. Le soutien par les enseignants apparaît comme plus déterminant à l'école élémentaire qu'au collège. Les auteurs de ces études interprètent cette importance à la lumière de la théorie de l'attachement de Bowlby selon laquelle les enfants construisent leurs représentations d'eux-mêmes et du monde qui les entoure à partir des relations qu'ils entretiennent avec des personnes importantes. Similaire à celle établie avec les parents, la relation d'attachement à l'enseignant apporterait aux élèves un sentiment de sécurité (Florin, Guimard, 2017). Les chercheurs notent également l'impact de la qualité de la relation avec l'enseignant sur les relations paritaires : un élève ayant le sentiment d'être soutenu par son enseignant aurait plus de facilité à se faire des amis dans l'école alors qu'un élève ne se sentant pas suffisamment soutenu aurait tendance à s'y sentir seul. Florin et Guimard voient ainsi dans la qualité de la relation à l'enseignant un levier-clé pour favoriser le bien-être des élèves (2017). Les auteurs présentent la qualité de la relation enseignants/élèves comme liée à la qualité de vie des enseignants, elle-même liée à la fois à la perception qu'ont les enseignants de leurs élèves et au climat de l'école (2017).

## 2. Un projet théâtral en classe

### Définition de la démarche de projet en classe

Née au début du XX<sup>ème</sup> siècle aux États-Unis, la démarche de projet apparaît dans l'enseignement avec les pédagogues Dewey et Kilpatrick. Elle a alors pour but d'apprendre à faire ensemble pour que chacun progresse. Le projet est en effet présenté comme un « apprentissage collaboratif et coopératif » (Reverdy, 2013, p. 9). Slavin insiste sur le fait que sa réussite dépend des apprentissages de chacun, tous les membres doivent donc participer pour mener à bien le projet (Reverdy, 2013). Il s'agit de développer l'intelligence collective (Perrenoud, 2002).

Plébiscitée dans le Socle Commun de Connaissances, de compétences et de Culture, la démarche de projet apparaît comme un moyen pertinent pour agir à la fois sur les activités scolaires, les relations paritaires et les relations avec les enseignants. La coopération nécessaire pour prendre part à la réalisation d'un projet collectif fait partie des attendus de fin du cycle 2 afin de « Construire une culture civique » en Enseignement moral et civique dans le programme du 26 juillet 2018 (BOEN, 2018). Sala et Meunier recommandent de dédier la moitié des trente-six heures allouées à l'Enseignement Moral et Civique à la réalisation de projets (2017). Selon Perrenoud, la démarche de projet :

- [est] une entreprise collective gérée par le groupe-classe [...] ;
- s'oriente vers une production concrète [au sens large] ;
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (Perrenoud, 2002, p. 2)

Pour s'engager dans un projet, tous les membres du groupe doivent se sentir utiles : ils ont tous quelque chose à dire et voient leur parole prise en compte. Ils se sentent ainsi valorisés. Le responsable du projet doit être crédible auprès du groupe : prévoir assez de temps et accorder les moyens nécessaires à sa réalisation. Enfin, les élèves doivent avoir une visibilité, percevoir les effets de leurs actions.

Acteurs et auteurs de leur projet, les élèves deviennent autonomes et sont responsabilisés : ils prennent en charge, avec l'aide de l'enseignant, sa planification et sa réalisation notamment en ce qui concerne son contenu et ses étapes (Reverdy, 2013). Les élèves manifestent l'envie de s'engager dans un projet, identifient et définissent un besoin et se mettent d'accord pour faire en sorte de le réaliser. Les objectifs précis du projet, sa programmation, son suivi et son évaluation doivent être formalisés dans un document écrit.

### Faire du théâtre à école

Si le théâtre n'est pas une discipline scolaire à l'école primaire, en faisant du théâtre avec ses élèves l'enseignant s'inscrit dans les recommandations des programmes du cycle 2 qui présentent la maîtrise de la langue comme une priorité pédagogique de l'école. En effet, ces derniers soulignent à

propos du langage oral la pertinence de la mémorisation d'extraits de pièces de théâtre qui seront joués. Celle-ci enrichit l'expression personnelle des élèves en leur fournissant des formes linguistiques qu'ils pourront réutiliser. Le théâtre est également évoqué dans le cadre des enseignements artistiques qui, propices à la démarche de projet, développent l'écoute, la curiosité et contribuent à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen (BOEN, 2018).

Faire du théâtre en classe tend vers plusieurs objectifs en lien avec les programmes. Les élèves apprennent à dire pour être entendus en portant la voix et compris en articulant et à s'exposer aux regards. Ils découvrent comment rendre leur discours vivant par un travail sur l'intonation, les expressions du visage, leur démarche et leur regard. Ils apprennent à construire un discours, une scène pour apporter leur point de vue et susciter l'intérêt du public. Il s'agit enfin de s'amuser et d'amuser les autres sans se dévaloriser ni rire au détriment d'autrui (Balazard, Gentet-Ravasco, 2016).

Un projet théâtral en classe doit répondre à une exigence de qualité. Meirieu considère comme nécessaire de confier ce travail à des professionnels en liaison avec les enseignants (2002). Le Groupe national théâtre de l'OCCE<sup>1</sup> insiste également sur l'importance du partenariat entre les enseignants, les artistes engagés dans une démarche de création au sein de compagnies professionnelles et si possible une structure culturelle. Ces adultes doivent mettre en place une réelle coopération préalable au projet. Tous ses acteurs doivent se trouver dans une posture active. L'enseignant est le garant de la continuité du travail (OCCE, 2008). Afin de créer un sentiment d'appartenance au projet théâtral de la classe, il est important que celui-ci soit validé par le groupe classe et il s'agit de communiquer sur le projet auprès des élèves et de leurs parents. (OCCE, 2008). Il est également recommandé d'emmenner les élèves au théâtre pour découvrir des spectacles conçus pour eux et adaptés à leur âge ainsi que leurs coulisses.

Il est primordial d'instaurer pendant les séances de théâtre des règles claires (engagement de tous, respect et écoute, sérieux dans le travail) qui permettent une atmosphère de confiance et de respect. Il s'agit, pour l'enseignant, de se montrer encourageant, de verbaliser les réussites de chacun et les points à améliorer. L'élève apprend ainsi à accepter qu'on critique son travail sans le mettre en cause personnellement (Balazard, Gentet-Ravasco, 2016).

Afin de mettre en place une évaluation collective et non normative du projet théâtral, le Groupe national théâtre de l'OCCE propose une finalisation reposant sur six points : la théâtralisation (la mise en forme par les élèves), la représentation, la communication autour de celui-ci, la verbalisation de ce qu'il a apporté, la composition (mise en cohérence par les adultes), les multiples représentations (2008).

---

<sup>1</sup> L'Office Central de la Coopération à l'École est une association créée en 1928 qui promeut la coopération à l'école.

### 3. L'impact d'un projet théâtral sur le bien-être des élèves en classe

#### Les activités scolaires

Dans le cadre scolaire un projet théâtral permet de développer la motivation, donne du sens aux apprentissages tant par son aspect concret que par le degré d'autonomie et de responsabilité qu'il offre aux élèves. Reprenant les travaux de Blumenfeld, Reverdy souligne la liberté que la démarche de projet introduit en classe. Ce pouvoir de choisir la forme de la présentation finale, les étapes de travail suscite l'intérêt des élèves et permet leur appropriation du projet (Reverdy, 2013). Staquet (2015) met en valeur l'importance d'apprendre aux élèves à faire des choix afin de prendre leur place au sein d'un groupe tout en leur laissant la liberté de pouvoir les nuancer, en changer. Un tel projet permet ainsi aux élèves de prendre confiance en eux ce qui renforce leur identité.

L'OCCE insiste sur les vertus du théâtre à l'école : les disciplines scolaires enseignées se trouvent dynamisées, leur contenu prend du sens pour les élèves : un projet théâtre place l'enfant « en situation de mettre en œuvre les diverses fonctions de la langue : dire, analyser, échanger, critiquer, argumenter. L'enfant découvre la puissance du mot qu'il lit, qu'il entend, qu'il crie, qu'il met en mouvement » (OCCE, 2008, p. 23). L'ouvrage, qui détaille la mise en œuvre du projet de théâtre « L'enfant debout » mené dans une classe coopérative de CM1-CM2 en lien avec des équipes artistiques autour de la nouvelle de Chérid « La balade des siècles », présente comment l'imprégnation autour de l'auteur et de l'œuvre a été menée par l'enseignant dans la plupart des disciplines : EPS, géographie, histoire, EMC, lecture, écriture (OCCE, 2008). Un tel souci a permis de nourrir les références et l'imaginaire des élèves mais également d'accroître leur intérêt pour ces disciplines. C'est pour cette raison qu'un projet théâtral doit être évalué au-delà de sa seule réalisation (OCCE, 2008). Bergeau (2015) s'intéresse tout particulièrement à la question des apprentissages. Sa problématique se développe en effet autour de l'idée que le théâtre et sa mise en projet à l'école permettraient à l'élève de construire des apprentissages nécessaires à sa construction en tant qu'individu et transformerait son regard sur l'école et ses enseignements. Elle constate que se trouver acteurs d'un projet a modifié chez certains élèves leur rapport aux apprentissages scolaires. Certains élèves en difficultés se sont révélés à l'aise sur scène et pertinents dans leurs propositions. Ils ont ainsi pu percevoir qu'ils n'étaient pas toujours en difficulté à l'école.

#### Les relations paritaires

Un projet théâtral semble particulièrement pertinent afin d'agir au sein de la classe sur les relations paritaires. Bergeau (2015) constate au moment d'un bilan de mi-parcours du projet théâtre de sa classe une évolution du regard des élèves sur eux-mêmes et leurs rapports aux autres. Faisant

le bilan de deux actions menées entre 2005 et 2007 par la compagnie de théâtre les Taupes Secrètes Artistes Associés auprès de collégiens et lycéens de la région bordelaise dans l'héritage de l'éducation populaire, Rousseau (2013) note dans les deux cas une baisse de la violence et l'apparition de nouvelles manières de s'exprimer entre élèves. Cette diminution a été constatée lors de l'évaluation de l'action au moyen de questionnaires ouverts recueillant les impressions de la communauté éducative et des élèves. Cette évaluation, prévue dès le départ, s'est faite en deux temps : juste après l'action puis, après un temps de repos. Face à son succès, l'action a été reconduite au collège Montaigne de Lormont situé en ZEP<sup>2</sup>. L'évaluation d'un projet théâtral mis en œuvre dans une classe de CM2 à Rouen en 2018 et valorisé par la Bibliothèque des expérimentations pédagogiques a ainsi permis de constater l'acquisition d'une plus grande confiance en soi pour plusieurs élèves, un développement de la communication entre les élèves et une baisse des tensions (Expérithèque, 2018).

Cette baisse des tensions est à relier dans ces deux expériences au développement du langage oral que permet le théâtre. Dans le cadre de la mise en place d'un projet théâtral en CLIS, Jausserand (2012) souligne la capacité du théâtre à développer les capacités de décentration des élèves. Citant les théories de l'esprit de Bernicot et Bert-Eboul (2009), elle explique que plus les capacités de décentration d'une personne sont faibles moins les intentions que celle-ci attribue à l'autre peuvent être élaborées comme différentes des siennes ce qui a pour effet d'instaurer des interactions sur le mode du conflit. Elle remarque qu'au théâtre, grâce à la présence du public, le sens se construit en dépassant les propos de l'un et de l'autre. Le public, tiers dans l'échange entre les personnages, devient un élément de décentration. En effet, dans le cadre d'un atelier théâtre, le jeu des acteurs est commenté avec les spectateurs autour de questions comme « Est-ce que l'on comprend l'histoire ? », « Est-ce que l'on reconnaît l'histoire ? Pourquoi ? » Sont ainsi travaillés avec les élèves à la fois les langages corporel à travers le mime notamment mais également verbal et paraverbal à travers le ton notamment. Dans le cadre de ce projet, Jausserand (2012) constate l'évolution positive des capacités de décentration d'un élève grâce au langage qui devient un outil de pensée et de compréhension du monde et des autres. Elle observe également le développement de sa compréhension des fonctions du langage dans les interactions à travers le regard, le langage du corps et la construction du sens. Cet élève devient capable d'entendre un autre point de vue que le sien. Dressant le bilan du projet, elle attribue la nette diminution de la violence verbale et physique et des attitudes conflictuelles entre les élèves aux recours langagiers devenus plus accessibles ainsi qu'à une plus grande attention portée au langage du corps. Les élèves parviennent

---

<sup>2</sup> Zone d'Éducation Prioritaire.

à mieux contrôler leurs attitudes et prennent conscience des messages qu'ils envoient à l'autre (Jausserand, 2012).

Le programme d'Enseignement moral et civique du cycle 2 de juillet 2018 place l'identification et le partage des émotions au cœur de la construction du respect d'autrui. Le Socle Commun de Connaissances, de compétences et de Culture souligne, dans le cadre domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen », l'importance pour les élèves de « l'expression de leurs sentiments et de leurs émotions, leur régulation, la confrontation de leurs perceptions à celles des autres » (BOEN, 2018). Staquet (2015) souligne le rôle d'information et d'expression des émotions, la reconnaissance par l'enseignant de celles-ci aide ainsi l'élève à se construire et à vivre avec les autres. Il recommande à l'enseignant de reformuler les émotions qu'il perçoit chez ses élèves et d'apprendre à l'enfant trois démarches : identifier ses émotions personnelles, reconnaître celles des autres, exprimer, verbaliser son émotion, avec des mots ou des signes moins verbaux, exprimer un besoin autour de cette émotion (2015). Or le théâtre demande de mener un travail sur le monde émotionnel. Meirieu rappelle que le théâtre n'est possible que par la gestion de ses émotions. Le comédien « travaille sur ses émotions, apprend à les distinguer, à les mettre au service d'une intention. [...] Dans l'atelier théâtre, l'élève se réapproprie les émotions sans être submergé par elles » (2002, p. 27). Interpréter un personnage qui n'est pas lui au moment où il le joue permet à l'enfant de s'envisager comme un être qui évolue, qui peut choisir les sentiments qu'il veut exprimer sans les subir. Les échanges suivant les phases de jeu permettent également de verbaliser les émotions jouées, d'apprendre à les reconnaître et de réfléchir à comment les interpréter.

La médiation des objets (accessoire, costume, masque) permet également de mettre à distance les émotions ressenties par l'élève et la consigne de jeu. Lallias considère qu'en pratiquant le théâtre, l'élève apprend à choisir, à sélectionner, à accepter d'autres points de vue, « à comparer, à verbaliser et à prendre du recul par rapport à ses propres productions » (2008, pp. 19-21). La mise à distance du réel est primordiale au théâtre. Parmi les fondamentaux garants de la qualité du jeu on retrouve : le décalage par rapport au quotidien, l'imagination, la création d'univers singuliers en un temps et espace circonscrits, la mobilisation de signes, l'initiation à la métaphore, l'élaboration de codes, du jeu compris comme langage, le souci du spectateur, du regard extérieur (OCCE, 2008).

L'enjeu d'un projet théâtral de classe réside également dans la capacité à apprendre aux élèves à vivre ensemble. C'est, tout d'abord, selon Meirieu qui a mené des ateliers théâtre en milieu scolaire comme extrascolaire ou spécialisé, la culture qui permet de « lutter contre les particularismes et d'apprendre à vivre ensemble, sans nier nos différences, mais en leur donnant du sens, un moyen d'aller à la rencontre de cette ressemblance qui nous fonde et fonde l'humanité » (2002, p. 30). Plus spécifiquement, le théâtre, parce qu'il permet de redécouvrir l'autre mais

également de se redécouvrir soi-même, aide les élèves à construire leur identité notamment au sein d'un groupe (OCCE, 2008). En outre, la participation de la classe à la mise en scène d'une pièce de théâtre implique la participation de tous sur une durée suffisante. Meirieu souligne ce qui pour elle est sans doute le plus important dans la pratique du théâtre avec de jeunes enfants, la « structure de communication et d'écoute de l'autre dans laquelle elle place chacun d'eux » :

Le spectacle ne peut prendre forme que si chaque acteur respecte le rôle qui lui est assigné par le groupe, s'il sait attendre son tour, entrer dans le jeu, ne pas empiéter sur les attributions d'autrui. Le spectacle ne peut être réussi que si chacun exprime sa différence vers un but commun et unique, qui est de montrer à un troisième ce que l'on a construit, soi et le groupe (Meirieu, 2002, p. 45)

Pour cela, l'enfant doit apprendre à se maîtriser, à respecter la parole de l'autre et les règles du travail en groupe, à ne pas se moquer, à accepter avec bienveillance son tâtonnement comme celui des autres. Cette structure de communication correspond à la définition des nécessités de la parole à l'école, envisagée comme objet et vecteur d'apprentissage avec les autres, par l'OCCE : « expression de soi (goûts, peurs, émotions...), connaissance de soi et des autres pour se construire identique et différent, construction de l'estime de soi (s'aimer pour échanger avec les autres), pour construire de la pensée individuelle et collective, pour rechercher des réponses, pour décider et agir » (OCCE, 2008, p. 34).

### Les relations avec les enseignants

Fertat (2013) souligne qu'un projet théâtral ne dynamise pas uniquement les relations élèves-élèves mais également les relations enseignants-enseignés, développant une relation de confiance entre les élèves et l'enseignant. Dressant le bilan du projet théâtral de sa classe, Jausserand (2012) constate également une baisse de la violence verbale comme physique à l'encontre des adultes.

Reverdy (2013) insiste sur l'importance de la posture de l'enseignant qui, en soutenant ses élèves dans le projet, devient un guide, un accompagnateur. Il encourage la motivation des élèves et participe à l'évaluation du projet. Un des attributs essentiels du projet est la micro-organisation non permanente et hors hiérarchie. Au sein du projet les rôles varient et l'enseignant se met à la même hauteur que les élèves. De telles préconisations rejoignent tout à fait les préoccupations de Staquet qui remet en cause la pertinence du modèle traditionnel pyramidal – de l'enseignant vers l'élève – des voies de communication au sein de la classe : « les interactions en classe doivent privilégier les

échanges et les collaborations entre élèves et entre les élèves et l'enseignant » (Staquet, 2015, p. 64). Afin de rendre les élèves acteurs de l'évaluation du projet qui ne doit pas incomber uniquement à l'enseignant, Sala et Meunier proposent des grilles d'évaluation et d'auto-évaluation de l'engagement des élèves dans le projet (Sala, Meunier, 2017).

La démarche de projet permet de renouveler les modes de communication entre les élèves, des élèves avec leurs enseignants et éventuellement des enseignants avec les parents leur offrant un nouveau sujet d'échanges qui peut apparaître comme éloigné des thématiques proprement scolaires.

#### 4. Problématique et hypothèses

Dans un souci d'améliorer le climat de la classe, il s'agit, d'après les travaux de Guimard (2015) développant une approche subjective de la notion de bien-être, qui consiste à interroger directement les élèves sur leur degré de satisfaction vis-à-vis de l'école, de tenter d'évaluer leur bien-être. Les recherches de Florin et Guimard (2017) encouragent à s'intéresser tout particulièrement à la perception par les élèves des expériences d'apprentissage et des interactions sociales, entre élèves et avec l'enseignant, au sein de la classe. Reverdy (2013) présente la démarche de projet comme donnant du sens aux activités scolaires et rassemblant la classe autour d'une réalisation concrète. La faculté du théâtre à agir sur les relations paritaires est mise en valeur par Meirieu (2002). Une baisse de la violence en milieu scolaire semble pouvoir être attribuée à la mise en place d'actions théâtrales en ZEP (Rousseau, 2013). Cette baisse des tensions s'expliquerait par le développement du langage oral que le théâtre induit (Jausserand, 2012).

Il semble ainsi pertinent de se demander en quoi la mise en place d'un projet théâtral, dans une classe de CE2 au sein de laquelle de nombreux enfants ne présentent pas un comportement d'élèves, peut améliorer le bien-être des élèves au sein de la classe.

L'hypothèse générale développée dans le cadre de cette étude est que la mise en place d'un projet théâtre a un impact positif sur le bien-être des élèves à l'école. Cette hypothèse sera étudiée par la mise à l'épreuve des hypothèses suivantes. La mise en place d'un projet théâtre a un impact positif sur l'intérêt des élèves pour les activités scolaires auxquelles il confère un gain de sens. La mise en place d'un projet théâtre a un impact positif sur les relations paritaires des élèves et sur les relations avec l'enseignant.



## Deuxième partie : Méthode

Afin de tester nos hypothèses, il est apparu pertinent de mesurer le bien-être des élèves au sein de la classe en temps 1, avant la mise en place du projet théâtral, puis en temps 2, quelques mois après le lancement du projet.

### 1. Participants

#### Caractéristiques de l'échantillon

L'étude a été menée auprès d'une classe de CE2 de 20 élèves dans une école publique hors éducation prioritaire. La classe est composée de 10 filles et 10 garçons. Les élèves de la classe ont en moyenne 8 ans et 11 mois avec un écart type de 8 mois. Deux élèves sont en inclusion en CE2 et suivent une partie des cours en ULIS<sup>3</sup> TSA<sup>4</sup>. Quatre élèves bénéficient d'un suivi en Rased : deux avec le maître E, un avec la psychologue scolaire et un avec le maître G.

#### La participation à la recherche

Le consentement des participants a été obtenu via une demande d'autorisation adressée aux parents des élèves de la classe (voir annexe 1). 19 parents ont donné leur consentement. Lors de la première mesure, 18 élèves ont répondu au questionnaire. L'un des deux élèves très perturbateurs a refusé de le compléter. L'autre n'a pas voulu le compléter entièrement. Lors du deuxième temps de mesure, 18 élèves ont répondu au questionnaire mais les résultats de seulement 17 élèves ont été pris en compte. Une élève a été absente pendant une semaine et n'a donc pas pu répondre au questionnaire. Celle-ci ayant noté son nom sur le premier questionnaire, elle a pu être retirée de l'échantillon. L'élève qui avait refusé de répondre au premier questionnaire a, cette fois-ci, accepté et complété partiellement le questionnaire. Ses résultats n'ont cependant pas été pris en compte dans cette étude. Le deuxième élève perturbateur a, à nouveau, refusé de compléter entièrement le questionnaire. Deux élèves n'ont pas répondu à la totalité des questions.

### 2. Matériel

Afin de mener cette étude, le choix s'est porté sur un outil d'évaluation du bien-être à l'école multidimensionnel : le questionnaire Be-scol élaboré par Guimard, Bacro, Florin, Gaudonville, et

---

3 Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

4 Troubles spécifiques du langage et des apprentissages.

Ngo (2015) (voir annexe 2). Ce questionnaire constitué de 30 items évalue six dimensions constitutives du bien-être des élèves à l'école : le sentiment de sécurité des élèves dans l'école, les relations paritaires, les relations avec les enseignants, la satisfaction à l'égard de la classe, les activités scolaires et le rapport aux évaluations (cf. tableau 1). Il a semblé pertinent de faire passer aux élèves l'intégralité du questionnaire afin de pouvoir calculer leur score général de bien-être à l'école. Le choix de ce questionnaire est d'autant plus pertinent dans le cadre de notre étude qu'il a fait l'objet d'une validation et s'adresse aux écoliers comme aux collégiens à partir du CE2. Pour chaque item, l'enfant doit choisir entre deux catégories d'élèves celle à laquelle il ressemble le plus. Ces deux catégories sont distinguées par une négation (« Certains élèves ont peur de... » contre « D'autres élèves n'ont pas peur de... »). Il doit ensuite préciser sa réponse en signalant si la catégorie d'élèves choisie est vraiment ou à peu près comme lui. Les réponses se distribuent sur une échelle en 4 points, un score de 4 correspondant toujours à l'appréciation la meilleure.

### 3. Procédure

Après avoir obtenu le consentement des parents et des élèves, les données ont été recueillies une première fois le 14 janvier en début de période 3<sup>5</sup>, avant le lancement du projet théâtral, puis une deuxième fois le 19 avril en fin de période 4<sup>6</sup>, alors que le projet a mobilisé l'ensemble de la classe pendant les périodes 3 et 4 sans pour autant être achevé. La représentation théâtrale est prévue pour le mois de juin. Les passations ont duré environ 30 minutes chacune. Elles ont été réalisées collectivement en classe. Les élèves répondent individuellement et anonymement par écrit au questionnaire.

---

5 La période 3 dure des vacances de Noël aux vacances d'hiver.

6 La période 4 dure des vacances d'hiver aux vacances de printemps.

Tableau 1 : Liste des items constitutifs de chaque dimension du questionnaire Be-scol (Guimard et al. 2015, p. 168)

Dimensions	N° de l'item	Items
Relations avec les enseignants	5	L'enseignant m'aide suffisamment.
	11	L'enseignant me félicite.
	17	J'aimerais que l'enseignant explique davantage les choses difficiles.
	23	L'enseignant sait m'intéresser à ce qu'on fait à l'école.
	29	L'enseignant a du mal à faire respecter les règles de la classe.
Activités scolaires	2	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école.
	8	J'ai trop de devoirs à faire à la maison.
	14	Je n'aime pas quand il y a une évaluation.
	20	Je travaille trop à l'école.
	26	Je suis content d'aller à l'école.
Classe	3	Je n'aime pas trop ma classe.
	9	Je suis content d'être dans ma classe.
	15	Je suis content de mon enseignant.
	21	Je suis content de ma salle de classe.
	27	Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe.
Relations paritaires	1	C'est difficile de se faire des amis à l'école.
	13	Je suis bien apprécié par les autres élèves.
	19	J'ai beaucoup de copains à l'école.
	25	Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école.
	7	Ça se passe bien à l'école.
Sentiment de sécurité	6	J'ai peur de me faire voler des affaires.
	12	J'ai peur quand je suis à l'école.
	18	J'ai peur de me faire taper par les autres élèves.
	24	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter.
	30	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école.
Rapport aux évaluations	4	J'ai peur quand l'enseignant met un mot dans le cahier de liaison.
	10	J'ai peur de montrer mon travail aux parents.
	16	J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices.
	22	J'ai peur quand l'enseignant parle avec mes parents.
	28	J'ai peur d'avoir de mauvais résultats.

Note : l'intitulé des items est présenté de manière simplifiée.

Lecture : l'item n°5 « L'enseignant m'aide suffisamment » est constitutif de la dimension « relations avec les enseignants ».

Source : CREN-BE-scol

#### 4. La mise en œuvre du projet

À travers ce projet théâtral, il s'agissait de valoriser les capacités des enfants dans un projet leur faisant plaisir, mettant en jeu des compétences variées et favorisant les apprentissages et de développer un sentiment d'appartenance au groupe classe. Il semblait également important d'instaurer avec ce projet une certaine stabilité tout au long de l'année et au sein de la classe en dépit de l'alternance des deux enseignantes par une implication conjointe dans le projet. Enfin ce projet nous semblait pouvoir favoriser la communication entre les élèves et avec les deux enseignantes.

Ce projet est né de la lecture par la classe de la pièce de théâtre *Le Long voyage du pingouin vers la jungle* de Jean-Gabriel Nordmann (2001). Au cours de cette lecture longue, une élève a proposé de mettre en scène la pièce. Les élèves s'étaient en effet pris au jeu de la lecture expressive du texte. Après discussion entre les enseignantes et avec une mère d'élève comédienne professionnelle, le projet a été soumis au vote de la classe et a remporté l'adhésion de l'ensemble des élèves. La comédienne interviendrait de manière régulière auprès de la classe. Les représentations initiales des élèves à propos du projet et leurs idées de mise en scène seraient consignées dans le cahier de théâtre commun à la classe et écrit à plusieurs mains.

Il fut décidé que la classe mettrait en scène la pièce étudiée pour la présenter en fin d'année aux parents d'élèves et aux autres classes. La classe se laissait la possibilité de ne pas mettre en scène la pièce dans son intégralité et de rajouter éventuellement des scènes, des personnages. Le calendrier de la comédienne nous obligeait à un travail soutenu avec elle au cours des périodes 3 et 4. Les enseignantes poursuivraient le travail en période 5 avec l'aide de parents d'élèves volontaires pour encadrer les séances de théâtre en classe entière.

Ce projet s'articule autour de trois principaux axes de travail en classe présentés dans la fiche de séquence suivante (cf. tableau 2). La fiche de séquence détaillée est présentée en annexes (voir annexe 3). Le premier axe de travail est relatif à la lecture, la compréhension et l'écriture et intervient à la fois en français et « questionner le monde ». Le deuxième axe de travail est relatif au jeu et à un travail sur le corps. Le cycle de natation touchant à sa fin en période 3, une séance hebdomadaire d'EPS a été consacrée, à partir de la période 4, à un atelier théâtre en classe entière ayant entre autres objectifs de mobiliser le pouvoir expressif du corps dans des actions individuelles et collectives. Outre le travail autour de la compétence « s'exposer aux autres », il s'agit d'engager les élèves dans un travail autour du rôle de spectateur et de metteur en scène. Le troisième axe de travail est consacré à l'apprentissage du travail en groupe par les élèves et au respect des règles – plus particulièrement celles du théâtre – s'inscrivant dans l'apprentissage du respect d'autrui et la

construction d'une culture civique chez les élèves dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique.

Tableau 2 : Fiche de séquence

<b>FICHE DE SÉQUENCE</b>		
<b>Cycle 2 – Classe de CE2</b>		
<b>Domaines :</b> Français EMC EPS QLM	<b>Titre de la séquence :</b> La mise en scène du <i>Long voyage du pingouin vers la jungle</i> de Jean-Gabriel Nordmann	<b>Périodes 3 et 4</b>
<b>Organisation de la séquence</b>	<p><b>Période 3 :</b>  <u>Séance 1</u> : Découverte des métiers du théâtre et rencontre avec la comédienne qui accompagnera le projet (Français – Arts)  <u>Séance 2</u> : Conseil de classe consacré au projet : représentations, propositions, calendrier (EMC)  <u>Séance 3</u> : Improvisations : travail corporel (la banquise) avec la comédienne (EPS)  <u>Séance 4</u> : Répartition des rôles des quatre premières scènes et improvisations : travail corporel (le personnage du pingouin) avec la comédienne (EMC – EPS)  <u>Séances 5 – 8 – 11 – 13</u> : Écriture de dialogues à insérer dans deux scènes de la pièce (Production d'écrit – Lexique)  <u>Séances 6 et 9</u> : Découverte des littoraux à travers le voyage du pingouin (QLM – Espace)  <u>Séances 7 – 10 – 12 à 15</u> : Travail sur les 4 premières scènes en classe entière avec la comédienne (entrées, sorties, gestuelle, intentions des personnages) (EPS)</p> <p><b>Période 4 :</b>  <u>APC théâtre</u> : Travail scène par scène (entrées, sorties, gestuelle, intentions des personnages) (mémorisation des textes et expression corporelle)  <u>Séance 16</u> : Improvisations : le pingouin découvre la classe de CE2 B avec la comédienne (EMC – EPS)  <u>Séance 17</u> : Visionnage de la captation d'une pièce de théâtre contemporaine : <i>Cendrillon</i> de Joël Pommerat (Français – Arts – EMC)  <u>Séances 18 – 19 – 20 et 23</u> : Écriture d'un texte à l'imparfait dans lequel le pingouin raconte à Eric sa vie avant de quitter la banquise (Production d'écrit – EDL – Lexique)  <u>Séances 21 – 22 – 24 et 25</u> : Improvisations introductives des scènes (redynamiser les scènes, introduire du réel) avec la comédienne. Improvisations enregistrées par les élèves à l'aide d'un micro zoom (TICE).</p>	
<b>Objectifs principaux de la séquence</b>	<p>Découvrir le théâtre et ses enjeux.            Prendre part à un projet de classe visant à la mise en scène d'une pièce de théâtre</p>	
<b>Pré-requis :</b>		
<p>En période 2, les élèves ont découvert la pièce de théâtre, le lexique du théâtre et appris à écrire des dialogues de théâtre.            En période 3, les élèves ont appris à utiliser un micro zoom dans le cadre du cours d'anglais.</p>		

## **Compétences développées par les élèves au cours de la séquence :**

### **Français :**

- . Comprendre et s'exprimer à l'oral
- Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte.
- Dire pour être entendu et compris.
- Participer à des échanges dans des situations diverses.
- Adopter une distance critique par rapport au langage produit.
- . Lire
- Comprendre un texte et contrôler sa compréhension.
- Pratiquer différentes formes de lecture.
- Lire à haute voix.
- . Écrire
- Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche.
- Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit.
- . Comprendre le fonctionnement de la langue
- Construire le lexique.

### **Enseignements artistiques :**

- Proposer des réponses inventives dans un projet collectif.
- Coopérer dans un projet artistique.
- Exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences.
- Écouter et respecter l'avis des autres et l'expression de leur sensibilité.

### **Éducation physique et sportive :**

- Mobiliser le pouvoir expressif du corps.
- S'adapter au rythme, mémoriser des pas, des figures, des éléments et des enchaînements pour réaliser des actions individuelles et collectives.

### **Enseignement moral et civique :**

- . Culture de la sensibilité
- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
- Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres.
- Être capable de coopérer.
- Se sentir membre d'une collectivité.
- . Culture de la règle et du droit
- Respecter les règles communes.
- . Culture de l'engagement
- S'engager et assumer des responsabilités dans l'école, dans la classe.
- Savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche.

### **Questionner le monde :**

- Se repérer dans l'espace et le représenter.
- Situer un lieu sur une carte ou un globe ou un écran informatique.
- Identifier des paysages.
- Observer et utiliser des objets techniques (micro zoom) et identifier leur fonction.

## Troisième partie : Résultats

La mesure du bien-être à l'école des élèves de la classe en temps 1, avant la mise en place du projet théâtral, et en temps 2, après la mise en place du projet, a permis de vérifier l'hypothèse selon laquelle la mise en place d'un projet théâtral a un impact positif sur le bien-être des élèves au sein de la classe. Elle a permis en effet de vérifier l'impact de la mise en place d'un projet théâtral sur le rapport des élèves aux activités scolaires, sur les relations paritaires au sein de la classe et sur les relations des élèves avec les enseignantes.

1. L'impact de la mise en place d'un projet théâtral sur le bien-être des élèves au sein de la classe

Les réponses des élèves à chaque item du questionnaire ont été codées de 1 à 4, le score de 4 correspondant toujours à l'appréciation la meilleure (voir annexe 4). À partir de ce codage, un score global de bien-être peut être calculé pour la classe. Ce score correspond à la moyenne des scores obtenus à l'ensemble des items du questionnaire. Ce score global, à l'issue de chaque mesure, est présenté dans le tableau suivant (cf. tableau 3). Ce score global apparaît en légère augmentation de 0,05 point sur un total de 4 entre les deux mesures. Il convient donc de s'intéresser au score de chaque dimension afin de comprendre si cette légère augmentation cache des évolutions entre les différentes dimensions.

Tableau 3 : Score global des élèves de la classe pour chaque dimension.

Dimensions	Questionnaire 1	Questionnaire 2
Relations avec les enseignants	2,96	2,86
Activités scolaires	2,74	2,92
Classe	3,41	3,25
Relations paritaires	2,91	3,01
Sentiment de sécurité	2,71	2,74
Rapport aux évaluations	2,60	2,84
Score global de bien-être	2,89	2,94

Le score global correspond à la moyenne des scores obtenus à l'ensemble des items du questionnaire exceptés les items 7 et 27. Les résultats sont arrondis au centième.

## 2. L'impact de la mise en place d'un projet théâtral en classe sur le rapport des élèves aux activités scolaires

Il s'agissait de vérifier à travers ce questionnaire si la mise en place d'un projet théâtral en classe pouvait avoir un impact positif sur le rapport des élèves aux activités scolaires. Le score de bien-être pour la dimension « Activités scolaires » apparaît en augmentation de 0,18 point sur un total de 4. Le détail des pourcentages de réponses « oui » aux items du questionnaire de bien-être à chaque mesure présentée dans le tableau suivant permet d'envisager le détail de ce score pour chaque dimension (cf. tableau 4). Les pourcentages sont calculés en fonction du nombre d'élèves ayant répondu à chaque question. Pour une question donnée, le maximum d'élèves n'ayant pas répondu est toujours inférieur ou égal à 2. La catégorie « oui » regroupe les modalités « vraiment comme moi » et « à peu près comme moi ». Les éléments de satisfaction ou d'insatisfaction des élèves par rapport aux activités scolaires apparaissent dans les items 2, 8, 14, 20 et 26. Les items 2 et 26 témoignant de la satisfaction des élèves sont en hausse entre les deux mesures. L'item 2 « Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école » et 26 « Je suis content d'aller à l'école » présentent une hausse significative, respectivement de 5 et 41 points. Le dernier atteignant 100 %. L'item 14 « Je n'aime pas quand il y a une évaluation » présente une baisse de 18 points. L'item 20 « Je travaille trop à l'école » reste stable. Seul l'item 8 « J'ai trop de devoirs à faire à la maison » apparaît en hausse de 18 points.

Tableau 4 : Pourcentages de réponses « oui » aux items du questionnaire de bien-être

Dimensions		Items	Questionnaire 1	Questionnaire 2
Relations avec les enseignants	5	L'enseignant m'aide suffisamment.	77 %	88 %
	11	L'enseignant me félicite.	71 %	80 %
	17	J'aimerais que l'enseignant explique davantage les choses difficiles.	50 %	53 %
	23	L'enseignant sait m'intéresser à ce qu'on fait à l'école.	71 %	93 %
	29	L'enseignant a du mal à faire respecter les règles de la classe.	53 %	53 %
Activités scolaires	2	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école.	77 %	82 %
	8	J'ai trop de devoirs à faire à la maison.	35 %	53 %
	14	Je n'aime pas quand il y a une évaluation.	65 %	47 %
	20	Je travaille trop à l'école.	47 %	47 %
	26	Je suis content d'aller à l'école.	59 %	100 %



Classe	3	Je n'aime pas trop ma classe.	18 %	24 %
	9	Je suis content d'être dans ma classe.	94 %	81 %
	15	Je suis content de mon enseignant.	88 %	100 %
	21	Je suis content de ma salle de classe.	76 %	93 %
	27	Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe.	47 %	73 %
Relations paritaires	1	C'est difficile de se faire des amis à l'école.	35 %	29 %
	13	Je suis bien apprécié par les autres élèves.	65 %	80 %
	19	J'ai beaucoup de copains à l'école.	64 %	60 %
	25	Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école.	53 %	67 %
	7	Ça se passe bien à l'école.	65 %	71 %
Sentiment de sécurité	6	J'ai peur de me faire voler des affaires.	82 %	53 %
	12	J'ai peur quand je suis à l'école.	25 %	36 %
	18	J'ai peur de me faire taper par les autres élèves.	44 %	33 %
	24	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter.	31 %	47 %
	30	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école.	38 %	27 %
Rapport aux évaluations	4	J'ai peur quand l'enseignant met un mot dans le cahier de liaison.	65 %	53 %
	10	J'ai peur de montrer mon travail aux parents.	18 %	31 %
	16	J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices.	44 %	33 %
	22	J'ai peur quand l'enseignant parle avec mes parents.	53 %	47 %
	28	J'ai peur d'avoir de mauvais résultats.	50 %	47 %

Pourcentages calculés en fonction du nombre d'élèves ayant répondu à chaque question. Pour une question donnée, le maximum d'élèves n'ayant pas répondu est toujours inférieur ou égal à 2. La catégorie « oui » regroupe les modalités « vraiment comme moi » et « à peu près comme moi ».

3. L'impact de la mise en place d'un projet théâtral sur les relations paritaires au sein de la classe

Il s'agissait ensuite de vérifier à travers ce questionnaire si la mise en place d'un projet théâtral en classe pouvait avoir un impact positif sur les relations paritaires au sein de la classe. Le score de bien-être pour la dimension « Relations paritaires » apparaît en augmentation de 0,1 point sur un total de 4. Le détail des pourcentages de réponses « oui » aux items du questionnaire de bien-être à chaque mesure permet d'envisager le détail de ce score pour cette dimension. Les éléments de satisfaction ou d'insatisfaction des élèves par rapport aux relations paritaires apparaissent dans les

items 1, 13, 19, 25 et 7. L'item 1 « C'est difficile de se faire des copains à l'école » apparaît en baisse de 6 points. Si l'item 19 « J'ai beaucoup de copains à l'école » présente une baisse de 4 points, les items 13 « Je suis bien apprécié par les autres élèves » et 25 « Je m'entends bien avec les autres élèves de l'école » présentent une hausse respectivement de 15 points et 14 points. Dans le cadre de l'étude de Guimard et al. (2015), les résultats des items 7 et 27 n'ont pas été pris en compte dans le calcul du score global de bien-être, car les chercheurs se sont aperçu qu'ils renvoyaient à plusieurs dimensions. Par exemple l'item 7 « Certains élèves trouvent que ça se passe bien à l'école » sature à la fois sur les facteurs satisfaction à l'égard de la classe, activités et relations avec les enseignants. Les résultats à ces deux items ont donc été écartés pour calculer le score global de bien-être. Dans le cadre de la présente étude, il semble néanmoins intéressant d'observer le pourcentage de réponses « oui » à ces deux questions. Pour l'item 7, entre les deux mesures, la satisfaction des élèves présente une hausse de 6 points.

Dans la mesure où notre étude est centrée sur le bien-être des élèves en classe et non au sein de l'école, il semble pertinent de s'intéresser également au score de bien-être pour la dimension « Classe ». Ce score présente une baisse de 0,14 point sur un total de 4 entre les deux mesures. Le détail des pourcentages de réponses « oui » aux items du questionnaire de bien-être à chaque mesure permet d'envisager le détail de ce score pour cette dimension. Les éléments de satisfaction ou d'insatisfaction des élèves par rapport à la classe apparaissent dans les items 3, 9, 15, 21 et 27. L'item 3 « Je n'aime pas trop ma classe » présente une hausse de 6 points. Dans le même temps l'item 9 « Je suis content d'être dans ma classe » présente une baisse de 13 points. Parallèlement les items 15 « Je suis content de mon enseignant », 21 « Je suis content de ma salle de classe » et 27 « Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe » présentent une hausse respective de 12 points pour atteindre 100 %, 17 points et 26 points.

4. L'impact de la mise en place d'un projet théâtral en classe sur les relations des élèves avec l'enseignant

Il s'agissait enfin de vérifier à travers ce questionnaire si la mise en place d'un projet théâtral en classe pouvait avoir un impact positif sur les relations des élèves avec leurs enseignantes. Le score de bien-être pour la dimension « Relations avec les enseignants » apparaît en diminution de 0,1 point sur un total de 4. Le détail des pourcentages de réponses « oui » aux items du questionnaire de bien-être à chaque mesure permet d'envisager le détail de ce score pour cette dimension. Les éléments de satisfaction ou d'insatisfaction des élèves par rapport aux relations avec les enseignantes apparaissent dans les items 5, 11, 17, 23 et 29. L'item 29 « L'enseignant a du mal à

faire respecter les règles de la classe » est stable à 53 %. L'item 17 « J'aimerais que l'enseignant explique davantage les choses compliquées » présente une hausse de 3 points. En revanche, les items 5 « L'enseignant m'aide suffisamment », 11 « L'enseignant me félicite » et 23 « L'enseignant sait m'intéresser à ce qu'on fait à l'école » sont en progression respectivement de 11 points, 9 points et 12 points.

Si la dimension « Rapport aux évaluations » présente un score en hausse de 0,24 point sur un total de 4, le score de la dimension « Sentiment de sécurité » présente une baisse de 0,03 point sur un total de 4 points.

## **Quatrième partie : Discussion et conclusion**

Les mesures réalisées en temps 1, avant la mise en œuvre du projet théâtral, et en temps 2, après son lancement, alors que la classe est investie dans sa réalisation, révèlent une légère hausse du score global de bien-être des élèves de la classe à l'école. Cette augmentation du score global de bien-être des élèves est due à une augmentation de leur score de bien-être en ce qui concerne les activités scolaires, les relations paritaires, leur sentiment de sécurité et leur rapport aux évaluations.

1. L'impact de la mise en place d'un projet théâtral sur le bien-être des élèves au sein de la classe

L'hypothèse générale de l'étude semble confirmée. Bien que la hausse du score global de bien-être des élèves soit légère, les réponses au deuxième questionnaire révèlent une augmentation du bien-être des élèves au sein de la classe après la mise en œuvre du projet théâtral. Il est alors intéressant d'observer dans le détail les différentes dimensions constitutives du bien-être des élèves à l'école qui, sollicitées par la mise en œuvre du projet théâtral, ont pu contribuer à l'augmentation de ce score.

2. L'impact de la mise en place d'un projet théâtral en classe sur le rapport des élèves aux activités scolaires

La première hypothèse, selon laquelle la mise en place d'un projet théâtral en classe a un impact positif sur le rapport des élèves aux activités scolaires, semble confirmée par la hausse du score de bien-être des élèves en ce qui concerne les activités scolaires. La mesure en temps 2 révèle

que la totalité des élèves manifeste son envie d'aller à l'école contre 59 % en temps 1. Les élèves sont plus nombreux à témoigner de l'intérêt pour les nouveaux apprentissages. Dans le même temps, ils sont moins nombreux à éprouver de la crainte vis-à-vis des évaluations, leur nombre passant de 65 % à 47 %. Si les élèves sont plus nombreux à considérer qu'ils ont trop de devoirs à faire à la maison, ce nombre dépassant la moitié de la classe, il semble pertinent de prendre en compte que le deuxième questionnaire a été proposé aux élèves le vendredi avant les vacances de printemps, soit à la fin d'une semaine marquée par plusieurs évaluations et donc plusieurs leçons à apprendre à la maison. Parallèlement, les élèves ne sont pas plus nombreux à considérer qu'ils travaillent trop à l'école, leur nombre restant inférieur à la moitié de la classe. Ces pourcentages attestent d'une plus grande satisfaction des élèves vis-à-vis de l'école que ceux dégagés par l'étude menée par Guimard et al. (2015) auprès de 550 écoliers de la région nantaise pour les items relatifs aux devoirs, aux évaluations, au travail et à l'envie d'aller à l'école (voir annexe 5).

De tels résultats vont dans le sens des travaux de Blumenfeld, repris par Reverdy (2013), qui mettent en valeur l'intérêt accru que suscite un projet chez les élèves. Cet intérêt peut être mis en lien avec le gain de sens que le projet confère aux disciplines scolaires qui se trouvent dynamisées (OCCE, 2008). Le projet théâtral trouve en effet son origine dans la lecture par la classe d'une pièce de théâtre en période 2<sup>7</sup>. Il révèle aux élèves comment un travail scolaire sur la compréhension de texte, la fluence de la lecture peut se concrétiser et être mis au service d'un objectif commun. Au cours des périodes 3 et 4, une partie des apprentissages réalisés en classe ont en effet été mis au service du projet. L'imprégnation autour du thème de la pièce s'est appuyée sur les séances de géographie afin de permettre aux élèves de découvrir les paysages observés par le personnage principal de la pièce au cours de son voyage de l'Arctique jusqu'en Afrique. La découverte des notions de paysage et de littoral a ainsi nourri les représentations des élèves qui ont appris à observer les paysages rencontrés par le pingouin avec un intérêt manifeste.

Les séquences de production d'écrit ont également été mises au service du projet théâtral. En guise de réinvestissement d'un travail mené en période 2 sur le dialogue, il a été demandé aux élèves d'écrire un court dialogue respectant les codes du théâtre à insérer dans une scène collective (scène 6 ou 8) (voir annexe 6). Ce travail a donné lieu à un réinvestissement des caractéristiques formelles du dialogue de théâtre et de son lexique. Les scènes 6 et 8 se déroulant chacune sur un bateau, ce travail a permis aux élèves de construire le lexique de la navigation. Les élèves se sont engagés volontiers dans l'activité qui a permis d'introduire dans une pièce de théâtre au lexique spécialisé et aux structures complexes des mots et structures qui, tout en étant correctes, sont plus aisément mémorisables par les élèves (voir annexe 7). Au cours de la période 4, en réinvestissement

---

<sup>7</sup> La période 2 dure des vacances de la Toussaint aux vacances de Noël.

du travail mené en étude de la langue sur l'imparfait, les élèves ont été invités à écrire un texte dans lequel le pingouin raconte au petit garçon qu'il rencontre sur le bateau de pêche sa vie sur la banquise (voir annexe 8). Ce projet d'écriture est né du constat que les élèves éprouvaient des difficultés à se mettre dans la peau du personnage principal qu'ils allaient pourtant tous, à tour de rôle, jouer. La consigne donnée aux élèves était la suivante : « Vous allez chacun écrire un texte dans lequel vous imaginerez que vous êtes le pingouin et que vous racontez à Eric sur le bateau votre vie sur la banquise en famille. Il faut que ce texte nous permette de mieux comprendre pourquoi vous avez décidé de quitter votre famille et la banquise. » Outre un travail sur l'imparfait, ce projet a permis aux élèves de découvrir de nouveaux connecteurs spatiaux et temporels et de structurer le lexique de la famille et des activités quotidiennes. Pour les deux projets, la différenciation a porté sur le caractère plus ou moins progressif de l'écriture à partir d'images, d'une sélection de mots ou bien d'amorces pour certains élèves.

L'évaluation de ces deux projets d'écriture n'a pas été sommative puisque leur finalité était, pour le premier, d'être intégré au texte de la pièce remanié par la classe et, pour le deuxième, d'être collé dans le cahier de théâtre de la classe afin de permettre à chacun de construire une version personnelle du personnage principal tout en gardant une trame commune. Les élèves ont pris plaisir à jouer devant leurs camarades leurs dialogues et à recopier dans le cahier commun de théâtre leur description de la vie quotidienne du pingouin sur la banquise (voir annexe 9). Les résultats de notre étude semblent ainsi aller dans le sens des travaux de Florin et Guimard (2017) qui observent que la satisfaction des élèves est accrue par des activités scolaires qui s'apparentent à des défis, dont les élèves comprennent la nécessité, au cours desquelles l'enseignant, au lieu de pratiquer une évaluation sommative, met en valeur les efforts des élèves et ne les place pas en concurrence les uns par rapport aux autres. En effet, jouer les dialogues écrits et recopier la description dans le cahier de la classe ne semble pas avoir été vécu par les élèves comme des évaluations angoissantes mais plutôt comme l'expression de la confiance placée en eux par l'enseignant et la reconnaissance de leur travail par la classe.

3. L'impact de la mise en place d'un projet théâtral sur les relations paritaires au sein de la classe

La deuxième hypothèse, selon laquelle la mise en place d'un projet théâtral a un impact positif sur les relations paritaires au sein de la classe semble confirmée par la hausse du score de bien-être des élèves en ce qui concerne les relations paritaires. La mesure en temps 2 révèle que les

élèves de la classe sont plus nombreux à considérer que « ça se passe bien à l'école ». Ils sont plus nombreux à se considérer comme bien appréciés par les autres élèves : ce pourcentage passe de 65 % à 80 %. Ils sont également plus nombreux à considérer qu'ils s'entendent bien avec les autres élèves et sont moins nombreux à éprouver des difficultés à se faire des amis à l'école. Le pourcentage d'élèves ayant beaucoup de copains à l'école est pourtant en légère baisse passant de 64 à 60 %. La comparaison avec les résultats de l'étude menée par Guimard et al. (2015) (voir annexe 5) révèle une appréciation similaire de la difficulté à se faire des amis alors que les élèves de la classe sont plus nombreux à se percevoir comme « bien appréciés par les autres ». En revanche, les élèves de la classe sont moins nombreux que ceux de l'étude à avoir beaucoup de copains et à bien s'entendre avec les autres élèves de l'école.

Il est important de noter qu'à travers ce questionnaire, les relations paritaires sont cependant abordées au niveau de l'école plutôt que de la classe. Dans la perspective de notre étude, centrée sur la classe, il est donc intéressant d'étudier les réponses des élèves aux questions relatives à la dimension « classe » du questionnaire. La baisse, certes légère, du score de bien-être des élèves en ce qui concerne leur rapport à la classe semble aller plutôt à l'encontre de l'hypothèse selon laquelle la mise en place d'un projet théâtral aurait un impact positif sur le rapport des élèves à leur classe. La mesure en temps 2 révèle que le nombre d'élèves à ne pas aimer leur classe est en augmentation – tout en restant inférieur au tiers de la classe. Ceux-ci sont également moins nombreux – tout en représentant plus des deux tiers – à être contents d'être dans leur classe. En revanche, la mesure en temps 2 révèle que la totalité des élèves est maintenant contente de leurs enseignantes. Les élèves sont également plus nombreux à être satisfaits de leur salle de classe, leur nombre atteignant 93 % de la classe, et de la manière dont « ça se passe » dans la classe, passant de 47 % à 73 %. Bien que la satisfaction des élèves mesurée pour cette dimension soit en légère baisse, il est important de noter que le score de bien-être relatif à cette dimension est l'un des plus hauts parmi ceux mesurés par notre questionnaire. La comparaison avec les résultats de l'étude menée par Guimard et al. (2015) (voir annexe 5) permet également de nuancer cette légère baisse. Les élèves interrogés au cours de l'étude de 2014 présentent un taux de satisfaction inférieur à ceux des élèves de notre classe pour tous les items constitutifs de la dimension « classe ».

La baisse du pourcentage de satisfaction des élèves relatif à l'appartenance à la classe peut s'expliquer en partie par la hausse de la violence d'un élève, déjà perturbateur en début d'année, en classe comme dans la cour et dans le cadre des ateliers périscolaires. Cet élève qui refuse l'autorité de l'adulte se montre violent envers les adultes comme ses camarades. Refusant de prendre son rôle mais également d'aller en classe d'accueil, il perturbe le travail de la classe pendant les ateliers théâtre. Cet élève ayant montré son goût pour les techniques audiovisuelles, le rôle d'ingénieur du

son lui a été proposé lors de la dernière semaine de travail avant les vacances de printemps. Ce rôle consiste à enregistrer à l'aide d'un micro zoom les répétitions et tout particulièrement les improvisations afin de les retravailler et de les structurer d'une séance à l'autre. Au cours des trois dernières séances de théâtre, l'élève a accepté ce rôle avec sérieux ce qui a permis à toute la classe de travailler plus sereinement. Il convient maintenant d'intégrer ce rôle d'ingénieur du son à la pièce de théâtre. Un deuxième élève au comportement extrêmement perturbateur par sa violence verbale comme physique a, peu à peu, pris sa place dans le projet jusqu'à interpréter son rôle lors des deux derniers ateliers théâtre. Un troisième élève exprimait un fort sentiment d'insécurité à l'école et tout particulièrement au sein de la classe, par ses fuites hors de la salle, son refus d'effectuer le travail demandé et les bagarres qu'il déclenchait. Cet élève, qui bénéficie d'un contrat de comportement, a très vite manifesté un grand intérêt pour la pièce de théâtre dans laquelle il endosse le rôle d'un jeune adolescent en lutte contre sa mère. Jouant la colère avec beaucoup de justesse, il a été salué par ses camarades pour son engagement. Les dernières semaines de travail ont révélé de nouveaux échanges entre lui et ses camarades au sein de son groupe de travail mais également au sein de la classe. Son comportement s'est considérablement amélioré : la dernière semaine avant les vacances de printemps son contrat de comportement présentait uniquement du vert pour le jeudi et le vendredi<sup>8</sup>. Ces avancées, certes très fragiles pourraient contribuer à expliquer la hausse du pourcentage de satisfaction des élèves en ce qui concerne « la façon dont ça se passe » en classe.

La hausse de la satisfaction des élèves concernant les relations paritaires semble confirmer les observations de Bergeau (2015) qui notait une évolution du rapport aux autres chez des élèves engagés dans un projet théâtral. Rousseau (2013) comme l'évaluation de l'Expérithèque (2018) associent la baisse de la violence subséquente aux mises en place de projets théâtraux en milieu scolaire au développement de la communication entre les élèves. Par la mise en place de ce projet les élèves ont été confrontés, lors de discussions avec la comédienne professionnelle accompagnant le projet, aux règles du théâtre dont Meirieu (2002) souligne la pertinence dans l'apprentissage par les élèves de la vie en société. Ces discussions et leur mise en pratique sur scène ont permis aux élèves de faire l'expérience de la nécessité de l'écoute et du respect de la parole de l'autre. Lors de la première séance de travail scénique, un élève qui ne laissait pas à son partenaire le temps d'achever sa réplique s'est justifié en expliquant qu'il préférerait lorsque les répliques s'enchaînaient de manière très rapide. S'en est suivi un échange avec la comédienne autour de la recherche du vrai au théâtre. Les élèves ont alors commencé à comprendre la difficulté de devoir attendre que leur

---

<sup>8</sup> Ce contrat témoigne des engagements suivants : « Je reste assis à ma place en classe. », « Je participe. », « Je commence mon travail en même temps que les autres. » Il est rempli à l'issue de chaque demi-journée par l'élève et l'enseignant.

partenaire ait terminé sa réplique, pourtant déjà connue d'eux, pour pouvoir lui répondre. Dans une classe où la parole de l'autre est quotidiennement interrompue, ce travail est particulièrement intéressant. Les résultats de notre étude semblent ainsi confirmer la faculté du théâtre à développer la capacité de décentration des élèves dans ce dialogue avec les spectateurs-metteurs en scène autour du jeu des comédiens (Jausserand, 2012). Cette discussion autour du jeu des comédiens permet de développer chez les élèves la maîtrise du langage corporel, paraverbal et verbal si important pour instaurer une communication sereine.

Afin de conserver la mobilisation de l'ensemble des élèves, nous avons – d'un commun accord entre les deux enseignantes et l'intervenante – fait considérablement évoluer le projet. Il s'agissait au départ de mettre en scène l'histoire du voyage du pingouin jusqu'en Afrique. Cependant, face aux difficultés d'un bon nombre d'élèves à apprendre leur texte – difficultés pénalisant l'ensemble du groupe et démobilisant une partie de la classe – et au climat de celle-ci, il nous est assez vite apparu que le voyage du pingouin ne pouvait être le cœur de la représentation. Nous avons donc proposé aux élèves de travailler à partir d'improvisations. L'improvisation permettait d'introduire le réel dans la pièce, demande de plusieurs élèves, et de parler de la classe et de ses difficultés tout en obligeant ceux-ci à une certaine décentration. Après le relatif échec d'une séance d'improvisation dont la consigne était « Approchant les côtes françaises, le pingouin décide de remonter la Seine, de faire une halte à Paris et de visiter la classe de CE2B. Présente-lui ta classe et explique-lui pourquoi il devrait rester avec vous. »<sup>9</sup>, nous avons décidé de confronter les élèves aux difficultés rencontrées par la classe. La consigne d'une deuxième séance d'improvisations était « Un metteur en scène essaie de monter la pièce du *Long voyage du pingouin vers la jungle* avec sa classe. Nous sommes la veille de la première, personne n'est prêt, les comédiens ne connaissent pas leur texte. Que se passe-t-il ? » Lors de cette séance, les élèves ont laissé libre cours à leur imagination, proposant des improvisations plus riches et faisant écho aux problèmes rencontrés : disputes de comédiens pour un rôle, refus de prendre part à la pièce, agacement de certains vis-à-vis des comédiens peu investis, ennui suscité par l'histoire du pingouin, peur de monter sur scène. Lors de cette séance la démarche élaborée par Miguel Demuynck sous l'appellation « jeu dramatique » et reprise par des universitaires et praticiens du théâtre comme Christiane Page a été adoptée. Cette démarche s'organise en quatre temps : la préparation par petits groupes d'un projet de fiction, le jeu, les échanges et le rejeu qui vise à résoudre les difficultés rencontrées (Ryngaert, 2002). Nous avons ensuite travaillé à la structuration et à la stabilisation de ces improvisations grâce à leur enregistrement sonore. Le sujet de la pièce de théâtre serait donc la classe de CE2B essayant de

---

<sup>9</sup> Au cours de ces improvisations, les élèves sont restés très descriptifs proposant des improvisations assez peu intéressantes selon l'intervenante.



mettre en scène *Le long voyage du pingouin vers la jungle*, les difficultés rencontrées et les succès. Chaque scène de la pièce originale serait introduite par une saynète mettant en scène les élèves de la classe en train de préparer leur spectacle (voir annexe 10). Les élèves se sont tout de suite investis avec enthousiasme dans cette évolution du projet qui leur permettait de s'exprimer tout en développant leur capacité de décentration. Jausserand (2012) met cette capacité au cœur du développement du langage oral qui permet à la communication de prendre le pas sur la violence.

#### 4. L'impact de la mise en place d'un projet théâtral en classe sur les relations des élèves avec l'enseignant

La troisième hypothèse, selon laquelle la mise en place d'un projet théâtral en classe a un impact positif sur les relations des élèves avec l'enseignant semble infirmée par la légère baisse du score de bien-être des élèves en ce qui concerne les relations avec les enseignantes. La mesure en temps 2 révèle que les élèves de la classe sont toujours aussi nombreux – un peu plus de la moitié – à considérer que les enseignantes ont du mal à faire respecter les règles de la classe. Le pourcentage d'élèves qui aimeraient que les enseignantes expliquent davantage les choses difficiles est en légère hausse. Cette hausse pourrait être en partie reliée à la hausse de la violence d'un élève qui perturbe quotidiennement la classe et mobilise les enseignantes au détriment des autres élèves en dépit des adaptations mises en place. En revanche, les élèves sont bien plus nombreux à considérer que les enseignantes les aident et les félicitent suffisamment et savent les intéresser aux activités scolaires. En outre, la comparaison avec les résultats de l'étude menée par Guimard et al. (2015) permet également de nuancer cette légère baisse (voir annexe 5). Les élèves interrogés au cours de l'étude présentent un taux de satisfaction inférieure à ceux des élèves de notre classe pour tous les items constitutifs de la dimension « relations avec les enseignants » à l'exception de celui concernant le respect des règles de la classe.

Observés dans le détail, ces résultats semblent ainsi aller dans le sens des observations de Fertat (2013) qui attribue aux projets théâtraux la faculté de redynamiser les relations élèves-enseignants. Les deux enseignantes ont en effet à cœur d'adopter une posture d'accompagnatrice (Reverdy, 2013) pour guider ce projet. Lors des séances inspirées par le jeu dramatique, il s'agissait d'adopter une posture d'animatrice valorisant l'expérience des élèves et permettant l'évolution des joueurs du point de vue du développement de leurs capacités de jeu et d'expression (Page, 1997). Le travail en tout petit groupe a été permis par les activités pédagogiques complémentaires consacrées au théâtre en période 4. Il s'agissait alors d'aider les élèves à mémoriser leur texte par

des conseils personnalisés émanant de l'enseignante mais également des pairs. Les idées des élèves ont également été valorisées par le cahier de théâtre que les élèves pouvaient compléter chez eux avec leurs propositions ensuite débattues en classe (voir annexe 11). L'évolution du projet vers une mise en abyme, l'enregistrement des improvisations des élèves et l'adaptation du texte de la pièce ont également permis de valoriser la parole des élèves.

Il est en revanche trop tôt pour constater à l'instar de Jausserand (2012) une baisse de la violence verbale et physique des élèves. Il est vrai que les relations avec l'enseignante d'un élève très investi dans le projet se sont considérablement améliorées lors de la dernière semaine de classe avant les vacances de printemps. Cependant l'engagement dans la pièce des deux élèves très perturbateurs est, pour le moment, trop récent pour pouvoir déboucher sur des conclusions.

La hausse de la satisfaction des élèves concernant les relations paritaires, en ce qui concerne leur facilité à se faire des amis, leur perception de la manière dont les autres les apprécient et leur entente avec leurs pairs, pourrait être reliée à la hausse de leur satisfaction concernant l'aide apportée par les enseignantes et la valorisation de leurs efforts (Florin, 2017).

## 5. Limites de la recherche

Les limites de notre travail sont principalement de deux types : les limites qui relèvent de la mise en œuvre du projet théâtral et celles qui tiennent à la mesure du bien-être des élèves de la classe.

La représentation théâtrale étant prévue devant les autres classes et les familles en fin d'année scolaire ce n'est qu'un bilan à mi-parcours que nous pouvons tenter de tracer. La mise en œuvre du projet théâtral s'est révélée délicate tout d'abord en ce qui concerne la gestion du groupe. Bien que l'effectif de la classe soit réduit, l'agitation de celle-ci a rendu les séances compliquées : des désaccords entre élèves éclatant sur scène, le manque de sérieux et d'écoute de certains pendant ces séances ou bien dès qu'ils n'étaient plus en scène, la violence verbale et physique de deux élèves, y compris à l'encontre de l'intervenante. Cette gestion a été rendue particulièrement difficile ensuite par les conditions matérielles. Ne disposant pas d'autre lieu dans l'école, nous étions contraintes de mener les séances de théâtre dans la salle de classe. Au fond de la classe, l'espace scénique est délimité par du ruban adhésif au sol. Lors de ces séances, les chaises sont installées face à la scène pour permettre aux élèves d'être spectateurs. Enfin, nous avons eu la chance d'être accompagnés dans ce projet par une comédienne professionnelle d'une troupe internationale avec qui nous avons développé un fort partenariat lors de rencontres préalables et régulières en dehors de

la classe. Néanmoins, une piste d'amélioration du partenariat serait la formation des partenaires. Il serait intéressant que les enseignantes soient formées à l'encadrement d'ateliers théâtraux en classe et que la comédienne soit formée à travailler en milieu scolaire.

Une des principales limites de l'étude est son caractère peu significatif lié à plusieurs paramètres. L'échantillon de 17 élèves est très restreint<sup>10</sup> et ne représente pas la totalité de la classe. Pour être pris en compte dans notre échantillon les élèves devaient avoir répondu à l'ensemble des deux questionnaires. Ainsi un des élèves perturbateurs dont il semblait pourtant particulièrement intéressant de mesurer le bien-être au sein de la classe a été retiré de l'échantillon après avoir refusé de répondre au premier questionnaire. Les élèves n'ayant répondu que partiellement au deuxième questionnaire auraient également dû être retirés de l'échantillon néanmoins, la passation du questionnaire se faisant de manière anonyme, il n'était pas possible de retrouver leur premier questionnaire pour le mettre de côté. La passation nous semble elle-même constituer une limite à l'étude dans la mesure où, en raison de l'alternance, ce n'est pas la même enseignante qui a fait passer les deux questionnaires. La première passation a eu lieu en début de période alors que la deuxième a eu lieu en fin de période. De tels facteurs ont pu intervenir sur les réponses des élèves. En outre, il apparaît impossible de déterminer avec certitude la part du projet théâtral dans les scores de bien-être mesurés. De nombreux autres facteurs liés à la vie de la classe ou de l'école peuvent être à leur origine.

## 6. Implications pratiques de notre recherche et perspectives

La mise en place de ce projet a tout d'abord stimulé notre envie de faire du théâtre en classe, d'approfondir le travail avec des partenaires artistiques et le désir de se former à cette pratique.

Cette étude a été l'occasion de réfléchir au bien-être des élèves au sein de la classe mais également de l'école et de travailler sur les dimensions qui le constituent. Dans la perspective d'agir sur le rapport aux évaluations des élèves à travers notamment la relation avec les parents, qui n'a été que peu abordée dans notre étude, il serait intéressant d'impliquer l'ensemble des parents de la classe dans le projet théâtral. Ainsi, une réunion organisée la semaine de la rentrée des vacances de printemps aura pour objet de présenter ce projet en détail aux parents : son origine, nos objectifs théâtraux comme pédagogiques, nos attentes. Il s'agira également de leur proposer de se joindre à l'aventure. Des parents ont déjà offert leur concours pour offrir leur regard extérieur lors des séances de théâtre. Nous pensons qu'une telle implication peut renforcer le lien entre l'école et les

---

<sup>10</sup> La réponse d'un élève correspond à un poids de 6 % dans le résultat de chaque question.

familles en favorisant des échanges sur un projet concret hors des disciplines proprement scolaires ou des questions de comportement.

À travers cette étude, c'est également l'impact de la qualité de la relation avec l'enseignant sur les relations paritaires au sein de la classe que nous avons découvert. Ces découvertes nous ont conduites à explorer des pistes de travail hors du projet théâtral. Guidées par le souci d'aider suffisamment tous les élèves en fonction de leurs besoins, nous avons mis en place des plans de travail personnalisés en mathématiques et français. Ces derniers, favorisant l'autonomie des élèves, nous ont permis de nous rendre plus disponibles pour les élèves les plus en difficulté et ont offert une certaine liberté dans les apprentissages fort appréciée par les élèves les plus performants de notre classe. Avec la mise en place des plans de travail, il s'agissait d'associer le plus possible les élèves à l'évaluation qui n'était plus seulement sommative mais également formative. La consultation de son plan de travail permet à l'élève d'observer sa progression au cours de la semaine et de revenir sur les semaines passées. Il s'agit pour lui de constater ses réussites et pour l'enseignant de mettre en valeur ses efforts.

En guise de prolongement du travail mené en théâtre sur le langage, l'écoute et l'organisation de la parole au sein de la classe en vue d'améliorer les relations paritaires, un travail renforcé sur l'organisation des conseils de classe a été mis en place. En outre, nous avons travaillé à la structuration de séances hebdomadaires consacrées au langage oral à partir d'œuvres d'art choisies pour leurs liens avec différentes séquences. Dans ces deux cas, il s'agit d'emmener progressivement les élèves vers plus d'autonomie et une attitude réflexive vis-à-vis du langage et un plus grand respect des règles de vie. Dans un souci de poursuivre le travail de coopération initié avec le projet théâtral, on pourrait faire découvrir aux élèves les jeux coopératifs. Cet axe de travail nous semble pertinent à développer dans les années à venir.

La mise en œuvre du projet théâtral a été enfin pour nous le moteur d'une réflexion sur les liens que nous pouvions établir entre les différents projets et disciplines. Un intérêt visiblement accru chez les élèves a révélé la pertinence d'un tel travail qu'il convient d'étendre au-delà du projet. Donner du sens aux apprentissages en les reliant les uns aux autres, tout en aiguisant la curiosité des élèves, nous semble, à ce stade du projet, une des plus grandes réussites de sa mise en œuvre.

## Bibliographie

BOEN n°30 du 26 juillet 2018.

Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, 61-80.

Balazard, S., Gentet-Ravasco, E. (2016). *Faire du théâtre avec ses élèves*. Vanves : Hachette Education.

Bergeau M. (2015). *Le projet théâtre à l'école (CMI)*. Mémoire non publié, ESPE de l'académie de Paris, Paris, France.

Coudronnière, C. (2016). *La qualité de vie des enfants âgés de 5 à 11 ans*. Thèse de doctorat, Université de Nantes, Nantes, France.

Dupaux, J-C. (2018). Le bien-être à l'école : nouveauté ou recyclage d'idées anciennes ? In G. Ferréol (Ed.), *Éducation et bien-être* (pp. 119-132). Paris : Éditions l'Harmattan.

Expérithèque. (2018). *Théâtre au service d'une amélioration du climat scolaire et de la prise de parole en cycle 3*. consulté le 22 mars 2019, depuis <http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=12279>

Ferréol, G. (2018). La Référence contemporaine au bien-être : enjeux et problématisation. In G. Ferréol (Ed.), *Éducation et bien-être* (pp. 13-21). Paris : Éditions l'Harmattan.

Fertat, A. (2012). Le Festival du théâtre scolaire francophone de Rabat : Une expérience (pédagogique et culturelle) fructueuse mais fragile. In Y. Abdelkader, & P. Lartigau (Eds.), *Horizons/Théâtre* (pp. 38-48). Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

Florin, A., Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris. Cnesco.

Groupe national théâtre de l'OCCE. (2008). *L'Enfant debout. Pratiques artistiques et coopération à l'école. Quel théâtre ?*. Reims : centre régional de documentation pédagogique de Champagne-Ardenne.

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., Thanh Ngo, H. (2015, décembre). Le bien-être des élèves à l'école et au collège : Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & formations*, n°88-89, 163-184.

Jausserand, C. (2012). *Un projet théâtre en clis : langage oral et coopération*, mémoire non publié, CAPA-SH Option D. Paris.

Lasne, A. (2018). Bien-être à l'école : d'une approche fondée sur l'idée de mal-être à celle de bien-devenir. In G. Ferréol (Ed.), *Éducation et bien-être* (pp. 57-71). Paris : Éditions l'Harmattan.

Meirieu, M. (2002). *Se (re)connaître par le théâtre : école, éducation spécialisée, formation*. Lyon : Chronique Sociale.

- Murat, F., Simonis-Sueur, C. (2015, décembre). Avant-propos. *Education & formations*, n°88-89, 3-7.
- Page, C. (1997). *Éduquer par le Jeu Dramatique : Pratique théâtrale et éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ?. *Éducateur*, n°14, 6-11.
- Rousseau, P. (2012). Sortir de l'expérience, s'inscrire dans la structure. In Y. Abdelkader, & P. Lartigau (Eds.), *Horizons/Théâtre* (pp. 130-135). Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Ryngaert, J-P. (2002). L'improvisation. In Lallias, J-C., Lassalle, J. & Lorient J-P. (Eds.), *Le Théâtre et l'école : Histoire et perspectives d'une relation passionnée* (pp. 112-122). Paris : Actes sud.
- Sauneron, S. (2013). *Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative. Note d'analyse*, n° 313, Centre d'analyse stratégique.
- Staquet, C. (2015). *L'Estime de soi et des autres dans les pratiques de classe*. Lyon : Chronique Sociale.
- Reverdy C. (février 2013). Des projets pour mieux apprendre ?. Dossier d'actualité Veille et Analyses de l'Institut français de l'éducation, (n°82), consulté le 2 janvier 2019, depuis <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>.
- Sala, C., Meunier, C. (2017). *L'enseignement moral et civique à l'école primaire*. Malakoff : Dunod.
- Younes, N., Debarbieux, E., Jourdan, D. (septembre 2011). Le climat scolaire à l'école primaire, étude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 à 8 ans. *International Journal of Violence and School*, 112-133.

## Annexes

### Annexe 1 : Demande d'autorisation de participation à la recherche adressée aux parents

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de travaux de recherche menés à l'École supérieure du professorat et de l'éducation de l'Académie de Paris portant sur la qualité de vie et le bien-être des enfants à l'école nous aimerions faire passer aux élèves de la classe de CE2B un questionnaire d'auto-évaluation de leur bien-être en classe.

Le protocole destiné aux enfants est constitué d'un questionnaire mesurant leur bien-être en classe.

Les passations se dérouleront au cours du mois de janvier puis d'avril 2019 pour une durée de 30 minutes environ. Les données de ce travail seront traitées dans le respect de l'anonymat de toutes les personnes.

Nous espérons que vous ne verrez pas d'inconvénient à ce que votre enfant participe à cette recherche.

Cordialement,

Oriane Marre

----- COUPON À RETOURNER -----

Je soussigné, Madame et/ou  
Monsieur.....responsable légal  
de (nom et prénom de  
l'enfant).....

accepte que mon enfant participe à la recherche sur la qualité de vie des enfants

n'accepte pas que mon enfant participe à cette recherche

A ....., le.....

Signature des parents

**Questionnaire de bien-être à l'école**  
Bacro, Florin & Guimard (2015)

Je vais te poser des questions sur toi et sur l'école. Je veux savoir comment tu es, quel genre de personne tu es à l'école. Laisse-moi d'abord t'expliquer ces questions. Chaque question parle de deux types d'enfants et je veux savoir lequel est le plus comme toi.

Voilà un exemple de question :

Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de faire du sport	<b>MAIS</b>	D'autres n'aiment pas tellement faire du sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tu dois d'abord décider si tu es plus comme les enfants sur la gauche, qui sont contents de faire du sport ou plus comme les enfants sur la droite qui n'aiment pas tellement faire du sport.

N'écris rien pour le moment, mais décide quel enfant est plus comme toi et vas du côté de la phrase qui te correspond. Maintenant, décide si c'est plutôt vrai pour toi ou totalement vrai pour toi et coche le bon endroit.

Pour chaque phrase, coche seulement un endroit, une case, celle qui va avec ce qui est vrai pour toi, ce qui te va le mieux en général. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est ton avis qui nous intéresse. Ton avis ne sera communiqué à personne.

Maintenant, je vais te poser des questions à propos de toi et de ton école.



	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
1   2   3   4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que c'est difficile de se faire des amis à l'école	<b>MAIS</b>	D'autres trouvent que c'est facile de se faire des amis à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4   3   2   1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents d'apprendre de nouvelles choses à l'école	<b>MAIS</b>	D'autres n'aiment pas tellement apprendre de nouvelles choses à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1   2   3   4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'aiment pas trop leur classe de cette année	<b>MAIS</b>	D'autres sont contents de leur classe de cette année	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1   2   3   4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur quand leur maîtresse met un mot dans le cahier de liaison	<b>MAIS</b>	D'autres n'ont pas peur quand leur maîtresse met un mot dans le cahier de liaison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4   3   2   1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maîtresse les aide suffisamment	<b>MAIS</b>	D'autres trouvent que leur maîtresse ne les aide pas assez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1   2   3   4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se faire voler des affaires à l'école	<b>MAIS</b>	D'autres n'ont pas peur de se faire voler des affaires à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4   3   2   1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que ça se passe bien à l'école	<b>MAIS</b>	D'autres trouvent que ça se passe mal à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1   2   3   4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'ils ont trop de devoirs à faire à la maison	<b>MAIS</b>	D'autres sont contents de la quantité de devoirs qu'ils ont à faire à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi	
4   3   2   1	9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents d'être dans leur classe	<b>MAIS</b>	D'autres enfants aimeraient être dans une autre classe que la leur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1   2   3   4	10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains ont peur de montrer leur travail à leurs parents	<b>MAIS</b>	D'autres n'ont pas peur de montrer leur travail à leurs parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4   3   2   1	11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maîtresse les félicite assez souvent	<b>MAIS</b>	D'autres trouvent que leur maîtresse ne les félicite pas assez souvent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1   2   3   4	12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur quand ils sont à l'école	<b>MAIS</b>	D'autres n'ont pas peur quand ils sont à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4   3   2   1	13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont bien appréciés par les autres élèves de l'école	<b>MAIS</b>	D'autres ne sont pas tellement appréciés par les autres élèves de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1   2   3   4	14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'aiment pas quand il y a un contrôle ou une évaluation	<b>MAIS</b>	D'autres sont contents quand il y a un contrôle ou une évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4   3   2   1	15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de leur maîtresse	<b>MAIS</b>	D'autres trouvent que ça ne se passe pas bien avec leur maîtresse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1   2   3   4	16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se tromper quand ils font des exercices	<b>MAIS</b>	D'autres n'ont pas peur de se tromper quand ils font des exercices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1   2   3   4	17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants aimeraient que leur maîtresse explique davantage les choses difficiles	<b>MAIS</b>	D'autres trouvent que leur maîtresse explique assez les choses difficiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1   2   3   4	18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se faire taper par d'autres élèves à l'école	<b>MAIS</b>	D'autres n'ont pas peur de se faire taper par d'autres élèves à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
4   3   2   1	19 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont beaucoup de copains à l'école	<b>MAIS</b>	D'autres n'ont pas tellement de copains à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1   2   3   4	20 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'ils travaillent trop à l'école	<b>MAIS</b>	D'autres trouvent qu'ils ne travaillent pas trop à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4   3   2   1	21 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de leur salle de classe	<b>MAIS</b>	D'autres n'aiment pas tellement leur salle de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1   2   3   4	22 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur quand leur maîtresse parle avec leurs parents	<b>MAIS</b>	D'autres n'ont pas peur quand leur maîtresse parle avec leurs parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4   3   2   1	23 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maîtresse sait bien les intéresser à ce qu'ils font à l'école	<b>MAIS</b>	D'autres trouvent que leur maîtresse ne sait pas tellement rendre les activités intéressantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1   2   3   4	24 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur que des inconnus rentrent dans l'école pour les embêter ou leur faire du mal	<b>MAIS</b>	D'autres n'ont pas peur que des inconnus rentrent dans l'école pour les embêter ou leur faire du mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4   3   2   1	25 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants s'entendent bien avec les autres élèves à l'école	<b>MAIS</b>	D'autres trouvent que les autres élèves se moquent beaucoup d'eux à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4   3   2   1	26 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents d'aller à l'école	<b>MAIS</b>	D'autres n'ont pas envie d'aller à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4   3   2   1	27 <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de la façon dont ça se passe dans leur classe	<b>MAIS</b>	D'autres trouvent que ça ne se passe pas bien dans leur classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
28   1   2   3   4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur d'avoir de mauvaises notes ou de mauvais résultats à l'école	<b>MAIS</b>	D'autres n'ont pas peur des notes ou des résultats qu'ils auront à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29   1   2   3   4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maîtresse a du mal à faire respecter les règles de la classe	<b>MAIS</b>	D'autres trouvent que leur maîtresse sait bien faire respecter les règles de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30   1   2   3   4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école	<b>MAIS</b>	D'autres n'ont pas peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 3 : Réponses des élèves à tous les items du questionnaire codées de 1 à 4 en temps 1 et 2

Temps 1

Items																	
1	4	2	1	4	3	4	4	2	4	4	4	1	3	2	1	4	3
2	1	4	4	4	4	4	3	4	3	1	2	4	3	4	4	2	3
3	4	2	1	3	4	4	1	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4
4	1	1	2	2	1	3	4	1	1	1	2	4	1	2	3	4	4
5	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	4	2	2
6	1	1	2	2	2	4	1	2	1	4	2	2	2	2	2	4	1
7	4	2	4	4	3	4	4	2	3	1	4	2	3	2	4	2	4
8	1	4	2	3	4	3	3	4	2	1	3	4	2	3	4	3	1
9	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4
10	3	2	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	1	2	4	4
11	3	3	4	4	4	4	4	4	1	1	2	3	4	1	4	2	3
12		4	4	3	4	4	4	3	2	4	2	4	4	2	2	4	4
13	1	2	3	3	4	4	4	3	1	4	4	1	3	4	4	2	2
14	2	2	3	3	4	1	4	1	4	2	2	4	1	1	2	2	1
15	4	3	4	4	4	4		3	1	4	4	4	4	3	4	1	4
16	2	1	4	2	1	4		4	1	4	3	3	3	1	2	4	3
17	2	2	1	4	1	4		4	3	2	3	4	4	1	1	4	1
18	4	1	2	4	3	4		3	1	4	3	3	2	1	2	4	1
19	4	3	1	1	4	1	4	2	3	4	4	3	4	4	2	4	2
20	3	2	4	4	1	4	4	1	2	2	4	3	1	1	3	4	1
21	3	4	4	4	3	1	4	4	4	4	4	3	2	1	3	4	2
22	4	1	3	4	1	3	2	3	2	4	3	2	1	1	1	4	2
23	4	3	4	4	1	1	4	4	3	4	3	3	1	1	4	4	2
24	4	3	1		3	4	3	3	2	4	3	3	4	1	1	4	2
25	4	3	2		4	1	4	2	3	4	4	3	3	1	2	4	2
26	1	3	4	4	2	1	4	4	2	4	4	4	2	1	3	4	2
27	4	3	4	3	2	2	3	2	4	4	2	2	1	1	1	4	1
28	1	4	4	2	3	3	2	4	2	4	2	3	1	1	1	3	1
29	4	2	4	1			4	4	4	4	2	2	1	2	2	3	2
30	1	3	4	2	3	3	2	4	3	4	3	2	4	1	2	4	

Temps 2

Items																	
1	1	4	3	2	1	2	4	4	3	3	3	4	4	2	4	4	3
2	4	3	4	4	4	4	4	4	2	3	1	1	4	4	4	4	4
3	1	2	2	4	1	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4
4	1	2	3	4	1	3	2	4	2	1	3	4	4	2	2	2	4
5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	1	3	2	4	3	3	3	3
6	1	2	3	3	1	1	1	3	3	1	4	4	4	1	1	2	4
7	1	1	2	3	4	4	4	3	4	4	3	2	4	2	4	3	4
8	4	2	3	4	1	2	2	4	1	1	1	3	4	4	2	2	4
9	1	3	2	4	4		4	3	3	4	4	1	3	4	4	3	4
10	2	3	3	4	3		2	4	4	1	4	4	4	4	2	2	4
11	4	4	3	3	3		4	3	2	1	2		3	3	3	4	3
12	4	4	3		2		3	4	4	2	4		4	2	2	2	3
13	1	3	3	1	3		3	4	3	4	4		4	2	4	4	4
14	3	2	2	4	1		2	4	1	1	3		4	4	2	3	3
15		3	4	4	4		4	4	4	3	3		3	3	4	4	3
16	1	2	4	4	2		4	4	4	1	3		4	4	2	3	3
17	1	1	3	4	1		2	3	1	1	2		4	4	1	3	3
18	1	2	3	3	2		3	3	4	1	3		4	3	1	3	3
19	1	3	4	1	4	2	4	4		1	2		4	2	4	4	4
20	3	2	4	4	2	1	4	2		2	2		4	4	2	3	4
21	1	3	3	4	4	4	3	3		3	3		4	4	4	4	4
22	1	2	3	4	2	3	2	4		1	3		4	4	1	2	3
23	3	3	3	4	4	4	4	3		2	3		3	4	3	3	3
24	1	2	2	1	2	2	3	4		4	4		4	3	1	4	3
25	1	3	3	1	4	2	4	4		1	3		4	2	4	3	4
26	3	3	4	4	3	4	4	3		3	3		4	4	4	3	4
27	1	1	1	4	4	4	4	4		2	3		4	3	3	3	4
28	1	2	3	4	2		3	2	4	1	2		3	4	2	3	4
29	1	4	2	3	1		4	3	2	4	2		2	3	1	2	3
30	2	2	3	4	1		3	3	4	4	3		4	3	1	4	4

Annexe 4 : Fiche de séquence du projet détaillée

Séance	Durée	Activité(s)	Matériel nécessaire	Résumé de la séance	Pourquoi ?
N°1	40 min	Découverte des métiers du théâtre.	. Cahier d'essais . Affiche	L'enseignant présente aux élèves une comédienne professionnelle, mère d'élève. Elle décrit son métier aux élèves et les interroge sur leur connaissance des métiers du théâtre.	Rencontre avec l'intervenante. Découverte du monde du théâtre et des métiers qui le rendent possible. Recueil des représentations des élèves concernant le théâtre.
N°2	30 min	Discussion autour du projet théâtral en conseil de classe.	. Cahier d'essais . Cahier de conseils de classe . Cahier de théâtre	Le conseil de classe hebdomadaire est consacré à la discussion du projet par les élèves. L'enseignant demande aux élèves d'écrire dans leur cahier d'essais ce qu'ils pensent du projet, comment ils l'imaginent, ce que ce projet va apporter à la classe et s'ils ont des propositions à faire. Les délégués inscrivent au tableau le nom des élèves qui veulent ensuite prendre la parole en conseil. Les délégués animent le conseil avec l'aide de l'enseignant. Les idées sont consignées dans le cahier de théâtre de la classe.	Recueil des représentations des élèves concernant le projet, de leurs envies, idées. Introduction du cahier de théâtre de la classe. Les élèves peuvent le compléter comme ils le souhaitent du moment qu'ils restent dans le thème du projet. Les élèves peuvent emporter le cahier chez eux pour le compléter ou le lire.
N°3	1 h	Improvisation collective autour du thème de la pièce	Espace classe organisé pour le travail théâtral : . espace scénique délimité par un scotch en fond de classe . chaises alignées en rangées pour les spectateurs.	Les deux enseignantes présentent l'objectif de la séance. L'intervenante dirige les élèves lors de cette improvisation collective.	Se familiariser avec l'improvisation et explorer le thème de la pièce. Les élèves explorent les rôles qu'ils souhaiteraient tenir. Première exploration de la représentation théâtrale des caractéristiques des personnages.

<b>N°4</b>	Séance en demi-groupe : 30 min en classe avec l'enseignante 30 min avec l'intervenante	Répartition des rôles des quatre premières scènes travaillées  Improvisation autour des caractéristiques du personnage du pingouin	. textes de la pièce de théâtre pour les scènes 1,3, 4 et 6	La classe est divisée en deux groupes qui alternent auprès de l'enseignante et de l'intervenante. En classe, l'enseignante divise la demi-classe en deux groupes et attribue à chacun une scène. Organisés en îlots par scène, les élèves se répartissent les rôles et réalisent une première lecture de la scène avec le texte. L'enseignante aide les groupes, relance le travail, écoute les propositions. En BCD, l'intervenante dirige les élèves lors d'une improvisation collective.  Au retour de la récréation, chaque groupe effectue une lecture de sa scène devant la classe en expliquant ses idées de mise en scène.	Déterminer au sein des groupes quel élève joue quel personnage, quels personnages seront dédoublés, coupés. Première lecture en position d'acteur devant la classe, texte en main.  Première exploration de la représentation théâtrale des caractéristiques du pingouin.
<b>N°5 – 8 – 11 – 13</b>	4 x 30-45 min	Séquence de production d'écrit : réinvestissement d'un travail mené en période 2 : écrire un court dialogue à insérer dans la scène 6 (bateau de pêche) ou 8 (bateau de croisière)	. cahier d'essais . cahier du jour . support visuel (photographies de pêcheurs sur un bateau) pour aider certains élèves . amorces de dialogues pour aider certains élèves	L'enseignante propose de rendre les scènes collectives plus vivantes par l'ajout de courts dialogues (3 répliques) dans deux scènes. Choix du lieu, des personnages, de leurs intentions et actions. 1 <sup>er</sup> jet. Lecture. Correction. Révision et réécriture.	Réinvestissement des caractéristiques formelles du dialogue de théâtre, du lexique du théâtre. Construction du lexique de la navigation. Travail sur la compréhension fine des deux scènes (lieux, personnages, actions)



<b>N°6 – 9</b>	2 x 40 min	Séquence de géographie : Lire des paysages. Séances consacrées aux littoraux.	. diaporama présentant des photographies du littoral de chaque pays approché par le pingouin. . cahier Temps - Espace . planisphère	L'enseignante propose aux élèves de découvrir en images le voyage du pingouin de l'Arctique jusqu'en Afrique. Le voyage est matérialisé sur le planisphère de la classe. Travail sur la notion de paysage et la démarche du géographe. La notion de littoral est étudiée à partir de l'observation de la photographie d'une ville du Groenland.	Découvrir les paysages observés par le personnage principal et réfléchir aux décors. Situer sur un planisphère les pays dans lesquels se déroulent les différentes scènes. Découvrir la notion de paysage et la démarche du géographe (Qui ? Quoi ? Où?), apprendre à observer attentivement un paysage et à localiser des éléments sur une photographie. Découvrir la notion de littoral et différents littoraux à travers le monde.
<b>N°7 – 10 – 12 à 15</b>	6 x1 h	Travail sur les 4 premières scènes en classe entière avec l'intervenante	Espace classe organisé pour le travail théâtral : . espace scénique délimité par un scotch en fond de classe . chaises alignées en rangées pour les spectateurs.	Échauffement, mise en disponibilité. Chaque groupe présente sa scène une première fois. Les spectateurs s'expriment : comprend-on la scène ? Reconnaît-on l'histoire ? Pourquoi ? L'intervenante et l'enseignante font une synthèse. Les élèves rejouent la scène en suivant les incitations de l'intervenante.	Mettre en scène les différentes scènes. Mémoriser le texte. Mobiliser le pouvoir expressif du corps. Apprendre à écouter en tant que public, à écouter ses partenaires sur scène. Faire des propositions et les justifier à l'oral.
<b>N°16</b>	1 h	Improvisations avec l'intervenante	Espace classe organisé pour le travail théâtral : . espace scénique délimité par un scotch en fond de classe . chaises alignées en rangées pour les spectateurs.	Face aux difficultés de mémorisation du texte de certains élèves, l'enseignant et l'intervenante proposent aux élèves de profiter de l'approche par le pingouin des côtes françaises pour lui présenter leur classe. Le thème d'improvisation donné aux élèves est : « Le pingouin découvre la classe de CE2 B.	Certains élèves ne parviennent pas à mémoriser leur texte ce qui rend le travail sur les scènes fastidieux et peu vivant. Il s'agit, au moyen de l'improvisation, de remobiliser certains élèves qui peinent à s'investir dans le projet théâtral.

				Montre-lui pourquoi il devrait rester avec nous. »	
<b>N°17</b>	1h30	Visionnage de la captation d'une pièce de théâtre contemporaine	<ul style="list-style-type: none"> <li>. vidéoprojecteur</li> <li>. cahier d'essais</li> </ul>	<p>Afin de faire découvrir le théâtre professionnel aux élèves (une sortie à l'opéra est prévue le 14 mai), l'enseignant propose aux élèves de visionner une captation de la pièce de Joël Pommerat <i>Cendrillon</i>.</p> <p>A l'issue du visionnage, une discussion est lancée sur ce que la classe pourrait retenir de cette mise en scène pour le projet (la musique, le sérieux des acteurs, le ton, une mise en scène et des costumes réalistes). A l'issue de cette séance les élèves expriment leur souhait d'emmener la pièce vers plus de réalisme.</p> <p>Étude du langage des personnages.</p>	Découvrir le jeu d'acteurs professionnels, leur implication et sérieux sur scène, la capacité du théâtre à susciter des émotions. Travailler sur le respect de l'autre à travers le langage.
<b>N°18 – 19 – 20 et 23</b>	4 x 30-45 min	Séquence de production d'écrit : réinvestissement du travail mené en étude de la langue sur l'imparfait : écrire un court texte dans lequel le pingouin raconte à Eric sa vie sur la banquise	<ul style="list-style-type: none"> <li>. cahier d'essais</li> <li>. cahier du jour</li> <li>. amorces pour aider certains élèves</li> <li>. cahier de théâtre</li> <li>. textes d'experts et d'élèves</li> </ul>	<p>L'enseignant explique qu'au théâtre l'acteur a besoin de se mettre dans la peau de son personnage, de comprendre comment il pense. Pour jouer le pingouin il est donc important de comprendre pourquoi ce dernier a choisi de quitter sa famille et la banquise : « Vous allez chacun écrire un texte dans lequel vous imaginerez que vous êtes le pingouin et que vous racontez à Eric sur le bateau votre vie sur la banquise en famille. Il faut que ce texte nous permette de mieux comprendre pourquoi vous avez décidé de quitter votre famille et la banquise. » Les textes seront ensuite collés ou recopiés dans le cahier de théâtre afin de servir de support lors des répétitions. Rédaction d'une</p>	<p>Réinvestir le travail mené sur l'imparfait.</p> <p>Découvrir de nouveaux connecteurs spatiaux et temporels.</p> <p>Structuration du lexique de la famille et des activités quotidiennes.</p> <p>Réinvestir les connaissances sur la phrase et les accords sujet-verbe.</p>

				amorce collective. Rédaction collective d'une grille d'auto-évaluation. Lecture de textes experts. 1 <sup>er</sup> jet. Lectures de textes d'élèves. Corrections. Révisions et réécriture.	
<b>APC théâtre</b>	1 h par semaine en groupes de 5	Travail sur les scènes	. musique . cahier de théâtre	Mise en disponibilité (le courant passe, le furet sans ordre). Les élèves évoluent de manière neutre sur l'espace scénique sur la musique. Lorsque la musique s'arrête, à l'annonce de l'enseignante, les élèves adoptent la démarche d'un personnage de la pièce (pingouin, oie, sirène, pêcheurs...). Les élèves montrent une première fois la scène à l'enseignant. Un bilan est fait avec les élèves. Les élèves rejouent en tenant compte du bilan. Les élèves consignent leurs nouvelles idées dans le cahier de théâtre.	Mémoriser le texte. Stabiliser les éléments de mise en scène. Le tout petit groupe permet à chacun de s'exprimer sur son jeu et d'explorer différentes pistes de travail.
<b>N°21</b>	1 h	Improvisations avec l'intervenante	Espace classe organisé pour le travail théâtral : . espace scénique délimité par un scotch en fond de classe . chaises alignées en rangées pour les spectateurs.	Les élèves se groupent par affinité, ils ont 5 minutes pour réfléchir à une improvisation sur le thème : « Un metteur en scène essaie de monter la pièce du <i>Long voyage du pingouin vers la jungle</i> avec sa classe. Nous sommes la veille de la première, personne n'est prêt, les comédiens ne connaissent pas leur texte. Que se passe-t-il ? »	Introduire du réel dans la pièce grâce à la mise en abyme. Susciter l'interrogation des élèves sur leur engagement dans le projet. Remobiliser les élèves qui ne parviennent pas à apprendre leur texte. Permettre aux deux élèves les plus perturbateurs de rejoindre le projet auquel ils ont jusque-là refusé de prendre part par le jeu théâtral.

<p><b>N°22 – 24 et 25</b></p>	<p>3 x 1 h</p>	<p>Structuration des improvisations avec l'intervenante</p>	<p>Espace classe organisé pour le travail théâtral :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. espace scénique délimité par un scotch en fond de classe</li> <li>. chaises alignées en rangées pour les spectateurs.</li> <li>. micro zoom</li> </ul>	<p>Discussion en classe avec l'intervenante à propos du projet. Il est décidé par la classe que la totalité de la pièce ne serait pas mise en scène. La pièce finale sera l'histoire de la classe de CE2 B qui essaie de monter la pièce du <i>Long voyage du pingouin vers la jungle</i> et des difficultés qu'elle rencontre. L'élève qui avait proposé le projet prend le rôle du metteur en scène. Les élèves sont groupés en fonction de leur scène. Ils ont 5 minutes pour préparer une improvisation illustrant les difficultés et réussites rencontrées au moment du travail sur leur scène. Chaque improvisation introduira la scène de la pièce mise en scène par la classe.</p> <p>Afin de pouvoir stabiliser le texte des improvisations, l'enseignant demande aux élèves d'enregistrer chaque improvisation à l'aide d'un micro zoom.</p>	<p>L'utilisation du micro oblige les élèves à se discipliner au niveau de l'écoute, à articuler lorsqu'ils sont sur scène et permet à un élève très perturbateur de trouver une place dans la séance (comme ingénieur son) sans pour autant monter sur scène.</p> <p>Les improvisations introductives redynamisent les scènes.</p>
---------------------------------------	----------------	---	--	--	--



Annexe 5 : Pourcentages de réponses « oui » aux items du questionnaire de bien-être en temps 1 et 2 de notre étude et pourcentages de réponses « oui » aux items du questionnaire de bien-être lors de l'étude menée par Guimard et al. (2015)

Dimensions	Items	Temps 1	Temps 2	Étude Guimard et al. (2015)
Relations avec les enseignants	L'enseignant m'aide suffisamment.	77 %	88 %	69 %
	L'enseignant me félicite.	71 %	80 %	50 %
	J'aimerais que l'enseignant explique davantage les choses difficiles.	50 %	53 %	58 %
	L'enseignant sait m'intéresser à ce qu'on fait à l'école.	71 %	93 %	67 %
	L'enseignant a du mal à faire respecter les règles de la classe.	53 %	53 %	42 %
Activités scolaires	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école.	77 %	82 %	85 %
	J'ai trop de devoirs à faire à la maison.	35 %	53 %	59 %
	Je n'aime pas quand il y a une évaluation.	65 %	47 %	62 %
	Je travaille trop à l'école.	50 %	47 %	57 %
	Je suis content d'aller à l'école.	59 %	100 %	65 %
Classe	Je n'aime pas trop ma classe.	18 %	24 %	29 %
	Je suis content d'être dans ma classe.	94 %	81 %	71 %
	Je suis content de mon enseignant.	88 %	100 %	78 %
	Je suis content de ma salle de classe.	78 %	93 %	70 %
Relations paritaires	C'est difficile de se faire des amis à l'école.	35 %	29 %	29 %
	Je suis bien apprécié par les autres élèves.	65 %	80 %	71 %
	J'ai beaucoup de copains à l'école.	67 %	60 %	78 %
	Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école.	53 %	67 %	70 %
Sentiment de sécurité	J'ai peur de me faire voler des affaires.	82 %	53 %	54 %
	J'ai peur quand je suis à l'école.	25 %	36 %	13 %
	J'ai peur de me faire taper par les autres élèves.	44 %	33 %	23 %
	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter.	31 %	47 %	27 %
	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école.	38 %	27 %	29 %

Les items 7 et 27 n'apparaissent pas dans ce tableau, car les résultats de ces items n'ont pas été retenus dans l'étude de Guimard et al. (2015).

Annexe 6 : Fiche de préparation de la séance 1 de la séquence d'écriture d'un dialogue de théâtre

Séquence : Écriture d'un dialogue de théâtre : Réinvestissement d'un travail mené en période 2

Séance 1 : Premier jet

Objectif visé : écrire un court dialogue à insérer dans la scène 6 (bateau de pêche) ou 8 (bateau de croisière)

Phase d'apprentissage	Modalité	Consignes / Critères de réussite / Erreurs / Etayage	Réponse attendue/critère de réussite	Supports / Matériel	Durée
◆ Phase 1 : présentation du projet	<b>Collectif</b>	► <u>Rôles du PE</u> : « Après avoir lu vos dialogues nous nous sommes dit Madame Rocher et moi que vous êtes tout à fait capables d'écrire des dialogues pour la pièce de théâtre. Il y a plusieurs scènes collectives dans cette pièce, il serait intéressant que vous soyez tous en scène à ces moments. Mais lorsqu'on est sur scène il faut savoir quoi faire. Vous allez donc aujourd'hui commencer à écrire de très courts dialogues (3 répliques) que vous jouerez sur scène. »			5 min
◆ Phase 2 : mise en projet	<b>Collectif</b>	► <u>Rôles du PE</u> : « Quelle scène collective avons-nous lue ? » « Il y a également une autre scène collective qui se déroule sur un bateau : une scène sur un bateau de croisière. Qu'est-ce qu'un bateau de croisière ? »	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ les marins</li> <li>▪ gros bateau avec tout le confort pour voyager</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ photographies de bateaux pêche/croisière projetées</li> </ul>	5min
◆ Phase 3 : rappel des attendus du dialogue	<b>Collectif</b>	► <u>Rôles du PE</u> : « Qui peut rappeler ce qu'il faut pour écrire un dialogue ? »	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ didascalies</li> <li>▪ nom des personnages</li> <li>▪ discussion : répliques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ affichage</li> </ul>	5 min
◆ Phase 4 : recherche et mise en commun	<b>Binôme/ collectif</b>	► <u>Rôles du PE</u> : « Chacun va choisir un lieu où se situera son dialogue : bateau de pêcheurs ou de croisière. Vous allez chercher à deux quels personnages nous pouvons trouver sur un bateau de pêche ou de croisière. Réflexion à deux sur le cahier d'essais. Pour vous aider je vais vous montrer des photographies prises sur ces deux types de bateaux. » Faire liste au tableau « Que peut-il se passer ? » ► <u>Etayage</u> : Projeter des photographies de bateaux de pêche et de		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ tableau</li> <li>▪ cahier d'essais</li> <li>▪ photographies de bateaux pêche/croisière projetées</li> </ul>	10 min

		croisière ▶ <u>Différenciation</u> : tutorat			
◆ Phase 5 : recherche puis mise en commun	<b>Individuel puis collectif</b>	▶ <u>Rôles du PE</u> : Consigne pour le dialogue : 2-3 personnages, 3 répliques, une didascalie qui introduit la scène (faire donner un exemple) et les personnages et une didascalie qui donne l'action que fait l'acteur ou le ton qu'il prend (faire donner un exemple). « Chacun, tout seul, va choisir un lieu, des personnages et commencer à écrire le début du dialogue. Pour vous aider vous pouvez regarder les mots de la navigation qui se trouvent dans votre cahier du jour. » ▶ <u>Étayage</u> : solliciter l'imaginaire des élèves, passer dans les rangs, les relancer ▶ <u>Différenciation</u> : aide aux élèves en difficulté	▪ Écrire le début de son dialogue	▪ affiche pingouin ▪ cahier d'essais	10 min



Annexe 7 : Exemple de dialogues rédigés par les élèves

Le cachalot

Dans le bateau il y a un cachalot.  
marin: On a attrapé un cachalot.  
cuisinier: Il est vivant ?  
marin: Euh euh oui.  
cuisinier: Il faut vite le tuer !  
marin: Le bateau bouge c'est normal ?  
le capitaine: Non (mais) il coule.

La noyade

Dans la piscine N° 13 du bateau de croisière nommé Hermione.

La dame encriant - Monsieur le maître nageur !

Le maître nageur se retourne.

Le maître nageur en articulant - Qui qui est-ce qu'il y a Madame ?  
maître

La dame exaspérée - j'aurais besoin d'un maillot de bain.

Effectivement la dame était enrobée dans une serviette.

Le maître nageur en montrant du doigt - Tournez-vous à gauche.

le capitaine - Donnez-moi votre ticket s'il vous plaît.  
le voyageur - Tenez capitaine.  
le voyageur - Je vais aller acheter un café avant de partir.  
le capitaine - D'accord monsieur.

Annexe 8 : Séquence de production d'écrit : Écrit court (3 à 8 phrases) à l'imparfait

Séance 1 : découverte

Objectif visé : Découverte du projet, réflexion concernant les outils et amorce du premier jet

Phase d'apprentissage	Modalité	Consignes / Critères de réussite / Erreurs / Etayage	Réponse attendue/critère de réussite	Supports Matériel /	Durée
◆ Phase 1 : présentation du projet	Collectif	<p>► <u>Rôles du PE</u> : « Au théâtre l'acteur a besoin de se mettre dans la peau de son personnage, de comprendre comment il pense, ce qu'il ressent pendant la pièce mais aussi de connaître son histoire, ce qui lui donne envie de faire ce qu'il fait.</p> <p>Comme vous allez tous à un moment jouer le pingouin il est important qu'on se mette tous à sa place et de comprendre pourquoi il veut quitter la banquise. Pour cela il faudrait réfléchir à ce qu'il fait avant son voyage, quand il vit avec ses parents.</p> <p>Vous allez donc chacun écrire un texte dans lequel vous imaginez que vous êtes le pingouin et que vous racontez à Eric sur le bateau votre vie sur la banquise en famille.</p> <p>Tous ces textes seront ensuite collés ou recopiés dans le cahier de théâtre pour nous aider à préparer les scènes et à comprendre le pingouin.</p>			5 min
◆ Phase 2 : mise en projet	Collectif	<p>► <u>Rôles du PE</u> : « De quoi avons-nous besoin pour écrire ce texte ? »</p> <p>PE écrit au tableau</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il faut savoir ce que le pingouin fait sur la banquise</li> <li>- temps : imparfait</li> <li>- mots pour dire quand</li> <li>- lexique de la vie quotidienne, de la famille</li> </ul> <p>► <u>Différenciation</u> : les acteurs de la scène 1 rappellent ou lisent des passages de la scène.</p> <p>1 élève joue le scribe pour la classe : prend en note la grille : fournir feuille.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ de savoir ce qu'il fait sur la banquise cf scène 1</li> <li>▪ utiliser le passé : imparfait</li> <li>▪ mots pour dire quand il fait les choses</li> <li>▪ mots pour décrire vie quotidienne, famille, banquise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ noter au tableau la grille</li> </ul>	5 min

◆ Phase 3 : écriture	<b>Collectif / Individuel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <u>Rôles du PE</u> : Trouver une amorce collective. Élèves libres de la reprendre ou pas. Écrire la première phrase.</li> <li>▶ <u>Différenciation</u> : utilisent amorce ou non, référence au cahier de leçons</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quand je vivais sur la banquise...</li> <li>▪ Avant de partir pour l'Afrique, je...</li> </ul>	▪ cahiers d'essais	5 min
◆ Phase 4 : mise en commun	<b>collectif</b>	▶ Lecture d'une ou deux phrases.			10 min

Séance 2 :

Objectif visé : Lire un texte d'expert et poursuivre l'écriture

<b>Phase d'apprentissage</b>	<b>Modalité</b>	<b>Consignes / Critères de réussite / Erreurs / Etayage</b>	<b>Réponse attendue/critère de réussite</b>	<b>Supports / Matériel</b>	<b>Durée</b>
◆ Phase 1 : tissage	<b>Collectif</b>	▶ <u>Rôles du PE</u> : « Qui peut me rappeler notre projet d'écriture ? »	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ écrire un texte dans lequel vous imaginez que vous êtes le pingouin et que vous racontez à Eric sur le bateau votre vie sur la banquise en famille</li> </ul>		5 min
◆ Phase 2 : découverte d'un texte expert	<b>Collectif</b>	<p>▶ <u>Rôles du PE</u> : « Aujourd'hui, pour nous donner des idées, nous allons découvrir un texte écrit par un auteur, <i>Little Lou</i> de Jean Claverie. » Montrer couverture.</p> <p>« De quoi peut-il être question dans ce livre ? » Traduire le titre. ====&gt; fausse autobiographie de Little Lou, inspirée par la vie d'un musicien de jazz : Memphis Slim : plongée dans le monde du jazz aux États Unis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ un petit garçon qui joue du piano, Lou</li> </ul>	▪ livre	5 min
◆ Phase 3 : lecture et compréhension et formalisation de la grille	<b>Collectif / Individuel</b>	<p>▶ <u>Rôles du PE</u> : Lecture silencieuse. « Quel est le sujet de l'extrait ? Qui parle ? Imaginer extrait 2 : leçon de piano « A votre avis, pourquoi est-ce que je vous montre ces extraits ? Peut-on trouver des éléments dans le texte que l'on pourrait reprendre pour notre texte du pingouin ? » PE écrit au tableau</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texte écrit à la première personne du singulier : je</li> <li>- temps : imparfait</li> <li>- des mots pour dire quand</li> <li>- lexique de la vie quotidienne, de la famille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Little Lou (petit garçon)</li> <li>▪ autobiographie</li> <li>▪ imparfait</li> <li>▪ texte à la première personne : je</li> <li>▪ des mots pour dire quand (ces jours-là, alors, tous les soirs vers six heures, parfois)</li> <li>▪ vie quotidienne (maison, bar, leçon de piano), famille</li> </ul>	▪ texte	10 min

		► <u>Différenciation</u> : un élève scribe pour prendre en note la grille 2	(maman, papa, onc'Sonny)		
◆ Phase 4 : écriture	<b>individuel</b>	► <u>Rôles du PE</u> : « Vous allez poursuivre l'écriture de votre texte. Attention à bien respecter la grille. Pour écrire les mots de la famille regardez au tableau ou pour dire quand vous pouvez regarder dans votre cahier de leçon. Idem pour les terminaisons de l'imparfait » ► <u>Différenciation</u> : Amorce pour certains élèves.		▪ cahiers d'essais	10 min
◆ Phase 5 : mise en commun	<b>Collectif</b>	Lecture des travaux.			5 min

Séance 3 :

Objectif visé : Relecture des travaux d'élèves, création d'une grille d'évaluation des textes et correction des textes

Phase d'apprentissage	Modalité	Consignes / Critères de réussite / Erreurs / Etayage	Réponse attendue/critère de réussite	Supports / Matériel	Durée
◆ Phase 1 : tissage	<b>Collectif</b>	► <u>Rôles du PE</u> : « Qui peut me rappeler notre projet d'écriture ? »	▪ écrire un texte dans lequel vous imaginez que vous êtes le pingouin et que vous racontez à Eric sur le bateau votre vie sur la banquise en famille		5 min
◆ Phase 2 : lecture des textes des élèves anonymes	<b>Collectif</b>	► <u>Rôles du PE</u> : « Aujourd'hui, nous allons lire certains textes écrits en classe pour voir ce qui fonctionne bien et ce qui pourrait être amélioré. » Distribuer fiche avec 4 textes tapés à l'ordinateur et anonymes. Surlignez ce qui est bien, soulignez ce qui est moins bien. Vous devez être capables d'expliquer pourquoi. Mots pour dire quand, famille, activités, imparfait	▪	▪ fiche	5 min
◆ Phase 3 : lecture et compréhension et formalisation de la grille	<b>Collectif / Individuel</b>	► <u>Rôles du PE</u> : Dégager une grille d'évaluation. « Cette grille vous servira à contrôler votre texte et moi à l'évaluer » - Texte écrit à la première personne du singulier : je - temps : imparfait - au moins 3 mots pour dire quand - au moins 3 mots pour parler de la famille - au moins 3 mots pour donner des activités quotidiennes	▪	▪ texte	10 min

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les phrases commencent par des majuscules et se terminent par des points</li> <li>- au moins 3 phrases</li> <li>- les verbes sont accordés avec les sujets</li> </ul> <p>► <u>Différenciation</u> : un élève scribe pour prendre en note la grille 3</p>			
◆ Phase 4 : écriture	<b>individuel</b>	<p>► <u>Rôles du PE</u> : Distribuer la grille. À garder précieusement dans les plans de travail. « Vous allez corriger votre texte. Attention à bien respecter la grille. Pour écrire les mots de la famille, les mots pour dire quand et les terminaisons de l'imparfait regardez dans votre cahier de leçons. »</p> <p>► <u>Différenciation</u> : Amorce pour certains élèves.</p>		▪ cahiers d'essais	10 min
◆ Phase 5 : mise en commun	<b>Collectif</b>	Lecture des travaux.			5 min

Exemples de productions d'élèves :

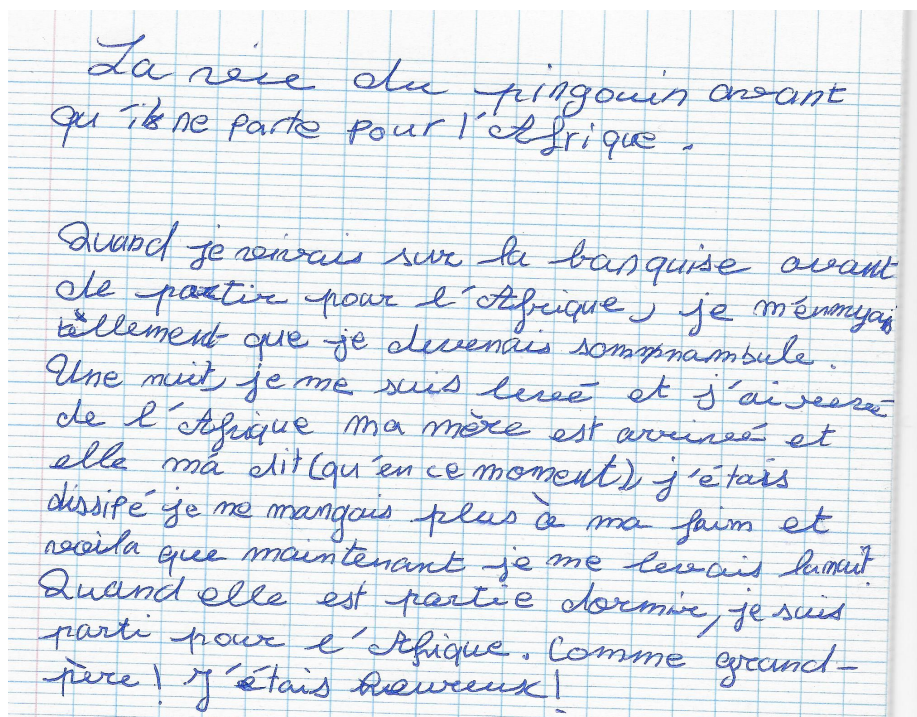
Avant de partir en Afrique

je faisais des batailles de boules  
de bois. J'allais à la pêche  
sous-marine. Sh je prenais mon petit  
de saumon. Un jour j'en ai eu assez  
de noir et de blancs donc, je suis parti  
pour l'Afrique, et toi Eric quelle  
est ton histoire ?

Productions d'écrit

Quand je vivais sur la base quise  
j'allais à la pêche sous-marine avec  
mes frères. Un jour j'ai même plongé  
dans la mer interdite.

Annexe 9 : Exemple de textes d'élèves recopiés dans le cahier de théâtre



Annexe 10 : Saynètes introduisant les scènes 1 et 6

**Classe 1**

**M** : Inspiration ! Inspiration ! Inspiration ! Je n'aurais jamais dû promettre de monter cette pièce : on est à deux jours de la première, je n'ai pas d'idée, pas de comédiens. Je suis toute seule ! Je n'ai RIEN !

**A** : Et moi alors ?

*M lui lance un regard désespéré.*

**A** : Ça va aller, ne t'inquiète pas, tu vas trouver une idée.

**M** : Mais quoi comme idée ? Quoi ?

**A** : Ah ben ça je ne sais pas ! Je ne suis pas metteur en scène moi. Je suis juste assistante. Je ne suis pas là pour avoir des idées !

**M** : Et tu crois que ça va m'aider ça ? Fais des études pour en être un et ne viens pas m'embêter !

**A** : Oh la la si tu le prends sur ce ton... moi je m'en vais.

*A fait mine de s'en aller.*

**M** : Ah non ne pars pas, ne pars pas.

*A revient au centre de la scène avec M.*

**M et A** : Inspiration ! Inspiration ! *Elles regardent vers le ciel.*

**N entre, les regarde** : Je vais filmer cette aventure. Ça va peut-être être intéressant.

*Pendant toute la pièce N les suit à distance pour les filmer en silence comme s'il réalisait un documentaire.*

## Classe 2

*B entre avec son téléphone, casque sur les oreilles, en train de rigoler. Il rigole fort. Cela gêne A et M qui le regardent agacées. Il rigole de plus en plus fort.*

**M:** Eh toi là tu fais quoi à part faire du bruit ?

**B:** Regardez ce que j'ai trouvé sur internet, c'est super drôle.

*A et M viennent regarder. M est au milieu. B et A l'encadrent.*

**B :** C'est une émission japonaise avec un pingouin déguisé en humain. Il est vraiment drôle.

**M relève le nez de l'écran :** Mais ça ça va m'aider ! Merci B pour ton aide, tu es le meilleur !

**A vexée :** Ah ben ça fait plaisir ça !

**M enthousiaste, face au public :** Je la tiens mon idée : un pingouin déguisé en humain, c'est tellement drôle. Et si, nous, nous déguisons les humains en pingouins ! C'est brillant ! Voilà ce qu'on va faire ! C'est l'histoire d'un enfant pingouin en Arctique.

**A inspirée elle aussi :** Il s'ennuie chez lui, dans ce pays en noir et blanc et il rêve de voyager, de découvrir un monde en couleurs.

**M :** Ouiiiiii ! A, va me chercher des pingouins, euh des copains ! Enfin, ce que tu trouves.

*A sort. Elle revient avec S, E et O.*

## Classe 3

**M :** Ah vous voilà ! Super ! Vous allez voir, on va monter une pièce de théâtre fantastique et vous allez être mes stars ! A, raconte-leur !

**A :** Vous allez jouer l'histoire d'un pingouin qui veut quitter sa banquise.

**E :** Ah non, je t'arrête tout de suite. Il est hors de question que je joue un pingouin, moi ! Moi je veux faire du théâtre réaliste, réaliste tu entends. Pas l'histoire d'un petit pingouin qui fait (*Elle imite le pingouin*) « oh la la maman je m'ennuie sur la banquise ».

**M :** Mais, E, C'est quoi le réalisme ?

**E :** Ben c'est quelque chose de vrai et un pingouin qui parle ce n'est pas vrai ! Moi je préférerais parler de nous, de la classe !

**S :** Ben tu sais E, c'est pas bien de parler de soi, à force de parler de soi, on devient narcissique ! On passe des jours à se regarder dans un miroir sans boire ni manger ! C'est pas bon pour la santé ça !

**E :** Mais moi je ne suis pas narcissique !

**M** *énervée, regarde O qui rigole* : Et toi qu'est-ce que tu as toi ? Tiens, toi tu vas jouer le narrateur !

**O** : Ah non !

**M** : Tu joueras ce que je te dis et tu te tais !

**A** : Tu joueras ce qu'elle te dit et tu te tais !

**O** : Non mais pour qui elle se prend ?

**A** : Et puis d'abord tu pensais faire quoi ?

**O théâtral** : Un serpent de neige !

**M et A** : Un serpent de neige ?

**O** : Ben oui, un serpent de neige.

*H entre.*

**H** : Salut les copains ! J'ai entendu que voulez monter une pièce sur un pingouin. C'est amusant parce que moi j'ai toujours rêvé de jouer un pingouin ! Je me sens très proche des pingouins.

**M** : H, tu es pris ! *Elle regarde E et lui tire la langue.*

**H** : Je serai ton pingouin, M ! Tu peux compter sur moi.

**E** : Et moi alors ? Qu'est-ce que je vais jouer ?

**M** : On partage le rôle en deux. E tu commences et H tu prends la suite. Vous ferez ce que je vous dis et on commence.

**S en regardant le public** : Et moi je prends le rôle de la mère.

*E, S, O et H s'habillent pour jouer en fond de scène.*

*S met un châle, E et H enfilent chacun une veste de pingouin, O enfle son anorak et autour du cou une pancarte SERPENT DE NEIGE.*

*A et M avancent devant le public dans le coin droit de la scène.*

**A** : Ils n'accepteront jamais de le faire.

*Elles restent en place sans bouger pour regarder la scène.*

*La scène commence.*

*S, H et E sont assis les uns contre les autres au centre de la scène. S au centre et H et E de chaque côté d'elle.*

*O s'avance dans le coin gauche de la scène, face au public.*

## Classe 7

**M** : Il me faut maintenant des pêcheurs et un capitaine : T, Z, Y, S!

**T et Z arrivent très énergiques** : Au rapport !

**Y** : Moi je ne veux pas être un marin !

**M** : Ça tombe bien. Tu seras le fils du capitaine, tu t'ennuies sur ce bateau, tu ne veux pas devenir pêcheur.

**M** : S sera le capitaine du bateau.



**S** : Seulement si le capitaine est une femme !

**M** : Vendu. Au travail les marins ! Il me faut maintenant un pingouin.

*À ce moment, C traverse la scène en courant. M l'observe, elle regarde A.*

**A** : C, viens par là. Tu seras notre pingouin.

**M** : Tu t'es retrouvé emprisonné dans un filet de pêche. Les marins viennent de te remonter de l'eau.

*C s'allonge au centre de la scène. Tous les comédiens sont à leur place.*

**M** : C'est un peu vide pour un bateau de pêcheurs, non ? Ça manque d'animation.

**A** : J'ai une idée : Allez tout le monde en scène, vite. On veut de la vie.

*Six élèves arrivent et interprètent les dialogues suivants : J, F, M, S, H, O.*

*Un marin court vers le cuisinier. Il est essoufflé.*

**Marin** : On a attrapé un cachalot.

**Cuisinier** : Il est vivant ?

**Marin** : Euh oui.

**Cuisinier** : Il faut vite le tuer !

*Le marin repart en courant.*

*Deux pêcheurs discutent sur le pont. Ils pêchent des requins.*

**Marin 1** : Les requins sont trop gros. Ils ne rentreront jamais dans le filet.

**Marin 2** : Il nous faudrait un filet plus grand.

*Deux pêcheurs sont sur le pont.*

**Pêcheur 1** : Qu'est-ce que tu fais ?

**Pêcheur 2** : Je pêche des poissons et des requins.

**Pêcheur 1** : Il n'y pas de requins ici.

**Pêcheur 2** : Bien sûr qu'il y a des requins ici.

**Pêcheur 1** : Je te dis que non.

*Ils continuent à se disputer.*

*C'est un peu la pagaille sur scène, personne ne s'écoute.*

*C se relève lentement, tout droit, s'essuie lentement et dit très dignement et lentement face au public :*

**C** : Bon c'est quand vous voulez !

*Silence. J, F, M, S, H et O quittent la scène sans un bruit. Z, T et Y se mettent en place. La scène 6 commence. On voit Y traverser la scène en colère et s'asseoir dans*

un coin, visiblement énervé. T et Z lavent le pont. Ils découvrent le pingouin. Y les observe.

Annexe 11 : Propositions d'élèves consignées dans le cahier de théâtre de la classe

Conseil de classe    Projet théâtre :  
01.02.19

ce que les élèves pensent du projet :

- Cela va permettre à certains élèves de mieux s'exprimer.
- Il faudrait que tous le monde participe.

ce que le projet va apporter à la classe :

- Cela va permettre d'apprendre à s'aider.
- Le projet va apporter de la joie dans la classe.

des propositions :

- Rajouter le rôle de la petite sœur du pingouin.
- Enlever des scènes et en rajouter d'autres.

Les noms des élèves et de l'intervenante ont été dissimulés.

Scène 4 : Les ois    On s'est mis d'accord pour que [ ] fasse plume dans les cheveux, pour [ ] fasse son cou de géo graphie à [ ] et que [ ] soit une ois folle et que [ ] soit l'ois un peu timide. [ ] sera la maîtresse, il faudra que les autres obéissent à ses ordres.

13/02/19

On pourrait faire la scène, avec les cuisiniers et le chef à l'amirauté d' [ ] on a [ ] l'âme de l'œuvre (ou il y avait des planètes et sur mer on pouvait faire la scène ou le pingouin arrive on [ ] jusqu'à

encore merci à la maman et [ ] et à la maîtresse

27/02/19

Le pingouin nous a raconté ses voyages avec un ami et en beaucoup d'autres pour voyager et on leur rajouterait d'autres poissons dans la piscine.



merci à [ ] et sa troupe (et à [ ]) et la maîtresse

Et /02/19 ce serait bien si on rajoutait des personnages, ce serait beaucoup plus drôle et meilleur plus facile à trouver beaucoup mieux. Merci à [ ] et aux maîtresses

## **Résumé**

Cette étude traite de l'impact de la mise en œuvre d'un projet théâtral sur le bien-être des élèves d'une classe de CE2 au sein de laquelle de nombreux enfants ne présentent pas un comportement d'élèves. Pour cela, il s'agit de s'intéresser à la notion de bien-être des élèves à l'école et à son évaluation, aux enjeux de la pédagogie de projet et aux spécificités du théâtre à l'école. La mise en œuvre d'un projet théâtral, qui donne du sens aux apprentissages, réorganise les rapports au sein du groupe – entre les enseignants et les élèves, mais également entre les élèves – et vise à instaurer un plus grand respect des règles de vie en société, afin d'améliorer le bien-être des élèves au sein de la classe.

mots clés : bien-être des élèves, théâtre à l'école, pédagogie de projet

## **Abstract**

We study the impact of a theatre project on the well-being of pupils within a CE2 class in which multiple children do not behave as pupils. To this end, we discuss the definition and evaluation of well-being at school, the implications of project-based pedagogy together with the particularities of school theatre. The implementation of a theatre project, while giving a meaning to learning activities, has an impact on the relations within the group, not only between teachers and pupils but also between pupils. The project aims at consolidating the enforcement of community-life basic rules, in order to improve the well-being of pupils within the class.

keywords : pupils' well-being, school theatre, project-based pedagogy