



HAL
open science

Théâtre et climat scolaire

Alix Thiery

► **To cite this version:**

| Alix Thiery. Théâtre et climat scolaire. Education. 2021. dumas-03514116

HAL Id: dumas-03514116

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03514116>

Submitted on 6 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
ET DE TOURS**

INSPE Centre Val de Loire

MÉMOIRE de recherche

proposé par

Alix THIERY

soutenu le 23 juin 2021

pour obtenir le diplôme du
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
et de la Formation »**

Discipline : nom de la discipline

Théâtre et climat scolaire

Mémoire dirigé par :

Christophe MEUNIER

Professeur d'histoire-géographie, Centre de formation de Fondettes

Jury :

Sylvie DARDAILLON

Professeur de français, Centre de formation de Fondettes

Christophe MEUNIER

Professeur d'histoire-géographe, Centre de formation de Fondettes

Pierre GOSSELIN

Professeur des écoles maître formateur, Ecole Bernard-Pasteur

Remerciements

Je remercie mon directeur de mémoire, Christophe MEUNIER, pour son aide et ses conseils durant l'élaboration de ce mémoire.

Merci à mes parents pour leur soutien infini et leur confiance sans faille, et ce depuis toujours. Merci à ma soeur pour sa relecture et son regard critique.

Merci à Anna et Juliet, pour leur soutien, leurs conseils et leur amitié si précieuse. Remerciements particuliers à Clara, ma binôme depuis le premier jour de cette aventure.

Pensée à Pauline, formidable professeure de théâtre. La petite graine théâtrale qu'elle a semée ne m'a pas quittée.

Merci à Marie-Christine, collègue bienveillante qui m'a guidée durant toute cette année et qui a toujours été prête à m'aider et à me conseiller.

Enfin, mes derniers remerciements vont à mes vingt-cinq élèves, pour leur enthousiasme et leur énergie qui ne les a pas quitté·es tout au long de l'année.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnels, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Ecriture inclusive

Ce mémoire est rédigé en écriture inclusive. L'écriture inclusive est un ensemble de règles visant à abolir la discrimination sexiste du langage. J'utiliserai donc le point médian pour regrouper les formes au féminin et au masculin d'un même mot.

Sommaire

Introduction	6
1ère PARTIE : CLIMAT SCOLAIRE, CLIMAT DE CLASSE ET THÉÂTRE	8
1. Comment évaluer le climat scolaire ?	8
<i>i. Climat scolaire et climat de classe</i>	8
<i>ii. Les recherches sur le climat scolaire</i>	9
<i>iii. Le climat de classe selon les élèves de CE2</i>	10
2. Théâtre et psychodrame : jouer pour déjouer ?	12
<i>i. Le théâtre à l'école</i>	12
<i>ii. Le psychodrame et le jeu théâtral</i>	14
3. Le jeu théâtral en classe : atouts et obstacles ?	15
<i>i. Un engouement des élèves</i>	15
<i>ii. Atouts et limites du jeu théâtral</i>	17
2ème PARTIE : LE JEU THÉÂTRAL POUR DÉSAMORCER LES TENSIONS	20
1. Improviser pour jouer	20
<i>i. Les caractéristiques de l'improvisation</i>	20
<i>ii. Les principes sous-jacents à l'improvisation théâtrale</i>	22
<i>iii. L'improvisation en pratique</i>	23
2. Ecrire pour improviser	25
<i>i. Les caractéristiques de l'écriture théâtrale</i>	25
<i>ii. Ecriture théâtrale et improvisation</i>	26
<i>iii. Ecriture et improvisation en pratique</i>	27
3. L'organisation dans le temps et dans l'espace	29
<i>i. La progression du jeu théâtral</i>	29
<i>ii. L'organisation spatio-temporelle du jeu théâtral</i>	30
3ème PARTIE : JOUER POUR DÉJOUER LES TENSIONS, EST-CE POSSIBLE ?	32
1. Le jeu des élèves	33
<i>i. Préparation du jeu théâtral</i>	33
<i>ii. Pendant le jeu théâtral</i>	34
<i>iii. Observations après la séance</i>	36
2. La représentation des tensions par les élèves	38
<i>i. Le psychodrame en pratique</i>	38
<i>ii. La représentation des conflits par les élèves</i>	39
<i>iii. Les phases de bilan, moment clef de la séance</i>	41
3. Les effets observés sur le climat scolaire	42
<i>i. Le climat de classe pendant les séances de jeu théâtral</i>	42
<i>ii. Le climat de classe à l'issue de la séquence selon les élèves</i>	43
<i>iii. Constats et analyse</i>	45
Conclusion	47
Bibliographie	49
Annexes	52

Introduction

Dans un entretien accordé à la radio RMC le 10 mai 2019, Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Education Nationale, a affirmé que l'objectif fondamental de l'école primaire était « que tous [les] élèves sortent de l'école primaire en sachant lire, écrire, compter et respecter autrui. » Ainsi, si le français et les mathématiques font partie des enseignements fondamentaux, l'apprentissage du vivre-ensemble est également une des priorités de l'École.

Effectivement, les élèves de l'école primaire cohabitent vingt-quatre heures par semaine, et forment une communauté dans laquelle ils-elles évoluent quotidiennement. Cette communauté influence considérablement les conditions d'apprentissage, dans la mesure où une ambiance apaisée garantira un cadre propice aux apprentissages. Le bien-être des élèves à l'école est donc crucial pour qu'ils-elles puissent apprendre sereinement.

Dans le cadre de mon stage en responsabilité, j'ai enseigné dans une classe de vingt-cinq élèves de CE2. En janvier, les relations entre les élèves sont progressivement devenues tendues et conflictuelles. Les élèves ne parvenaient plus à communiquer entre elle-eux, et les temps de pause scolaires et extrascolaires donnaient lieu de manière systématique à des conflits entre les élèves de la classe.

Face à ces conflits, une première problématique s'est imposée à moi : Comment améliorer les relations entre élèves, et désamorcer les tensions qui perturbaient l'ambiance de classe ?

J'ai alors songé au théâtre. En effet, j'ai eu la chance de pratiquer le théâtre pendant de nombreuses années, et je souhaitais introduire le jeu théâtral, en particulier le dispositif de l'improvisation théâtrale, auprès de mes élèves. Le théâtre reposant sur un travail de groupe, il permet de créer une cohésion entre les acteur-ices qui jouent ensemble. Je me suis alors demandé si la pratique du théâtre pouvait être utilisée pour améliorer les relations entre les élèves. comme dispositif pour désamorcer les tensions.

Ainsi, ce mémoire visera à répondre à la problématique suivante : Dans quelles mesures le jeu théâtral peut-il améliorer le climat scolaire ?

Dans un premier temps, j'exposerai la définition du climat scolaire, et expliquerai en quoi le climat de classe est un des éléments sous-jacents au climat scolaire. Dans une seconde partie, je décrirai les dispositifs mis en place pour accompagner les élèves dans leur découverte de la pratique théâtrale. Enfin, j'observerai dans une troisième partie les effets de cette pratique théâtrale sur le climat de classe, et j'analyserai les constats observés au terme de la séquence de jeu théâtral.

1^{ère} PARTIE : CLIMAT SCOLAIRE, CLIMAT DE CLASSE ET THÉÂTRE

Tout d'abord, nous définirons le climat scolaire et le climat de classe, avant de proposer des critères permettant de l'évaluer, pour ensuite réaliser une évaluation du climat de classe dans la classe de CE2. De plus, nous aborderons la place faite au théâtre à l'école, et nous introduirons le dispositif du psychodrame. Enfin, nous essayerons de déterminer les atouts et les obstacles rencontrés lors de la mise en place d'une pratique théâtrale à l'école.

1. Comment évaluer le climat scolaire ?

i. Climat scolaire et climat de classe

L'Education Nationale définit le climat scolaire comme le « jugement des parents, des personnels et des élèves concernant leur expérience de vie et du travail au sein de l'école »¹.

C'est donc une notion profondément subjective car elle implique une prise en compte du ressenti de chacun·e. En effet, le climat scolaire peut être envisagé de différentes manières, selon l'individu qui l'expérimente : Un·e enseignant·e, un·e parent d'élève, et un·e élève ne vivront peut-être pas une situation donnée de la même manière, car les postures entraînent des ressentis différents.

¹ <https://eduscol.education.fr/976/ameliorer-le-climat-scolaire-pour-une-ecole-de-la-confiance>

Lorsque l'on cherche à évaluer le climat scolaire, plusieurs éléments sont pris en compte : Par exemple, le collège Georges Brassens de Narbonne a retenu comme critères les relations entre élèves et avec les enseignant·es, le sentiment d'intégration dans l'établissement, le sentiment de sécurité, les violences dont peuvent être victimes les élèves, ainsi que la qualité de vie dans l'établissement.²

De plus, la notion de climat scolaire implique la prise en compte des opinions des différent·es membres de la communauté éducative. La communauté éducative, selon le Code de l'Éducation (article L111-3), se définit par « [le rassemblement des] élèves et [de] tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions ». Alors, si le climat scolaire est intrinsèquement lié aux différents individus qui gravitent autour de l'École, il comporte également une part de collectif. En effet, ces personnes interagissent entre elles, ce qui implique des relations, qui sont prises en compte dans l'évaluation du climat scolaire.

Le climat scolaire est considéré, dans la Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République, comme une priorité pour « refonder une École sereine et citoyenne ». Dans son Plan d'actions pour la protection de l'école, le ministre de l'Éducation Nationale, M. Blanquer, réaffirme l'importance accordée au climat scolaire : Il propose ainsi des mesures supplémentaires, visant à continuer le travail entrepris depuis la Loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République, en 2013.

ii. Les recherches sur le climat scolaire

Cohen, McCabe et *alii*³ ont proposé de mettre en évidence cinq éléments fondamentaux du climat scolaire :

1. Les relations, c'est-à-dire la manière dont les différentes personnes gravitant autour de l'École interagissent entre elles.
2. L'enseignement et l'apprentissage, ce qui inclut la transmission entre l'enseignant·e et les élèves, mais également la formation des professeur·es.

² Questionnaire sur le climat scolaire au collège Georges Brassens de Narbonne

³ *Du climat scolaire* : Définitions, effets et politiques publiques. É. Debarbieux

3. La sécurité, qui peut être physique mais également émotionnelle.
4. L'environnement physique, qui concerne l'établissement scolaire mais également le matériel scolaire.
5. Le sentiment d'appartenance, c'est-à-dire le fait de se sentir intégré-e dans un groupe.

Ces cinq éléments doivent être en équilibre, afin d'assurer un climat scolaire positif. De plus, si le climat scolaire est très présent dans les priorités gouvernementales concernant l'éducation, cela est lié au grand impact qu'a un climat scolaire serein sur les apprentissages. En effet, Pisa 2009 conclut que climat scolaire et apprentissage scolaire sont intrinsèquement liés : Un·e élève heureux·se est plus disposé·e à apprendre.

Parmi les éléments qui composent le climat scolaire, nous pouvons intégrer le climat de classe. Dans *L'analyse psychologique des organisations : Le climat et ses dimensions* (1974), Gadbois définit le climat de classe comme « la perception globale qu'ont ces membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent au sein de [la classe] ». Ainsi, climat de classe et climat scolaire sont intrinsèquement liés à l'école primaire, dans la mesure où les élèves cohabitent avec le même groupe minimum vingt-quatre heures par semaine. L'ambiance de classe est donc un des facteurs cruciaux pour un climat scolaire positif.

iii. Le climat de classe selon les élèves de CE2

En février 2021, j'ai proposé une première enquête (annexe 1) visant à évaluer le climat de classe dans ma classe de CE2. Ce questionnaire concernait uniquement les relations entre élèves de la même classe. Les sept questions portaient sur l'expérience des élèves dans la classe, et visaient à évaluer les relations entre élèves, l'intégration dans la classe, les potentielles violences dont les élèves pouvaient être victimes. Un cadre de parole libre permettait également aux élèves d'ajouter des remarques en lien avec le questionnaire.

Les vingt-cinq élèves ont pris part à cette enquête, qui s'est déroulée un jeudi après-midi, en fin de journée. Ce questionnaire était anonyme. Pendant le temps où les

élèves remplissaient le questionnaire, je n'ai pas circulé dans les rangs, afin de ne pas influencer les élèves dans leurs réponses.

Après collecte des résultats, j'ai pu réaliser un tableau avec les réponses des élèves.

	Très bien	Plutôt bien	Pas très bien	Très mal
Dans la classe, je me sens :	6	18	2	1

	Oui	Un peu	Pas trop	Pas du tout
J'aime aller à l'école :	5	12	5	3
J'aime aller en récréation :	15	8	1	1

	Jamais	Parfois	Souvent
As-tu déjà été blessé(e) verbalement par un(e) camarade de classe ?	0	15	10
As-tu déjà été blessé(e) physiquement par un(e) camarade de classe ?	0	9	16
Te disputes-tu souvent avec tes camarades de classe ?	2	18	5
As-tu déjà blessé un(e) camarade de classe (physiquement ou verbalement) ?	14	10	1

Parmi tous les questionnaires :

- Un.e élève a indiqué se sentir « très mal » en classe, ne « pas du tout » aimer aller à l'école ou en récréation, et être « souvent » victime de violence physique ou verbale ou être en conflit avec ses camarades, mais a indiqué ne jamais avoir commis de violence physique ou verbale sur ses camarades de classe.
- Tous·tes les élèves ont indiqué avoir été victimes de violence physique ou verbale.

Pour le cadre « propos libre », dix élèves n'ont rien écrit. Parmi les élèves qui ont rempli cet encadré :

- Trois élèves ont fait part de leurs ressentis sur leur relation avec l'enseignante de la classe.
- Sept élèves ont fait part de leurs ressentis liés à des conflits avec un.e élève en particulier.

- Cinq élèves ont fait part de leurs ressentis liés au climat de classe. Tous ces ressentis étaient liés aux « disputes » qui éclataient durant les temps de pause, et aux relations conflictuelles entre les élèves. Ces élèves ont exprimé « en avoir marre » des « bagarres » qui persistaient dans la classe, d'être insulté·e, et d'être victime de brimades et moqueries.

Cette enquête a donc pu mettre en exergue un mal-être chez au moins dix élèves, qui écrivaient ne pas être bien en classe ou avoir des relations conflictuelles avec leurs camarades. De plus, les propos recueillis dans le cadre de parole libre ont permis de confirmer le fait que le climat de classe s'était dégradé dans la classe de CE2, car plusieurs élèves ont relevé une différence entre « avant » et « maintenant », ce qui semble sous-entendre que cette situation conflictuelle n'existait pas en début d'année scolaire.

Au regard des cinq composantes du climat scolaire définies par Cohen, McCabe et alii, le climat de classe peut donc être considéré comme dégradé :

1. Les relations entre élèves ne sont pas positives, voire conflictuelles.
2. La qualité de l'enseignement et l'apprentissage n'est plus optimale, dans la mesure où les conflits impactent sur les conditions d'apprentissage.
3. La sécurité est également compromise, puisque tous·tes les élèves indiquent avoir été victimes de violence physique ou verbale.

2. Théâtre et psychodrame : jouer pour déjouer ?

i. Le théâtre à l'école

Dans les programmes du cycle 2, il est écrit que les « enseignements artistiques [...] développent une écoute, un regard curieux et informé sur l'art, dans sa diversité. Ils contribuent ainsi à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen,

développant l'intelligence sensible et procurant des repères culturels, nécessaires pour participer à la vie sociale. »

Les textes officiels de l'Education Nationale soulignent les différents intérêts qu'apporte la pratique du théâtre à l'école. Selon Éduscol, cela permet à l'élève « d'expérimenter un processus de recherche et de création artistique, d'exercer une distance critique par la confrontation des points de vue, de connaître les codes et techniques indispensables à l'émergence d'une création personnelle, et d'explorer et d'exploiter ses propres possibilités de création. »⁴

La pratique du théâtre permet de mobiliser diverses compétences. Par exemple, au cycle 2, le jeu théâtral travaille les compétences langagières, mais également des compétences artistiques, et permet un travail autour du vivre ensemble, dans la mesure où les élèves doivent adopter plusieurs postures (acteur·ices, spectateur·ices, etc.). Le théâtre permet donc un travail interdisciplinaire, et concerne plusieurs domaines du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture : Les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen et les représentations du monde et de l'activité humaine. Outre le fait d'être pratiqué, le théâtre peut également être lu ou écrit. Cela peut faire l'objet de projets interdisciplinaires, qui allient les différentes compétences précédemment citées.

De plus, la pratique du théâtre à l'école s'inscrit dans le Parcours d'Education Culturelle et Artistique (PEAC). Ce parcours est obligatoire depuis la Loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013. Il vise à former des futur·es citoyen·nes cultivé·es, et propose donc des projets artistiques dès le CP et jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Pour ce faire, l'École peut faire appel à des partenaires. L'Office Central de la Coopération à l'École (OCCE) propose par exemple l'action Théâ, qui « favorise la rencontre entre les écritures théâtrales jeunesse d'auteurs vivants et les enfants et adolescents : lire, voir, mettre en voix, mettre en jeu... »⁵.

⁴ <https://eduscol.education.fr/1417/pratique-de-l-improvisation-theatrale>

⁵ <http://www.occe.coop/~thea/spip.php?article411>

ii. Le psychodrame et le jeu théâtral

Le psychodrame est une forme de théâtre, qui est définie comme un « théâtre de la spontanéité » par Codebecq et St-Onge (*Le psychodrame chez l'enfant*, 2007). Jacob Moreno, le père du psychodrame, a inventé cette forme de théâtre afin que « l'acteur [extériorise] son propre drame et se [libère] des personnages intériorisés en les projetant à l'extérieur ; tout cela dans un climat de sécurité garanti par la fiction »⁶. Ainsi, le psychodrame est une forme de théâtre qui a pour but de mettre en scène un conflit fictif mais inspiré de faits réels, afin de proposer une solution *a posteriori*.

Le psychodrame repose sur un travail de groupe : Une situation fictive, souvent liée à un conflit, est proposée et les participant·es réagissent à ce conflit. Cette situation est improvisée, car le psychodrame est rarement écrit. Cependant, des scénarii peuvent parfois être établis au préalable, afin d'avoir un fil conducteur durant la séance. Cette forme de catharsis a pour intérêt de permettre aux participant·es de se décentrer du conflit rencontré, afin de l'aborder avec plus de sérénité grâce à son caractère fictif. En effet, comme la situation n'est pas directement réelle (bien qu'elle soit inspirée de faits vécus), les participant·es sont plus aptes à se détacher du conflit pour l'analyser.

Codebecq et St-Onge propose quatre règles pour le psychodrame :

1. Règle de l'unité : Le psychodrame commence dès le début de la séance, avant même le début du jeu théâtral. Ainsi, tous les propos tenus avant peuvent être utilisés durant le jeu.
2. Règle des associations libres : Les participant·es ont la liberté totale d'inventer l'histoire, ils·elles peuvent explorer toute la dimension fictive.
3. Règle du faire-semblant : Les participant·es font semblant, les actions reproduites ne sont pas réelles. Cette règle doit être énoncée clairement, pour renforcer la règle des associations libres.
4. Règle de la confidentialité : Tout ce qui est dit durant la séance reste confidentiel.

⁶ *Le psychodrame chez l'enfant*, Codebecq et St-Onge, 2007

Le psychodrame peut être considéré comme du théâtre thérapeutique. En effet, cette mise en scène permet aux participant·es de se décentrer, grâce au principe du faire-semblant, pour mieux aborder les problèmes évoqués durant le jeu théâtral. Moreno explique que le psychodrame doit permettre « une réponse nouvelle à une situation ancienne ». Dans *Le psychodrame analytique chez l'enfant et l'adolescent* (2004), Anzieu explique que le psychodrame permet de « se délivrer des conflits intérieurs par l'art dramatique ».

Le psychodrame est très utilisé auprès des enfants. En effet, il possède une part de jeu, car les participant·es inventent, expérimentent, découvrent, etc. Ainsi, dans le psychodrame, où plus largement dans le jeu théâtral, l'enfant peut explorer un « espace potentiel », qui a été défini par Winnicott et qui se caractérise par un espace fictif favorable au développement de l'enfant, puisqu'il lui permet d'explorer tous ses possibles et de construire son identité. Dans ces dispositifs, un grand intérêt est accordé au processus de création, ainsi qu'aux relations avec ses pairs, dans la mesure où le psychodrame et le jeu dramatique fonctionnent grâce aux interactions entre les participant·es.

3. Le jeu théâtral en classe : atouts et obstacles ?

i. Un engouement des élèves

J'ai décidé de mettre en place une première séance de théâtre en mars 2021, dans le but d'introduire le jeu théâtral au sein de la classe de CE2, et pour adapter le processus de jeu dramatique que je souhaitais mettre en place. La retranscription suivante rapporte les propos tenus par moi-même (enseignante) et les élèves durant la phase d'introduction au jeu théâtral.

Enseignante : Maintenant, nous allons faire quelque chose que nous n'avons jamais fait encore, du théâtre !

Plusieurs élèves : Trop bien !

Enseignante : Qui peut m'expliquer ce que c'est, le théâtre ?

J : Le théâtre c'est quand on joue, quand on fait un spectacle. Je fais du théâtre le mercredi moi, c'est trop bien !

I : Moi aussi je fais du théâtre ! Mais des fois, le théâtre c'est aussi un endroit où on va pour regarder des spectacles.

Enseignante : Oui, c'est vrai. Le théâtre, ça peut être une activité ou un bâtiment. Qui est déjà allé au théâtre ?

13 élèves lèvent la main.

Enseignante : Nous, on ne va pas aller au théâtre, mais on va en faire. J, tu disais que faire du théâtre, c'est jouer. Mais on joue quoi ?

J : On joue des choses, mais pour de faux, on fait comme si c'était vrai.

Enseignante : Alors le théâtre, c'est vrai ou c'est faux ?

Plusieurs élèves : C'est faux !

Enseignante : Oui, quand on fait du théâtre, ce n'est pas la vraie vie, on joue un rôle. Mais parfois, on peut représenter des choses vraies.

A : Oui comme dans les films, les tueurs c'est pas des vrais tueurs, c'est des acteurs.

Enseignante : Exactement. C'est très important de garder ça en tête, tout ce qui va se dire durant notre séance de théâtre sera un jeu, ce ne sera pas la réalité. Maintenant, les enfants qui font du théâtre, pouvez-vous expliquer aux autres ce qui est important quand on est sur scène ?

I : Il faut parler fort, sinon on entend pas ! Et aussi il faut pas tourner le dos aux spectateurs.

Enseignante : C'est quoi les spectateurs ?

G : C'est ceux qui regardent mais qui ne font rien.

Enseignante : Tu crois vraiment que les spectateurs ne font rien ?

G : Bah non, ils sont assis et ils regardent. Ils jouent pas.

Enseignante : C'est vrai qu'ils ne jouent pas. Mais ils sont importants aussi, les spectateurs. D'ailleurs, quelles sont les règles pour les spectateurs ?

T : Ils ne doivent pas parler !

Enseignante : Exactement, ils doivent être silencieux pour bien écouter et regarder ce que font les acteurs. Alors, maintenant qu'on connaît quelques règles, qui pense vouloir être acteur dans la séance d'aujourd'hui ?

23 élèves sur 25 lèvent la main.

Enseignante : Ceux qui lèvent la main, pourquoi avez-vous envie d'être acteur ?

M : Parce que j'adore faire des spectacles !

LR : Ça va être trop drôle !

C : Je pense que ça peut être drôle de jouer quelqu'un d'autre.

R : Parce que j'ai jamais fait de théâtre.

Enseignante : Ceux qui n'ont pas levé la main, pourquoi n'avez-vous pas envie ? Vous avez le droit de ne pas vouloir être acteur aujourd'hui, mais est-ce que vous pouvez me dire pourquoi ?

JE : Je sais pas, on peut se moquer de nous des fois.

L'autre élève qui n'a pas levé la main ne répond pas.

Suite à cet échange, j'ai pu noter qu'une très grande majorité des élèves était enthousiaste à l'idée de faire du théâtre. Durant la phase d'introduction du jeu théâtral, les élèves étaient particulièrement attentif-ves aux consignes, et participaient activement à la discussion. Les élèves me paraissaient donc très intéressé-es par ce dispositif.

Le cadre inhabituel de cette séance semblait être un des éléments justifiant leur intérêt : Le fait d'être dans une pièce autre que la salle de classe et qui est habituellement associée aux activités ludiques (la salle polyvalente est utilisée durant les temps périscolaires ou pour les activités physiques et sportives) participait sûrement à l'enthousiasme des élèves pour cette activité inédite.

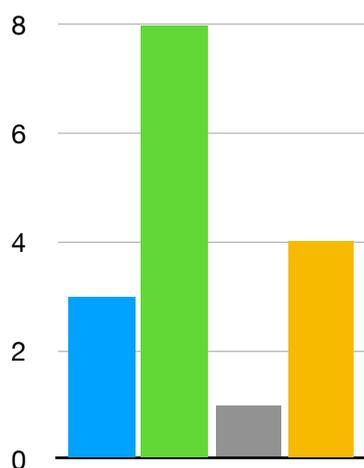
Durant l'échange, j'ai pu noter que les élèves associaient le théâtre au fait de jouer un rôle, et qu'ils-elles faisaient un parallèle aux acteur-ices de cinéma. La règle du faire semblant semblait donc particulièrement comprise, même si peu d'élèves avaient déjà eu l'occasion de faire du théâtre.

ii. Atouts et limites du jeu théâtral

A la suite de cette phase d'introduction, j'ai donné la consigne suivante : « Trois élèves se disputent dans la cour. Vous allez jouer la scène ». La consigne était volontairement peu précise, car le but de cette première séance était d'introduire le jeu

théâtral, et donc d'accorder plus d'importance au dispositif qu'au contenu. Durant cette première séance de jeu théâtral, seize élèves ont pu participer au jeu théâtral, avec quatre rotations de trois élèves, puis une rotation de quatre élèves. Chaque rotation durait cinq minutes, et les élèves étaient sélectionné-es de manière aléatoire. J'ai procédé à un relevé des différentes prises de parole des élèves durant le jeu théâtral.

■ 0 prise de parole ■ 1 à 5 prises de parole ■ 5 à 10 prises de parole ■ + de 10 prises de parole



Nombre de prises de parole par élève durant le jeu théâtral

Nous pouvons remarquer que les prises de parole sont relativement inégales. Trois élèves n'ont pas pris la parole durant leur temps de jeu, huit élèves ont parlé entre une à cinq fois, une élève a pris la parole entre cinq à dix fois, et quatre ont pris la parole plus de dix fois. J'ai pu observer que dans chaque rotation, il y avait un-e élève qui avait tendance à monopoliser la parole. Ces élèves étaient tous-tes des grand-es parleur-ses en classe. Ce monopole de la parole se traduisait par un enchaînement des répliques, sans forcément de lien entre elles.

Face à ces grand-es parleur-ses, quelques élèves semblaient ne pas arriver à trouver leur voix, ou n'osaient pas parler. Dans leur posture, les grand-es parleur-ses semblaient à l'aise et menaient les interactions. En revanche, les petit-es parleur-ses (celle-eux qui n'ont pas pris la parole) se tenaient en retrait, et avaient une posture fermée (bras croisés ou mains dans les poches, par exemple). D'autres élèves (les moyen-nes parleur-ses) prenaient la parole, mais aucun-e d'entre elle-eux ne prenait d'initiative sur les interactions ou sur le déroulé du jeu. J'ai également pu noter une gêne chez beaucoup de participant-es, qui se traduisait par des rires chez certain-es élèves, ou un mutisme chez d'autres. De plus, des élèves qui avaient dans un premier temps manifesté leur

volonté de jouer (durant la phase d'introduction) ont finalement refusé de participer durant le jeu théâtral.

Ainsi, si l'idée de faire du théâtre a suscité un enthousiasme chez les élèves, il apparaît toutefois que la mise en pratique a été un défi pour beaucoup d'entre eux. En effet, le fait d'être « sur scène », de devoir adopter une posture adaptée pour être entendu·e et vu·e de tous·tes n'est pas une évidence, et mérite un travail de préparation en amont. De plus, il est nécessaire d'adapter le dispositif pour permettre aux petit·es parleur·ses de s'exprimer, et d'accueillir les élèves les plus timides ou réticent·es à aller sur scène.

A l'issue de la première séance, une phase de bilan orale a été proposée. Les élèves avaient une seule consigne, formuler leur ressenti après cette séance de découverte du jeu théâtral. Sur les vingt-cinq élèves de la classe, vingt-et-un ont indiqué avoir apprécié cette séance et être désireux·ses de réitérer l'expérience, et quatre élèves n'ont pas répondu. Concernant le dispositif, les élèves ont manifesté la volonté de travailler en petit groupe, avec des ami·es, plutôt qu'en classe entière. Cela confirme l'hypothèse selon laquelle les élèves ont besoin d'être dans un environnement rassurant, pour permettre par exemple aux petit·es et moyen·nes parleur·ses de s'exprimer.

Ainsi, nous avons pu voir en quoi le climat de classe était un des éléments constituant le climat scolaire. Au regard des questionnaires réalisés dans la classe de CE2 et des constats faits par les élèves et moi-même, le climat de classe peut être considéré comme dégradé. Alors, au travers du prisme du psychodrame, j'ai cherché à mettre en place une séquence de jeu théâtral, visant à désamorcer les tensions vécues par les élèves. Toutefois, il est apparu après une première séance que le théâtre n'est pas une pratique innée, et qu'elle nécessite une préparation.

2^{ème} PARTIE : LE JEU THÉÂTRAL POUR DÉSAMORCER LES TENSIONS

Le jeu théâtral a donc été envisagé comme outil pour désamorcer les tensions dans la classe de CE2. Pour ce faire, le dispositif de l'improvisation théâtrale peut être pertinent, mais nous verrons qu'il a ses limites, et que l'écriture peut intervenir pour venir étayer la pratique des élèves. Enfin, comme cette séquence de jeu théâtral vise également à introduire la pratique du théâtre à des élèves débutant·es, nous détaillerons la progression envisagée pour ce travail.

1. Improviser pour jouer

i. Les caractéristiques de l'improvisation

Selon la Ligue d'Improvisation Théâtrale du Chesnay Inventif, l'improvisation est une « forme de théâtre spontané sans texte ni mise en scène ». Ainsi, si le théâtre est une adaptation scénique d'une pièce ou d'un texte, l'improvisation laisse le champ libre à ses participant·es, qui sont libres de faire évoluer le jeu théâtral dans la direction de leur choix. L'improvisation théâtrale se caractérise également par sa durée : Si le théâtre peut durer plus d'une heure, l'improvisation est plus courte, et ne dure en général qu'une dizaine de minutes (voire moins, chez des novices).

De plus, si le théâtre cherche à présenter un jeu semblable à la réalité, l'improvisation offre la possibilité d'exagérer les traits des personnages, pour les rendre rapidement reconnaissables des spectateur·ices. Cette exagération et l'absence de

scénario offre donc un aspect ludique à l'improvisation : En effet, acteur·ices et spectateur·ices sont parfois surpris·es par la tournure que prend le jeu théâtral, et par les situations humoristiques que l'imprévu peut offrir.

Enfin, l'improvisation nécessite un dépassement de soi, et invite les acteur·ices à sortir de leur zone de confort. L'absence de ce fil conducteur qu'offre le scénario peut effectivement déstabiliser, mais offre également la possibilité de se libérer des contraintes du texte. L'acteur·ice n'a plus peur des « trous de mémoire », et peut alors se concentrer sur l'incarnation de son personnage, et sur ses interactions avec les autres participant·es.

Grâce à son potentiel créateur et au travail sur les langages du corps, l'improvisation théâtrale a donc sa place à l'école. L'Education Nationale explique d'ailleurs qu'elle « favorise les langages et la créativité de l'élève » et qu'elle « mobilise le corps, la sensibilité, l'imagination et la réflexion. »⁷. Ainsi, les intérêts de l'improvisation théâtrale sont multiples pour les élèves. Selon Eduscol, elle permet de s'engager dans une démarche de création, d'interagir avec autrui dans le but de confronter des points de vue, et d'explorer son potentiel de création et de réflexion⁸. Outre les compétences langagières et artistiques qui sont travaillées dans l'improvisation, ce dispositif permet également un travail sur les relations dans le groupe. Dans le jeu théâtral, il faut accepter de se montrer, et un climat de confiance est donc nécessaire.

Parmi les formes que peut prendre l'improvisation, nous pouvons relever la médiation théâtrale, où le groupe permet de donner sens à la pratique théâtrale. La médiation théâtrale se rapproche du psychodrame, dans la mesure où elle vise à « donner aux patients la possibilité d'expérimenter d'autres figures possibles, d'autres comportements, d'autres attitudes, et lui permettre de construire un soi différent à partir de ses expériences. », d'après Grégory Renault, dramathérapeute et acteur.⁹ Alors, cette pratique théâtrale permettrait aux acteur·ices de réfléchir sur certaines situations vécues, comme des conflits par exemple, et d'expérimenter plusieurs comportements ou réactions, tout en restant dans la sécurité offerte par la dimension fictive du jeu théâtral.

L'improvisation théâtrale est donc un dispositif laissant une grande liberté aux participant·es, et peut être utilisée dans une démarche de médiation théâtrale. En effet, elle permet d'explorer tous les comportements possibles face à un conflit, et peut permettre une réflexion des élèves sur les solutions à apporter. Cependant, cette pratique

⁷ <https://eduscol.education.fr/1417/pratique-de-l-improvisation-theatrale>

⁸ Ibid

⁹ <https://www.lespetitslutinsdelart.com/dramatherapie-la-mediation-theatre-en-art-therapie/>

n'est pas toujours aisée, et nécessite donc une bonne compréhension de ses principes pour entrer pleinement dans le jeu.

ii. Les principes sous-jacents à l'improvisation théâtrale

Contrairement à ce que son nom laisse entendre, l'improvisation ne s'improvise pas. En effet, elle repose sur plusieurs principes qui doivent être compris des participant·es. Dans son *Manuel d'improvisation théâtrale* (2006), C. Tournier a dressé la liste des dix grands principes de l'improvisation théâtrale : L'acceptation, l'écoute active, le lâcher prise, l'animation et l'expression du corps, la solidarité, la participation ou le fait de « jouer le jeu », la pratique et l'entraînement, la créativité et l'imagination, le plaisir, et enfin la prise de risque et l'audace.

Cette pratique n'est donc pas toujours évidente, surtout pour des personnes qui ont peu d'expérience dans le jeu théâtral. C'est le constat que j'ai pu faire à l'issue de la séance de découverte du théâtre, menée avec mes élèves en février 2021. En effet, durant la phase de bilan à la fin de la séance, les élèves ont dit avoir eu des difficultés à avancer dans le jeu théâtral, dans la mesure où ils·elles « ne savaient pas de quoi parler ». De plus, j'ai pu observer le fait que les élèves n'agissaient pas en groupe, et semblaient plus agir comme des acteur·ices qui évoluaient indépendamment des autres participant·es, et n'utilisaient pas toujours les actions des autres pour faire avancer le jeu. Enfin, malgré les difficultés rencontrées lors de l'exercice, le plaisir tiré du jeu par les participant·es et les spectateur·ices était évident, ce qui m'est apparu comme un élément d'appui pour les séances suivantes, dans la mesure où les élèves étaient demandeur·ses de réitérer l'expérience.

Alors, j'ai choisi d'adapter les séances d'improvisation théâtrale, pour garantir une participation de tous·tes les élèves, afin de pouvoir exploiter ces séances dans un but de médiation, afin d'améliorer le climat de classe.

iii. L'improvisation en pratique

En séance 3 de la séquence sur le jeu théâtral, j'ai proposé aux élèves d'utiliser l'improvisation théâtrale pour travailler sur des situations conflictuelles fictives, même si ces situations étaient en réalité inspirées des conflits que j'avais pu observer dans la classe de CE2. En séance 2, les élèves avaient pu découvrir les différentes formes que peut prendre la pratique théâtrale, et j'avais introduit l'improvisation en leur proposant de visionner un match d'improvisation réalisé par des élèves de CM2 de l'école Henri Bourlier¹⁰. Nous avons également discuté autour de la posture attendue pour des acteur·ices mais également des spectateur·ices.

Pour préparer la séance, j'avais rédigé une fiche de préparation (annexe 2). La séance se composait de trois temps :

1. Une phase d'échauffement, composée de trois exercices visant à travailler la posture et les déplacements dans l'espace, l'expression corporelle, et le jeu théâtral.
2. Une phase de pratique, durant laquelle les élèves menaient deux jeux d'improvisation, de quatre minutes chacun, et qui devaient répondre à une consigne donnée. Durant chaque jeu, il y avait trois acteur·ices et deux spectateur·ices, afin que tout le monde puisse jouer. Les situations proposées concernaient des conflits entre deux élèves, et l'intervention d'un·e troisième élève qui avait un rôle de médiateur·ice. Pendant ce temps de pratique, je circulais parmi les groupes pour observer le jeu des élèves.
3. Une phase de bilan en classe entière, qui permettait d'aborder la posture théâtrale et le contenu des jeux proposés par les élèves. Cette phase était suivie par une réflexion autour des outils possibles pour régler des conflits, afin de faire un lien explicite avec le climat de classe.

Lors de cette séance menée en février 2021, j'ai occupé un rôle d'observatrice, et ai donc pu analyser les comportements des élèves durant cette séance d'improvisation théâtrale.

¹⁰ https://www.youtube.com/watch?v=4v1Eiu_p5Cs&ab_channel=France3Bourgogne-Franche-Comt%C3%A9

J'avais choisi de laisser les élèves choisir leurs partenaires pour la phase de mise en pratique, dans la mesure où il semblait crucial que les élèves soient dans un cadre sécurisant pour leurs débuts dans le monde de l'improvisation théâtrale. La répartition dans les groupes a pris du temps, car j'avais imposé des groupes de cinq élèves, et j'ai finalement dû faire quelques répartitions moi-même.

La première improvisation fut compliquée pour certain-es acteur-ices, qui avaient du mal à se prendre au sérieux, et qui riaient sans cesse, peut-être pour cacher leur gêne. Les spectateur-ices, en revanche, étaient tous-tes très attentif-ves au jeu de leurs camarades. La fin du temps imparti a surpris beaucoup d'élèves, qui se sont alors plaint-es de ne « pas avoir fini ». En effet, beaucoup d'élèves étaient encore dans la représentation du conflit, et non dans sa résolution. Pour le deuxième jeu, j'ai donc choisi d'étendre à cinq minutes le temps de pratique, et de faire un signal au bout de deux minutes trente, afin que les élèves sachent qu'il était temps d'entrer dans la résolution du conflit. Cette solution a permis aux élèves de rythmer leur jeu, et celle-eux qui avaient le rôle de médiateur-ice ont eu le temps d'intervenir. Parmi les résolutions proposées, beaucoup de participant-es prenaient le parti de celui-celle qui était rejeté-e. Dans l'ensemble, les discussions étaient calmes, sauf pour un élève qui avait le rôle de médiateur et qui est rentré dans le conflit au lieu de le résoudre.

Lors de la phase de bilan, les élèves étaient enthousiastes mais très excité-es après ces deux improvisations théâtrales. J'ai donc proposé un exercice pour rétablir le calme, et pour pouvoir lancer l'analyse de la séance. Concernant leur posture, les élèves ont noté des améliorations depuis la séance 1 : Les observateur-ices ont souligné le fait que les acteur-ices étaient audibles, mais avaient tendance à rester immobiles durant le jeu. En effet, j'avais pu observer que les élèves mobilisaient très peu leur corps pour s'exprimer, et que la parole était le vecteur pour exprimer leurs émotions. La difficulté de l'exercice a été notée une fois de plus, notamment sur la gestion du temps.

Durant la phase de bilan, une élève a souligné la ressemblance entre les conflits joués durant le jeu théâtral et les conflits vécus dans la vie réelle. Cela m'a permis de lancer une discussion autour de la gestion des conflits dans la classe, et de souligner l'importance du rôle des médiateur-ices.

A l'issue de cette séance, j'ai pu constater que les élèves étaient toujours enthousiasmé-es par le jeu théâtral, et étaient désireux-ses de continuer. Contrairement à la première séance, tous-tes les élèves ont accepté de se prêter au jeu, ce que nous pourrions attribuer au fait qu'ils-elles étaient généralement dans des petits groupes.

Toutefois, l'improvisation reste un exercice difficile pour des enfants, et il est donc nécessaire de l'adapter, en proposant par exemple de rythmer le temps imparti, ou en donnant des consignes plus précises sur les rôles à tenir.

2. Ecrire pour improviser

i. Les caractéristiques de l'écriture théâtrale

Si le théâtre est souvent associé au langage oral, dans la mesure où il se regarde et s'écoute, que serait le théâtre sans l'écriture ? Le théâtre est le fruit d'un entremêlement entre mots et paroles, puisqu'il permet de donner vie à des textes écrits.

Lorsque le théâtre est écrit, il comporte deux types de paroles : Les dialogues, qui transcrivent les paroles des personnages, et les didascalies, qui donnent des indications pour la mise en scène ou pour le·la lecteur·ice. Ces indications permettent de structurer la pièce, de guider les acteur·ices dans leur performance, et d'aider le·la lecteur·ice à se repérer dans sa lecture. De plus, il y a trois récepteur·ices au théâtre : Les personnages qui communiquent entre elle·eux, les acteur·ices qui donnent vie au texte, et enfin le·la spectateur·ice qui donne sens au texte. Ainsi, le théâtre se distingue des autres genres littéraires par ses caractéristiques.

A l'école élémentaire, les élèves peuvent être régulièrement exposé·es à l'écriture théâtrale. Dans le programme d'enseignement du cycle 2, il est dit que les élèves doivent lire « cinq à dix œuvres [...] par année scolaire, [...], emprunté[e]s à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre) ». Ainsi, ce travail de lecture permet une première approche de l'écriture théâtrale. En effet, les élèves peuvent découvrir les particularités de ce genre, notamment l'écriture en dialogue, en les comparant d'autres styles pour faire émerger les différences et les ressemblances. De plus, les élèves peuvent également être amené·es à écrire du théâtre. En effet, en

résonance avec leurs lectures, ils·elles peuvent apprendre à « écrire des textes de genres divers : récits brefs, dialogues, descriptions, etc. »¹¹. Le passage par l'écriture semble crucial pour mieux appréhender les subtilités de l'écriture théâtrale, même si cette écriture peut se faire par dictée à l'adulte.

Ce travail d'écriture théâtrale permet donc un travail interdisciplinaire, qui peut être adapté pour chaque élève. Par exemple, la dictée à l'adulte peut être une solution permettant d'éviter une surcharge cognitive provoquée par l'écriture chez de jeunes élèves, ou bien des élèves souffrant de troubles.

ii. Ecriture théâtrale et improvisation

Si l'improvisation se déroule souvent sans texte écrit au préalable, il peut toutefois y avoir des aménagements à l'aide de l'écriture théâtrale. Nous avons vu que l'improvisation théâtrale se distingue du théâtre par le fait que celle-ci est libre, spontanée, et est souvent encadrée par une simple consigne, orale ou écrite. Cependant, l'écriture théâtrale peut intervenir dans le processus d'improvisation, pour la rendre plus accessible, et peut-être moins effrayante pour les débutant·es.

Lors de la séance 3 menée en classe, j'ai pu me rendre compte que les élèves avaient besoin d'un cadre pour les guider dans l'improvisation. L'écriture théâtrale est donc apparue comme une solution pour accompagner les élèves, sans pour autant enlever la liberté créative qui est inhérente à l'improvisation.

Il existe de nombreux aménagements possibles à l'improvisation, qui peuvent intervenir avant, pendant ou après l'improvisation. Deux dispositifs semblaient particulièrement intéressants pour amener les élèves à s'engager sereinement dans l'improvisation.

D'abord, l'écriture avant l'improvisation permettrait d'établir des scénarii afin de donner plus de cadre aux improvisations. Tous·tes les élèves seraient alors associé·es au jeu théâtral, tout en leur laissant une grande part d'autonomie lors de l'improvisation. En effet, les élèves pourraient résumer en quelques lignes une situation, afin d'avoir un début et une fin à leur histoire. Ce dispositif a pour intérêt de planifier le jeu théâtral, mais de

¹¹ Programme d'enseignement du cycle 2

manière assez générale, afin de ne pas aller totalement contre le principe de l'improvisation.

Ensuite, le *Deus Ex Machina*, littéralement le « dieu issu de la machine » est un dispositif fréquemment utilisé dans le théâtre d'improvisation. Un·e *deus* est désigné·e et adopte un rôle de metteur·ice en scène. Pendant toute la durée de l'improvisation, il·elle peut donner des indications aux acteur·ices qui sont sur scène, afin d'orienter l'improvisation dans un axe particulier, ou de créer un retournement de situation.

Alors, il est donc possible de faire intervenir l'écriture dans le dispositif d'improvisation, et de l'utiliser comme différenciation : Nous pouvons imaginer qu'un groupe propose un scénario en atelier d'écriture avant le jeu théâtral et dispose également d'un·e *deus* qui les accompagne lors du jeu théâtral. De même, un groupe très à l'aise dans l'improvisation, comme un groupe de grand·es parleur·ses par exemple, pourrait se contenter d'un seul dispositif.

iii. Ecriture et improvisation en pratique

Suite à la séance 3, où j'ai pu noter une difficulté chez certains groupes à se lancer dans l'improvisation, j'ai décidé de consacrer la séance 4 à un atelier d'écriture (voir annexe 3), et d'exploiter les scénarii proposés par les élèves dans la séance 5.

Durant cette séance, les élèves étaient réparti·es dans les mêmes groupes qu'en séance 3. J'avais écrit une consigne au tableau, « un(e) élève veut participer à un jeu de groupe, l'autre élève ne veut pas, ils/elles se disputent », et les élèves devaient inventer une histoire brève tout en respectant la consigne.

Après un temps de *brainstorming*, chaque groupe a présenté son idée à la classe. Pour que cette improvisation puisse s'inscrire dans la continuité de la séance 2, j'attendais qu'au moins un groupe fasse intervenir un·e médiateur·ice. Les élèves disposaient ensuite de vingt minutes pour procéder à l'écriture de leur scénario. Un groupe a travaillé avec le dispositif de dictée à l'adulte, les autres groupes écrivaient en autonomie. A l'issue de cette séance d'écriture, chaque groupe venait lire son scénario au reste de la classe.

A la fin de cette séance, j'ai pu constater que les élèves avaient bien respecté les consignes, puisqu'ils·elles ont tous·tes proposé des histoires sans dialogue, relativement courtes, mais marquées par un début et une fin. Ces ateliers d'écriture ont été très

satisfaisants, car les élèves sont parvenu·es à proposer des histoires différentes, et trois d'entre elles faisaient appel à une personne extérieure.

Les élèves ont pu exploiter ces scénarii lors de la séance 5 de jeu théâtral, qui a eu lieu le lendemain de la séance 4. Les élèves étaient regroupé·es par critères d'affinité. Chaque groupe est venu piocher un scénario, de sorte que les élèves ne jouent pas un scénario qu'ils·elles avaient écrit. Deux élèves au moins étaient choisi·es pour jouer, les autres étaient observateur·ices. Comme pour la séance 3, les élèves avaient un temps d'improvisation de cinq minutes, avec un signal donné à deux minutes trente. Dans trois groupes, j'ai désigné un·e *deus*, qui pouvait intervenir pour donner une consigne aux acteur·ices, car les élèves étaient souvent en difficulté lors des temps d'improvisation, ce qui se traduisait par des longs « blancs », ou des ruptures dans le jeu. Comme pendant la séance 3, j'avais un rôle d'observatrice, et je circulais entre les groupes.

Nous avons pu réaliser deux rotations, avec un changement de scénario entre les deux jeux théâtraux. Dès la première improvisation, j'ai pu noter une nette amélioration dans l'aisance des acteur·ices. Les élèves semblaient s'engager davantage dans les personnages qu'ils·elles incarnaient, ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'ils·elles n'avaient pas à inventer totalement ces personnages. En effet, les scénarii permettaient de donner quelques informations, que les élèves pouvaient ensuite amplifier à leur guise dans le jeu.

Cependant, le dispositif du *Deus Ex Machina* a été un frein pour deux groupes. Effectivement, les élèves qui occupaient le rôle de *deus* donnaient beaucoup d'indications, souvent superflues, et ont donc perturbé le déroulé des improvisations. J'ai donc annulé ce dispositif, afin de le réintroduire avec plus d'explications plus tard dans la séquence.

Lors de la phase bilan, j'ai demandé aux élèves leur avis sur ce dispositif d'écriture théâtrale visant à améliorer leur aisance lors de l'improvisation. Parmi les 25 élèves :

- 15 élèves ont considéré que le fait d'avoir un scénario établi à l'avance les aidait.
- 5 élèves n'ont pas noté de différences, et n'ont pas exprimé avoir de préférence.
- 2 élèves ont dit que cela était encore difficile pour elle·eux.
- 3 élèves n'ont rien dit.

Ainsi, l'écriture théâtrale peut être un moyen de différencier le contenu lors des phases d'improvisation. Ce dispositif permet également de confronter les élèves à des scénarii connus : J'ai effectivement pu remarquer que les scénarii proposés par les élèves renvoyaient à des situations qu'ils·elles avaient vécues. Jouer ces conflits, qui étaient inspirés de la réalité, renvoie donc au but du psychodrame, et permet d'exposer les tensions pour mieux les déjouer ou pour trouver des résolutions possibles.

3. L'organisation dans le temps et dans l'espace

i. La progression du jeu théâtral

Depuis janvier 2021, le climat de classe s'était fortement dégradé, comme nous l'avons vu au travers des documents d'évaluation du climat de classe. Les temps de récréation et la pause méridienne étaient ponctués de conflits entre élèves, qui s'étendaient parfois sur les temps d'apprentissage. Une situation de harcèlement à l'égard d'un élève commençait à s'installer, et tous les temps de travail en groupe (ateliers de mathématiques, jeux en équipe en éducation physique et sportive, etc.) étaient impossibles. J'ai donc décidé de mettre en place ce dispositif au retour des vacances d'hiver, et nous avons mené notre première séance début mars 2021.

Avec le jeu théâtral, j'espérais pouvoir amener les élèves à réfléchir sur ces conflits, en observant les comportements adoptés, mais surtout à réfléchir sur des solutions de médiation possibles. L'enjeu était donc double, car je souhaitais proposer un travail sur le climat de classe, tout en introduisant le dispositif du jeu théâtral, qui était inconnu chez beaucoup d'élèves.

Lors de la préparation de cette séquence, je n'avais pas défini le nombre exact de séances. En effet, il est difficile de quantifier le temps nécessaire à l'amélioration des conflits. Toutefois, j'ai pu établir une progression pour adapter le jeu théâtral :

- La première séance a été dédiée à la découverte du dispositif, et à une évaluation diagnostique sur la pratique des élèves. Cette séance a été nécessaire pour me permettre d'évaluer l'aisance des élèves, mais également établir la progression à venir pour le travail sur le jeu théâtral.
- La deuxième séance a été consacrée à un travail sur le corps et la voix. Au travers d'exercices théâtraux, les élèves ont pu commencer à construire leur posture théâtrale. Le travail s'est porté sur l'occupation de l'espace scénique, la gestion de la voix, et le corps comme outil théâtral.

- Les séances 3, 4 et 5 ont, comme nous l'avons vu, introduit le dispositif de l'improvisation, avec l'écriture théâtrale qui pouvait intervenir pour cadrer les jeux des élèves.

Les séances de théâtre ont eu lieu une fois par semaine, de mars à avril 2021. Une régularité semblait nécessaire, pour que les élèves puissent s'engager dans leur pratique théâtrale, et pour garantir une progression. Suite à ces cinq séances qui ont permis aux élèves de découvrir les différents dispositifs du théâtre, les séances ont été plus espacées, et étaient axées sur des problématiques rencontrées en classe. Par exemple, nous avons pu aborder l'égalité des genres suite à un conflit durant une séance de football en classe. Ainsi, le jeu théâtral avait pour but de proposer une forme de médiation post-conflit, afin de permettre aux élèves de se décentrer des tensions rencontrées.

ii. L'organisation spatio-temporelle du jeu théâtral

Les séances de théâtre avaient lieu le jeudi après-midi, de 14h20 à 15h10, juste avant la récréation de l'après-midi. Ainsi, à l'issue de la séance, les élèves avaient un temps de transition avant de remonter en classe.

Les séances de jeu théâtral se déroulaient dans la salle polyvalente de l'école. Cela permettait aux élèves de travailler dans un espace neutre, avec suffisamment de place pour évoluer librement. Lors de la deuxième séance, j'avais proposé un jeu dans la cour de récréation, mais de nombreux inconvénients sont apparus. Effectivement, j'ai pu noter une baisse dans l'attention des élèves, qui associaient la cour à un moment ludique. De plus, il était plus difficile pour les acteur·ices de se faire entendre à l'extérieur, notamment lors des temps en classe entière.

Lors des jeux en classe entière, les élèves étaient assis·es en cercle, et l'espace scénique était à l'intérieur du cercle.



Le dispositif de jeu théâtral en classe entière

Dans ce dispositif de jeu en classe entière, il y avait cinq acteur·ices et vingt observateur·ices. Ce type de jeu avait pour avantage de présenter une unique représentation comme support pour le temps de bilan. Ainsi, les vingt-cinq élèves de la classe avait assisté à la même situation, ce qui permettait une analyse commune. En revanche, il était difficile pour tous·tes les élèves de rester concentré·e durant la séance. Plusieurs d'entre elle·eux décrochaient rapidement, ce qui pouvait se voir dans leur posture, comme pour l'enfant à plat ventre. Cependant, ce dispositif me permettait de voir tous·tes les élèves, et de lutter contre les bavardages. De plus, dans les premières séances, peu d'élèves étaient suffisamment à l'aise pour accepter d'aller sur scène. Le nombre d'élèves volontaires a progressivement augmenté au fil des séances, mais j'ai pu remarquer que la participation était bien moindre comparée aux jeux théâtraux en petits groupes.



Le dispositif de jeu théâtral en groupe

Dans ce dispositif de jeu en groupe, il y avait trois acteur·ices et deux observateur·ices. Dans la photo illustrant ce dispositif, il y avait exceptionnellement un groupe de six élèves, suite à une absence. Ce type de jeu avait pour avantage de sécuriser les élèves, qui n'avaient que deux spectateur·ices, contre vingt dans le dispositif en classe entière. Les petit·es parleur·ses participaient davantage, probablement car

ils·elles étaient moins intimidé·es. La concentration des observateur·ices était également meilleure. Dans la photo illustrant le dispositif, j'avais demandé aux spectatrices avaient de ne pas se mettre à côté, pour avoir différents points de vue sur le jeu. La difficulté créée par les jeux théâtraux en petits groupes était liée à la pluralité des situations proposées. Pour une même consigne, il y avait cinq interprétations différentes, les temps d'analyse et de bilan étaient donc plus conséquents. De plus, mon observation était moins évidente, car je circulais entre les groupes, et n'avais donc pas l'occasion de suivre un jeu du début à la fin.

Durant la séquence, face aux multiples avantages et inconvénients que présentaient les deux dispositifs, j'ai choisi de varier selon les séances. Par exemple, en séance 6, les élèves ont commencé par un jeu en petit groupe, suivi par un jeu en classe entière. Cela permettait de garantir des séances complètes, avec des situations variées dans le but d'apporter plus de contenu à analyser lors des phases de bilan, et de permettre à chaque élève de trouver le dispositif qui lui convenait le plus.

Ainsi, le jeu théâtral a été introduit comme outil pour désamorcer les tensions. L'improvisation peut être une pratique intéressante pour s'inscrire dans la démarche du psychodrame, mais il a cependant été nécessaire de modifier le dispositif, en proposant un passage par l'écriture théâtrale, pour guider les élèves dans leurs représentations des conflits. Enfin, plusieurs modalités de travail ont été introduites, pour permettre une différenciation et pour faciliter l'entrée dans le jeu théâtral.

3^{ème} PARTIE : JOUER POUR DÉJOUER LES TENSIONS, EST-CE POSSIBLE ?

La finalité de cette séquence sur le jeu théâtral était tout d'abord d'introduire la pratique du théâtre auprès des élèves, mais également de leur permettre d'extérioriser les

conflits en les représentant sur scène. Dans un premier temps, nous observerons le jeu des élèves et leur ressenti suite à la découverte du jeu théâtral. Ensuite, nous aborderons la représentation des conflits par les élèves, afin de voir comment le psychodrame se déroule en pratique. Pour finir, nous étudierons les résultats observés sur le climat de classe à l'issue de la séquence, au travers des questionnaires d'évaluation du climat de classe.

1. Le jeu des élèves

i. Préparation du jeu théâtral

Au théâtre, la posture est cruciale, et requiert une préparation et un entraînement. Pour ce faire, j'ai choisi de dédier la séance 2 à un travail sur le corps et la voix, ainsi que sur l'occupation de l'espace scénique. Plusieurs exercices ont été proposés aux élèves durant cette séance, et ont été repris durant les phases d'échauffement avant chaque séance.

Un des exercices travaillait la démarche des élèves dans un espace défini, en adoptant une démarche correspondant à la consigne donnée. Par exemple, les élèves devaient imiter la démarche saccadée du robot, ou bien incarner une star de cinéma sur le tapis rouge. Plusieurs fois, j'ai remarqué que les élèves restaient au centre de l'espace, et ne l'occupaient donc pas en totalité. J'ai alors rajouté une règle : Lorsque je tapais dans les mains, les élèves devaient être réparti-es dans l'ensemble de la salle. Très rapidement, cette nouvelle règle a permis aux élèves de se rendre compte de leur position, et de faire un effort pour s'assurer que l'espace soit équitablement rempli.

Un autre exercice consistait à faire deviner une émotion au reste du groupe. Un·e élève se tenait face au groupe, et devait incarner une émotion, soit choisie par l'élève soit imposée par l'enseignante. Dans cet exercice, les élèves ont rapidement soulevé le problème du port du masque, qui masquait le visage et complexifiait la représentation d'émotions. Cependant, ils·elles ont rapidement su surmonter cet obstacle, en mobilisant tout le corps, et pas uniquement le visage, pour transmettre les émotions. Ainsi, le port du masque a eu des effets positifs inattendus, puisqu'il a permis d'amener les élèves à comprendre que les expressions se transmettaient au travers de tout le corps.

Tous les exercices proposés avaient également pour but de travailler sur la cohésion du groupe. En effet, les élèves étaient parfois très moqueur·ses entre elle·eux, notamment lors des temps de présentation orale en classe. Au début de la séquence de jeu théâtral, beaucoup d'élèves étaient intimidé·es à l'idée de participer aux exercices et de se « donner en spectacle ». Toutefois, j'ai pu observé une aisance croissante chez quelques élèves, qui étaient désormais demandeur·ses de diriger les activités.

Ainsi, outre les bénéfices sur la pratique théâtrale, ces exercices de corps et voix ont également prouvé que le travail sur le climat de classe débutait dès l'échauffement, car ce dernier permet de fédérer le groupe, et de travailler sur le respect d'autrui.

ii. Pendant le jeu théâtral

Au début de la séquence, je souhaitais pouvoir alterner entre dispositif en classe entière et dispositif en groupe. Après six séances, j'ai pu me rendre compte que chaque dispositif présentait des avantages et des inconvénients. J'ai établi un tableau permettant de comparer les deux dispositifs.

	Jeu en classe entière	Jeu en groupe
Mise en place	Très simple, les élèves sont assis·es en cercle, il n'y a pas de changement à apporter à la disposition pour permettre le jeu théâtral.	Assez difficile, car il faut répartir les élèves dans l'espace, et parfois trancher sur la répartition des groupes.

Espace scénique	L'espace est naturellement défini par le cercle, mais il est très grand.	L'espace est difficile à définir, bien que plus réduit. Certains groupes finissaient par empiéter sur l'espace scénique d'autres groupes durant le jeu.
Participation des élèves	Il y avait parfois beaucoup d'élèves volontaires, mais tous·tes ne pouvaient pas jouer. En moyenne, seulement 8 élèves sur 25 pouvaient jouer durant chaque séance.	Grâce aux deux rotations par jeu théâtral, tous·tes les élèves pouvaient jouer.
Profil des élèves qui jouaient	Grand·es parleur·ses, et parfois quelques moyen·nes parleur·ses	Grand·es, moyen·nes et petit·es parleur·ses.
Implication des observateur·ices	Les élèves n'étaient pas toujours très concentré·es. Il y a eu quelques bavardages chez les observateur·ices.	Il n'y avait que 2 observateur·ices, qui étaient en général très concentré·es et qui prenaient leur rôle au sérieux.
Travail sur la posture des acteurs·ices	Peu d'exploitation de l'espace scénique, car les élèves restaient souvent au centre. Ils·elles faisaient un effort sur la portée de la voix, pour être entendu·e de tous·tes.	Les élèves se déplaçaient dans l'espace, qui était plus réduit, mais n'étaient pas toujours audibles dans le bruit provoqué par les jeux simultanés des autres groupes.
Supervision de l'enseignante	Assez simple, car tous·tes les élèves étaient au même endroit. Toutefois, il était difficile d'observer les acteur·ices et les spectateur·ices en même temps.	Complexe, car il fallait naviguer entre les 5 groupes, ce qui ne me permettait pas d'observer un jeu entier.
Ressentis des élèves	Sur 25, 6 élèves ont dit préférer ce dispositif.	Sur 25, 19 élèves ont dit préférer ce dispositif.
Analyse et bilan des séances	Tous·tes les élèves ayant assisté au même jeu, l'analyse était plus simple.	Face à la pluralité des groupes, les bilans étaient plus longs. Cependant, cela a permis la confrontation des représentations, et une discussion plus fournie.

Ainsi, chaque dispositif a apporté des éléments intéressants pour la pratique théâtrale. Les élèves ont pu expérimenter plusieurs modalités, ce qui a pu enrichir leur expérience autour du jeu théâtral. De plus, cette alternance de dispositifs a permis d'éviter une certaine lassitude chez les élèves, puisqu'elle permettait un renouvellement des pratiques au fil des séances. Enfin, cela a également été un moyen de donner la parole aux grand·es, moyen·nes et petit·es parleur·ses, et de garantir la participation de tous·tes.

iii. Observations après la séance

A l'issue de la sixième séance de théâtre, j'ai proposé un questionnaire (voir annexe 5) aux élèves. Ce document a été proposé à la fin de la séance, avant le retour en classe. Il visait à évaluer les ressentis des élèves, en ciblant quelques points : Le dispositif préféré, les échauffements, le jeu de rôle, la posture d'acteur-ice, la posture d'observateur-ice, les progrès constatés, et le ressenti global de la séquence.

Ce jour-là, 24 élèves avaient participé à l'activité, une élève était absente. J'ai pu noter les résultats dans un tableau, afin de les interpréter.

	En classe entière	En groupe	Les deux
Comment as-tu préféré jouer ?	2	17	5

	Oui	Un peu	Non
As-tu aimé les jeux proposés pour l'échauffement ?	21	3	0
As-tu aimé être acteur/actrice ?	20	4	0
As-tu aimé être observateur/observatrice ?	5	14	5
As-tu aimé les jeux de rôle ?	20	4	0
Est-ce que tu crois que tu as fait des progrès en théâtre depuis le début ?	9	15	0
As-tu aimé faire du théâtre ?	23	1	0

Tout d'abord, la grande majorité des élèves a indiqué avoir préféré le dispositif en petit groupe, ce qui confirme les propos recueillis oralement par les élèves. Les deux élèves qui ont préféré les jeux en classe entière étaient toutes deux des grandes parleuses, ce qui a pu confirmer mon hypothèse que ce dispositif convenait avant tout aux élèves étant à l'aise à l'oral.

Concernant les rôles adoptés durant les séances, le rôle d'acteur·ice était le favori des élèves. J'avais en effet constaté que les élèves étaient toujours volontaires pour jouer, et qu'il y avait souvent des élèves déçu·es lorsqu'ils·elles n'étaient pas choisi·es pour aller sur scène. Toutefois, le rôle d'observateur·ice n'a pas été apprécié par l'ensemble des élèves. A l'oral, certain·es ont rajouté qu'ils·elles avaient le sentiment de « ne rien faire » pendant que les autres jouaient. De mon point de vue, j'ai trouvé que les élèves faisaient preuve d'écoute active et étaient très attentif·ves, car les observateur·ices proposaient toujours des analyses très pertinentes lors de la phase de bilan. Ainsi, ce rôle de spectateur·ice devrait être redéfini auprès des élèves, pour mettre en exergue l'importance de leur rôle.

Concernant la posture théâtrale, la majorité des élèves ont pensé avoir fait « un peu » de progrès. J'associe cette réponse mitigée au fait que les progrès en théâtre sont difficilement évaluables, et qu'il est difficile pour un·e élève de s'auto-évaluer. Ainsi, il pourrait être pertinent d'introduire des auto-évaluations sur leur pratique théâtrale à l'issue de chaque séance, voire d'effectuer une évaluation en binôme.

Enfin, une très grande majorité des élèves a indiqué avoir apprécié cette séance, et un élève a indiqué avoir « un peu » aimé. Lors du retour en classe, j'ai cherché à connaître les raisons de leur engouement. Les élèves ont proposé plusieurs justifications à ce ressenti positif :

- Cela changeait du travail proposé en classe. Trois élèves ont comparé le théâtre avec l'éducation physique et sportive, en expliquant que cela leur permettait de se défouler et de « ne pas travailler ».
- La dimension ludique a également été mentionnée plusieurs fois. Plusieurs élèves ont dit que certain·es acteur·ices étaient « trop drôles », et qu'ils·elles « [avaient] eu des fous rires ».
- Enfin, un élève a expliqué qu'il était facile d'incarner les personnages, car les situations étaient similaires à celles rencontrées à l'école. Cette élève, comme d'autres, a pu établir un lien entre les conflits joués dans la fiction et ceux vécus dans la vie réelle.

Ainsi, concernant le jeu théâtral, le ressenti des élèves était très positif.

2. La représentation des tensions par les élèves

i. Le psychodrame en pratique

Le psychodrame est une forme de théâtre où « l'acteur [extériorise] son propre drame et se [libère] des personnages intériorisés en les projetant à l'extérieur ; tout cela dans un climat de sécurité garanti par la fiction. »¹²

Dans cette séquence de jeu théâtral, les « drames » à extérioriser étaient les conflits vécus par les élèves sur les temps scolaires et périscolaires. Pour ce faire, les élèves étaient amené·es à incarner des personnages fictifs, pour représenter des situations qui leur étaient familières tout en étant sécurisé·es par l'aspect fictif du jeu théâtral. Ainsi, lors de l'élaboration des consignes, j'ai dû veiller au respect de quelques points :

- Des situations familières : Pour que les élèves puissent s'y identifier, il était essentiel de proposer des conflits similaires à ceux vécus dans la vie réelle. En effet, ces tensions devaient faire écho chez l'élève, pour qu'il·elle puisse les représenter mais puisse également utiliser le jeu théâtral pour dénouer les tensions vécues dans la vie réelle.
- Des consignes courtes : Les consignes visaient à fixer le contexte, et devaient donc être brèves, afin de ne pas influencer les élèves sur la démarche à adopter pour déjouer ces conflits. De plus, cela permettait aux élèves d'avoir plus de liberté dans la représentation du conflit, et de rapporter des éléments issus des conflits réellement vécus par les élèves.
- Des personnages anonymes : Lors de la passation de consignes, les protagonistes n'étaient pas nommé·es. Ainsi, je parlais d' « un·e élève » ou d' « un·e enfant ». Pour certains jeux de rôle seulement, je choisisais de genrer les personnages. Par exemple, une situation relatait le refus d'un garçon d'intégrer une fille dans son équipe de football,

¹² *Le psychodrame chez l'enfant*, Andrée Codebecq et Paul St-Onge, 2007

sous prétexte que « le foot, ça n'est pas pour les filles ». Il me semblait donc important d'intégrer un personnage masculin et un personnage féminin pour jouer les deux protagonistes en conflit.

- Des rôles pour tous·tes : Généralement, lors des jeux théâtraux, il y avait trois acteur·ices sur scène. Il était donc crucial que les situations proposées puissent accueillir trois protagonistes. Par conséquent, les consignes faisaient souvent intervenir deux élèves qui étaient en conflit, puis un·e troisième élève qui avait le rôle de médiateur·ice.

ii. La représentation des conflits par les élèves

En séance 6, les élèves ont pu jouer une situation en groupe de cinq, suivie par une situation en classe entière, jouée par trois élèves. Durant cette deuxième phase, la consigne était la suivante : « Un élève veut participer à un jeu pendant la récréation, mais un autre enfant refuse. Les deux se disputent, puis un troisième élève intervient pour régler la dispute ». Cette situation faisait écho à un conflit rencontré une semaine avant, lors d'une récréation.

Il y a deux élèves sur scène : G et E, qui jouent les élèves en conflit. J, qui incarne le rôle de la médiatrice, attend sur le côté. Les autres élèves sont assis·es en cercle autour des acteur·ices.

E : Pourquoi tu veux pas que je joue avec vous ?

G : A chaque fois tu nous tapes, on en a marre et aujourd'hui on ne veut pas jouer avec toi.

E (*en haussant la voix*) Je vous tape pas ! Et tous mes copains jouent avec vous, j'ai plus personne avec qui jouer.

G : Va jouer avec les autres CE2. Au pire on jouera avec toi demain promis !

E : Mais demain vous allez encore dire pareil.

G : On est pas obligés de jouer avec toi de toute manière.

J rentre sur la scène. Elle se place à côté de G et E.

J : Qu'est-ce qu'il se passe ?

E (*en croisant les bras*) : Elle veut pas que je joue avec vous, du coup je vais devoir jouer tout seul.

J : Pourquoi ?

E (*très vite, sur un ton énervé*) : Parce qu'elle fait sa cheffe, elle veut tout le temps décider.
E croise les bras à nouveau.

G : C'est pas vrai je fais pas ma cheffe ! J'ai dit qu'il fallait que de nous taper quand il joue avec nous.

J : C'est vrai que des fois tu nous tapes et tu nous traites aussi.

E : Mais c'est pour jouer ! Je fais pas exprès et je m'excuse après.

G : Oui mais tu nous tapes quand même et à chaque fois tu fais des disputes.

E (*en haussant la voix*) : C'est parce que vous m'énerviez !

J : Oui mais t'as pas le droit de nous taper, c'est pas comme ça qu'on va te laisser jouer. Nous on te tape pas.

Silence. Les acteur·ices me regardent, je leur fais signe de continuer.

E : Mais je vais passer la récré tout seul si j'ai pas le droit de jouer avec vous.

J à G : La maîtresse a dit qu'on devait pas laisser quelqu'un tout seul en plus, parce que ça le rend triste.

G : Oui mais il a pas le droit de nous taper.

J à E : Tu peux jouer avec nous, mais tu tapes personne, sinon je vais le dire à la maîtresse.

E : Ok. (*En parlant à G*) De toute manière, on est pas forcés de se parler pendant le jeu.

La consigne a donc été très bien comprise par les élèves, qui ont respecté la situation proposée. Les acteur·ices ont respecté l'anonymat des personnages, et ont réussi à désamorcer le conflit, en proposant une solution réaliste.

Afin de renforcer la dimension fictive, j'avais choisi trois élèves qui étaient en bons termes. Malgré leurs affinités, les acteur·ices sont parvenu·es à incarner le conflit avec succès : La posture corporelle traduisait un agacement chez les protagonistes, notamment chez E qui utilisait sa voix pour marquer ses émotions. Chaque élève a compris son rôle, et les propos tenus par chacun·e était adapté à la situation.

Concernant le conflit, il semblait bien être une projection des tensions vécues par les élèves. Effectivement, j'ai pu retrouver des propos caractéristiques d'une dispute d'enfants (« elle fait sa cheffe », « tu nous traites »). De même, la situation était récurrente dans la classe de CE2 : Un·e élève cherche à participer à un jeu de groupe et se voit rejeté·e par quelques élèves.

De manière plus générale, durant les autres séances, la représentation du conflit a souvent été réussie par les acteur-ices. J'ai dû intervenir une fois dans un groupe, car les élèves étaient sur le point de représenter un conflit en se battant. Même s'il n'y avait aucune animosité entre les acteur-ices, j'ai préféré arrêter le jeu, de peur que les élèves ne se blessent. Une autre situation a illustré la nécessité de rappeler régulièrement le caractère fictif du jeu théâtral : Une élève a été submergée par le conflit, et s'est mise à pleurer.

iii. Les phases de bilan, moment clef de la séance

Si les élèves parvenaient à extérioriser les conflits, il était plus difficile pour elle-eux de représenter la résolution du conflit, dans la mesure où la phase de médiation n'apparaissait pas dans les conflits réels. Ainsi, dans le jeu théâtral, les médiateur-ices avaient parfois des difficultés à résoudre les conflits, voire se rangeaient du côté d'un-e protagoniste, ce qui ne permettait pas la résolution de la tension. Les phases de bilan sont donc apparues comme un moment clef de la séance, car elles permettaient d'aborder le conflit, mais également d'analyser la médiation représentée, et de trouver d'autres pistes de résolution. En outre, ces temps permettaient de donner la parole à tous·tes les élèves, en particulier celle-eux qui n'avaient pas joué.

Afin d'amorcer la phase de bilan, je demandais aux élèves de résumer le conflit représenté, ainsi que sa médiation. Les élèves pouvaient également utiliser ce moment pour faire un point sur la pratique théâtrale. Ensuite, nous discutons autour de la solution apportée, afin de déterminer si elle était adéquate. Enfin, je proposais un débat sur une autre médiation possible.

Ce moment d'analyse permettait aux élèves de prendre du recul par rapport à la situation : Ils-elles avaient extériorisé le conflit lors du jeu théâtral, et pouvaient désormais l'analyser *a posteriori*. Ce moment, selon moi, permettait de se rapprocher de la finalité du psychodrame. Grâce à la dimension fictive, les élèves étaient émotionnellement disponibles pour réfléchir au conflit, car ce n'étaient pas elle-eux qui l'avaient vécu, mais les personnages.

Au début de la séquence, les médiations proposées n'apportaient pas satisfaction aux élèves : En effet, beaucoup de conflits se soldaient par un recours à l'enseignante, ou à une non résolution. Alors, la phase de bilan permettait de proposer d'autres solutions au conflit. Au fil des séances, les élèves ont commencé à réutiliser les médiations suggérées lors des précédentes phases de bilan.

Finalement, pendant que les élèves réfléchissaient à la manière de désamorcer les conflits fictifs, ils-elles acquéraient des solutions possibles pour déjouer les tensions vécues dans la classe. Ces temps de bilan étaient donc essentiels dans cette séquence de jeu théâtral, qui reposait sur le dispositif du psychodrame.

3. Les effets observés sur le climat scolaire

i. Le climat de classe pendant les séances de jeu théâtral

Pour faciliter le jeu théâtral, j'avais choisi de laisser le choix aux élèves de constituer leurs propres groupes pour pratiquer le théâtre. Cela permettait de placer les élèves en sécurité affective, car ils-elles pouvaient choisir leurs partenaires, qui étaient très souvent des enfants avec qui ils-elles avaient des affinités. Cependant, quelques tensions sont apparues au moment de la constitution des groupes. Lors de deux séances, un même élève s'est heurté au refus de plusieurs groupes de l'accueillir, ce qui s'est soldé par un conflit. Je me demande donc s'il aurait été préférable d'imposer des groupes, afin d'empêcher l'isolement de certain-es élèves, situation récurrente dans la classe de CE2. De plus, cela aurait permis aux élèves de varier leurs partenaires de jeu, et peut-être de renforcer la cohésion du groupe.

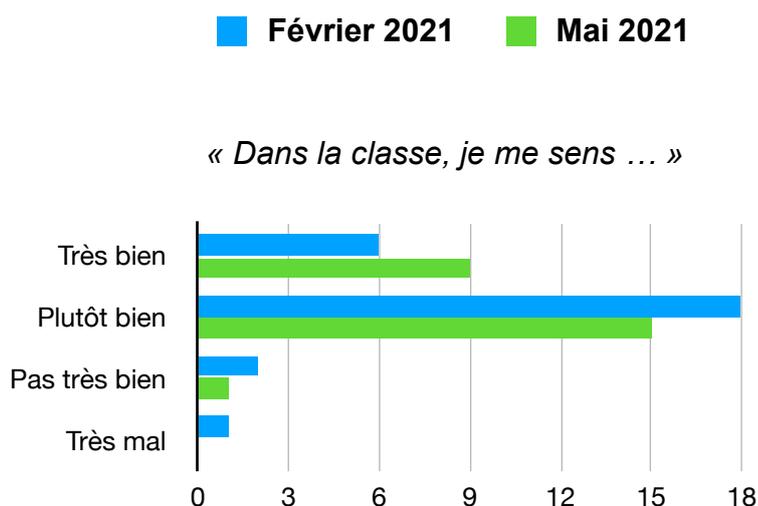
En revanche, les temps de bilan à l'issue des séances étaient marqués par un respect de la parole d'autrui, ce qui n'est pas toujours le cas dans cette classe, où les élèves se coupaient souvent la parole. Si c'étaient les grand-es parleur-ses qui

s'exprimaient le plus au début de la séquence, les moyen·nes et petit·es parleur·ses ont pu trouver leur place au fil de la séquence. Cependant, le dispositif en classe entière ne permettait pas toujours à tout le monde de s'exprimer, car les élèves étaient nombreux·ses à vouloir s'exprimer. Peut-être aurait-il été intéressant de proposer des temps d'analyse en petit groupe, pour que chacun·e puisse participer à sa convenance.

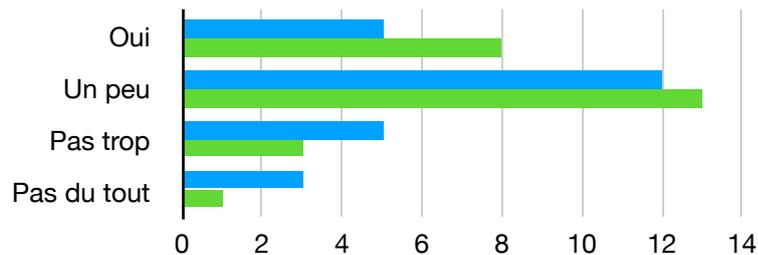
De manière plus générale, le climat de classe était apaisé lors des séances de théâtre.

ii. Le climat de classe à l'issue de la séquence selon les élèves

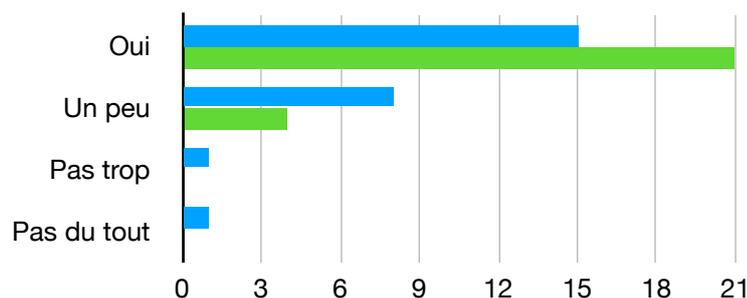
Début mai 2021, la classe avait pu participer à sept séances de jeu théâtral. J'ai proposé aux élèves de répondre à un nouveau questionnaire visant à évaluer le climat de classe. Dans ce questionnaire, j'ai repris quatre questions de l'enquête proposée en février 2021, visant à évaluer le bien-être en classe, le fait d'aimer ou non aller à l'école, le fait d'aimer ou non aller en récréation, et la régularité des conflits avec les camarades. Avec les résultats, j'ai pu réaliser un graphique permettant de constater l'évolution des réponses entre les deux questionnaires.



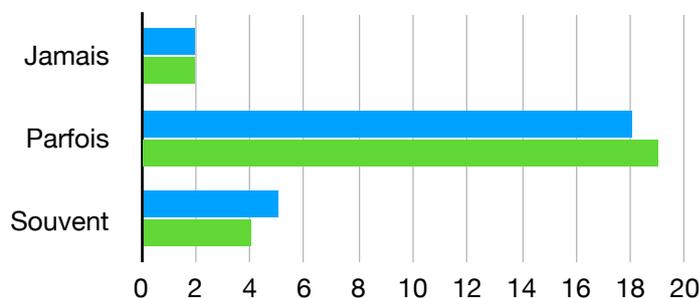
« J'aime aller à l'école »



« J'aime aller en récréation »



« Te disputes-tu souvent avec tes camarades de classe ? »



Concernant le bien-être en classe, nous pouvons constater qu'aucun-e élève ne se sent « très mal » en classe, contrairement au mois de février 2021. Toutefois, une majorité d'élèves a indiqué se sentir seulement « plutôt bien », et il y a encore un-e élève qui ne sent « pas très bien » dans la classe. Ainsi, si le bien-être dans la classe s'est amélioré depuis le mois de janvier, je ne le considère pas comme totalement satisfaisant, dans la mesure où tous-tes les élèves ne sentent pas « très bien » ou « plutôt bien » dans la classe.

Concernant le fait d'aller à l'école, nous pouvons encore constater une légère amélioration, dans la mesure où il y a une augmentation du nombre d'élèves aimant aller à

l'école, ou aimant « un peu », et une baisse des élèves n'aimant « pas trop » ou « pas du tout » aller à l'école.

Le point le plus positif de cette enquête concerne les récréations : Tous·tes les élèves se disent aimer (totalement ou un peu) les récréations. Cela peut s'expliquer par la nette amélioration concernant les relations entre les élèves durant les temps de pause scolaires. Concernant les conflits, nous pouvons remarquer relativement peu de changements par rapport aux résultats de février. La majorité des élèves dit toujours se disputer « parfois » avec ses camarades. Enfin, dans le cadre dédié aux propos libres, quatre élèves ont fait part de leurs ressentis sur leur relation avec l'enseignante de la classe, et une élève a noté avoir observé une amélioration, en écrivant qu' « ils faisaient moins de disputes ».

iii. Constats et analyse

Au regard des résultats de ce deuxième questionnaire, nous pouvons constater une légère amélioration dans le climat de classe. Même si le bien-être des élèves n'est pas totalement satisfaisant, le climat de classe semble s'être amélioré, car les élèves se disent plus enthousiasmé·es par les temps de récréation et le fait d'aller à l'école.

De plus, si les conflits n'ont pas disparu, ils semblent être un peu moins nombreux, et les élèves tentent de désamorcer les tensions elle·eux-mêmes avant d'avoir recours à une médiation par l'adulte. J'ai effectivement constaté que j'étais moins sollicitée pour résoudre des conflits pendant ou après les récréations.

J'ai pu également observé une amélioration de la cohésion du groupe, et des relations entre élèves. Le changement le plus notable concerne les jeux de cours de récréation. En effet, lors du début de mon observation, les élèves jouaient en groupe de trois à six élèves, selon les affinités de chacun·e. Désormais, les élèves jouent régulièrement à des jeux en large groupe, avec une grande partie de la classe (environ vingt élèves).

Cette cohésion du groupe a pu se manifester à nouveau lors des ateliers de mathématiques, qui ont débuté en mai 2021. Les élèves, réparti·es en groupe imposé, travaillent sur des jeux mathématiques pendant trente minutes, en autonomie totale. En

trois séances d'ateliers, aucun conflit n'a eu lieu, ce qui est également une grande évolution en comparaison avec les ateliers que je proposais en janvier, où je devais intervenir plusieurs fois par séance pour désamorcer des tensions.

Il semblerait que le jeu théâtral ait permis aux élèves de travailler sur la médiation et sur la cohésion du groupe. En effet, puisque les élèves devaient résoudre des conflits fictifs, ils-elles ont pu acquérir quelques postures à adopter lors des médiations. Les élèves étant sécurisés par la dimension fictive, ils-elles pouvaient prendre du recul sur les situations qui rappelaient celles rencontrées en classe, afin de pouvoir les analyser et de tenter d'y remédier.

Toutefois, des améliorations sont nécessaires, dans la mesure où cette séquence n'a pas permis d'assurer un bien-être total en classe pour certain-es élèves, et n'a que légèrement réduit le nombre de conflits.

Alors, au terme de cette séquence sur le théâtre, nous avons pu exploiter différents dispositifs, permettant de proposer un travail de représentation et d'analyse des conflits vécus par les élèves de CE2. Nous avons vu que le ressenti global des élèves concernant le théâtre était positif, et que si la pratique n'était pas évidente, les élèves ont progressé durant toute la séquence. Enfin, concernant le climat de classe, une amélioration de la cohésion du groupe a été constatée, ce qui a influencé l'ambiance de classe. Toutefois, des difficultés subsistent dans le bien-être dans la classe et dans les relations entre certain-es élèves, ce qui peut questionner les limites de la pratique théâtrale sur l'amélioration du climat de classe.

Conclusion

Ce mémoire visait à déterminer dans quelles mesures la pratique du théâtre en classe pouvait améliorer le climat de classe. En effet, je cherchais à désamorcer les tensions entre les élèves de la classe en proposant de mettre en scène les conflits vécus, afin de réfléchir à des médiations possibles.

Si les élèves ont été très enthousiastes à l'idée de faire du théâtre, la mise en place du dispositif n'a pas été aisée. Effectivement, le jeu théâtral, et tout particulièrement l'improvisation théâtrale, a été difficile pour certain·es. Cela a donc nécessité des adaptations du dispositif pour que de jeunes élèves débutant·es puissent entrer dans le jeu théâtral. Individuellement, la pratique du théâtre a permis à certain·es élèves de se dépasser, même s'il a été très difficile pour d'autres d'affronter le regard d'**autrui**, ou tout simplement de prendre la parole devant un petit groupe d'élèves.

Concernant l'impact de la pratique théâtrale sur le climat de classe, je peux considérer que les résultats sont mitigés. Si les élèves ont retrouvé une cohésion du groupe classe, ce qui peut se voir par une augmentation du nombre de jeux collectifs durant les temps de pause, les conflits n'ont pas disparu. Toutefois, les élèves semblent désormais être doté·es d'outils pour assurer des médiations en cas de tensions. De plus, si le climat de classe semble plus apaisé qu'en janvier 2021, quelques tensions entre les élèves persistent actuellement.

Ce travail a pu me permettre de réaliser l'importance qu'a le climat de classe sur les conditions d'apprentissage des élèves. En effet, les tensions vécues par les élèves durant le temps scolaire viennent souvent interférer avec leurs conditions d'apprentissage, dans la mesure où leur besoin de sécurité affective n'est plus toujours assuré. Cela a permis de réaffirmer le rôle de l'enseignant·e comme garant·e du climat de classe, et par extension, du bien-être de ses élèves.

Cela a également pu me permettre de découvrir la richesse des apprentissages possibles à l'école primaire. J'avais effectivement une certaine appréhension à l'idée de mettre en place une pratique théâtrale avec mes élèves, car je pensais ne pas avoir assez de ressources et d'expérience pour assurer un engagement des élèves dans cette activité relativement atypique. Toutefois, l'enthousiasme de la classe à l'égard de la pratique théâtrale a su me rassurer, et a pu illustrer les multiples possibilités qu'offre le métier de professeur·e des écoles.

Ce travail m'a sans aucun doute donné l'envie de réitérer l'expérience, et pourquoi pas de monter un projet de match d'improvisation théâtrale dans la suite de ma carrière. Quant à mes élèves de CE2, j'espère avoir éveillé en elle·eux un intérêt pour le théâtre, tout en leur proposant des outils pour apprendre à mieux vivre ensemble.

Bibliographie

Améliorer le climat scolaire pour une école de la confiance. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Consulté le 16 avril 2021. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/976/ameliorer-le-climat-scolaire-pour-une-ecole-de-la-confiance>

Anzieu, D. (2004). *Le psychodrame analytique chez l'enfant et l'adolescent* (Bibliothèque de psychanalyse) (French Edition) (Bibliothèque de psychanalyse éd.). PUF.

Catheline, N. (2009). Harcèlements en milieu scolaire. *Enfances & Psy*, 45(4), 82-90.
Climat scolaire. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 1^{er} avril 2021. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo13/MENE1607984C.htm>

Caucus (2017, 3 juin). *Deus Ex Machina*. Consulté le 4 avril 2021. Disponible sur : <https://www.caucus.fr/deus-ex-machina/>

Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

Delaroche, P. (2000). Le psychodrame psychanalytique individuel. *Enfances & Psy*, 12(4), 89-95.

Deldime, R., & Pigeon, J. (2005). L'éducation au théâtre : Un chantier créatif. *Etudes théâtrales*, 34(2), 85-91.

Desmarests, M. (2015). Du théâtre à l'école : A la croisée de la création et des logiques scolaires. *Etudes théâtrales*, 63-64(2), 125-140.

Gadbois, C. (1974). L'analyse psychologique des organisations. Le climat et ses dimensions. *L'année psychologique*, 74(1), 269-293.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC). (s. d.). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 1^{er} mai 2021. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-peac-4283>

Lemêtre, C. (2007). Le théâtre, une nouvelle discipline scolaire. *Ethnologie française*, 37(4), 647-653.

Les petits lutins de l'art (2019, 11 février). *Dramathérapie : La médiation théâtre en art-thérapie - les petits lutins de l'Art*. Les Petits Lutins de l'Art. Consulté le 23 mai 2021. Disponible sur : <https://www.lespetitslutinsdelart.com/dramatherapie-la-mediation-theatre-en-art-therapie/>

Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD. (2011). *PISA Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques* (Volume IV) (EDUCATION) (French Edition). OECD Publishing.

Plan d'actions pour la protection de l'École. (s. d.). Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 1^{er} avril 2021. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/plan-d-actions-pour-la-protection-de-l-ecole-1742>

Pratique de l'improvisation théâtrale. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/1417/pratique-de-l-improvisation-theatrale>

THEA en quelques mots - THEA - Action Nationale de l'OCCE. (s. d.). OCCE. Consulté le 29 avril 2021. Disponible sur : <http://www.occe.coop/%7Ethea/spip.php?article411>

Tournier, C. (2006). *Manuel d'Improvisation Théâtrale*. Editions Eau Vive.

Widlöcher, D. (2003). *Le psychodrame chez l'enfant*. (Presses Universitaires de France).

Textes officiels :

Code de l'Education.

Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

Référentiel de compétences du professeur des écoles.

Annexes

ANNEXE I : QUESTIONNAIRE n°1 SUR LE CLIMAT DE CLASSE	53
ANNEXE II : FICHE DE PRÉPARATION DE LA SÉANCE 3	54
ANNEXE III : FICHE DE PRÉPARATION DE LA SÉANCE 4	56
ANNEXE IV : SCENARII ÉCRITS DE LA SÉANCE 5	58
ANNEXE V : QUESTIONNAIRE SUR LE THÉÂTRE	60
ANNEXE VI : QUESTIONNAIRE n°2 SUR LE CLIMAT DE CLASSE	61

ANNEXE II : FICHE DE PRÉPARATION DE LA SÉANCE 3

n°3

Fiche de préparation
LE JEU THÉÂTRAL
L'improvisation théâtrale

Séquence : Le jeu théâtral		Séance n°3	
Domaine(s) :		Les langages pour penser et communiquer, la formation de la personne et du citoyen, les représentations du monde et de l'activité humaine.	
Compétence(s) visée(s) :			
<ul style="list-style-type: none"> - Maintenir une attention orientée en fonction du but. - Prendre en compte des récepteurs ou interlocuteurs. - Mobiliser des techniques qui font qu'on est écouté. - Organiser son discours. - Respecter des règles organisant les échanges. - Prendre conscience et tenir compte des enjeux. - Organiser son propos. - Prendre en compte des règles explicites établies collectivement. - Exprimer ses émotions et sa sensibilité en confrontant sa perception à celle d'autres élèves. - Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui. - S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. - Accepter le point de vue des autres. - Se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur. - Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. - Coopérer en vue d'un objectif commun. 			
Phase		Déroulement et consignes	
<p>Mise en situation et échauffement</p> <p>Classe entière</p> <p>15'</p>		<p>1) Consigne</p> <p>Aujourd'hui, nous allons continuer nos séances de jeu théâtral. Nous allons travailler sur l'improvisation.</p> <p>Demander aux élèves de rappeler la définition de l'improvisation, puis leur proposer la définition suivante :</p> <p>L'improvisation, c'est faire du théâtre, mais sans texte. Vous êtes donc libres de poursuivre l'histoire comme vous le souhaitez, en l'inventant.</p> <p>Faire rappeler aux élèves les éléments importants lorsque l'on fait du théâtre (parler fort, jouer avec tout son corps, ne pas se moquer des autres, rester concentré-e, coopérer avec les membres de son équipe).</p> <p>2) Echauffement</p> <p>E1 (la démarche) : Les élèves marchent dans l'espace, et doivent adapter leur démarche et leur posture selon la consigne donnée (un-e vieillard-e, un-e Ninja, une grenouille, une star de cinéma, un robot).</p> <p>E2 (l'expression corporelle) : Un-e élève va sur scène, et un-e autre élève lui chuchote une émotion. L'acteur-ice doit incarner cette émotion avec tout son corps, et faire deviner au reste de la classe l'émotion choisie.</p> <p>E3 (le mime) : Les élèves marchent dans l'espace, et à mon clap, représentent l'activité que je leur donne, sans parler (manger, travailler, pleurer, se fâcher).</p>	

<p>Pratique théâtrale</p> <p>Groupes libres</p> <p>15'</p>	<p>1) Consignes</p> <p>Vous allez vous répartir en équipe de 5 élèves. Choisissez vos partenaires, et lorsque je tape dans les mains, vous devez être prêt-e-s à écouter la suite des consignes.</p> <p>Circuler dans les groupes pour aider à la répartition, et laisser 2 minutes pour former les groupes.</p> <p>Choisissez 2 élèves qui seront les observateur-ices, et 3 élèves qui seront les acteur-ices. Les rôles changeront, pour que tout le monde puisse jouer et observer.</p> <p>Laisser les élèves se répartir les rôles, puis installer les groupes dans la salle, de manière à les espacer.</p> <p>2) Improvisation n°1 (4 minutes)</p> <p>Donner le thème de l'improvisation : <i>Deux élèves se sont disputé-e-s pendant le temps du déjeuner, un-e autre élève vient les aider à régler le problème et à redevenir ami-e-s.</i></p> <p>A mon top départ, les élèves commencent à jouer. Circuler dans les rangs pour observer.</p> <p>3) Improvisation n°2 (4 minutes)</p> <p>Donner le thème de l'improvisation : <i>Un-e élève veut participer à un jeu, l'autre élève refuse. Un-e troisième élève vient aider l'élève rejeter à convaincre le groupe de l'accueillir.</i></p> <p>A mon top départ, les élèves commencent à jouer. Circuler dans les rangs pour observer.</p>
<p>Pratique théâtrale et bilan de la séance</p> <p>Classe entière</p> <p>20'</p>	<p>1) Consignes</p> <p>Demander aux élèves de revenir s'asseoir en cercle au milieu de la salle.</p> <p>2) Bilan sur la pratique théâtrale</p> <p>Laisser 2 minutes de parole libre où chacun-e peut exprimer son ressenti sur l'improvisation (expliquer qu'on va d'abord parler de la manière de jouer, et qu'on parlera ensuite de ce qu'on a joué).</p> <p>Orienter la discussion sur les points suivants : <i>Avez-vous réussi à jouer avec d'autres personnes ? Avez-vous parlé assez fort ? Avez-vous trouvé quoi dire ?</i></p> <p>3) Bilan sur les jeux théâtraux</p> <p>Laisser 2 minutes de parole libre où chacun-e peut exprimer son ressenti sur les conflits dans le jeu (demander aux élèves comment ils-elles ont fait pour résoudre les conflits).</p> <p>Orienter la discussion sur les points suivants : <i>Qu'avez-vous ressenti lorsque vous avez été rejeté-e ? Comment avez-vous fait pour convaincre l'autre de laisser jouer ? Comment avez-vous essayé de régler les conflits entre les deux ami-e-s ?</i></p> <p>Faire un point sur toutes les résolutions de conflits proposées durant le jeu théâtral, et demander aux élèves comment ils-elles pourraient l'appliquer à la vie réelle.</p> <p>4) Bilan de la séance</p> <p>Les élèves font un bilan de la séance, en donnant une chose qu'ils-elles ont appréciée et une chose qu'ils-elles n'ont pas aimée.</p>

ANNEXE III : FICHE DE PRÉPARATION DE LA SÉANCE 4

n°4

Fiche de préparation
LE JEU THÉÂTRAL
L'improvisation théâtrale

Séquence : <i>Le jeu théâtral</i>		Séance n°4	
Domaine(s) :		Les langages pour penser et communiquer, la formation de la personne et du citoyen, les représentations du monde et de l'activité humaine.	
Compétence(s) visée(s) :			
<ul style="list-style-type: none"> - Maintenir une attention orientée en fonction du but. - Prendre en compte des récepteurs ou interlocuteurs. - Mobiliser des techniques qui font qu'on est écouté. - Organiser son discours. - Respecter des règles organisant les échanges. - Prendre conscience et tenir compte des enjeux. - Organiser son propos. - Prendre en compte des règles explicites établies collectivement. - Identifier les caractéristiques propres à différents genres ou formes de textes. - Mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases. - Mobiliser des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue. - Exprimer ses émotions et sa sensibilité en confrontant sa perception à celle d'autres élèves. - Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui. - S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. - Accepter le point de vue des autres. - Se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur. - Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. - Coopérer en vue d'un objectif commun. 			
Phase		Déroulement et consignes	
<p>Mise en situation</p> <p>Classe entière et groupes</p> <p>15'</p>		<p>1) Consigne</p> <p>Aujourd'hui, nous allons essayer d'écrire des scénarios, pour nos prochaines séances de théâtre.</p> <p>Expliquer la notion de scénario, et donner les consignes de la séance du jour (travail en atelier, respect du bruit, temps accordé).</p> <p>Au tableau, écrire la consigne pour les ateliers d'écriture :</p> <p>Un(e) élève veut participer à un jeu de groupe, l'autre élève ne veut pas. Ils se disputent.</p> <p>2) Brainstorming</p> <p>Expliquer aux élèves qu'ils-elles vont devoir trouver une issue à cette histoire. Les répartir dans les mêmes groupes que la séance 3.</p> <p>Pendant que les élèves échangent autour de la consigne, circuler dans les rangs pour écouter les idées.</p>	

<p>Mise en commun</p> <p>Classe entière</p> <p>10'</p>	<p>1) Consignes</p> <p>Maintenant, chaque groupe va avoir 2 minutes pour présenter son scénario, et nous pourrons en discuter en classe entière.</p> <p>Demander à chaque groupe de désigner un-e rapporteur-ice.</p> <p>2) Mise en commun</p> <p>Les rapporteur-ices présentent les scénarii proposés par chaque groupe. Lorsque tous les groupes ont présenté leurs idées, la classe discute autour des solutions proposées.</p> <p><i>Note</i> : Parmi les solutions proposées, j'attends qu'au moins un groupe propose de faire appel à un-e médiateur-ice, comme cela a été introduit dans la séance 3.</p>
<p>Phase d'écriture</p> <p>Classe entière</p> <p>20'</p>	<p>1) Consignes</p> <p>Vous allez maintenant écrire vos scénarios, afin de les utiliser lors de la prochaine séance de jeu théâtral.</p> <p>Donner les critères : Pas plus de 7 lignes, il faut y avoir un début, un milieu et une fin, il faut que cela puisse être joué.</p> <p>2) Ecriture des scénarii</p> <p>En groupe, les élèves écrivent les scénarii, en ayant bien en tête qu'un autre groupe jouera le scénario écrit.</p> <p><i>Différenciation</i> : Le groupe de M. écrit en dictée à l'adulte avec l'AESH.</p> <p>Pendant la phase d'écriture, circuler dans les rangs pour remédier aux problèmes d'orthographe et répondre aux questions.</p> <p>3) Lecture des scénarii</p> <p>Chaque groupe vient lire son scénario à la classe. Demander aux élèves de réfléchir à la manière de jouer les différents scénarii.</p> <p>4) Bilan de la séance</p> <p>Les élèves font un bilan de la séance, en donnant une chose qu'ils-elles ont appréciée et une chose qu'ils-elles n'ont pas aimée.</p>

ANNEXE IV : SCENARII ÉCRITS DE LA SÉANCE 5

Scénario 1

3 personnages : Hugo, Julie et la maîtresse

D'abord les enfants Hugo et Julie se disputent. Puis comme Julie ne veut pas qu'Hugo joue, Hugo va chercher la maîtresse qui gronde Julie et qui dit : « Hugo doit jouer avec vous parce que ça le rend triste ».

Scénario 2

2 personnages : Une fille et un garçon

Il y a 2 élèves, la fille veut jouer mais le garçon ne veut pas parce qu'ils jouent au foot et qu'il dit que ce n'est pas pour les filles, alors la fille s'énerve et ils se disputent, et à la fin la fille vole la balle et va jouer avec d'autres personnes.

Scénario 3

3 personnages : Célia, Manon et Lucie

Célia veut jouer avec les autres mais Manon ne veut pas, alors que ce n'est pas Manon qui doit décider pour tout le monde. Lucie vient aider Célia et dit à Manon qu'on doit tous jouer ensemble parce que sinon ça rend Célia triste. Manon dit ok et elles jouent toutes ensemble. Fin

Scénario 4

1 personnage : Un garçon

Le garçon veut jouer avec les autres mais les élèves ne veulent pas alors l'élève insiste mais les autres disent non alors il joue tout seul.

Scénario 5

4 personnages : Deux filles, un garçon, et la maîtresse

C'est une fille qui veut jouer à balle assise mais un garçon dit non, il décide pour tout le monde, mais une autre fille n'est pas d'accord avec le garçon, alors elle dit au garçon de dire oui mais le garçon la traite et du coup les deux filles vont voir la maîtresse qui punit le garçon et elles vont jouer ensemble.

ANNEXE V : QUESTIONNAIRE SUR LE THÉÂTRE

Prénom :

Le jeu théâtral



Réponds aux questions.

Comment as-tu préféré jouer ?	En classe entière	En groupe	J'ai aimé les deux
As-tu aimé les jeux proposés pour l'échauffement ?	Oui	Un peu	Non
As-tu aimé être acteur/actrice ?	Oui	Un peu	Non
As-tu aimé être observateur/observatrice ?	Oui	Un peu	Non
As-tu aimé les jeux de rôle ?	Oui	Un peu	Non
Est-ce que tu crois que tu as fait des progrès en théâtre depuis le début ?	Oui	Un peu	Non
As-tu aimé faire du théâtre ?	Oui	Un peu	Non

Si tu as quelque chose à rajouter, écris-le ici !

ANNEXE VI : QUESTIONNAIRE n°2 SUR LE CLIMAT DE CLASSE

Questionnaire sur la vie dans la classe

1) Dans la classe, je me sens :



Très bien



Plutôt bien



Pas très bien



Très mal

2) J'aime aller à l'école :



Oui



Un peu



Pas trop



Pas du tout

3) J'aime aller en récréation :



Oui



Un peu



Pas trop



Pas du tout

4) Te disputes-tu avec tes camarades de classe ?

Jamais

Parfois

Souvent

As-tu quelque chose à rajouter sur l'ambiance de la classe ?

Alix THIERY

Théâtre et climat scolaire

Résumé : Dans ce mémoire, nous nous demandons si la pratique du théâtre peut influencer le climat scolaire. En effet, ce dernier participe au bien-être à l'école, qui est un des éléments cruciaux pour garantir un apprentissage efficace. Alors, lorsque le climat scolaire est dégradé, le théâtre, au travers du dispositif du jeu de rôle, pourrait éventuellement intervenir pour permettre aux élèves de représenter les conflits qu'ils·elles vivent au sein de la classe ou de l'établissement. Au travers d'un travail sur le jeu théâtral et la représentation des tensions vécues par les élèves, j'ai cherché à savoir si la pratique du théâtre pouvait permettre aux élèves de se dissocier des conflits vécus pour les représenter, et si ce jeu des tensions pouvait les aider à mieux les déjouer.

Mots clés : Théâtre, climat scolaire

Drama and school climate

Abstract : In this dissertation, we will study the effects drama and role play can have on school climate. Indeed, well-being at school is deeply influenced by the school climate, and it is one of the key elements that guarantee a successful learning experience. So, when the school climate is no longer positive, perhaps drama and role play can be used to help students representing the conflicts they are living at school. Thus, I wondered if role play and drama could help students release themselves from the conflicts they were living, in order to represent them on stage, and if it could help them foil the tensions.

Keywords : Drama, school climate