

Apprendre et s'apprendre
par
le jeu dramatique.

Tutrice : Marie-France Arnal

Stages : _CM1-CM2, école Freinet 2
Bagnol sur Cèze
Madame Azadian (R 4)
_ CE2, Marie Soboul, Nîmes
Madame Taibaoui

- **Mots - clés :**

jeu dramatique, théâtre, français, oral, développement personnel, enfant, compétences transversales, intégration au groupe, échec scolaire.

- **Présentation du mémoire :**

Voilà la question à laquelle ce mémoire tente de répondre : « Que peut apporter la pratique du jeu dramatique à des élèves ? » J'ai essayé de voir quels étaient les bienfaits d'une telle pratique d'abord au niveau de l'enfant, ensuite au niveau de la classe et enfin en liaison avec une discipline comme le français.

Ce mémoire s'appuie sur des études de cas et des observations que j'ai pu mener dans des classes pratiquant le jeu dramatique.

- **Presentazione della memoria :**

Ecco la domanda alla quale voglio rispondere : « che cosa puo dare di piu la praticca del gioco drammatico ad un allievo ? » Ho provato di vedere i contributi di una tella praticca prima al livello del bambino, dopo al livello della classe ed infine legato ad una disciplina come il francese.

Questa memoria riposa su delle studi di caso e delle osservazione che ho potuto condurre nelle classe che facevano del gioco drammatico.

Cadre réservé au jury

Sommaire

- Introduction :

I- L'enfant et le jeu dramatique :

1 • Présentation du stage et de la classe :

2 • Quelles observations pendant mon stage en responsabilité : L'enfant, l'élève au centre de l'observation.

3 • Présentation du projet :

4 • Un mot sur les objectifs des séances :

5 • Etude de cas :

⇒ Marie- Laure, CM2

⇒ Alexandre, CM1

⇒ Cassandre, CM1

⇒ Vanessa, CM2

⇒ Yohann, CM1

⇒ Benjamin, CM1

6 • L'enfant vers une vie d'adulte, conclusion de ces observations :

II- Jeu dramatique : quels effets sur le groupe - classe :

1 • Présentation du stage :

2 • Quelles observations sur le plus long terme : le groupe classe au centre de mon observation.

a)- Le climat général de la classe :

b)- La cohésion du groupe :

c)- L'esprit critique :

d)- Les travaux de groupe :

e)- Le rapport à l'imaginaire :

f)- Quelques nuances à apporter :

3 • Conclusion de ces observations : L'enfant citoyen.

III- Quelles relations y a-t-il entre le jeu dramatique et une discipline comme le français. Comment les apprentissages sont-ils facilités ?

1 • Le jeu dramatique et la pratique orale de la langue :

2 • Le lieu lecture - compréhension :

3 • La production d'écrit :

4 • L'enfant, les savoirs disciplinaires et le jeu dramatique : Synthèse.

- Conclusion :

- Introduction :

Pourquoi, moi qui suis une néophyte dans les pratiques théâtrales, ai-je choisi un tel sujet? C'est parce que j'ai découvert, cette année, tout ce que pouvait apporter la pratique du jeu dramatique aussi bien au niveau relationnel qu'au niveau individuel. Lorsque je me rendais dans cet atelier d'expression dramatique, j'éprouvais un plaisir immense à jouer. C'était à la fois un moment de détente et de réflexion sur soi et sur les autres. Le groupe a appris à se connaître, à s'apprécier et à s'étonner aussi. J'ai eu le sentiment de me dépasser lorsque par exemple je jouais devant des personnes que je ne connaissais pas. Les regards ont été parfois durs à affronter, pourtant j'en suis ressortie plus forte.

Il y avait aussi quelque chose de plus dans ce groupe, une cohésion, un esprit critique qui donnait envie à chacun de continuer et d'aller plus loin dans cette expérience. Dominique Oberlé dans l'introduction de son ouvrage parle de la différence d'esprit d'un groupe qui participait à un stage de jeu dramatique. Elle disait d'eux : « Je les ai vite repéré ces stagiaires là ! Ils étaient gais, drôles, libres par rapport à l'esprit militaire de la maison. Ils faisaient preuve de gentillesse et d'humour, d'une affabilité et d'une ouverture aux autres qui détendaient l'atmosphère de l'ensemble. » On aurait pu croire, à partir de ces paroles, que cela dépendait seulement des personnes. Pourtant, il me semble que c'est plutôt le jeu dramatique qui insuffle cette dynamique aux personnes. Sa pratique permet en effet de faire rejaillir la gaieté et l'ouverture d'esprit que nous avons en chacun de nous mais qui parfois, selon les circonstances ne transparait pas.

Il me paraissait donc évident de pratiquer le jeu dramatique en classe pour la richesse que l'on pouvait en tirer. J'ai donc abordé mon stage en responsabilité avec cette question : « Que peut apporter la pratique du jeu dramatique à des élèves ? » Avant de continuer, il convient de s'accorder sur l'expression de jeu dramatique. Ce dernier a longtemps été considéré comme un préalable au théâtre dans la formation du comédien. Cependant, comme le dit D. Oberlé : « C'est à partir du moment où le jeu dramatique sort du champ théâtral, qu'il va être progressivement connu, reconnu et connaître un développement certain. » C'est d'ailleurs d'abord à l'école que

cette activité s'est développée (dicit D. Oberlé). Il a pour principale base, l'improvisation. Pour C. Dullin : « l'improvisation oblige l'élève à découvrir ses propres moyens d'expression. » Il faut aussi préciser qu'elle se pratique seul ou à plusieurs et qu' elle demande une réponse appropriée par rapport à un thème donné. Le jeu dramatique me semblait plus approprié que le Théâtre par rapport à mes attentes. Le théâtre, bien que très enrichissant, ne laissait pas assez de place à l'imaginaire. Sa mise en place me semblait beaucoup plus rigide et elle me semblait aussi indissociable du texte. Je voulais pour cette première expérience que l'enfant ne soit pas contraint par le jeu d'un texte, mais plutôt qu'il puisse trouver dans le jeu dramatique un lieu d'ouverture et de liberté.

Les séances de jeu dramatique étaient, à mon avis, le moment idéal pour développer des compétences transversales liées par exemple à la vie du groupe. J'ai donc essayé de voir comment l'enfant s'enrichissait de cette pratique et ce qu'elle transformait au quotidien dans la classe. Enfin, il me semblait important de voir quels liens étroits il entretenait avec une discipline comme le français. C'est une approche qui se veut avant tout systémique et non linéaire puisque mes trois parties s'interpénètrent. Ce que j'ai cherché à entrevoir dans ce mémoire, c'est finalement comment le jeu dramatique aide l'enfant à se construire (développement personnel), comment il lui permet d'appréhender son rôle de citoyen (enfant dans une mini société : la classe) et comment il l'aide dans ses apprentissages (enfant- élève). .

I- L'enfant et le jeu dramatique :

Cette partie repose sur des observations réalisées en classe de CM1- CM2 (Cycle 3) pendant mon premier stage en responsabilité.

Elle s'attache à décrire et à analyser des comportements observés et travaillés pendant les séances menées en expression dramatique.

1 • Présentation du stage et de la classe :

- Lieu : Bagnols -sur- Cèze, école Freinet 2.
- Profil de la classe : 21 élèves (14 CM1 et 7 CM2).
- Ambiance générale agréable dans la classe.

2 • Quelles observations pendant mon stage en responsabilité : L'enfant, l'élève au centre de l'observation.

Je choisis volontairement de lier les deux termes d'enfant et d'élève, puisque l'école ne peut pas à mon avis considérer l'enfant seulement comme un apprenant. Il existe évidemment en tant que personne ayant des affects. Le Petit Robert donne comme définition de l'élève : « Personne qui reçoit l'enseignement donné dans un établissement d'enseignement. »

Mais recevoir sans être acteur, n'est-ce pas un leurre et ne faut-il pas individualiser les pratiques?

Il serait tout aussi dommageable de parler seulement d'enfant à l'école puisque l'école est intégrée à sa vie. C'est pour cela que je pense qu'il est important de prendre en compte ces deux termes qui qualifient une seule et même personne. Si l'élève acquiert une compétence, c'est aussi l'enfant qui l'acquiert et inversement.

3 • Présentation du projet :

Je voulais avant tout que le jeu dramatique soit pratiqué régulièrement dans la classe c'est à dire hebdomadairement. J'ai donc réalisé 4 séances d'environ 1 heure, mais le jeu est entré dans

le quotidien sans même que je m'en aperçoive. Un groupe de filles a ainsi un jour proposé à la classe pendant l'entretien un petit sketch de leur invention.

Il me semblait qu'en quatre semaines, il n'était pas évident de voir les effets du jeu dramatique dans la vie de la classe. C'est pour cela que j'ai préféré travailler sur l'observation de quelques élèves plutôt que de voir l'effet sur le groupe classe (sujet d'étude hors de mon stage en pratique accompagnée, cf. la deuxième partie). Je voulais voir à quel point la pratique du jeu dramatique pouvait influencer sur le comportement des enfants. Les élèves allaient-ils se montrer sous un jour différent ? Les objectifs spécifiques recherchés et poursuivis dans le jeu dramatique étaient-ils transférables en dehors de ces activités, c'est à dire dans le quotidien de la vie de l'élève (à l'école comme à l'extérieur) ?

Pour voir quels étaient les effets sur les élèves, j'ai réalisé mes observations en fixant mon attention sur certains d'entre eux. J'ai élaboré mes choix guidée par les remarques de l'enseignante, en me fiant à mon instinct et à l'aide des premiers contacts que j'avais pu avoir avec eux. Tout cela m'a aidé à établir des profils type pour mon étude. Mais c'est lors de la première séance de jeu dramatique que j'ai affiné mes choix.

Pendant les séances de jeu dramatique, j'ai pris des notes sur l'ensemble des élèves, tout en étant plus attentive au comportement de certains enfants. J'ai placé, en annexe, les points sur lesquels j'ai porté mon attention.

4 • Un mot sur les objectifs des séances :

Les objectifs poursuivis pendant les séances de jeu dramatique s'apparentent aux compétences transversales que l'on retrouve dans les Programmes à l'école primaire de 1995. On se rend assez rapidement compte que chaque enfant puise et s'enrichit en fonction de ses propres besoins.

5 • Etude de cas :

Pendant toutes les séances menées, j'ai pris des notes sur le comportement des enfants, en voici les résultats.

Marie- Laure, CM2

- Type d'élève : - Enfant très réservée, elle parle très doucement.
 - Elle a peu contacts avec les autres élèves de la classe si ce n'est avec
Cassandre.
 - Elève très anxieuse, elle a souvent mal au ventre.
 - Ses résultats sont assez faibles.

- Son comportement en jeu dramatique :

J'ai été très surprise par Marie- Laure lors de la première séance. J'imaginai qu'elle ne voudrait pas participer aux activités. Bien au contraire, elle était métamorphosée, enjouée. En un instant, l'élève passive et réservée était devenue active et joyeuse. Elle allait vers les autres, elle participait activement aux improvisations. J'étais subjuguée.

La parole restait tout de même son point faible. Elle parlait toujours assez doucement.

Lors de la dernière séance, c'est elle qui a pris en charge l'improvisation. Elle avait le rôle principal. C'était une histoire de hold – up. Au début elle s'est écrié, **face au public** : « Haut les mains ! » Pour elle , c'était une réelle performance, d'ailleurs les spectateurs ne s'y trompèrent pas. Elle fut très applaudie avec son groupe. Je leur ai d'ailleurs demandé de refaire leurs improvisation car excepté Marie- Laure, le reste du groupe n'avait pas pris au sérieux son improvisation. Ils se sont reconcentrés sous l'influence de Marie- Laure qui avait reprecisé le rôle de chacun. J'ai trouvé que sa façon d'agir était très encourageante. Elle se prouvait à elle même qu'elle pouvait être autre chose que la petite fille effacée qu'elle était habituellement. Son

comportement en groupe et face au public révélait qu'elle était en train d'appriivoiser le regard des autres. Quelle belle transformation !

- Son comportement en classe : évolution ?

Ce qui semblait le plus manquer à cette élève, c'était la confiance en soi. Pourtant, lors des séances de jeu dramatique, elle a osé se risquer devant les autres, pourquoi ? Le cadre dans lequel se déroulaient les séances n'était pas celui de la classe. Elle n'avait rien à y perdre finalement. En classe, je n'ai pas tout de suite vu de résultats probants. Cependant, elle s'est petit à petit éloignée de Cassandra (certainement image de l'échec pour elle).Le moment le plus marquant a été la période d'évaluation. J'avais peur que ses maux de ventre réapparaissent à ce moment là (signe d'anxiété et d'angoisse). Au contraire, je l'ai trouvée assez sûre d'elle, elle n'avait pas peur. D'ailleurs, ses résultats se sont révélés encourageants. Il est impossible de dire à quel point le jeu dramatique a pesé dans ce changement, mais il me paraît évident que ces moments où elle a senti que ce qu'elle faisait était reconnu par tous ses camarades ont eu une incidence sur l'image qu'elle pouvait avoir d'elle. Cela a pu contribuer à lui redonner confiance en soi.

J. C. Landier dans son ouvrage Expression Dramatique, Théâtre, indique que le développement de la confiance en soi est un des objectifs poursuivis dans les pratiques théâtrales. Il dit : « c'est très souvent en œuvrant dans ce domaine que l'éducateur peut avoir quelques chances de modifier les données des échecs scolaires en améliorant la communication interindividuelle et en restaurant la confiance en soi qui faisait défaut à certains. »

Alexandre, CM1

- Type d'enfant : - Enfant hyperactif, il bouge sans cesse et il parle sans cesse.
- Il est parfois violent avec ses camarades.

- Il éprouve beau coup de difficultés dans les exercices qui demandent de la concentration. Il a aussi du mal à aller jusqu'au bout d'une tâche.

- Enfant en difficulté scolaire.

- Son comportement en jeu dramatique :

Alexandre s'est révélé aussi excité qu'en classe. Pendant les séances d'expression dramatique, il était très pénible. Cela se concrétisait par des rires nerveux fréquents et des relations avec les autres élèves houleuses (bousculades, insultes...) . J'ai d'abord réagi en l'excluant des exercices et en le mettant à l'écart du groupe. Pourtant, ce que je recherchais avant tout c'était à l'insérer dans le groupe. Donc, lors de la séance suivante je suis restée très proche de lui, attentive à tous débordements. Il était à ces moments là plus calme et attentif. Finalement, je me suis rendu compte qu'il avait énormément besoin d'un adulte à ses côtés pour le cadrer, le rappeler à l'ordre mais aussi pour l'encourager. Lors de la dernière séance, il s'est montré plus attentif pendant les exercices de concentration, il n'a par exemple pas ri pendant 5 minutes (performance considérable pour lui).

Dans les parties d'improvisation, ce qui posait le plus de problème était sa relation aux autres. Il a d'abord eu du mal à comprendre qu'il s'agissait de fictions. Pendant la première d'entres elles, alors qu'il jouait un enfant, il s'est écrié violemment : « toi, ne me touche pas ! » J'ai senti qu'il était nécessaire d'intervenir pour lui rappeler qu'on n'était pas dans la réalité (volonté de ne pas m'aventurer dans le psychodrame). De plus lors des autres improvisations, les autres enfants ont eu tendance à l'exclure, ils trouvaient qu'il était trop dissipé et qu'il les empêchait de bien travailler. Finalement, les autres élèves dénonçaient son manque de maturité. J'ai tout de même insisté pour qu'on ne l'exclu pas. Il a donc toujours participé mais en étant très gauche (bras croisés, peu de déplacements) et en montrant souvent qu'il n'était pas très concentré (pas d'écoute des propositions des autres et toujours son rire nerveux). Je n'ai pas pu observer de réelles transformations dans son comportement en expression dramatique, néanmoins, on sentait une réelle envie de participer. Il avait une image positive de ce que l'on faisait alors que je me trouvais

assez dure envers lui pendant ces séances. Je pense qu'à beaucoup plus long terme ce travail aurait eu sur lui un écho très favorable.

- *Son comportement en classe : évolution ?*

Le cas de cet enfant est assez complexe comme on peut le voir, il était d'ailleurs suivi par le psychologue scolaire. Il y a quelques éléments cependant qui me permettent de dire que le jeu dramatique avait une incidence positive sur lui. Alors que je me trouvais très dure avec lui, notamment pendant ces séances, il appréciait énormément ce qu'on y faisait (paroles de sa mère). Il éprouvait du plaisir à être avec les autres, à jouer avec eux et grâce à cela je peux dire qu'il avait progressé.

Il me semble aussi que son travail en classe a évolué positivement. Par exemple, sa production d'écrit n'a pas cessé d'évoluer. Au début, il ne travaillait que sur le début de son histoire. Je pense que l'acharnement qu'il a eu pour finir son histoire était proche de celui qu'il avait pour lutter contre sa dissipation.

Son comportement général s'est tout de même amélioré. Il a pris conscience de son comportement souvent désagréable envers les autres. Je donnerai pour preuve son envie de plus en plus fréquente de travailler avec les autres. Lors des travaux de groupe, son écoute des autres a peut-être un peu évolué. Il parvenait à rester plus longtemps avec son groupe sans le dissiper. Il faut cependant nuancer ce résultat car encore peu d'enfants voulaient travailler avec lui et sa concentration demeurait de courte durée.

Lorsqu'il était trop nerveux (rires, excitation), nous reprenions ensemble les exercices de respiration travaillés pendant le jeu dramatique. Vers la fin de mon stage, il arrivait à reprendre ces exercices seul quand je le lui disais. Il n'avait pas le recul nécessaire pour les pratiquer sans que je ne le lui dise.

Pour finir sur le cas d'Alexandre, il paraît évident qu'une activité à long terme comme le jeu dramatique prenait tout son sens avec lui. Elle aurait pu l'aider à la fois à s'inclure dans le groupe mais aussi à contrôler son comportement et à se concentrer lorsque l'activité le demandait.

-Type d'enfant: - Enfant discrète et seule (rejet des autres enfants) .

- Elle est en échec scolaire.

- Elle manque de confiance en soi, elle a toujours besoin d'un regard sur son travail. Elle travaille seulement si je suis à ses côtés.

- Son comportement en jeu dramatique :

Cassandra n'est pas très à l'aise dans les activités corporelles, pourtant elle adore jouer. Comme en classe, en jeu dramatique elle cherchait mon approbation dans tout ce qu'elle faisait. Plutôt que de la lui donner, j'ai essayé de lui montrer l'importance des autres, le rôle du public. En effet, je trouvais qu'elle était toujours à l'écart du groupe. J'ai donc mis en avant le rôle des autres. Je voulais lui montrer qu'ils pouvaient être parfois aussi bienveillants que moi. C'est pour cela que j'ai insisté sur le rôle des spectateurs, les jugements sans fondements n'étaient pas acceptés et les encouragements étaient les bienvenus. Il était important pour elle de voir qu'elle pouvait donner une image positive d'elle même aux autres. Je voulais que cette activité de jeu dramatique soit un moment où l'on apprend à accepter l'autre et à le respecter. Malheureusement, Cassandra bien qu'applaudie par les autres avait toujours du mal à trouver un groupe dans lequel elle allait improviser.

Il s'est produit une chose assez curieuse lors d'une séance de jeu dramatique qui se déroulait en classe. Cassandra a refusé de participer. Sur le coup, je n'ai pas compris pourquoi elle ne voulait pas. Plus tard, j'ai pensé que ce refus pouvait s'expliquer par le lieu dans lequel se déroulait l'activité : la classe. Cette explication n'est pourtant qu'une hypothèse mais c'est celle qui m'est apparue la plus évidente. C'était, semble -t-il, un lieu trop rattaché à l'échec pour elle. Elle ne pouvait pas librement laisser vagabonder son imaginaire. Le basculement nécessaire n'était pas possible pour elle , d'où l'importance d'un lieu décontextualisé pour pratiquer le jeu dramatique.

- Son comportement en classe : évolution ?

Je pense que c'est sur le plus long terme que l'on aurait pu voir une évolution réelle. Ses relations au sein de la classe n'ont pas vraiment changé. Elle est restée à l'écart. Pourtant en continuant le travail en jeu dramatique, cela aurait pu contribuer à lui donner une meilleure image d'elle-même. Cela se serait très certainement ressenti dans ses résultats scolaires.

Lorsque je suis partie Marie-Laure s'est détachée d'elle. Le jeu dramatique qui me semblait un formidable outil d'intégration n'a pas fonctionné dans ce cas précis. Peut-être que les clivages s'étaient trop installés pour que l'on puisse y changer quelque chose.

Le rapport avec moi n'a pas vraiment changé non plus. Les signes d'une quelconque autonomie ne sont pas apparus. Elle avait énormément besoin d'un regard bienveillant sur son travail. C'est une enfant qui avait totalement perdu la confiance en soi. Je pense avec le recul qu'il était totalement illusoire de développer l'autonomie, tant qu'elle n'avait pas retrouvé sa confiance perdue ou jamais développée.

Vanessa, CM2

- Type d'enfant :- Enfant très à l'aise en classe.

- Elève appliquée et sérieuse.

- Elle a de bonnes relations avec tout le groupe.

- Son comportement en jeu dramatique :

Rien ne me laissait penser que Vanessa aurait des problèmes dans ces activités là. Pendant les échauffements, elle était assez à l'aise ; mais dès que les improvisations commençaient, elle ne s'intégrait pas du tout dans le groupe. Elle semblait gênée, elle subissait l'action du groupe sans

répondre vraiment aux propositions ni en faire. Je me suis interrogée sur deux points : comment se comportait-elle en classe durant les travaux de groupe et m'étais-je trompée sur son intégration dans le groupe ?

Cette fois, le jeu dramatique a servi de révélateur pour observer des comportements de classe.

- Son comportement en classe : constats.

J'ai donc analysé sa façon d'agir en groupe. Pendant les travaux de groupe, son comportement était identique. Elle restait passive et elle ne donnait pas son avis. J'ai essayé de redéfinir ce que j'entendais par travail de groupe. De plus, je lui ai demandé de prendre en charge les compte-rendus de groupe, l'obligeant ainsi à participer. Ce que je n'avais pas vu, c'est qu'elle était très influençable et influencée, notamment par un groupe de filles avec lequel elle était toujours. A bien y réfléchir, elle manquait de confiance en soi. On pourrait penser qu'elle devait imaginer que les filles étaient toujours meilleures qu'elle. Finalement, j'aurai dû essayer de la "séparer" de son groupe de copines tout au moins pendant les improvisations. Cela aurait déjà évité toute comparaison de sa part et cela lui aurait permis de lui montrer qu'elle était aussi capable que ses camarades.

Yohann, CM1

- Traits de caractère : - Enfant très cérébral. Il a un très bon niveau, il suit d'ailleurs avec les CM2.

- Il est assez anxieux et il a des tics nerveux fréquents.

- Son comportement en jeu dramatique et l'aide apportée à l'enfant:

Lors des premières séances de jeu dramatique, Yohann était assez mal à l'aise quand il devait notamment passer devant les autres. Cependant, il participait activement à l'élaboration de la trame narrative. Pour la dernière improvisation, il joua un mort pendant la totalité de celle-ci. Il

prit d'ailleurs son rôle très au sérieux en restant totalement immobile. Ce rôle donna une dimension plus dramatique à l'improvisation. Dans cet exemple, on voit que le jeu dramatique permet à tous les enfants de trouver leurs places. Le jeu dramatique est une activité suffisamment riche pour que chaque enfant trouve sa place en fonction de sa personnalité. Yohann ne participait pas beaucoup, mais il était important qu'il ne s'exclue pas du groupe.

En ce qui concerne la nervosité de Yohann, j'ai constaté qu'il n'avait aucun tic pendant qu'il jouait. Il était totalement dans l'action et il était à l'aise dans tout ce qu'il entreprenait.

Benjamin, CM1

- Type d'enfant : - Enfant difficile à cerner, il semble toujours être ailleurs. On a l'impression qu'il n'écoute pas ce qu'on lui dit.

- Il est assez hautain avec moi, il a peu de relations avec les autres enfants.

- Son comportement en jeu dramatique et les changements observés :

Benjamin était en retrait pendant les séances de jeu dramatique. Il paraissait très gêné (mouvements très étreints) et il avait du mal à s'approprier l'espace. De plus, il demeurait en compagnie d'Alexandre pour rire pendant les séances. Benjamin cherchait peut-être à camoufler son malaise. J'avais l'impression qu'il ne s'intéressait pas du tout à cette activité. Voyant qu'il faisait tout pour distraire Alexandre, qui n'en avait pas besoin, je lui ai souvent demandé de se mettre à l'écart et de revenir s'il participait sans gêner les autres. Il revenait toujours et il participait surtout aux improvisations. J'ai été très étonnée par son comportement car il était très à l'écoute des autres pendant ces exercices. Il était très attentif à tout ce qui se passait autour de lui. Pour preuve, il mima un recul sous l'impulsion d'une giflette fictive ou encore, il mima une chute pour signifier un essai au rugby. Cet enfant qui me semblait inattentif en cours ne l'était pourtant pas pendant les improvisations. Je savais donc qu'il en était capable et surtout que même s'il

semblait ne pas écouter, il était à l'écoute. Donc l'idée que j'avais de cet enfant était certainement fausse.

6 • L'enfant vers une vie d'adulte, conclusion de ces observations :

A travers les séances de jeu dramatique, l'enfant se forge une personnalité. Il devient plus autonome. On peut remarquer, par exemple, que dans la plupart des improvisations, les enfants jouent des rôles d'adultes. D. Oberlé dans son ouvrage dit que : « Les enfants dépendent des adultes. Il est rare que les enfants construisent des jeux dont les personnes sont des enfants. L'adulte est toujours là, parent, grande sœur, maîtresse, docteur... » Le jeu dramatique est un lieu de fiction qui permet aux enfants d'expérimenter des comportements d'adulte. L'enfant se construit, se forge sa personnalité de futur adulte, membre actif de la société. J.-B. Bonange dans un article sur le jeu au sens large dit que : « Tout le monde sait que l'enfant inscrit dans le jeu sa dynamique de développement, de construction personnelle, de connaissance du monde et des autres. » Les moments d'improvisations sont propices au développement de l'enfant.

Il faut tout de même prendre toutes les précautions nécessaires pour ne pas faire entrer les enfants dans le psychodrame. L'enfant est comme je l'ai déjà dit en construction. Il faut bien distinguer réalité et jeu (ne pas leur faire jouer des moments pénibles de leur vie). Si cela arrivait la situation deviendrait ingérable pour l'enfant, le groupe et l'enseignant. Alexandre était un enfant qui avait par exemple énormément de mal à entrer dans la fiction. J'ai dû intervenir de nombreuses fois pour le lui faire comprendre.

Les Instructions Officielles préconisent de mettre l'enfant au centre du système scolaire. Le jeu dramatique aide chaque enfant à se développer. Les études de cas que j'ai réalisés n'ont peut-être pas révélé de transformations extraordinaires, cependant je pense que pour chaque enfant ces activités leur ont apporté quelque chose. Les auteurs de l'ouvrage, L'Expression théâtrale au Cycle 3, parlent de ce qu'apportent l'improvisation théâtrale à l'élève : « L'expression théâtrale permet à l'élève d'éprouver ses facultés créatrices, de mettre en action ses sensations, ses émotions, son intelligence et ainsi de structurer sa personnalité naissante. »

II- Jeu dramatique : quels effets sur le groupe - classe :

1 • Présentation du stage :

- Enseignante : Madame Elizabeth Taibaoui.
- Profil de la classe : 28 CE2 + 1 CM2 (le matin, enfant primo arrivant).
- Ambiance générale de la classe : très bonne.

Ce stage a été très riche car j'ai pu observer les effets du jeu dramatique dans une classe où la pratique était régulière et se déroulait sur une longue période, toute l'année.

J'ai vu quels pouvaient être les résultats sur le groupe classe, c'est à dire comment et à quel point les compétences travaillées en jeu dramatique étaient transférables en classe.

2• Quelles observations sur le plus long terme : le groupe classe au centre de mon observation.

Ces observations se sont déroulées pendant mon dernier stage en pratique accompagnée, c'est à dire au mois de mars. Les élèves de cette classe pratiquaient hebdomadairement le jeu dramatique.

a)- Le climat général de la classe :

Lorsque l'on entre dans cette classe, on se sent d'abord étranger tant ils semblent tous se connaître et se respecter. Une fois admis dans le cercle (présentations faites), on se laisse envahir par l'ambiance générale qui y règne. Les enfants sont gais et heureux d'être en classe. Quel rapport y a-t-il entre ce climat de classe et le jeu dramatique ? Grâce à ce dernier, il s'instaure une confiance réciproque, d'abord entre les enfants et ensuite entre les enfants et l'enseignant. Pendant, les séances de jeu dramatique les élèves et l'enseignant montrent des aspects de leur personnalité qui sont très intimes. Les moments partagés sont très intenses en émotion .Tout le monde y prend plaisir et c'est certainement pour cela qu'il règne dans cette classe un tel bien-être.

La concentration des enfants est aussi un point très surprenant. Lorsqu'on leur demande de réaliser une tâche, ils entrent très rapidement dans le travail. Le moment le plus étonnant est peut-être leur préparation, leur mise en condition avant d'aller dans la salle de jeu dramatique. Ils se mettent en rang, il n'y a plus aucun bruit. Ils se préparent mentalement à jouer. Ce pouvoir de concentration les aide à rentrer rapidement dans le jeu. A plusieurs reprises, j'ai senti que cette concentration se répercutait dans la vie de la classe. Quand on leur demande un travail individuel, ils mobilisent leur attention sans qu'on ne doive le leur demander. Cet acquis a pu chez certains élèves se transférer de lui-même alors que pour d'autres, il a été nécessaire de leur dire qu'il fallait rechercher le même état qu'au "théâtre" (terme employé par les enfants). Les transferts de compétences ne sont pas évidents pour tous. De nombreux élèves ont besoin qu'on leur montre à quels moments on demande les mêmes aptitudes.

On sent aussi une atmosphère respectueuse. En effet, les règles de vie sont dans l'ensemble bien respectées. Elles ne sont pas écrites mais elles semblent être acquises par tous. Notamment, la gestion de la parole est très bien respectée. Durant les entretiens du matin, les enfants s'écoutent parler avec attention et intérêt. Ils se répondent aussi en tenant compte de ce qu'ont dit les autres. Cela indique qu'ils ont un degré d'écoute important les uns envers les autres. Pendant les activités de jeu dramatique et surtout pendant les improvisations, il est indispensable d'écouter les propositions de l'autre pour répondre de manière adéquate. Lorsque l'élève est spectateur ou acteur, il travaille aussi sa capacité d'écoute.

b)- La cohésion du groupe :

Ce qui est remarquable dans cette classe, c'est qu'on ne ressent pas d'esprit de compétition. Il est pourtant vrai que chacun sait se situer au sein du groupe. Pourtant, on ne parle pas de bon ou de mauvais de la classe.

Au milieu du stage, j'ai été étonnée par le comportement de toute la classe envers Amin. Tous sont en effet mis à l'applaudir après sa prestation en lecture. Il faut préciser que ce dernier est

arrivé en France au mois de novembre. Il ne parlait pas un mot de français et il ne le lisait pas non plus. Cet enfant a fait d'énormes progrès et c'est pour cela que ces applaudissements sont arrivés. La portée de ce geste m'a semblé très importante pour Amin. A ce moment là, il s'est très certainement senti reconnu et encouragé par tous. Les élèves ont réagi de la même manière que pendant les séances de jeu dramatique. L'encouragement est fréquent et naturel pour ces élèves. Cela contribue à une entraide naturelle. J'ai trouvé que ces élèves se respectaient énormément et qu'il n'y avait pas de moqueries gratuites entre eux au sein de la classe. Il aurait été intéressant de voir leur comportement dans un autre lieu, la cour par exemple.

Durant les séances d'expression dramatique, les enfants sont sans cesse "sous le regard de l'autre". Dans son article, A. Sachs parle de l'Autre dans ces termes : « Celui qui regarde, qui perçoit, qui reçoit, qui juge. Celui du regard duquel dépend le sentiment de la réussite, ou le malaise de l'échec. » Dans cette classe les élèves sont tellement habitués à ces regards qu'il n'y a plus de gêne. Cet Autre n'est plus ennemi mais ami et surtout bienveillant.

c)- Un esprit critique :

Dans les instructions officielles de 1995, dans le chapitre « Attitudes », on trouve écrit : « Il affirme ses choix et ses goûts esthétiques ; il peut les expliciter et les faire partager. »

Pendant ce stage, nous sommes allés voir un dessin-animé au cinéma, Princes et Princesses de Michel Ocelot. A notre retour, chaque élève s'est exprimé sur le film. Au delà des traditionnels " j'ai aimé ou je n'ai pas aimé", j'ai trouvé qu'ils dépassaient très facilement l'aspect descriptif. Ils donnaient les raisons pour lesquelles ils avaient apprécié ou pas le film. Cet exercice de critique s'apparente d'ailleurs à ce qu'ils font lorsqu'ils parlent d'une improvisation qu'ils viennent de voir ou de jouer. Les phases de verbalisation sont très nombreuses pendant les séances de jeu dramatique. C'est peut-être grâce à cela que les élèves n'éprouvent pas de difficultés à exprimer leurs goûts. Au delà de cela, le jeu dramatique leur permet de s'ouvrir à une culture et à des codes qui sont difficilement assimilables seul.

d)- Les travaux de groupe :

Les travaux de groupe étaient particulièrement productifs et constructifs. J'ai noté que pratiquement tous les élèves participaient à l'élaboration des tâches demandées. Les leaders sont moins prégnants dans cette classe. La parole se répartit de manière assez homogène. Cet apprentissage du travail de groupe est une condition essentielle pour réussir en expression dramatique. Une bonne improvisation repose sur la cohésion du groupe. Tous les élèves doivent trouver leur place dans le groupe pour qu'il y ait un équilibre.

e)- Le rapport à l'imaginaire :

On est surpris par la vivacité d'esprit de ces élèves et par leur ouverture. Pendant le jeu dramatique, ils ne cessent pas de travailler sur l'imaginaire. Ils ont par exemple un exercice d'échauffement où ils doivent créer une machine extraordinaire. Ils ont par exemple réalisé une machine à fabriquer des étoiles. Ces moments de pure invention sont rares à l'école. Dans le quotidien de la classe, ces moments insufflent un peu d'originalité. L'imaginaire de chacun a un lieu d'expression. On peut parfaitement comprendre que ces enfants n'aient pas d'angoisse par rapport à la production d'écrit par exemple. Ils peuvent rencontrer des problèmes dans les phases de mises en mots comme dans les phases d'organisation du récit. Il ne suffit pas d'avoir des idées, il faut les écrire. Mais il est évident que le jeu dramatique est un formidable tremplin à l'imagination.

Au delà de l'aspect critique, on peut remarquer que les improvisations imposent à l'enfant de regarder le monde avec un regard plus expert. "Quand il y a reproduction en mime du monde du monde, l'enfant est incité à mieux regarder."

f)- Quelques nuances à apporter :

Je pensais que cette classe était vraiment fantastique et donc que je n'aurais aucun problème à y mener des séances. Quelle ne fut pas notre surprise la première fois que nous nous (nous = les deux stagiaires) sommes retrouvées face à eux. Ce n'était plus du tout les enfants tout

doux que nous avons pu observer lorsque c'était leur enseignante qui leur faisait cours. Ils étaient intéressés mais ils se montraient beaucoup plus dissipés. Il fallait bien reconnaître, par leur attitude, que l'ambiance générale de la classe dépendait aussi énormément de l'enseignant. Il s'était construit un rapport très fort entre eux et leur enseignante. Je ne mets pas pour autant en cause les acquis des élèves. En effet, comme dans toutes les classes où nous passons, il y a une phase de reconnaissance nécessaire. Nous devons nous faire accepter par tous les élèves.

Même si les enfants semblent plus mûres qu'ailleurs, il ne faut pas penser qu'ils réagissent toujours de manière raisonnée. La classe n'est pas exempte de conflits. Lucie par exemple ne pouvait plus supporter son voisin de table. Elle émit le souhait de changer de place. Les querelles entre les enfants existent comme partout ailleurs mais elles se règlent de manière plus citoyenne (vote) et apparemment plus adulte.

3- Conclusion de ces observations : L'enfant citoyen.

Le futur adulte se construit dans les activités de jeu dramatique une expérience de la vie en communauté. Dans les séances de jeu dramatique, l'enfant intègre des règles de la vie en communauté. On travaille sans cesse sur le respect de l'autre. Chacun écoute l'autre par exemple. Les contraintes ne sont pas perçues comme telles, puisque les élèves voient réellement quels objectifs elles poursuivent. Les enjeux sont la liberté et le respect de chacun.

Les auteurs de L'expression théâtrale au cycle 3, disent que les activités théâtrales sont : « une école de socialisation ». En effet, on y développe le respect d'autrui, on y éduque le futur citoyen.

III- Quelles relations y a-t-il entre le jeu dramatique et une discipline comme le français. Comment les apprentissages sont-ils facilités ?

Dans la première partie, j'ai essayé de montrer que le jeu dramatique permettait à l'élève de développer des compétences transversales. Cette activité place l'enfant au centre du système scolaire. Ses acquis l'aideront dans sa vie future, aussi bien au niveau personnel qu'au niveau social. Mais mieux intégré dans la société et mieux dans sa peau, l'enfant, l'élève apprend mieux. Cette réflexion peut aussi s'inverser. C'est à dire, si l'enfant apprend mieux, il se sentira mieux à l'école et cela l'aidera à s'épanouir. C'est ce second aspect que je vais essayer de développer dans cette partie.

J.C. Lallias résume assez simplement les relations qui existent entre le théâtre et les disciplines : « Il faut être conscient que les pratiques théâtrales sont porteuses de savoirs. »

1• Le jeu dramatique et la pratique orale de la langue :

Le jeu dramatique est par essence une activité orale. Le travail oral prend d'ailleurs tout son sens, car les élèves sont confrontés à de vraies situations de communication.

• Les situations qui visent l'amélioration de l'expression :

Dans les Instructions Officielles de 1995, les compétences à développer dans le domaine de la langue sont les suivantes au Cycle 3 : « L'élève doit pouvoir ... décrire, questionner, justifier, argumenter. »

Les moments de verbalisation qui ponctuent chaque exercice de jeu dramatique sont des moments privilégiés pour le travail sur l'oral. L'argumentation est d'ailleurs une condition nécessaire des ces moments. Durant ces phases de verbalisation, je demandais aux enfants de "critiquer" l'exercice. Ces temps permettent de travailler, en particulier, sur les codes et le langage qui sont propre au théâtre.

- Lorsqu'il s'agit d'exercices en grand groupe :

Je pose à ces moments là des questions assez vagues du style : Comment avez-vous trouvé l'exercice ? Avez-vous respecté les consignes ?

Les réponses des élèves sont acceptées seulement lorsqu'elles sont justifiées.

- Lorsqu'il s'agit d'improvisations (les enfants sont soit en position d'acteurs et soit en position de spectateurs) :

Il est intéressant dans ces moments là de confronter les différents points de vue. On réalise dans ces exercices de véritables débats autour de ce qui vient d'être vu.

➤ Lors de ces phases, l'enseignant a un rôle d'expert (surtout en début d'année). Il va donner les moyens aux enfants de critiquer. Il met l'accent sur certains points.

- Quelle était la position des acteurs sur scène ?
- Comment l'espace était-il occupé ?
- A quoi voyait-on que les acteurs n'étaient pas concentrés ?

Il est tout à fait possible de traiter les thèmes de l'argumentation et du questionnement dans des improvisations. On pourrait proposer aux enfants de jouer un vendeur qui veut convaincre de l'intérêt de cet achat. Les thèmes sont très nombreux.

• La question des registres de langue :

Dans la pratique orale de la langue, un des objectifs poursuivis est d' : « utiliser à bon escient les registres de langue en fonction des situations. »

Il n'y a rien de plus facile pour un enfant de sentir les changements nécessaires dans des improvisations. Durant mon stage en responsabilité, j'ai introduit la variable didactique du registre de langue mais par rapport à des situations bien précises. Les enfants ont aimé jouer avec les différents registres. Je leur avais proposé les situations suivantes.

- Vous rencontrez la reine d'Angleterre .
- Vous montez un groupe de rap.
- Vous recevez des amis très chics chez vous.

- Vous organisez une fête chez vous, vous invitez vos copains de l'école.
- Entre chaque improvisation, j'ai demandé si l'on comprenait bien la situation. Je demandais aussi si les façons de parler étaient toujours adaptées aux situations.
- A l'issue de toutes les improvisations, les enfants ont eu envie de mélanger les genres et donc les personnages. Ils se sont aperçus des différences de langage et de l'effet incongru qui pouvait être créé en mélangeant les genres.
- Ce travail a été repris en classe en travaillant sur les niveaux de langue et sur l'enrichissement de vocabulaire. On voit l'intérêt et la complémentarité de ces deux matières dans ce genre d'exemple. L'activité théâtrale a permis de contextualiser les différents registres de langue. C'est souvent en vivant les situations qu'on les comprend.

J. C. Landier, dans son ouvrage Expression dramatique, Théâtre, dit : « Le joueur doit s'adapter en permanence aux situations de paroles, de communication les plus variées. »

Dans ce cas précis, les objectifs poursuivis dans le jeu sont exactement les mêmes que ceux que l'on poursuit en français.

2• Le lien lecture - compréhension :

Durant mon stage en responsabilité, j'ai travaillé sur le conte. Je voulais d'abord les faire travailler sur le conte traditionnel puis sur le conte détourné.

- Evolution des types de lecture :

- Lecture orale simple avec changement de lecteur à chaque chapitre.

Cette lecture est assez traditionnelle et finit par rebuter la plupart des élèves. Seuls ceux qui lisaient étaient attentifs.

Dès l'étude du deuxième conte, je leur ai demandé comment on pourrait lire ce conte pour que cela soit plus intéressant. Ils m'ont rapidement répondu qu'ils pourraient se répartir les rôles. Grâce à cette idée, ils ont cherché quels étaient les différents personnages et les différents dialogues qui pouvaient exister dans le récit. Les élèves pour trouver ces différents éléments ont

dû réaliser une lecture sélective rapide. Cette recherche a permis aussi de prendre en compte le rôle du narrateur dans le récit.

➤ Distribution des rôles et lecture devant la classe.

Dans les Instructions Officielles de 1995, les compétences à acquérir en lecture au cycle 3 sont les suivantes : « En lecture à haute voix, il peut : lire en situation de communication, un texte adapté à ses possibilités, sans hésitation et sans erreurs, de façon expressive, témoignant ainsi qu'il l'a compris. »

Le conte lu de cette manière était beaucoup plus vivant pour les autres élèves de la classe. Sans que je ne dise rien, une élève qui jouait la grand-mère du Petit Chaperon Rouge a pris l'attitude et la voix d'une vieille femme. Vanessa avait intégré avant même de lire le texte les caractéristiques du personnage. D'ailleurs dans les improvisations, ce personnage est souvent revenu.

Ces mises en situation du texte ont permis à un grand nombre d'enfants une compréhension plus fine des textes.

Cette pratique de lecture "théâtralisée" m'a paru très riche car :

- Elle a obligé les enfants à une lecture sélective pour trouver les différents personnages.
- Les enfants ont dû distinguer les paroles des personnages de celles du narrateur.
- Elle a permis de tester la logique du texte. Parfois dans les dialogues un personnage prenait la place d'un autre. Les élèves qui écoutaient et voyaient le texte se jouer devant eux se rendaient tout de suite compte des incohérences liées à cette erreur.

➤ Evolution de cette lecture.

La suite de ces lectures de contes a pris la tournure suivante :

J'ai demandé aux élèves de trouver les éléments du texte qui permettaient de décrire plus précisément les personnages. Cette phase de travail était très motivante puisqu'elle était reliée à l'interprétation d'un dialogue. Les lectures n'ont pas cessé de s'améliorer même quand le niveau de langue était plus complexe.

_ Dans ce genre de séances, on voit bien que les domaines du français et du jeu dramatique s'interpénètrent et s'enrichissent mutuellement. Ce travail sur le personnage aurait pu,

si j'avais eu le temps, se retrouver dans le jeu dramatique et peut-être plus tard au théâtre. Par exemple, dans le cas d'une adaptation théâtrale d'un conte.

Ce que je cherche à montrer, ce sont les liens étroits entre tout ce qui est fait à l'école. Si l'enfant comprend mieux ce qu'il lit et acquiert un regard analytique sur ce qu'il fait, cela se ressentira aussi dans les activités de jeu dramatique.

3• La production d'écrit :

J. C. Lallias parle dans son ouvrage des interactions qu'il existe entre le jeu dramatique et la production d'écrit. Il dit : « Travailler les improvisations, jouer avec le corps, lier le travail à la production écrite, explorer les textes par le jeu (...) tout cela permet un autre accès à l'écrit, au domaine réflexif. »

Deux démarches sont possibles en liaison avec le jeu dramatique.

Soit : - La production d'écrit est antérieure au jeu et elle s'enrichit, se transforme dans le jeu.

Soit : - Le jeu est premier, la production d'écrit vient après. Cette démarche peut aboutir à l'écriture d'une petite pièce de théâtre ou de saynètes.

Je vais vous décrire une expérience que j'ai menée avec des enfants de CE2. Elle s'apparente à la première démarche. Nous avons vu avec les enfants un film d'animation de Michel Ocelot. Nous voulions l'exploiter en classe. Tout d'abord, ils ont réalisé des résumés d'un des contes du film (premier jet). En expression dramatique, les enfants ont joué une des histoires en groupe. Lors du second jet, ils ont amélioré leurs productions notamment en enrichissant leurs histoires.

- Au sujet de la structure narrative :

Pendant mon stage en responsabilité, je n'ai pas vraiment travaillé sur le lien qu'il pouvait y avoir entre le jeu dramatique et la production d'écrit. Nous avons plus travaillé sur la structure du conte (situation initiale- problème- situation finale).Un gros travail a aussi été réalisé sur les personnages (héros- opposants- adjuvants).

En lisant les premières productions d'écrit, je me suis rendu compte que la trame narrative était acquise par la plupart des élèves. Cependant, ce qui paraissait acquis à l'écrit ne l'était pas du tout dans le jeu. En effet, les situations étaient souvent répétitives. Il n'y avait pas non plus d'actions marquantes, mais plutôt une suite de petites actions avec peu de liens entre elles et enfin, les enfants pensaient rarement à trouver une fin.

J'ai donc insisté sur le parallèle qu'il pouvait y avoir entre une histoire écrite et une histoire jouée.

Par exemple, lors des préparations des improvisations, la consigne était la suivante :

- Vous devez vous répartir les rôles de manière précise.
- Vous devez raconter une histoire, c'est à dire trouver un début, une action, une fin.

Lors de la séance suivante, j'ai insisté sur la nécessité de trouver une fin.

Le groupe de Faustine avait construit son improvisation autour de l'objet réveil. Ils ont constitué une famille. Leur histoire n'avait rien de très original, il s'agissait de la journée d'une famille : réveil, bain, repas, départ pour l'école, trajet en voiture. C'était finalement le résumé d'une journée banale. Je voyais mal à ce moment là quelle allait être la fin, si ce n'est par le coucher de toute la famille. J'ai été très surprise par leur fin. Alors qu'ils se trouvaient tous dans la "voiture", Faustine, la conductrice, donne un coup de frein brusque. Ils font tous un mouvement en avant et ils s'écrient en même temps : « Game Over ! ». J'ai trouvé cette fin très originale et particulièrement riche en sens. C'était vraiment la fin du jeu, retour à la réalité ! Cette fin témoignait de l'intérêt qu'ils y avaient porté. Au bout de 4 semaines, la trame narrative n'était pas acquise pour tous dans le jeu. Toutefois, tous les groupes étaient convaincus de l'intérêt de trouver une fin à leurs histoires. Je pense que tous les groupes qui avaient du mal à prendre en compte cet aspect là du jeu étaient trop dans l'immédiateté du jeu et dans la recherche de plaisir. En effet, trouver une fin était une réelle contrainte et elle était aussi synonyme de construction.

L'effet de miroir en jeu dramatique a permis à certains élèves qui avaient encore du mal à intégrer la trame narrative de l'inclure dans leurs productions d'écrit.

Le besoin notamment de cohérence qui est nécessaire dans les improvisations aurait pu se ressentir et se retrouver à plus long terme dans les productions d'écrit. Pour éclairer ce propos, je

vais vous expliquer le cas de Faustine. Lors de son premier jet, j'ai remarqué qu'elle avait du mal à organiser ses idées. Elle débordait d'imagination et le passage à l'écrit était très confus. Je lui ai donc dit de s'imaginer en train de jouer son histoire et de noter les différentes étapes du jeu. Avec le recul, je me rends compte que cet exercice était très difficile. J'aurai dû isoler certains endroits de sa production, particulièrement incohérents et peut-être les lui faire jouer. Il me semble que les incohérences des productions d'écrit pourraient être corrigées en les jouant.

C'est par ce type d'inter - relation que les productions d'écrit pourraient s'améliorer et s'enrichir mais aussi que le jeu dramatique pourrait se perfectionner.

4• L'enfant, les savoirs disciplinaires et le jeu dramatique : Synthèse.

Comme nous avons pu le voir dans les précédentes parties, le jeu dramatique est avant tout un moyen d'aboutir à des objectifs. Le jeu n'est pas une fin en soi, nous ne formons pas des comédiens mais des élèves. Je pensais qu'il était important de voir aussi ce qu'apportait l'activité dramatique dans une pratique de classe. On voit bien quel lien privilégié le jeu dramatique peut avoir avec le français, mais on voit moins ce qui est vraiment l'enjeu final. C'est encore une fois le bien être et le développement de l'enfant à l'école. Le jeu dramatique favorise son évolution, son intégration en classe, mais aussi ses apprentissages. Si l'enfant se sent mieux, il apprendra mieux et s'il apprend mieux, il se sentira mieux.

Il n'est pas seulement question d'intellect, le jeu dramatique permet aussi une appropriation progressive de son corps. N'oublions pas que le jeu permet à l'enfant de découvrir un nouveau moyen de communiquer. Cet objectif est d'ailleurs cité dans le livre l'EPS aux cycles 2 et 3. Les auteurs de cet ouvrage citent comme enjeu d'apprentissage au cycle 3: « Utiliser intentionnellement son corps pour s'exprimer. »

-Conclusion :

Les analyses et les observations que j'ai recueillies dans ces pages ont pour but de montrer à quel point le jeu dramatique est une pratique riche. Les trois parties que j'ai traitées ont des liens forts entre elles. Il me semble en effet que ces trois parties sont indissociables. Elles ont toutes trois comme point commun le jeu dramatique bien sûr, mais aussi l'enfant, l'élève. Si l'enfant développe des compétences, c'est aussi l'élève qui va en profiter et par là, la vie de la classe. Mais si l'enfant se sent mieux en classe et personnellement, l'élève apprendra certainement mieux. L'analyse ne s'arrête pas là puisqu'elle est réversible. On sait bien que tous les enfants ne réagissent pas de la même manière. Le jeu dramatique peut d'abord les aider à comprendre et à apprendre. Mais si l'élève améliore ses résultats, apprend mieux, il se comportera différemment en classe et certainement en jeu dramatique. Quand l'enfant joue, il s'apprend et apprend.

Les observations que j'ai rapportées dans ce mémoire peuvent sembler parfois basées sur des ressentis. Pourtant tout au long de ce travail, j'ai essayé d'être rigoureuse et surtout attentive aux moindres signes que les enfants pouvaient me montrer. L'écoute accrue m'a semblé nécessaire à tous moments dans le jeu dramatique. Les séances de jeu dramatique demandent en effet une très grande écoute de la part de l'enseignant. Les changements de comportements sont parfois imperceptibles pourtant ils ont bien lieu. C'est pour cela que le temps est souvent un facteur déterminant pour voir à quel point un enfant peut évoluer. Cette étude pourrait donc évoluer sur le plus long terme.

Bibliographie .

- C.N.D.P., Programmes de l'école primaire, Hachette, 1995, Paris.
- C.N.D.P., L'éducation artistique à l'école, Hachette, 1993, Paris.
- OBERLE, Dominique, Jeu dramatique et développement personnel, Retz, coll. La psychologie dynamique, 1989, Retz.
- LALLIAS, J. C., CABET, J.L., Les Pratiques théâtrales à l'école, Rectorat de Créteil,
- LANDIER, J.C., Expression dramatique, Théâtre, Hatier, 1991.
- GROSSET- BUREAU, Cl., CHRISTOPHE, S., L'Expression Théâtrale au Cycle 3 Armand Colin, 1999, Paris.
- J. B. BONANGE, Le Jeu symbolique à l'école, in" Pratiques corporelles", n° 70, Mars 1986.
- A. SACHS, Les jeux corporels d'expression en milieu scolaire, in" Pratiques corporelles", n° 70, Mars 1986.
- Equipe départementale EPS du Tarn, L'EPS aux cycles 2 et 3 des compétences...aux pratiques, CDDp du Tarn, CRDP Midi Pyrénées, 1997, Tarn.

ANNEXES

I- Points sur lesquels je me suis basée pour réaliser les études de cas.

1- Le comportement de l'enfant en classe :

- ⇒ Quels liens entretenait il avec les autres élèves de la classe ?
- ⇒ Comment se comportait il pendant les travaux de groupe ?
- ⇒ Prenait il souvent la parole dans la classe ? De quelle manière c'es à dire la demandait il ou fallait il la lui donner ?
- ⇒ Se trouvait il bien en classe ? (Etait il souvent absent, avait il souvent mal au ventre ou à la tête, voulait il souvent sortir ?)
- ⇒ Est-il agressif envers les autres ?
- ⇒ Est-il en difficulté scolaire ?

2- Le comportement de l'enfant pendant le jeu dramatique :

- ⇒ Va-t il vers les autres pendant l'échauffement et pendant les improvisations ?
- ⇒ Semble t-il à l'aise sur scène ?
- ⇒ Quels sont ses signes de nervosité et de gêne ? (rires, tics...)
- ⇒ Quel rôle a-il dans la conception des improvisations et quel rôle prend il quand il joue ?
- ⇒ A t-il des idées pour mettre en œuvre les improvisations ? (Improvisations récurrentes ou thèmes récurrents)

Ces points m'ont permis de voir rapidement les types d'enfants que j'avais face à moi.

II- Séance type que j'ai menée avec la classe de CM1-CM2 :

1- Activités d'occupation de l'espace :

Variations autour de marches (lent, rapide,...)

Evolution des exercices avec l'entrée dans l'imaginaire (univers de conte)

2- Activités de concentration :

Travail autour de la respiration et prise de conscience de toutes les parties de son corps.

3- Activités d'expression :

Evolution et différents types d'exercices.

- Jeu d'accentuation de mouvements ou de paroles.
- Jeu de mimes.
- Improvisations : d'abord à partir d' un thème ou d'un objet ensuite libres.

Au début, je leur ai imposé le mime. Toutefois, la parole est arrivée assez rapidement car la plupart de la classe était très à l'aise et avait l'habitude des activités d'expression.