



HAL
open science

Comment la pratique du théâtre peut-elle favoriser l'entrée dans la lecture au cycle 2 ?

Marielle Roux

► **To cite this version:**

Marielle Roux. Comment la pratique du théâtre peut-elle favoriser l'entrée dans la lecture au cycle 2?. Education. 2016. dumas-01371867

HAL Id: dumas-01371867

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01371867>

Submitted on 26 Sep 2016

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.

Année universitaire 2015-2016

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation*

Mention *Premier degré*

Comment la pratique du théâtre peut-elle
favoriser l'entrée dans la lecture au cycle 2 ?

Présenté par Marielle Roux

Écrit scientifique réflexif encadré par Martine Koné

Attestation de non-plagiat

Je soussignée Roux Marielle

Auteur de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE

Comment la pratique du théâtre peut-elle favoriser l'entrée dans la lecture au cycle 2 ?

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.


Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Bonneville,

Le 10/05/2016

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Roux Marielle

Auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif intitulé

..... Comment la pratique du théâtre peut-elle favoriser
..... l'entrée en lecture au cycle 2 ?

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

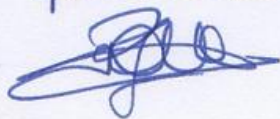
- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Bonneville le 19/09/16

Signature de l'étudiant(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord



¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie

Remerciements

Je souhaite remercier les personnes qui m'ont aidée pour l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie tout d'abord ma directrice de mémoire, Madame Martine Koné, pour sa disponibilité tout au long de cette année ainsi que pour la richesse des connaissances qu'elle m'a transmises.

Je remercie également Madame Carine Zache, conseillère pédagogique en arts visuels, qui m'a permis d'assister à une animation pédagogique qu'elle animait sur le théâtre et qui a su me conseiller pour choisir une œuvre à étudier avec mes élèves.

Je remercie enfin Jessica Kuenzi pour, sa patience, ses judicieux conseils et la relecture de ce mémoire.

Table des matières

INTRODUCTION	1
PARTIE I: ÉTAT DE L'ART.....	2
1. ENTRER EN LECTURE : UN PROCESSUS COMPLEXE.....	3
1.1 <i>Qu'est-ce qu'entrer en lecture ?</i>	3
1.2 <i>Les compétences déjà construites que requiert l'apprentissage de la lecture</i>	4
1.3 <i>Quelles compétences nouvelles cet apprentissage mobilise-t-il</i>	5
2. LES OBSTACLES RENCONTRES PAR CERTAINS LECTEURS.....	6
2.1 <i>L'empêchement de penser</i>	6
2.2 <i>Les difficultés de l'apprentissage de la lecture</i>	8
2.2.1 <i>Les obstacles rencontrés</i>	8
2.2.2 <i>Les origines des difficultés</i>	8
2.2.3 <i>Oralité et Littérature</i>	9
3. LE THEATRE : UN PROPULSEUR ? POURQUOI, COMMENT	10
3.1 <i>Le théâtre à l'école primaire</i>	10
3.2 <i>Le théâtre comme outil au service de la lecture</i>	11
3.3 <i>A quelles conditions, en favorisant quelles pratiques y parvenir ?</i>	13
PARTIE II: MISE EN PRATIQUE.....	15
1. PARTICIPANTS	15
2. PROCEDURE.....	17
3. MATERIEL.....	18
4. RESULTATS.....	21
5. DISCUSSION DES RESULTATS	25
6. CONCLUSION.....	29
BIBLIOGRAPHIE	30
ANNEXES.....	31
1. ANNEXE 1	1
2. ANNEXE 2.....	3
3. ANNEXE 3.....	4
4. ANNEXE 4.....	5

Introduction

« Les compétences permettent à chacun de relever les défis de la vie de tous les jours, qui consistent par exemple à prendre des décisions, à résoudre des problèmes ou à faire face à des événements imprévus liés à un licenciement ou à une rupture familiale. Les compétences peuvent non seulement améliorer les destinées individuelles, mais elles sont aussi le ciment des collectivités résilientes et des sociétés qui fonctionnent bien, car elles renforcent l'inclusion, la tolérance, la confiance, l'éthique, la responsabilité, la sensibilisation à l'environnement, la collaboration et l'efficacité des processus démocratiques. »¹

Ces compétences dont les enfants ont besoin pour exploiter leur potentiel s'acquièrent tout au long de leur parcours scolaire. L'acquisition du langage par tous les élèves est un des défis majeurs du 21^{ème} siècle et pourtant, les inégalités se sont creusées en France entre 2003 et 2012. Dans ce cadre de la grande mobilisation pour l'école, le travail avec ma classe d'apprentis lecteurs vise à ne laisser personne au bord du chemin.

Dans ce mémoire, je chercherai à savoir si la pratique du théâtre au cycle 2 peut permettre aux élèves d'entrer dans la lecture. Pour cela, j'ai mené une séquence d'enseignement articulée autour du livre "Le journal de Grosse Patate" dans une classe de double niveau CP - CE1 à Lornay. Les élèves ont participé à des activités de pratiques théâtrales. Je vais surtout m'intéresser à l'utilisation de l'activité théâtrale comme outil pour aider les élèves à entrer dans la lecture ou pour aider les apprentis lecteurs à dépasser les difficultés rencontrées.

Je prendrai appui sur des ouvrages d'auteurs mais également sur la séquence d'apprentissage que j'ai menée pour répondre à la question suivante: *en quoi la pratique théâtrale permet-elle aux élèves d'entrer dans la lecture?* Pour répondre à cette question, mon écrit réflexif se basera sur une première partie théorique dans laquelle je traiterai de l'apprentissage de la lecture en tant que processus complexe, des obstacles rencontrés par certains lecteurs et de la pratique du théâtre comme propulseur pour entrer dans la lecture. Dans une seconde partie, je présenterai ma méthodologie, c'est-à-dire les procédures que j'ai mises en place, les participants, les recueils de données réalisés au cours de cette année. Enfin, je présenterai les résultats de ma séquence d'apprentissage et les analyserai pour voir en quoi le théâtre a favorisé ou non l'entrée dans la lecture des élèves participant à l'étude.

¹ Angel Gurria, secrétaire général de l'OCDE pour les résultats principaux de l'enquête PISA 2012.

Partie I: État de l'art

Le bulletin officiel du 19 juin 2008 spécifie que « la lecture et l'écriture sont systématiquement liées : elles font l'objet d'exercices quotidiens, non seulement en français, mais aussi dans le cadre de tous les enseignements. L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome. »

L'apprentissage de la lecture doit être systématique :

- automatisation de la reconnaissance des mots, lecture aisée de mots irréguliers et rares, augmentation de la rapidité de la lecture silencieuse ;
- compréhension des phrases ;
- compréhension de textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels) ;
- compréhension de textes informatifs et documentaires ;
- compréhension de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes).

Les nouveaux programmes, qui entreront en vigueur à la rentrée 2016, indiquent qu'à la fin du cycle 3, un élève doit pouvoir « lire avec fluidité, comprendre un texte littéraire et l'interpréter, comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter, contrôler sa compréhension, être un lecteur autonome ». Les compétences travaillées pour y parvenir appartiennent aux domaines suivants : « les langages pour penser et communiquer » (domaine qui a pour objectif de développer les trois champs d'activité langagière : le langage oral, la lecture et l'écriture) et « les représentations du monde et l'activité humaine » (domaine dans lequel la fréquentation des œuvres littéraires, écoutées ou lues, mais également celle des œuvres théâtrales et cinématographiques, construisent la culture des élèves, contribuent à former leur jugement esthétique et enrichissent leur rapport au monde.)

A partir de ce rappel des programmes, nous verrons premièrement en quoi la lecture est un processus complexe, deuxièmement les difficultés et obstacles auxquels les apprentis lecteurs doivent se confronter et enfin troisièmement, pourquoi et comment le théâtre peut servir de propulseur à l'entrée dans la lecture.

1. Entrer en lecture : un processus complexe

1.1 Qu'est-ce qu'entrer en lecture ?

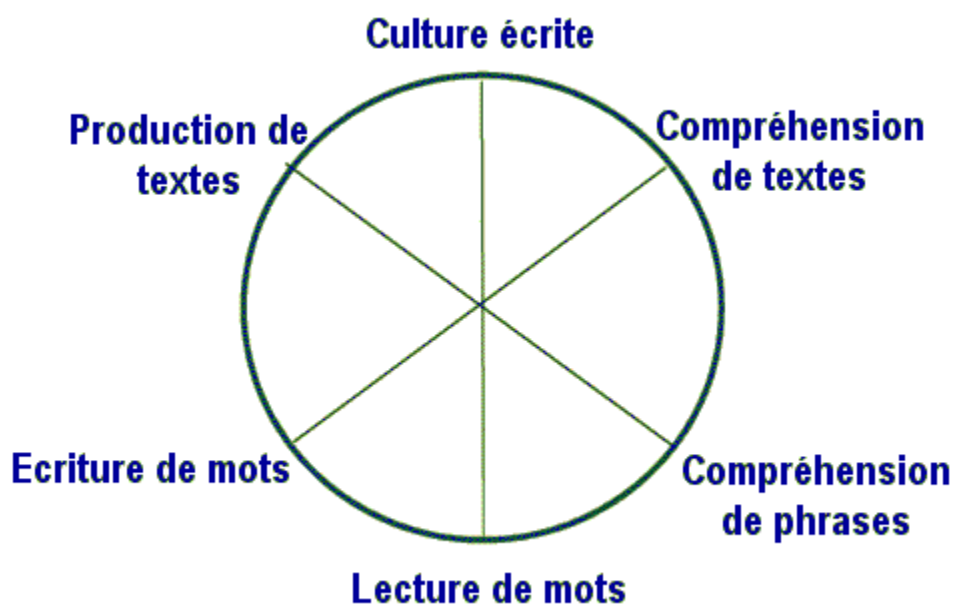
Le rapport de novembre 2005 de l'Observatoire national de la lecture dit que « lire, c'est extraire d'une représentation graphique du langage la prononciation et la signification qui lui correspondent ». Lire permet de comprendre ; cependant le travail de la compréhension existe avant l'apprentissage de la lecture, et se travaille en cours et en dehors de cet apprentissage.

Gérard Chauveau, chercheur à l'Institut National de la Recherche Pédagogique, écrit que lire est une activité langagière, qui permet de traiter un énoncé, d'interroger puis reproduire et reformuler une production langagière mise par écrit. Lire c'est « participer à cette situation de communication verbale particulière qui met en présence un émetteur [...], un récepteur [...] et une structure langagière cohérente ». Selon cet auteur, lire est également une activité culturelle qui permet de s'informer, se divertir, mais qui permet aussi d'apprendre, de communiquer avec les gens, qui permet d'imaginer, etc. Pour lui, l'enseignement de la lecture au CP devrait se focaliser sur deux compétences de base : savoir lire et comprendre un texte écrit court et simple (de type informatif ou narratif) et savoir le lire dans ou sur quelques supports différents (tels qu'un manuel scolaire, une affiche ou encore un album jeunesse).

La perception de la lecture d'un pré-apprenti lecteur s'apparente soit à de la reconnaissance, soit à du « devinement », soit à de la déduction.

L'entrée en lecture est un processus complexe, qui demande aux élèves de travailler différents domaines : la phonographie (avec l'étude des phonèmes, des syllabes orales, les correspondances), la compréhension (décrire, expliquer, débattre, formuler des hypothèses, etc.), la lecture (lire silencieusement ou à haute voix, reconnaître des mots, les déchiffrer), l'étude de la langue (le lexique, la syntaxe, la morphologie), mais également l'écriture (copier, écrire sous la dictée, calligraphier, produire en dictée à l'adulte ou en encodant soi-même puis revenir sur les écrits produits pour les commenter, corriger et les améliorer).

Le schéma suivant synthétise parfaitement les liens entre les différents apprentissages auxquels fait appel l'entrée en lecture:



1.2 Les compétences déjà construites que requiert l'apprentissage de la lecture

Le processus complexe de l'apprentissage de la lecture nécessite que les élèves aient une certaine conscience phonologique, c'est-à-dire qu'ils aient conscience que les mots sont composés de sons (phonèmes) et qu'ils sachent les repérer et les manipuler. En français, il existe environ 36 phonèmes qui peuvent être agencés pour former n'importe quel mot de la langue. La conscience phonologique permet de reconnaître et d'identifier un son parmi les autres sons dans un mot : c'est une tâche difficile car les sons produits lors de l'émission de langage se coarticulent, c'est-à-dire qu'ils sont produits sous forme de flot ininterrompu et se modifient sous l'influence des sons adjacents. Dans le discours parlé, beaucoup de consonnes ne peuvent être prononcées de manière isolée et doivent être mises en relation avec une voyelle : les sons se suivent et se fusionnent sans pauses facilement identifiables.

La conscience phonologique fait partie d'une hiérarchie d'habiletés métalinguistiques qui se développent graduellement. Les enfants deviennent conscients d'unités linguistiques plus larges (mots et syllabes) avant de devenir conscients d'unités plus petites (phonèmes). Vers trois ans, les enfants deviennent conscients que les phrases sont composées de mots.

La conceptualisation, c'est-à-dire la compréhension de notre système d'écriture va de pair avec la conscience phonologique.

Outre la conscience phonologique, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture demande que chaque élève ait acquis d'autres compétences, qui sont par ailleurs souvent évoquées dans les travaux d'orthophonistes car lorsque l'une d'elles fait défaut, il y a de grandes chances que cela provoque une difficulté dans l'apprentissage (qui peut être prise pour un trouble de l'apprentissage). Pour prévenir ces difficultés, les enseignants de maternelle et de CP doivent mener un entraînement systématique de ces différentes compétences. Il s'agit de la capacité à adopter une attitude générale de détente, de la prise de conscience du schéma corporel, de la perception et discrimination visuelle, de la capacité d'orientation sur un plan donné, de la capacité à établir une correspondance espace-temps, de la mise en place d'éléments de raisonnement tels qu'ajouter ou enlever et de la capacité de mémorisation. Comme le dit Marie Line Bosse, maître de conférences en psychologie cognitive, parmi les pré-requis indispensables à l'apprentissage de la lecture nous retrouvons les compétences visuelles et auditives (la vision, la motricité oculaire et le traitement spatial, l'attention visuelle, la qualité de l'audition, la capacité de mémoriser à court terme et la mémorisation verbale)².

1.3 Quelles compétences nouvelles cet apprentissage mobilise-t-il ?

Comme nous l'avons vu plus tôt, Gérard Chauveau définit toute activité de lecture, y compris chez un débutant de 6 ou 7 ans, comme une activité à la fois langagière et culturelle. Selon lui, le savoir-lire est la troisième étape de l'apprentissage de la lecture. En première phase, qu'il appelle celle des « bonnes habitudes », l'enfant entre en contact avec l'écrit grâce à de nombreuses rencontres avec des écrits. Ensuite, il commence à réfléchir sur l'écrit : pourquoi apprendre à lire ? Durant cette phase, l'élève acquerra trois compétences en lecture-écriture : élaborer un projet personnel de lecture (compétence culturelle), découvrir le principe alphabétique (compétence linguistique), comprendre la nature de la lecture et du savoir-lire (compétence stratégique et lecturale). Il appelle cette phase la phase de compréhension.

Lors de l'apprentissage de la lecture, l'enfant doit automatiser le plus vite possible l'identification des mots par la constitution d'un lexique orthographique mental (mettre en mémoire les formes écrites des mots). Une fois cette activité automatisée, le décryptage sera plus rapide et moins coûteux. Il est donc important que durant l'apprentissage de la lecture, l'enfant acquiert une bonne maîtrise et un traitement efficace du lexique orthographique. Petit à petit, l'élève dépasse associations graphèmes-phonèmes de base et associe des groupes de

² Informations tirées de l'animation pédagogique « Lecture et pré requis » de 2010-2011, académie de Grenoble.

phonèmes à des groupes de graphèmes. Le décodage ne devra plus mobiliser l'attention des élèves, qui petit à petit se focaliseront sur la compréhension du texte lu. La compréhension du texte repose sur le traitement de l'information syntaxique de la phrase, qui conduira à un repérage quasi instantané de la structure de la phrase. L'apprentissage de la lecture ne doit pas être fait indépendamment de celui de l'écriture, qui permet certes de tendre vers une fluidité du geste, mais surtout de découvrir le principe alphabétique (en se demandant comment coder les syllabes apprises, l'élève peut comprendre le principe du code alphabétique).

2. Les obstacles rencontrés par certains lecteurs

2.1 L'empêchement de penser

Dans son ouvrage *Ces enfants empêchés de penser*, Serge Boimare explique que la difficulté d'apprentissage est souvent liée à la peur d'apprendre et sa conséquence, l'empêchement de penser. Elle empêche les enfants de se servir normalement de leur intelligence. L'empêchement de penser a une responsabilité déterminante dans les deux tiers des cas de difficulté d'apprentissage. Les compétences nécessaires pour apprendre sont troublées par des craintes et des sentiments parasites et dans ce cas précis, les exercices répétitifs et les heures supplémentaires sont inutiles pour l'enfant et ne l'aideront pas à progresser. Les enfants intelligents en difficulté mettent en place des moyens pour figer le processus de penser afin d'échapper aux inquiétudes et aux frustrations diverses. Afin de lutter contre les difficultés d'entrée dans la lecture, il faut donc tenter de remettre en route la « machine à penser » grâce à l'intérêt et au désir de savoir. Les deux outils les plus efficaces pour cela sont la culture et le langage.

Quelle que soit la cause de la difficulté scolaire, les enfants dans cette situation ne veulent ou ne peuvent plus s'appuyer sur leur pensée pour apprendre. Ils ne veulent pas faire face au retour sur eux-mêmes, ils ne veulent pas faire de lien entre le monde intérieur et le monde extérieur. Les troubles d'apprentissages que sont par exemple l'agitation et l'endormissement sont des conséquences directes de la peur et de la frustration des élèves.

La difficulté pour entrer dans la lecture résulte de deux points faibles : la difficulté à affronter la contrainte et la difficulté à produire de l'image, c'est-à-dire que les images personnelles ne sont pas assez riches et variées pour être support du fonctionnement

intellectuel. Cela affaiblit les quatre piliers de l'apprentissage : la curiosité (la curiosité primaire et infantile est bridée, le passage entre l'intérêt particulier et la vision plus générale ne se fait donc pas), le comportement (une implication brutale et excessive du corps pour éviter le temps de l'élaboration), le langage (marqué par la rigidité et l'insécurité, il ne permet pas à la pensée de se structurer), les stratégies cognitives pour apprendre (les élèves n'affrontent que les exercices déjà maîtrisés, donc il n'y a pas de remise en questions, d'acquisition de procédures nouvelles. Les élèves ont tendance à faire des associations immédiates : ils ont la réponse avant que la question ne soit posée, la lecture devient une lecture devinette). Alors que si en effet il y a toujours une part d'anticipation dans l'acte de lire (grâce aux informations que peuvent nous donner une première de couverture ou le titre de l'œuvre par exemple), comme l'explique Marie Line Bosse, lire consiste à identifier des mots et comprendre ce que l'on a identifié, et non l'inverse. Suite à la lecture, l'horizon d'attente avant d'avoir commencé l'acte de lire peut être validé ou non.

L'échec scolaire s'accompagne presque toujours de pauvreté et d'insécurité linguistique. Une des principales raisons de l'empêchement de penser est donc de se protéger de la déception et du désarroi que peuvent provoquer cette pauvreté et cette insécurité en se donnant l'illusion de déjà savoir. Il s'agit d'un processus de défense au sens psychologique du terme.

Les stratégies anti-apprentissage pour ne plus penser peuvent être diverses : dormir, bouger et faire du bruit, se fabriquer une carapace d'incertitudes, associer vite pour ne pas réfléchir... Pour se réconcilier avec la lecture et relancer la pensée, écouter, parler et écrire sont selon Serge Boimare les trois points incontournables sur lesquels les situations d'apprentissages doivent se baser.

Il insiste sur le fait que faire parler tous les jours les élèves en difficulté permet d'aider la pensée à se structurer. Cela permet, à force, d'étayer le vocabulaire et de pouvoir mettre des termes plus précis sur les ressentis de ces élèves. Concernant l'apprentissage de la lecture, qu'il soit global ou syllabique, c'est surtout la fabrique du sens qui reste le point faible des élèves et qui entraîne des difficultés à mettre en mémoire toute la combinatoire complexe à la base de la langue écrite. Les progrès des élèves en difficulté dans la reconnaissance des sons reposent sur l'amélioration de leurs compétences culturelles et langagières.

Pour conclure, Boimare explique qu'afin de transmettre un message de manière efficiente, il faudra d'abord aller chercher l'intérêt de son destinataire, en le sollicitant à

travers des choses qui lui parlent ou des passions, mais il faudra aussi sécuriser et enrichir son monde interne.

2.2 Les difficultés de l'apprentissage de la lecture

2.2.1 Les obstacles rencontrés

Au sens large, la lecture demande deux compétences : identifier des mots écrits et traiter leur sens pour comprendre des phrases et des textes. Une des difficultés majeures dans cet apprentissage est que l'enfant se retrouve à l'école élémentaire à devoir mettre en œuvre une activité de compréhension à partir de l'identification de mots écrits.

Selon André Ouzoulias, nous pouvons compter 7 obstacles à l'apprentissage de la lecture, qui mettent en difficulté les élèves les plus fragiles :

- comprendre la nature de l'activité lecture, dont les actes mentaux sont invisibles et impossibles à percevoir,
- comprendre que l'écriture note le langage,
- avoir compris le principe de la grapho-phonologie,
- l'orthographe du français, qui avec ses 26 lettres, 37 phonèmes et 131 graphèmes rend difficile le déchiffrage,
- le fait qu'il ne peut y avoir de lecture habile sans connaissances orthographiques (la morphologie lexicale aide à la compréhension),
- lire consiste à lier des groupes de mots pour former des unités de sens et non prendre les mots un à un,
- l'écrit n'est pas simplement un transcodage de l'oral, faire écrire des textes permet aux élèves d'apprendre à lire.

2.2.2 Les origines des difficultés

Nous allons maintenant nous intéresser aux origines possibles de ces situations d'apprentissage. La première à laquelle nous pouvons penser est une origine environnementale. En effet, les enfants issus de milieux défavorisés pourront avoir des difficultés en raison d'aspects affectifs, mais aussi de dimensions langagières (vocabulaire limité, syntaxe pauvre). Le manque de stimulations et la difficulté à faire des inférences bloquent leur compréhension de textes.

Différents troubles, tels que des troubles de la sphère auditive ou visuelle peuvent provoquer chez les enfants des difficultés à entrer dans la lecture. Par exemple, des troubles visuels peuvent provoquer des maux de tête pendant la lecture, ou une plus grande fatigabilité.

Enfin, une autre origine possible des difficultés de lecture peut être cognitive : un enfant qui a des capacités intellectuelles limitées aura plus souvent qu'un autre des difficultés dans les apprentissages.

2.2.3 Oralité et Littératie

L'article « Oralité, littératie et production des inégalités scolaires », extrait de la revue *Le français aujourd'hui* écrit par Marceline Laparra et Claire Margolinas nous explique le lien entre l'oralité et la littératie.

On dit qu'il y a oralité lorsqu'un groupe humain échange de manière verbale ou non, et qu'il y a littératie lorsqu'un groupe humain « se meut et agit dans un espace qui organise les corps et les objets du monde selon les ressources fournies par l'écrit et qu'il pratique un usage raisonné (et organisé) de ces ressources »³. Ces deux univers ne sont pas distincts l'un de l'autre, ils interagissent et s'entremêlent ; les élèves de la maternelle agissent dans ces deux univers quelle que soit la situation investie. Ainsi, l'enfant de grande section comprend que ses parents fassent la liste des courses pour ne rien oublier d'acheter au magasin, même s'il ne sait pas encore lire. Le problème est que bien souvent, les situations d'apprentissages en lecture sont conçues en opposant l'oral et l'écrit. Les enfants qui décrochent sont ceux qui ne donnent pas de statut précis aux objets langagiers qu'on leur propose d'étudier parce que ceux-ci leur sont trop étrangers.

Le problème, lorsque l'on met en opposition oral et écrit, est que la liste écrite n'aura aucun référent langagier et ne sera considérée que comme des places à remettre dans l'ordre, à la manière d'un puzzle (comme la liste des jours de la semaine : le mardi n'est pas considéré comme le jour suivant le lundi, mais comme l'étiquette orange mise après l'étiquette jaune).

³ Goody 1977, Delaborde 2009, Privat 2010

3. Le théâtre : un propulseur ? Pourquoi, comment

Le théâtre éduque différentes compétences du socle commun, la première à laquelle nous pouvons penser est bien sûr *Les langages pour penser et communiquer*, à travers le langage écrit et parlé, mais aussi les langages gestuels et corporels. Le théâtre va aussi pouvoir inciter le développement de différentes pratiques artistiques qui enrichiront les capacités des élèves à s'exprimer, à communiquer avec les autres et à mettre des mots sur leur pensée, dans le cadre du domaine *S'exprimer, communiquer* du socle. Enfin, le théâtre s'inscrit dans *La formation de la personne et du citoyen*, grâce au développement de la sensibilité, du respect des autres, du gain de confiance en soi qu'il permet. Cet item du socle peut être travaillé à travers divers jeux coopératifs avec les élèves, lors des temps de mise en route, avec par exemple « Je suis content que tu sois là car... », « Ceux qui comme moi aiment... », ou encore des improvisations en liens avec des problématiques qui peuvent être rencontrées au sein de la classe.

Les progressions de 2012 pour le cycle 2 précisent les connaissances et compétences attendues à la fin du cycle ; nous pouvons lister les compétences suivantes en lien avec la pratique théâtrale à l'école primaire :

- réciter des textes en prose ou des poèmes (une dizaine), en les interprétant par l'intonation (langage oral)
- participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, fluidité, respect de la ponctuation, intonation appropriée (lecture),
- écouter et lire des œuvres intégrales courtes ou de larges extraits d'œuvres plus longues (lecture)
- lire ou écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture.

3.1 Le théâtre à l'école primaire

L'apprentissage de la langue écrite et de la langue orale interagissent constamment. S'exprimer permet d'apporter ses réflexions, ses propositions et émotions dans le but d'échanger avec les autres ; c'est aussi apprendre à ordonner et structurer sa pensée. La pratique du théâtre à l'école primaire permet de travailler ces différentes compétences. Dans le cadre du parcours éducatif, artistique et culturel, initier les enfants au théâtre permet de

favoriser leur rencontre avec des textes, des univers et des métiers, cela permet également, à travers le jeu, de leur permettre de s'essayer à une pratique nouvelle qui fait appel à leurs sens, à leur corps, à leur langage.

Organiser un projet théâtre à l'école permet de développer des savoirs et savoir-être : le vivre ensemble, la coopération avec les autres, comprendre l'impact que peuvent avoir les mots, ouvrir leur esprit à des œuvres. Ces différents savoirs sont des savoirs transversaux, qui peuvent être travaillés dans différentes matières grâce au théâtre : l'enseignement moral et civique, la littérature, par exemple.

3.2 Le théâtre comme outil au service de la lecture

En quoi la pratique du théâtre à l'école permet-elle de favoriser les apprentissages des enfants commençant en lecture ou de dépasser certaines difficultés rencontrées par des apprentis lecteurs ?

La pratique du théâtre en classe permet de donner vie à un texte et donc par extension de travailler à sa compréhension, de travailler l'expression orale (c'est-à-dire parler pour communiquer et pas seulement pour répondre ou poser des questions) pour s'exprimer devant les autres, se faire comprendre (articuler), se faire entendre (porter la voix), s'exposer aux regards (ne pas se cacher).

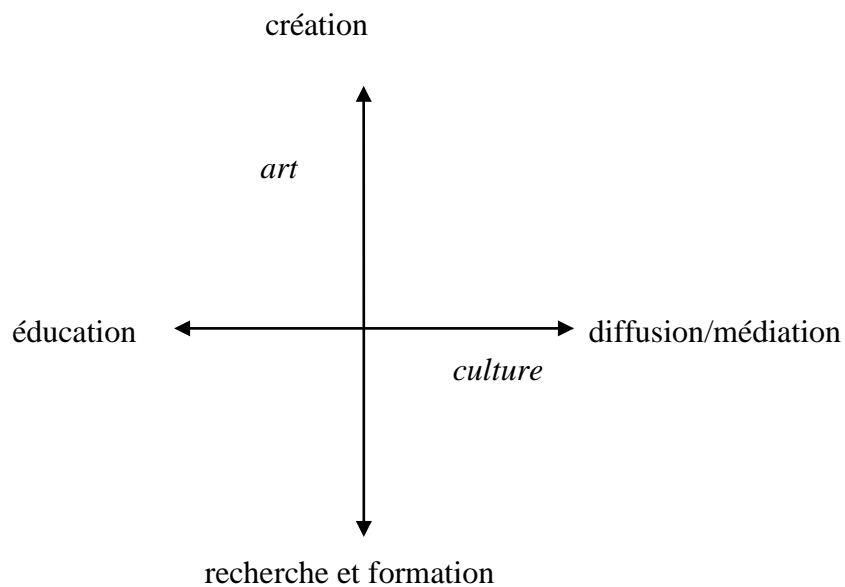
André Ouzoulias explique que passer par l'écrit permet de prévenir les difficultés ou y remédier dans l'apprentissage de la lecture, car l'écriture de texte peut être un moyen, pour les élèves les plus en difficulté, de s'approprier de manière accélérée notre système d'écriture. En effet, en lecture, la question du résultat ne va pas forcément de soi pour les élèves qui ont peu d'expériences de lectures, alors que dans le travail d'écriture, le résultat attendu est visible, concret, et souvent presque complètement le même pour toute la classe. Les élèves en difficulté se confrontent à une opacité complète de l'activité de lecture – le comportement d'un lecteur et ses manifestations extérieures sont difficilement interprétables – c'est pourquoi l'entrée en lecture par le travail de l'écriture peut permettre une meilleure compréhension pour un grand débutant, notamment en dictée à l'adulte.

Comme nous l'avons vu avec Serge Boimare, pratiquer des activités de comblement de lacunes en répétant des exercices n'est pas une solution pour les élèves en situation d'échec scolaire ou en refus d'apprentissage. Au contraire, emmener les élèves dans des découvertes culturelles, littéraires grâce au théâtre les mobilise davantage et permet de leur redonner

confiance en eux. Cela apporte une nouvelle dimension aux apprentissages que sont la lecture, les mathématiques, les sciences, les arts, qui apparaissent sous un autre jour que celui qu'ils ont toujours connu au travers des programmes scolaires.

En ce sens, nous faisons l'hypothèse que l'activité théâtrale, conçue comme « éducation artistique et culturelle » telle que définie par Jean-Gabriel Carasso, accroîtra les compétences de lecteur des élèves.

Schéma de Jean-Gabriel Carasso sur l'art et la culture :



L'art est, selon Jean-Gabriel Carasso, une activité humaine verticale, un passage à l'acte, que l'on approfondit par la recherche et la formation (aspects souterrains invisibles de l'art). C'est dans les phases de recherche et de formation que l'on peut tenter des choses, et essayer d'élever l'art. L'activité artistique est donc une tension entre recherche et formation et réalisation de l'œuvre, création. La culture est « le rapport que l'on entretient, ou pas, avec l'art ». Elle se construit et s'élargit, grâce à d'un côté l'éducation et la sensibilisation et d'un autre côté la diffusion et la médiation. Jean-Gabriel Carasso synthétise comme suit : l'art c'est la chose, la culture le rapport à la chose. Pour lui, un projet d'éducation artistique et culturelle bien compris est donc un projet qui permet la recherche et la formation mais aussi la production d'œuvres (en fonction bien sûr du groupe avec lequel on travaille), sans oublier bien sûr la diffusion et la médiation (il faut voir, écouter, éprouver, réfléchir et s'approprier les œuvres).

3.3 A quelles conditions, en favorisant quelles pratiques y parvenir ?

Le théâtre présente la particularité d'être écrit pour devenir oral et donc partagé. L'expérience montre que les tournures syntaxiques issues des textes étudiés ou créées au cours des improvisations sont souvent réutilisées par les élèves, à bon escient, dans leurs productions écrites par la suite. Maîtriser le langage littéraire est indispensable pour que l'élève entre dans l'univers de la lecture et de l'écriture. L'étude d'œuvres théâtrales permet d'apporter un côté ludique à cet exercice de lecture qu'est s'intéresser à la psychologie des personnages, au déroulement de l'histoire. Jouer les personnages permet aux élèves de comprendre les subtilités de leurs personnalités, de construire leur propre personnalité.

Comme nous l'avons vu plus tôt, un des pré-requis nécessaires à l'entrée dans la lecture est la capacité à structurer le temps et l'espace. Le théâtre permet de travailler cette compétence transversale car lors d'exercices d'improvisation ou d'interprétation, les élèves répartissent certaines actions, comme par exemple se construite mentalement une scène, prendre conscience de l'ordre des événements et de leurs durées, etc. Pratiquer le théâtre permet aux élèves de prendre conscience de l'espace scénique, des interactions avec ses camarades pour structurer la scène jouée.

Plus simplement, vivre des ateliers d'écritures dans le cadre d'un projet théâtre (après l'étude d'œuvres théâtrales et la pratique lors des ateliers) afin de, pourquoi pas, rédiger ensemble la pièce de théâtre de la classe est une véritable opportunité à saisir pour travailler sur les savoirs de base. Comme le dit Philippe Meirieu : « Il s'agit d'articuler, en un mouvement créateur d'humanité, l'intime et l'universel, l'histoire singulière de chacun et les trésors de notre culture. ».

Selon le National Reading Panel⁴, afin que les enfants deviennent de bons lecteurs, il faudrait leur enseigner les capacités phonémiques (manipulation des sons), les capacités phoniques (compréhension des liens lettres-sons), les capacités à lire avec précision, expression et vitesse et enfin leur enseigner à appliquer des stratégies pour améliorer leur compréhension et leur plaisir de lire. Le théâtre peut constituer une forme de lecture répétée, efficace et motivante pour les élèves en difficulté. La fluidité de la lecture, considérée comme un pont entre l'identification des mots et leur compréhension, peut se travailler grâce à la lecture théâtralisée répétée. En utilisant cette forme de théâtre, l'élève peut s'investir et

⁴ Formé en 1997 aux Etats-Unis et composé de 14 membres comprenant scientifiques, enseignants, représentants de l'administration.

persévérer afin de toucher au but qu'il s'est fixé, à savoir présenter sa pièce, de manière fluide, devant des spectateurs. Les pièces choisies ne nécessitent pas de costume ou de décor, la seule chose demandée est de transmettre son message avec fluidité.

Dans la continuité de cette réflexion, nos hypothèses de travail sont les suivantes :

- engager les élèves dans l'activité à travers des ateliers théâtre attractifs et exigeants,
- pour ce, choisir une pièce du répertoire de théâtre jeunesse qui fasse écho à leurs préoccupations,
- les aider à s'approprier l'œuvre par la médiation de lectures offertes,
- leur permettre de partager leurs ressentis et leurs expériences au cours de débats interprétatifs.

Partie II: Mise en pratique

1. Participants

L'école où s'est déroulé mon année de stage est une école élémentaire située en milieu rural. Elle n'est composée que de quatre classes, pour un total de 90 élèves. L'établissement est moderne, possède une bibliothèque en sous-sol dans laquelle chaque classe va une fois par semaine emprunter des livres, de nombreux instruments de musique (la musique est un projet annuel très important dans l'école), mais peu de matériel informatique (cinq ordinateurs portables à partager entre les 4 classes de l'école, un vidéoprojecteur prêté par la mairie mais qui n'est pas toujours disponible). Cette école n'est pas située dans une zone d'éducation prioritaire, mais est menacée par un blocage avant fermeture en raison du trop faible nombre d'élèves inscrits en classe de CM2. De nombreux élèves viennent d'un milieu agricole ou sont issus de classe moyenne.

La séquence d'apprentissage menée pour ce mémoire concerne une classe de CP-CE1 de 20 élèves (10 CP et 10 CE1). Le niveau de la classe est très hétérogène : chez les CE1, une élève est lectrice mais a de grosses difficultés de compréhension de texte, de plus elle suit les mathématiques avec le groupe d'élèves en CP, une élève n'est pas encore lectrice et suit tous les apprentissages avec les CP dans le cadre du PPRE mis en place ; chez les CP, un élève est déjà lecteur, deux autres élèves sont proches de l'être. Deux élèves de CP ne sont pas encore entrés en lecture, dont un arrivé 10 jours après la rentrée de février, avec un niveau de langage de petite section de maternelle selon le médecin scolaire. Concernant les dispositifs d'aide, trois élèves de CP sont en APC le mardi afin de travailler la lecture et la phonologie à travers différents jeux. Trois autres élèves sont en soutien scolaire le jeudi, afin de travailler plutôt les mathématiques (plus particulièrement la numération et les techniques opératoires) grâce à des jeux et exercices.

L'expérience menée nous permet de nous intéresser à l'évolution de chacun, mais porte plus précisément sur cinq élèves. Romain est un élève de la classe de CP, en grande difficulté scolaire. Il n'arrive pas à se concentrer en classe, prend le moindre prétexte pour faire autre chose que le travail qui lui est demandé. Il a du retard dans tous les apprentissages. Encoder et décoder lui est difficile ; la compréhension peut être réussie lorsqu'il est aidé par un adulte. Le geste graphique n'est pas acquis, écrire la moindre syllabe lui est difficile, il a donc

énormément besoin de l'adulte. De plus, il a des problèmes de praxie : il n'arrive pas à se situer dans l'espace de son cahier ou de sa feuille. Issu d'un milieu agricole, c'est un élève difficile à motiver, donnant souvent comme argument lorsqu'on lui parle du travail à fournir « je n'ai pas besoin, je suis un fermier ». Il ne nécessite pas de suivi orthophonique.

Louane est une élève de CE1 arrivée à l'école en classe de CP. Pour des raisons personnelles, en 2014-2015 cette élève a été très perturbée et s'est retrouvée non disponible pour les apprentissages pendant plusieurs mois. Elle a terminé l'année de CP sans devenir lectrice, et suit cette année tous les apprentissages avec les CP. Depuis septembre 2015, elle s'ouvre aux autres et s'ouvre de nouveau aux apprentissages. Elle retravaille les compétences de base avec son orthophoniste qu'elle voit deux fois par semaine. C'est une élève très inhibée en classe, qui se mure dans le silence lorsqu'elle est interrogée ; tout au mieux elle participera une fois par jour, notamment lors des séances de lecture pendant des exercices de découverte des nouveaux sons du manuel de lecture *Taoki et Compagnie* (méthode de lecture syllabique). Elle progresse très lentement, mais de manière assez constante, c'est pourquoi une demande de redoublement exceptionnel a été faite à l'unanimité par les différents acteurs de l'école (équipe enseignante, psychologue scolaire, médecin scolaire).

Laura est une élève de CP ayant eu du mal à entrer dans la lecture en début d'année, de ce fait elle a pris un retard conséquent. Décoder lui est difficile et elle confond certains phonèmes et certains graphèmes. Un bilan orthophonique a été fait, mais rien de spécifique n'a été signalé. C'est une élève fatigable, sujette aux migraines. L'écriture est en cours d'acquisition mais loin d'être un processus naturel pour elle : elle n'écrit pas sur les lignes, ni dans une écriture cursive très lisible. Malgré cela, elle manifeste une envie certaine d'apprendre à lire et à écrire.

Erica est une élève de CP en difficulté globale. Elle n'a pas besoin de suivi orthophonique. Il s'agit d'une élève qui a du mal à se concentrer en classe, elle est régulièrement en train de bavarder avec ses voisins (peu importe la place à laquelle elle est assise) et cherche souvent des excuses pour se lever : aller tailler son crayon, se moucher, ramasser un papier, etc., afin d'éviter de se confronter aux activités d'apprentissage. Par conséquent, elle met beaucoup plus de temps que les autres à se mettre au travail et a donc besoin de plus de temps pour terminer les activités.

La dernière élève sur laquelle nous avons décidé de centrer l'observation est Lola, une élève de CE1 qui a énormément travaillé sur la période 5 de son année de CP pour améliorer le décodage. La lecture est encore aujourd'hui très hachée, ce qui fait passer la compréhension au second plan. Elle bénéficie d'un suivi orthophonique deux fois par semaine. Cette élève

n'est pas autonome, elle demande fréquemment l'attention du professeur afin d'être aidée, se dévalorise et se décourage très vite.

2. Procédure

La séquence mise en place a été découpée en 8 séances de 45 minutes (voir la fiche de séquence en annexe 1). Les séances de pratique de théâtre se sont déroulées sur les périodes 3 et 4, c'est-à-dire de janvier à mars, le jeudi de 15h45 à 16h30. En parallèle, les lectures offertes ont permis d'engager des débats interprétatifs dans le domaine du français mais aussi des discussions du domaine de l'enseignement moral et civique.

L'ouvrage sur lequel s'est basée cette séquence est *Le journal de Grosse Patate*, de Dominique Richard. Il est l'auteur d'une douzaine de pièces, parmi lesquelles le Journal de Grosse Patate, qui a été sélectionné en 2004, 2007 et 2013 par l'Education Nationale comme œuvre de référence. Ce texte de théâtre est « à mi-chemin entre le journal intime et le récit » dans lequel l'auteur traite, avec un regard tendre, de sujets graves tels que l'amour, l'amitié, la différence. Cet ouvrage a été lu par l'enseignant en lecture offerte le matin pendant la durée de la séquence. Etant compliquée pour des élèves de cycle 2, les passages lus n'excédaient pas 3 pages à chaque session. Cette lecture était systématiquement suivie d'échanges entre les élèves, pour dans un premier temps s'assurer de la bonne compréhension de ce qui avait été lu et dans un deuxième temps, débattre du comportement de Grosse Patate, chercher des solutions à son comportement par rapport à ses camarades, par rapport à ses excès de violence. Ces débats entraient dans le cadre de l'enseignement moral et civique et ont été étayés par des vidéos prises sur le site internet <http://www.lespetitscitoyens.org>⁵ pour répondre aux différentes questions des élèves.

Lors de la première séance, il a été expliqué aux élèves que ces séances de théâtre n'allaient pas se conclure par un spectacle à présenter aux familles, et que par conséquent, ils n'apprendraient pas un texte par cœur, ni ne monteraient sur scène. Au contraire, il a fallu leur expliquer qu'avant d'en arriver là, les acteurs pratiquaient de nombreux exercices de respiration, de concentration, de lecture pour donner vie à leur texte, et que nous allions justement travailler sur ces points là. L'enseignante a expliqué que ce qui compterait, ce serait

⁵ Les petits citoyens est une association loi 1901 agréée par le Ministère de l'Education Nationale. Les vidéos du site internet traitent de différents thèmes tels que le harcèlement, le handicap, le droit des enfants ou encore l'égalité fille garçons.

le chemin parcouru par chacun des élèves, le processus de création. Chaque séance de théâtre s'est déroulée en salle de garderie, afin de penser le temps de l'atelier théâtre comme différent du reste du temps scolaire. Cette organisation a pu permettre de symboliser le passage au temps théâtre de manière concrète.

Les objectifs des séances de théâtre étaient les suivants :

- Aider les élèves à maîtriser le langage oral et écrit,
- Aider les élèves à communiquer avec leurs pairs,
- Rendre les élèves capables de prendre plaisir grâce à l'expression orale,
- Les faire entrer dans la lecture par le langage oral et la mise en corps.

Chaque séance de théâtre a commencé par un échauffement physique (de type salade de mains, vitesses de marches, statues en binômes, Tai Chi, etc.) puis un échauffement oral, un travail d'écoute (de type se compter en groupe, travail d'intonation sur des phrases données par l'enseignant, exprimer ses sentiments à travers des noms de légumes, etc.), afin de recentrer les élèves et de les laisser se concentrer après la journée de classe. Les deux premières séances se sont déroulées sans le Journal de Grosse Patate, et ont été surtout composées d'activités de découverte de théâtre, le projet n'a été introduit qu'en séance 3. Les deux premières séances ont été des séances de découverte, avec différents exercices. Quand le projet a été introduit, le processus de création a pu se mettre en place, et les élèves ont pu travailler sur des dialogues, puis les reprendre avec des contraintes (sur le matériel, la voix, le lieu, le corps, etc.)

Les critères ont été construits progressivement : des contraintes matérielles, orales, de lieu ont été mises en place, puis les scènes ont été rejouées. Ces exercices ont ensuite permis de travailler sur des exercices de lecture, comme la lecture dialoguée, le rythme, parler plus fort, travailler sur l'intonation (être triste, heureux, sans expression).

3. Matériel

Pour nous permettre de saisir les évolutions individuelles de chacun - particulièrement celle des enfants en difficultés de lecture - et l'impact du théâtre en tant qu'outil de socialisation, le protocole de recueil de données combinera trois entrées :

- Observation individuelle critériée des cinq enfants en difficultés de lecture, par l'enseignante au fil de la séquence. Les critères sont les suivants :
 - Engagement dans l'activité de lire/implication, capacité à soutenir un effort suivi
 - Progrès en langage oral
 - Progrès en lecture
 - Envie de progresser, implication dans les exercices d'entraînement
 - Relation aux autres
 - Relation à l'enseignant
 - Ouverture aux autres/repli sur soi

Chaque critère observé par l'enseignante est mesuré sur une échelle de 1 à 5, 5 étant le taux le plus élevé, et 1 le plus faible.

- Dessin individuel des élèves de la classe, légendé en dictée à l'adulte :
 - Un dessin sur le meilleur souvenir depuis le début du cycle d'activité, réalisé en milieu de cycle

L'interaction avec l'adulte permettra de dégager les justifications des enfants.

- Batterie d'entretiens semi directifs, (réalisée en groupe classe puis individuellement à la fin du cycle d'activités)

Avant chaque entretien, le but du questionnaire aura été expliqué aux enfants, tout en luttant contre les idées préconçues qu'ils pourraient avoir. En effet, il aura été expliqué que leurs avis sur le cycle théâtre allaient être recueillis, et qu'ils étaient très importants pour l'amélioration de ce cycle, pour sa poursuite ou sa reprise. De même, une insistance particulière aura été faite sur l'orthographe dont on ne s'occupera pas, sur le fait que ce ne sera pas noté et qu'il n'y aura pas de réponse juste ou de réponse fausse (chacun pense quelque chose et c'est cela qui nous intéresse). L'avantage de cette méthode de recueil de données est qu'elle nécessite peu de matériel pour l'enseignant.

Le premier questionnaire semi-dirigé comportait les 6 questions suivantes :

- que m'a apporté le théâtre ?
- que m'a appris le théâtre ?
- qu'ai-je ressenti en faisant du théâtre ?

- je cite un bon et un mauvais souvenir
- qu'ai-je trouvé difficile dans la pratique du théâtre ?
- je termine la phrase : « les autres élèves de l'école, qui eux n'ont pas fait de théâtre ... »

En phase 1 de remémoration, les élèves ont récapitulé toutes les activités réalisées ensemble dans le cadre des ateliers théâtre. L'enseignante les a notées au tableau au fur et à mesure. En phase 2, l'enseignante a expliqué aux élèves que leurs avis personnels allaient être recueillis sur ce qui avait été fait. Pour que la consigne soit bien comprise, les questions ont été explicitées au fur et à mesure, et l'enseignante a répondu aux différents questionnements des élèves. Les dessins ont été acceptés pour les élèves de CP, et ceux qui le désiraient pouvaient donner leurs réponses en dictée à l'adulte.

Le second questionnaire, donné après la dernière séance du cycle, comportait les questions suivantes :

- As-tu aimé le journal de Grosse Patate ? Explique ta réponse.
- Qu'est-ce-que tu retiens de cette histoire ?
- As-tu trouvé cette histoire facile à comprendre ?
- Maintenant que le théâtre est fini, écris le meilleur souvenir que tu garderas de ces ateliers
- Et le moins bon souvenir (noir en annexe 2).

Il permettra de faire un point sur le choix de cette œuvre, de l'impact qu'elle pourra avoir chez les élèves, de ce qu'elle laissera comme trace dans leur mémoire. La seconde partie du questionnaire, portant sur l'atelier théâtre, permettra de clore cette séquence après l'ajout de nouveaux jeux de langage et lecture en dernière séance.

Lors des réponses dictées à l'adulte, l'enseignant a du faire attention à trouver l'équilibre entre proximité avec l'élève et distance (pour ne pas influencer ses réponses et contrôler ses propos).

Le questionnaire semi-directif collectif est inspiré du « Who I am », de Chad Gordon (1968). Ce dernier met en évidence le caractère multidimensionnel du concept de soi en tant que « processus complexe d'activités interprétatives continues » dont la résultante consiste en une « structure croissante de conception de soi. » L'individu possède des structures de signification qui évoluent dans le temps grâce à la socialisation (importance des identifications collectives et du groupe) et via des personnes significatives. L'entretien semi-directif permet de laisser une certaine liberté de parole à l'interviewé, tout en restant dans un

cadre relativement strict. Il constitue un recueil de données complémentaire aux observations de l'enseignante et aux dessins d'enfants.

4. Résultats

La mise en œuvre d'ateliers de théâtre a permis d'observer des changements chez tous les élèves de la classe, mais nous allons nous intéresser plus particulièrement aux cinq élèves en difficulté de lecture.

Tableau récapitulatif issu de l'observation critériée des élèves par l'enseignante en milieu et fin de cycle, sur une échelle de 1 à 5 (5 étant le maximum) :

Critères	Résultats	Elèves				
		Louane	Erica	Romain	Laura	Lola
Engagement	En début de cycle	3	3	2	2.5	3
	En fin de cycle	3.5	3	2	4	4
Langage oral	En début de cycle	4	3	2	3	3
	En fin de cycle	4	3	2	4	3
Progrès en lecture	En début de cycle	3	3	1	4	2
	En fin de cycle	5	3	1	4	2
Relation aux autres et à l'enseignante	En début de cycle	3	4	2	5	4
	En fin de cycle	3	4	2	5	5
Ouverture aux autres	En début de cycle	3.5	3	2	2.5	3
	En fin de cycle	3.5	4	3	4	3.5
Envie de progresser	En début de cycle	5	3	2	5	3
	En fin de cycle	5	3	2	5	3

L'engagement des élèves a évolué positivement au fil des séances. Lors des deux premières séances, les élèves ont eu du mal à se concentrer, à prendre au sérieux les activités proposées. Les différents exercices étaient vécus en tant que jeux et il était difficile de garder leur attention à un niveau élevé pendant plus de 10 minutes. Puis, au fur et à mesure des

séances, les élèves sont devenus plus sérieux et plus autonomes dans les activités. Etant donné que certains exercices étaient reproduits d'une séance à l'autre, il n'était plus nécessaire d'expliquer la consigne et le déroulement à chaque fois, donc les élèves entraient plus rapidement en activité.

Il est arrivé que les élèves cherchent à pousser les limites des activités. Lors d'une des premières séances de théâtre, nous avons commencé l'échauffement physique par les différentes marches (marche en boue, marche en acier, marche en nuage, marche normale, marche en bois, marche en feuille, etc.). Très rapidement, lors de la marche « boue », un premier élève s'est mis à ramper par terre, puis tous les autres ont suivi, commençant à vouloir se mettre sous les tables. J'ai dû stopper l'activité immédiatement et recadrer tous les élèves, et leur faire comprendre que le théâtre n'était pas le moment où l'on pouvait faire n'importe quoi et s'amuser à grimper sous les tables ou sur les autres, car cela pouvait vite devenir dangereux. Cela ne s'est par la suite plus reproduit et les élèves ont joué le jeu sans débordement. Une activité n'a cependant pas du tout fonctionné dans le cycle théâtre, à savoir une activité d'échauffement, celle de se compter en groupe. Les élèves sont en cercle, assis ou debout, et doivent compter en groupe le plus loin possible, sans se tromper et sans parler à plusieurs en même temps. Malgré les différentes tentatives, cela a toujours été un échec, car c'était une activité qui excitait les élèves et les dispersait plutôt que de leur faire travailler la concentration et créer une atmosphère propice au travail de groupe. En effet, les élèves se mettaient à parler de plus en plus fort, en tentant d'être le plus rapide pour compter. Ils n'étaient pas du tout en situation d'écoute des autres, nécessaire pour réussir cet exercice. Malgré les difficultés rencontrées dans cet exercice, l'engagement des élèves était des plus sérieux pour le reste. Les élèves étaient très demandeurs du journal de Grosse Patate et des séances de théâtre. Concernant les exercices d'échauffement, les élèves ont été investis tout au long du cycle (dans le jeu des statues, le jeu des différentes marches, ou même les exercices d'échauffement vocal).

Les questionnaires semi-directifs ont permis de dégager quelques points importants. A la question « que m'a apporté le théâtre ? », 17 élèves ont répondu de la joie/du plaisir/du bonheur, une élève a répondu « je ne sais pas quoi répondre » et deux élèves ont parlé de leur timidité, du fait que le cycle leur avait plu car cela leur faisait travailler cet aspect de leur personnalité. Les raisons invoquées par les élèves qui ont apprécié le cycle théâtre sont, la plupart du temps des jeux qui ont été faits lors des ateliers (jeux des statues, jeu de l'alphabet,

improvisations ont été les plus récurrents) mais certains élèves ont également évoqué d'autres raisons :

- pour un élève, le théâtre a permis de travailler le rythme,
- une élève a dit que le théâtre lui a apporté de l'amour,
- un élève a répondu qu'avant de faire du théâtre il était timide.

Les élèves participant à l'étude ont tous répondu avoir apprécié le cycle. Laura a répondu avoir apprécié le théâtre, mais n'a pourtant cité que des faits liés aux séances de musique (le rythme et les chansons). A la question « qu'ai-je trouvé difficile dans le cycle théâtre ? », Louane a répondu « lire ».

En langage oral, les élèves ont fait des progrès notables. Ces progrès se sont vus sur le moyen terme. Les élèves étaient perplexes en début de cycle ; étant donné qu'ils n'avaient jamais fait de théâtre, ils ne savaient pas à quoi s'attendre et étaient donc sur la réserve. Cette attitude attentiste, passive, s'est dissipée à la fin de la séance 2-début de séance 3. Les élèves de la classe étaient habitués aux moments de lecture offerte, donnés régulièrement par l'enseignante, donc la lecture de l'œuvre n'a pas été quelque chose de nouveau pour eux. Les échanges oraux de compréhension et de formulation d'hypothèse ont continué à être travaillés tout au long de ce cycle avec les élèves. Certains jeux, comme par exemple celui de se disputer en se donnant des noms de fruits, ont permis aux élèves de travailler les catégories de mots en vocabulaire, les élèves ont donc acquis des nouveaux mots grâce à ce travail. Au fil des séances, les élèves étaient moins timides, plus assurés. Leur voix était plus affirmée. Certes, tous n'ont pas progressé de la même manière, mais tous ont fait des progrès dans ce domaine. Au départ, dans les jeux d'improvisation, les prestations des élèves étaient plutôt timides ; ils jouaient le jeu mais n'osaient encore pas se donner à 100% pour la plupart. Au terme du cycle, il y avait beaucoup moins de pudeur chez les élèves. Les jeux d'improvisation, qui au départ intimidaient la majeure partie des élèves étaient demandés sur la deuxième partie du cycle.

Les élèves participant à l'étude ont fait de réels progrès en lecture. Ainsi, Louane a fait des progrès concrets en décodage et en compréhension de texte. Lorsque les exercices de lecture dialoguée ont été initiés, elle ne souhaitait pas y participer. En effet, le groupe d'élèves de CE1, bien plus à l'aise car étant déjà lecteur, se portait plus facilement volontaire. Jusqu'à l'avant dernière séance, Louane n'a pas souhaité participer à ce travail, alors qu'à la dernière séance, elle s'est immédiatement portée volontaire, en mettant de côté ses difficultés de lecture. La lecture n'a donc pas été fluide, mais l'important est qu'elle a été réalisée. Il s'est

passé le même processus pour Laura et Erica, qui durant de nombreuses séances sont restées sur la réserve mais qui ont commencé à se libérer à la fin du cycle. Lola n'a pas vécu la même chose. En effet, cette élève avait effectué de nombreux progrès en décodage à la fin de son année de CP, mais n'avait pas réussi à travailler sur le sens à cette époque. Cette élève, n'ayant aucune confiance en elle, avait énormément besoin d'être rassurée par l'enseignante (elle avait déjà tenu des propos tels que « je ne me sers pas beaucoup de ma tête ! » lorsqu'elle faisait faux à un exercice). La compréhension du texte a été compliquée pour elle car elle ne se rappelait pas toujours du contenu de la lecture précédente. Elle s'est beaucoup investie dans les ateliers de langage ou de lecture mais ne mettait pas de sens sur ce qu'elle lisait en première lecture. A la fin du cycle de théâtre, Lola avait encore besoin de lire un texte, même court, plusieurs fois avant de commencer à comprendre l'idée principale qui s'en dégageait. Romain a participé avec un plaisir évident aux exercices de langage mais n'a pas su entrer dans le processus pour progresser en lecture. A la fin du cycle de théâtre, il a toujours autant de difficultés qu'au départ.

La relation entre le groupe classe et l'enseignante a évolué: une complicité nouvelle s'est instaurée. De plus, les élèves n'avaient pas du tout la sensation d'être en situation d'apprentissage, et vivaient donc les activités sans se mettre une quelconque pression. Le fait de faire collaborer les élèves de CP avec les élèves de CE1 dans les exercices d'improvisations a permis de créer une dynamique nouvelle, avec de beaux élans de spontanéité. Par exemple, un élève de CP, Aaron, a fait une improvisation avec Elouan, élève de CE1, sur le thème « vous êtes amis, et vous dites à quel point vous vous appréciez » (d'autant plus difficile qu'il s'agissait d'un travail sur les émotions). Lors de cet exercice, les premières secondes ont été difficiles, avec une gêne manifeste, puis Aaron a sauté dans les bras d'Elouan en lui disant « je t'aime » et le reste s'est fait très naturellement. Cela a d'ailleurs beaucoup marqué les autres élèves qui en ont souvent reparlé, même à la fin du cycle. Lors d'un des questionnaires semi-dirigé, cet exercice a souvent été mentionné comme « souvenir préféré » du cycle théâtre.

Enfin, un dernier point que nous allons exposer concerne l'ouverture aux autres. Le climat de la classe n'est pas toujours serein et des conflits ont régulièrement lieu entre les élèves. Cette activité théâtre a permis de faire travailler ensemble des élèves qui ne se côtoient généralement pas, voire qui ne s'entendent pas. Cela a permis de diversifier le climat de classe et de s'ouvrir aux autres. De même, lorsque certains élèves se retrouvaient bloqués pendant

les improvisations, perdaient leurs moyens, les élèves qui les regardaient proposaient spontanément des choses à faire, des idées. De plus, à la fin de chaque improvisation, on pouvait entendre « ça c'était une bonne idée ! » « C'était trop rigolo ! » de la part des élèves qui avaient été spectateurs. Ces réactions très positives n'étaient pas celles que les élèves avaient généralement (ils sont d'habitude plus enclins à se moquer de leurs camarades).

5. Discussion des résultats

Cet écrit réflexif porte sur la pratique du théâtre en classe, et comment elle peut être utilisée comme outil pour faire entrer les élèves dans la lecture, et aider les élèves à surmonter les difficultés rencontrées. Suite aux résultats observés plus haut, nous pouvons dégager trois axes d'analyse de ces données : l'entrée en lecture par le théâtre et le pourquoi d'un engagement des élèves dans le travail de lecture, les progrès concrets des élèves participant à l'étude mais le décrochage de certains et enfin, l'importance du facteur temps.

Les résultats obtenus nous permettent de discuter d'un premier point, à savoir le pourquoi de l'engagement des élèves dans le travail de lecture.

Les ateliers théâtre ont permis de travailler sur différentes activités qui s'apparentent à de la lecture traditionnelle (comme par exemple lire un extrait de texte pour la première fois en se déplaçant, lire un extrait de texte en groupe en faisant en sorte qu'il n'y ait jamais de moment d'attente, pratiquer la lecture dialoguée, lire en ajoutant des contraintes corporelles ou vocales, etc.), et nous pouvons nous demander pourquoi nous avons pu observer une progression des élèves dans ce contexte, alors qu'initialement l'activité lecture bloquait nos participants à l'étude. Le lien le plus évident que nous pouvons faire est celui que Boimare énonce dans *Ces enfants empêchés de penser*, à savoir l'importance d'entrer dans les apprentissages par la culture, c'est-à-dire entrer par le sens.

Ici, l'activité lecture ne consistait pas simplement à décoder des mots au sein de phrases qui ne signifiaient rien pour eux. Bien au contraire, la quasi-totalité des élèves de la classe s'identifiait au personnage principal, Grosse Patate. Ils cherchaient à savoir qui elle était et le fait qu'elle n'ait pas été représentée en illustration les perturbait. De nombreuses fois, ils ont demandé si l'image de la couverture du livre représentait Grosse Patate. Lors de certains passages du livre, nous pouvions noter une allusion au fait que la mère de Grosse Patate était décédée, mais d'une manière assez subtile. Cela n'avait pas un grand impact sur la situation

principale du livre, mais ce sont des détails sur lesquels les élèves s'arrêtaient. Le moindre indice sur la vie privée de Grosse Patate les fascinait. Suivre la vie d'une petite fille de leur âge, qui vivait les mêmes problématiques qu'eux, a je pense, permis de raccrocher certains élèves à l'activité lecture (puisque'ils pouvaient s'identifier à elle) ; les élèves pour lesquels suivre les péripéties des personnages des manuels de lecture classique ne suffit pas.

Le deuxième point auquel nous pouvons nous intéresser concerne les progrès visibles en décodage pour les élèves, mais avec un décrochage complet pour un des participants, Romain. Deux élèves de CP, Erica et Laura ont fait des progrès dans leur posture de lectrices. Nous pouvons dire qu'en quelque sorte, elles sont entrées dans cette grande maison qu'est celle de la lecture, et vont pouvoir évoluer plus rapidement et sereinement maintenant qu'elles y sont entrées. Comme nous l'avons observé dans notre état de l'art, ces deux élèves ont surmonté une des difficultés de lecteurs pointées par André Ouzoulias : comprendre la nature de l'activité lecture, dont les actes mentaux sont invisibles et impossibles à percevoir. De même, des améliorations ont été faites notamment en lecture dialoguée. Prenons l'exemple de Laura. Lors des premières lectures dialoguées, j'ai essayé de la faire participer à l'activité, en l'interrogeant. La plupart des élèves étaient d'ailleurs volontaires, quel que soit leur niveau de lecture ; le fait de devoir lire un dialogue d'un texte inconnu ne les effrayait apparemment pas (la perspective de lire les excitait bien plus). Laura n'a jamais voulu participer lors des premiers essais, expliquant qu'elle n'avait « pas envie » ou bien qu'elle ne savait pas lire. Finalement, à force de travailler ce genre d'activités, en séance 5, Laura s'est portée volontaire pour lire un extrait en lecture dialoguée, en binôme avec une élève de CE1.

Je lui ai volontairement fait lire un extrait assez court, pour ne pas la décourager si l'activité s'avérait difficile à ses yeux. Elle a certes eu du mal à déchiffrer certains mots, mais elle a éprouvé un plaisir visible à participer à cette activité. Depuis, elle ne cesse de progresser en lecture. Et même si elle a encore des progrès à faire en phonologie (elle confond certains sons, ce qui n'est pas un fait alarmant à cet âge là et à ce stade de l'apprentissage de la lecture), elle se porte bien plus volontaire depuis la fin du cycle théâtre. Elle participe plus en classe, et est motivée pour travailler. J'avais noté une légère démotivation pendant un temps, elle avait du mal à rentrer dans le travail, était vite perdue en lecture, n'arrivait pas à terminer les exercices de compréhension... Et ces derniers temps, elle a été une des plus motivées à travailler, persévérant lors des difficultés. Le théâtre a permis de mettre en corps la lecture, d'apporter un sens nouveau. A force de pratique collective, les élèves ont vu leur peur de s'exprimer devant les autres diminuer, de même que leur inhibition.

En revanche, Lola et Romain ont exprimé leur plaisir à participer au théâtre (voir annexes 3 et 4), lors du questionnaire semi-directif ou même en entretien individuel, mais ils ont toujours autant de difficultés. Lola décode sans problème majeur – elle bute sur quelques mots - mais ne met pas de sens sur ce qu'elle lit, elle continue d'oublier ce qui se passe dans les textes, et Romain reste fermé, presque hermétiquement aux apprentissages. Toujours aussi agité, il préfère casser tous ses crayons plutôt que de se mettre au travail. Nous retrouvons chez lui d'ailleurs des traces du syncrétisme enfantin : lorsque je lui demandais ce qu'il retenait de la séance de théâtre du jour - pas nécessairement immédiatement après l'activité – il faisait référence au cours de musique, pour lequel une intervenante vient chaque semaine.

Ces moments de classe, différents des moments plus classiques, étaient regroupés dans son esprit comme un même temps, non dissocié entre le théâtre et la musique. En temps d'échange groupal il participait sur les activités que nous avons effectuées mais en entretien individuel il était incapable de citer une seule activité « théâtre ». Le plaisir de Romain à participer au théâtre peut cependant être dissocié de son degré d'implication, qui reste à une hauteur de 2 sur 5. En effet, les difficultés ont peut-être été trop grandes pour lui, ce qui a impacté sur son investissement. Sa fatigabilité a d'ailleurs certainement été un des facteurs de désinvestissement.

Comme nous l'avons dit plus tôt, Louane a fait de réels progrès en décodage et en compréhension de texte. Cette élève, introvertie depuis le début de l'année, a fini par prendre confiance en elle et se débloquer petit à petit. Pour cette élève qui avait vécu une véritable rupture psychologique dans les apprentissages, le théâtre a permis de vivre la lecture sous forme de jeu. Rappelons qu'au départ, sa participation en classe était inexistante et qu'elle préférait se murer dans le silence plutôt que de répondre à une question. Voir les autres élèves s'amuser pendant les ateliers théâtre lui a permis à elle aussi de vaincre sa peur et de lâcher prise, pour pouvoir prendre du plaisir à son tour. Comme nous pouvons le souligner, les indices d'évaluation de Louane sont tous au dessus de la moyenne de 2.5 sur 5.

Le troisième point que nous allons extraire des résultats obtenus concerne le facteur temps. Comme nous l'avons souligné précédemment, Romain a décroché en cours de projet, et n'a pas fait de progrès notable en décodage. Le lien entre la pratique du théâtre, les lectures dialoguées, les jeux de langages et l'apprentissage de la lecture n'a pas été fait.

La fragilité de cette approche réside dans le fait qu'elle fait appel à cette capacité de formuler des impressions, alors que quand le vocabulaire est fragile (surtout pour les élèves en

difficulté), cela s'avère difficile. Le temps a manqué pour mener un véritable travail de réinclusion. En effet, les élèves se retrouvent face à cet écueil technique de lecture, qui demande non seulement de la motivation et l'aide de l'adulte, mais aussi du temps, pour réussir à rentrer dans l'activité. A terme, le théâtre permet aux élèves en difficulté de trouver les mots qui leur manquent car, comme l'a démontré Serge Boimare, développant leur vocabulaire, ils apprennent à s'exprimer autrement que par la violence ou la colère. Cependant, nous voyons bien que les études que mène le psychologue clinicien portent au minimum sur une année scolaire et que les élèves avec lesquels il travaille mettent du temps à accepter ces nouvelles manières de procéder, ont besoin de temps avant de s'ouvrir aux autres.

Comme l'explique Jean-Gabriel Carasso, l'enseignement et l'éducation sont complémentaires. L'éducation est la transmission de culture, de savoirs, autrement dit il s'agit de partage. L'éducation concerne plutôt le projet, la capacité à se poser soi-même les bonnes questions. L'articulation enseignement-éducation permet de faire réussir tous les élèves : c'est en veillant au développement de leur personne que l'on accroît les chances des enfants d'accéder aux apprentissages. Ce n'est pas le savoir qui prime, mais la personne que l'on a en face de soi, tout l'intérêt est donc porté sur le développement de la personne, et les moyens que l'on peut mettre en place afin de l'aider à grandir.

Cette entrée en lecture par le théâtre mériterait d'être approfondie et travaillée sur une durée bien plus conséquente et non pas sous forme de travail accéléré, mais nous pourrions également penser à des compléments possibles d'entrée en lecture. Par exemple, suite à un cycle de théâtre ou en parallèle, le projet pourrait être prolongé en production d'écrit, avec l'écriture d'une pièce de théâtre par la classe. En effet, puisque les élèves auront été stimulés et mis en mouvement lors du cycle théâtre, ils auront été plus réceptifs aux apprentissages, auront acquis des mots de vocabulaire qu'ils pourront réinvestir en production d'écrit. Ce travail pourrait leur permettre de développer la créativité, la structuration d'idées. Comme nous l'avons vu dans notre état de l'art, l'écriture et la lecture sont intrinsèquement liées. Dans le domaine de diffusion et médiation de Carasso sur l'art et la culture, les élèves pourraient également s'approprier les œuvres en rencontrant différents acteurs, ou bien en vivant une ou plusieurs sorties au théâtre.

Afin que l'approche de la lecture par le théâtre puisse porter ses fruits, nous pouvons imaginer une continuité au travail qui a été amorcé cette année avec la classe de CP-CE1. La

notion de parcours d'éducation artistique et culturelle est ici intéressante, puisqu'elle fait référence à un ensemble d'étapes par lesquelles passe une personne. Ce parcours s'inscrirait dans le travail d'équipe prôné dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire : «les programmes de cycle appellent à un travail d'élaboration collective des progressions, des sujets d'étude, de l'évaluation, plus attentif aux acquis réels des élèves ... plus attentif aussi à leur diversité et à leurs progrès [...]. Ils visent à accroître la vision globale des équipes pédagogiques sur le long terme [...]. »

A partir de la rentrée 2016, la mise en place de projets sera de mise, mais il s'agira également de s'adapter aux besoins des élèves, en fonction de la situation de base.

6. Conclusion

Cet écrit réflexif et scientifique nous a permis d'étudier le théâtre comme outil d'entrée en lecture ou comme outil d'aide pour les élèves en difficulté de lecture. L'apprentissage de la lecture est un apprentissage complexe, mêlant aussi bien le langage écrit que le langage oral, le travail phonologique que la compréhension de ce qui est lu. Nous avons pu observer que les chercheurs, tels que Serge Boimare, ont déjà prouvé la pertinence de l'entrée dans les apprentissages par la culture. Chercher à entrer en lecture ou à en contourner les difficultés en utilisant l'exercice théâtral avec les enfants s'est fait dans la continuité de cette approche, et s'est avéré concluant. Nous avons pu observer que les élèves avaient progressé en lecture, en langage oral et qu'ils s'étaient investis dans leur pratique. Pour la plupart, le théâtre et la mise en corps leur ont permis de s'ouvrir aux autres. Cependant, le facteur temps s'est révélé problématique dans notre mise en pratique, car certains élèves, en trop grande difficulté, ont décroché de la pratique. Faire pratiquer le théâtre aux enfants de tout cycle peut être un excellent moyen de les faire progresser en lecture, à condition qu'il ne s'agisse pas d'un travail sur le court terme, mais au contraire d'un projet que l'on peut inscrire dans le projet d'école, grâce à une collaboration entre les membres de l'équipe enseignante. Ce projet permettrait non seulement de travailler la lecture, mais aussi l'expression orale tout en mêlant la motricité et la créativité des élèves avec à la clé la création d'une pièce de théâtre de la classe.

Bibliographie

- Balazar, S. (2016). *Faire du théâtre avec ses élèves : techniques théâtrales et expression orale*. Paris : Editions Hachette Education
- Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris: Editions Dunod.
- Boimare, S. (2012). *La peur d'enseigner*. Paris: Editions Dunod
- Bourny G., Fumel S., Kespaik S., et Trosseille B. (2012). Note d'information 13 de l'enquête PISA 2012
- Brigaudiot, M & Brun, A & Cormier, P & Croizier-Pré, M & Hervé, G & de la Monneraye, Y & Lévines, J & Ouzoulias, A. (2015). *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*. Paris: Retz
- Brigaudiot, M. (2014). *Première maîtrise de l'écrit*. Paris: Editions Hachette (CP, CE1 et secteur spécialisé)
- Carasso, J-G. (2008). Les enjeux de l'éducation artistique et culturelle
- Chauveau, G. (1998). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: Retz. (un classique : la 3ème partie de l'ouvrage te sera très utile ; il est accessible en format numérique)
- Laparra M. et Margolinas C. (2012). « Oralité, littératie et production des inégalités scolaires », *Le français aujourd'hui* n°177 p55-64
- OCDE (2012). Principaux résultats de l'enquête PISA 2012
- Richard, Dominique (2001). *Le journal de grosse patate*. Paris: Editions Théâtrales
- L'apprentissage de la lecture au cycle 2.

Repéré à <http://www.ien-versailles.ac-versailles.fr/Espacepedagogique/Lecture/apprentissagelecture.htm>

- Canopé. Le théâtre à l'école : pourquoi et comment intégrer le théâtre dans sa classe ?

Repéré à <http://www.petitsateliers.fr/theatre/theatre-a-lecole/>

Annexes

1. ANNEXE 1.....	1
FICHE DE SEQUENCE	
2. ANNEXE 2.....	3
QUESTIONNAIRE DU JOURNAL DE GROSSE PATATE	
3. ANNEXE 3.....	4
QUESTIONNAIRE SEMI DIRIGE DE LOLA	
4. ANNEXE 4.....	5
QUESTIONNAIRE SEMI DIRIGE DE ROMAIN	

Annexe 1

SEQUENCE DE THEATRE – Le Journal de Grosse Patate

Domaine d'activité : Théâtre

Niveau de classe : CP – CE1

Objectifs : aider les élèves à maîtriser le langage oral et écrit, aider les élèves à communiquer avec ses pairs, rendre les élèves capables de prendre du plaisir grâce à l'expression orale, aider les élèves à entrer dans la lecture par le langage oral

Compétences visées : Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions. S'exprimer avec précision - Participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, fluidité, respect de la ponctuation, intonation appropriée. Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation

Document-source: Le journal de Grosse Patate, Dominique Richard

Mode d'évaluation Sommative : questionnaire et dessins des élèves

Mode de différenciation envisagé: explicitation du contenu étudié pour les élèves en difficultés

Séances	Durée	Description de la situation d'apprentissage	Matériel et organisation de la classe	Bilan
1. Initiation 1/2	45	Différents jeux : salades de mains, marches, visite du musée	Visite du musée en binôme	
2. Initiation 2/2	45	Salades de mains, marches, visite du musée, jeu du oui	musique	Attention aux différentes marche (marche boue)
3. Présentation de l'œuvre	45	Echauffement : tai chi puis jeu du oui, se compter en groupe, lire des extraits du journal de grosse patate en se déplaçant	Le journal de Grosse Patate, cartes de contraintes	
4. Travail sur l'œuvre	45	Echauffement physique puis oral, jeux de respiration, travail sur des extraits de l'œuvre	Le journal de Grosse Patate, cartes de contraintes	
5. Travail en ateliers	45	Echauffement physique puis oral (marches puis dire une phrase sur	Le journal de Grosse Patate,	

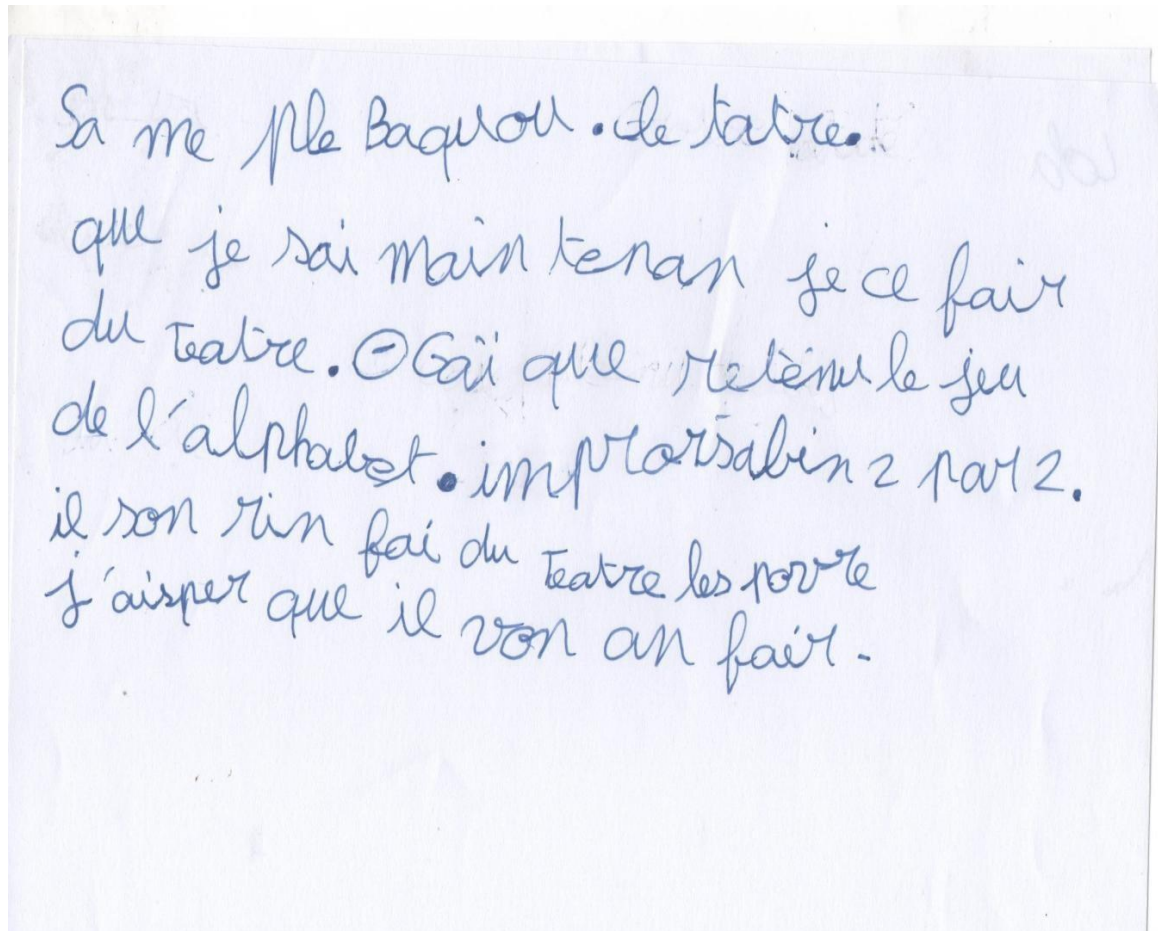
		différentes intonations), travail sur le journal de grosse patate (première lecture puis jeu sur l'intonation et travail sur les entrées et sorties), lecture dialoguée	cartes de contraintes, musique	
6. Réinvestissement	45	Echauffement physique (les marches) puis oral (exprimer ses émotions), travail en trois groupes de 7 et 6, reprise avec contraintes, improvisations, puis travail de mime en binôme	Le journal de Grosse Patate, cartes de contraintes, musique	Blocage de certains élèves en improvisation
7. Réinvestissement	45	Echauffement physique puis oral, lecture dialoguée et improvisations	Le journal de Grosse Patate, cartes de contraintes, musique	Refaire des moments de lecture dialoguée
8. Conclusion	45	Echauffement, lecture dialoguée, improvisations et conclusion du cycle de théâtre	Le journal de Grosse Patate, cartes de contraintes, musique	

Annexe 3

Questionnaire de Lola

Questions posées :

- que m'a apporté le théâtre ?
- que m'a appris le théâtre ?
- qu'ai-je ressenti en faisant du théâtre ?
- je cite un bon et un mauvais souvenir
- qu'ai-je trouvé difficile dans la pratique du théâtre ?
- je termine la phrase : « les autres élèves de l'école, qui eux n'ont pas fait de théâtre ... »

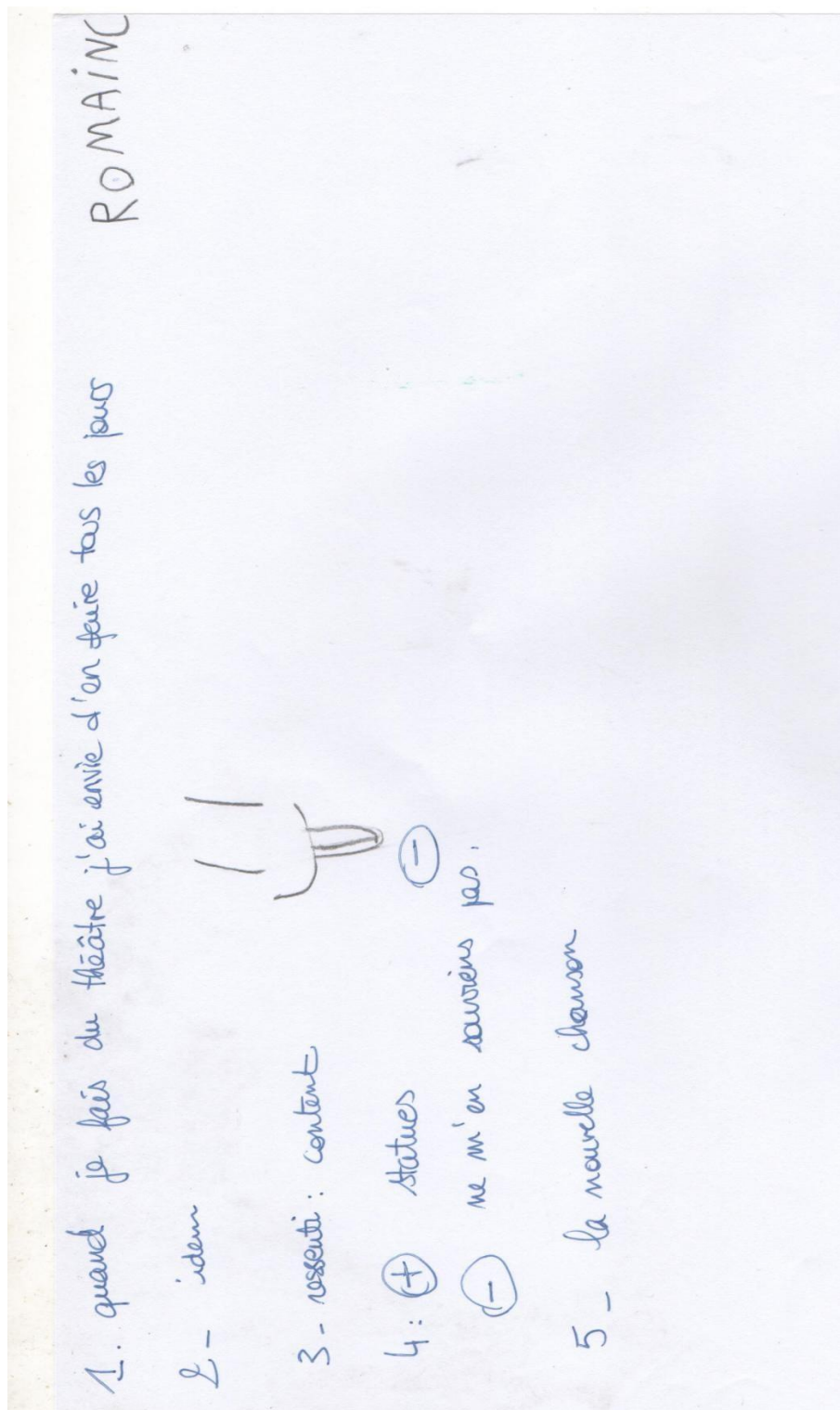


La me ple Baquou. de tatre.
que je sai main tenan se ce fair
du teatre. O Gai que retenu le jeu
de l'alphabet. imptorabin 2 part 2.
il son rin fai du teatre les porte
j'aisper que il von an fait.

Annexe 4

Questionnaire de Romain

Mêmes questions que pour Lola en annexe 3



Année universitaire 2015-2016

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Comment la pratique du théâtre peut-elle favoriser l'entrée dans la lecture au cycle 2 ?

Auteur : Marielle Roux

Résumé :

Cet écrit porte sur le théâtre comme propulseur pour entrer dans la lecture, ou pour surmonter les difficultés. Des études ont démontré que pour les élèves en difficultés, le meilleur moyen d'entrer dans les apprentissages reste la culture et le langage. La séquence d'apprentissage mise en œuvre porte là-dessus, avec une séquence de théâtre articulée autour du Journal de Grosse Patate dans une classe de CP-CE1. Les compétences visées par cette séquence portent sur deux axes : améliorer le niveau de lecture et travailler le langage oral.

Mots clés : apprentissage de la lecture, cycle 2, entrée dans les apprentissages par la culture, langage oral, transversalité du théâtre

Summary :

This writing is about how practicing theater in class can be a way to boost pupils in their learning of reading, or in overcoming their difficulties. Many studies have shown that for children who have difficulties at school, the best way to enter apprenticeships are culture and language. Indeed, these techniques are more about understanding the meaning than repeating exercises. The sequence that we have experienced confirms that, with a sequence based on Le Journal de Grosse Patate written by Dominique Richard. The skills that we wanted to develop with this sequence have been divided into two main areas: improving the reading level of the students and working on the oral language.

Key words : theater, reading, oral skills, learning thanks to the culture