



HAL
open science

Le théâtre pour travailler les compétences civiques et langagières des élèves

Laureen Schmitt

► **To cite this version:**

Laureen Schmitt. Le théâtre pour travailler les compétences civiques et langagières des élèves. Education. 2016. dumas-01412382

HAL Id: dumas-01412382

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01412382v1>

Submitted on 8 Dec 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

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

Mention Premier degré

Le théâtre pour travailler les
compétences civiques et
langagières des élèves.

Présenté par Madame Laureen SCHMITT

Première partie rédigée en collaboration avec Madame Maïwenn Barrau

Mémoire de M2 encadré par Madame Laurence Buson

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

..... Laureen SCHMITT

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

..... Le théâtre pour travailler les compétences
cirques et langagières des élèves

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.

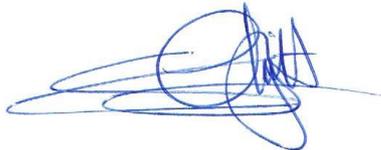
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

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 St. Côte-Saint-André

le 12 Mai 2016

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Laureen SCHMITT
auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :
Le théâtre pour travailler les compétences civiques
et langagières des élèves

, agissant en l'absence de toute contrainte,
 autorise n'autorise pas²

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 La Côte-Saint-André le 12 Mai 2016

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

Table des matières

Introduction	1
I Etat de l'art	2
1.1 L'oral	2
1.1.1 Les spécificités de l'oral	2
1.1.2 Oral vs Ecrit	2
1.1.3 Rapport entre oral et norme	4
1.2 La didactique de l'oral	5
1.2.1 : Pourquoi enseigner l'oral ?	5
1.2.2 : Les difficultés à enseigner l'oral	6
1.2.3 : Les limites rencontrées lors de la prise de parole	6
1.3 Le genre oral du théâtre	7
1.3.1 Comment définir ce genre ?	7
1.3.2 Les enjeux de l'enseignement du théâtre	8
II Définition de la problématique et présentation des hypothèses	10
1. La problématique	10
2. Les hypothèses	10
III Méthodologie	11
1. Présentation des participants	11
2. Présentation du projet	11
3. Mes réflexions concernant la mise au point de ma séquence	11
4. Dispositif	12
4.1. Méthodologie du recueil de données	12
4.2. Modalités de recueil de données :	14
V Analyse et discussion	16
1. Analyse globale du dispositif :	16
2. Travailler l'oral : un moteur de cohésion sociale ?	16
3. L'écriture d'une saynète : un outil pour travailler les registres de langue ?	20
3.1. L'intérêt de travailler le langage oral par le biais du langage écrit	20
3.2. Le français écrit et le français parlé	21
4. Le théâtre : un outil permettant le développement personnel de l'élève ?	27
5. Points forts et limites rencontrées.	33
Conclusion	35
Bibliographie :	36

Introduction

Les programmes de 2008 accordent une place importante au langage oral. En effet, ils font de la maîtrise de la langue orale une priorité pédagogique à l'école élémentaire. (Balazar & Gentet-Ravasco, 2003). Plusieurs éléments de connaissances et de compétences sont à acquérir et à consolider tout au long de l'école primaire. Parmi ceux présents au cycle 3, nous pouvons mettre en exergue « Raconter, décrire, exposer, échanger, débattre ». Néanmoins, nous remarquons que l'oral ne constitue pas un enseignement à part entière et ne fait donc pas l'objet d'un apprentissage explicite. L'oral s'avère être travaillé en tant que compétence transversale dans les différents domaines de l'école.

Dans les nouveaux programmes entrant en vigueur à la rentrée scolaire 2016, nous pouvons remarquer que l'oral occupe toujours une place importante dans les apprentissages. En effet, il doit faire « l'objet d'une attention constante » de la part de l'enseignant. Or, le texte nous fait part d'une avancée dans le statut accordé à ce dernier puisqu'il est spécifié que la maîtrise du langage oral doit, dorénavant, faire l'objet d'un « enseignement spécifique ». Ceci se traduit par la mise en place d'activités précises permettant à l'élève de faire évoluer sa prise de parole et sa maîtrise de l'oral. L'oral s'avère donc critérié afin de rendre son apprentissage explicite pour l'élève. Ainsi maîtriser la langue orale assied son importance dans les apprentissages primordiaux de l'école primaire en constituant un enseignement explicite à part entière.

J'ai donc décidé de travailler la pratique de l'oral au travers de la problématique suivante : Comment, grâce au théâtre, articuler un travail sur les compétences civiques et morales et un travail sur les registres de langue ?

Je présenterai, dans un premier temps, une synthèse bibliographique axée autour de la didactique de l'oral et des caractéristiques du théâtre. Dans un second temps, j'exposerai la méthodologie utilisée afin de répondre à cette problématique. Pour finir, je présenterai l'analyse des résultats obtenus, les réussites et les limites rencontrés dans cette démarche et les impacts sur ma pratique professionnelle.

I Etat de l'art

1.1 L'oral

1.1.1 Les spécificités de l'oral

Selon Balazar et Gentet-Ravasco (2003), l'oral est un élément central de la communication dans notre société, il est déterminant pour la construction intellectuelle de l'enfant que ce soit dans sa scolarité, dans son intégration dans le monde social et dans ses relations personnelles. Il est donc important, dans un premier temps, de définir ce qu'est l'oral.

L'oral est défini par Boublil (2012, p.2) comme « une activité de réception et de production monologique et dialogique ». En effet, l'oral renvoie tant à une activité pratiquée seule, comme dans le cas d'une personne s'adressant à elle-même, qu'au fait de prendre part à une conversation. S'exprimer oralement c'est aussi mobiliser ses moyens physiques, intellectuels, émotionnels pour se faire comprendre de son/ses interlocuteur(s). (Balazar & Gentenet-Ravasco, 2003, p14).

Ainsi enseigner l'oral, en favorisant la parole de l'élève, permet à l'enfant de s'exprimer, de structurer sa pensée et de construire des savoirs. *A fortiori*, il amène l'enfant à construire sa propre identité personnelle. D'un point de vue social, maîtriser la compétence langagière orale renvoie à la capacité de tenir une conduite adaptée à des situations de communication diverses, d'ajuster ses propos à son interlocuteur et donc pouvoir s'intégrer dans des milieux sociaux variés. Enseigner l'oral n'a pas une vocation purement scolaire, il permet à l'élève de devenir un futur citoyen, autonome dans ses pensées, d'acquérir un esprit critique, de se protéger des préjugés en minimisant les risques de « ghettoisation sociale » (Maurer, 2001).

1.1.2 Oral vs Ecrit

Précédemment, nous avons décrit ce qu'était l'oral et pour ce faire nous sommes allées, dans un premier temps, chercher sa définition dans le dictionnaire Le Robert. Il peut être remarqué que ce dernier est « opposé à l'écrit ». Ainsi, l'oral est défini par son contraire et cela met en avant la relation étroite qui lie l'oral à l'écrit et donc la difficulté à le définir autrement qu'en accord ou en opposition à l'écrit. Pourtant, la communication orale est première, tant au niveau du développement langagier de l'enfant que dans l'histoire humaine.

Comme l'ont dit Halté et Rispaill (2005), l'écrit c'est faire cohérent, complet et souvent long. C'est un acte qu'on fait seul et dans lequel on insère la possibilité de ratures et brouillons et ainsi de réécriture. L'écrit correspond à un apprentissage organisé afin que tous partagent des codes communs. Il est donné à l'école la mission principale de faire entrer les enfants dans la culture de l'écrit. Or, en opposition, « l'oral est un moyen de communication direct, non différé, polygère, formé d'énoncés souvent inachevés, reformulés, décousus remplis de marqueurs de discours et de diverses redondances » (Mairal & Blochet, 2001, p.46).

L'oral est perçu comme informel par ces codes qui s'éloignent des tournures canoniques de l'écrit. En effet, d'après Dolz et Schneuwly (1998, p.58), la langue parlée est vue comme « pauvre, ordinaire, relâchée, populaire et mal structurée, alors que la langue écrite constitue le fondement de toute norme de correction en français standard ». Ceci laisserait croire que « l'oral aurait des structures grammaticales déficientes : seul l'écrit aurait une grammaire organisée » (Blanche-Benveniste, 1991, p.55). Or, beaucoup des tournures jugées spécifiques à l'oral se retrouvent dans des énoncés écrits et « la plupart de ces tournures ont été intégrées dans l'appareillage grammatical classique » (Blanche-Benveniste, 1991, p.55).

De plus, et comme le dit Plane (2015, p.1), « il arrive qu'on [les chercheurs et les étudiants] ait recours à l'étude d'un texte oral complexe et qu'on l'analyse comme si c'était un texte écrit ». On s'attache donc à donner des traits de l'oral à nos écrits et réciproquement. Cette idée est renforcée par Dolz et Schneuwly (1998, p.59) puisqu'ils affirment que « les formes standard et non standard se manifestent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit ». Afin d'illustrer ces propos, Benveniste nous donne l'exemple du « double marquage » qui renvoie à une reprise anaphorique d'un élément situé en tête par un pronom dans la construction verbale qui suit :

A l'oral : « les gens **ils** sont moins motivés qu'auparavant » (Brunet D, 24,9)

- Les gens : élément majeur de la phrase.
- **Ils** : reprise anaphorique de « les gens ».

A l'écrit : « Ce manuel d'évasion, de délivrance, il est d'usage qu'on m'y enferme » (A.Gide)

- Ce manuel d'évasion, de délivrance : élément majeur de la phrase.
- **Y** : reprise anaphorique de « ce manuel d'évasion, de délivrance ».

Ainsi, nous pouvons remarquer que l'écrit et l'oral se rejoignent dans leurs tournures syntaxiques et c'est ce qui amène Benveniste à juger la distinction entre oral et écrit « inutile » (1991 ; p.56).

Pour conclure, l'oral et l'écrit ne sont pas deux modalités étanches mais deux modes de communications complémentaires régis par l'influence de l'un sur l'autre.

1.1.3 Rapport entre oral et norme

L'interaction orale est en premier lieu la construction d'un espace de collaboration qui permet la communication. Il est nécessaire de s'adapter à un ensemble de paramètres situationnels : qui, où, comment, pourquoi (Maurer, 2001). Or, l'oral a longtemps été lié à la problématique des registres de langue (familier, courant, soutenu), c'est-à-dire à la question du choix d'une manière de s'exprimer en fonction de la situation de communication dans laquelle on se trouve. Cette façon de s'exprimer est comparée à une norme, à un idéal de langue qui imposerait un bon usage. Dans cette logique, il serait donc convenu qu'il y ait des formes de dialogues meilleures que d'autres. Néanmoins, comme l'explique Maurer (2001), la différence entre deux formulations d'une même idée ne tient pas seulement à l'aspect de registre de langue mais à celle de l'intention qui est communiquée. La forme est certes importante mais c'est l'intention de notre discours qui rend notre énoncé convenable ou non. Cet auteur appuie ses propos avec l'exemple suivant : face à une proposition, la réponse « ça va pas. Non ? » véhicule une certaine agressivité tout en prenant en compte son interlocuteur (« Non ? »). Dans un langage plus formel la réponse « Ta proposition est complètement absurde, comme à l'accoutumée, par ailleurs » est certes exprimée dans un langage plus élaboré que l'énoncé précédent mais est au moins autant agressif que ce dernier. D'autant plus que nous pouvons remarquer le mépris véhiculé dans ce deuxième exemple. Ainsi, comparer les énoncés formulés à une norme qui les enclaverait dans des rubriques : familier, courant, soutenu, n'est plus pertinent. Tout comme le fait, d'ailleurs, d'associer un langage soutenu à un discours poli et un langage familier à un discours grossier. Outre le fait de diversifier les moyens linguistiques dont disposent les locuteurs pour communiquer entre eux au quotidien, il est nécessaire de développer une réflexion sur les intentions qu'ils véhiculent et cela dans le but que chacun puisse ajuster au mieux son mode d'expression choisi à l'intention d'une communication voulue. Pour conclure, la problématique des registres de langue (bien parler, mal parler) s'avère trop normative et est dépassée au profit d'une réflexion sur la manière de gérer au mieux une situation de communication (Maurer, 2001, p.48).

1.2 La didactique de l'oral

Il faut tout d'abord nous attacher à définir ce que nous entendons par une didactique de l'oral. Selon les didacticiens, la didactique de l'oral se conçoit pour Dolz (1999), Schneuwly (1999) et Maurer (2001) comme une proposition de nouvelles pratiques pédagogiques spécifiques, censées venir compléter le dispositif de formation linguistique existant. Piaget, Rignano et Baldwin (2002) ont démontré, au travers de différentes études, que la nécessité de mettre en œuvre sa pensée apparaît pour la première fois lorsqu'il y a discussion entre enfants. Ce n'est qu'ensuite que l'enfant prend conscience que la pensée est une activité intérieure. Comme l'explique Bruno, Corbucci, Créte et Laurent (2009), peu à peu, l'enfant se met à raisonner et à vérifier les fondements de sa propre pensée.

Cela conduit en classe à chercher comment l'on peut donner des moyens aux élèves pour produire un discours qui soit adapté à un projet donné. La finalité de cet apprentissage doit être, de plus, d'arriver à faire en sorte que les élèves aient, de façon de plus en plus spontanée, la capacité de transposer ces compétences dans les autres apprentissages.

1.2.1 : Pourquoi enseigner l'oral ?

Dans un monde où la pensée critique doit se développer le plus tôt possible afin que l'interprétation des mots puisse ne pas être sujet à controverse, il apparaît indispensable que l'école, dans son rôle de formation de citoyens de la République, intègre un enseignement de l'oral aussi efficace que celui de l'écrit. Les Instructions Officielles (désormais IO) vont d'ailleurs de plus en plus dans ce sens. En effet, elles préconisent de faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral, et ceci à travers toutes les disciplines. D'ailleurs, à partir de la rentrée 2016, le socle commun de connaissances et de compétences disposera d'un nouveau domaine dédié à la maîtrise de la langue, à savoir « les langages pour parler et communiquer ».

Quelle que soit la façon d'aborder et de travailler l'oral en classe, les objectifs de cet enseignement font consensus : il permet la construction à la fois de chaque individu qui compose la classe et de la classe dans sa globalité (Bruno *et al.*, 2009). L'oral aide l'enfant à parler de sa vie, de ses pratiques sociales, à grandir et à agir sur le monde.

Enfin, l'école est l'occasion d'échanges pour partager, mais aussi pour enrichir sa langue et la façon dont on la parle. C'est pour cela que l'oral, comme toute discipline, s'évalue, que l'on doit être capable d'indiquer à un élève ou à ses parents son niveau, en termes autres que subjectifs ou psychologiques (Bruno *et al.*, 2009).

1.2.2 : Les difficultés à enseigner l'oral

Si la maîtrise de l'écrit s'enseigne déjà difficilement (Halte, 1991), parce qu'elle excède les limites du cours de français, c'est encore plus vrai pour celle de l'oral (Bouchard, 2002). En effet, dans la mesure où l'oral occupe la majeure partie du fonctionnement scolaire, il ne peut être uniquement un objet d'enseignement. La question que se pose Bouchard, en tant que didacticien, est de savoir si la maîtrise de ce savoir-faire aussi global que le savoir communiqué oralement doit faire l'objet d'un enseignement disciplinaire ou s'il doit s'inscrire dans une formation globale plus multiforme, qui accompagnerait les élèves dans toutes leurs pratiques de communications au quotidien ?

Une autre difficulté existe : évaluer l'oral. C'est une démarche pourtant indispensable puisque toute forme d'apprentissage doit être évaluée (Bruno *et al.*, 2009). L'élaboration d'outils semble nécessaire afin de créer une évaluation quantitative et qualitative. Néanmoins, même si l'oral est présent dans certaines compétences évaluées : par exemple, « être capable d'utiliser un tableau à double entrée », il n'est pas aisé de cerner seulement la production orale des élèves. Les dispositifs à mettre en œuvre et les critères à retenir restent à la fois peu nombreux et peu convaincants dans les pratiques décrites.

Un des moyens les plus efficaces pour aider à une évaluation de l'oral en classe reste l'enregistrement des prises de parole, qui permet de revenir ensemble sur les réussites et les améliorations que l'on peut constater sur ces interactions. Mais, cependant, l'absence de critères précis, même dans le cas des retours sur les enregistrements, rend l'évaluation difficile voire subjective. Il est donc important de dresser une liste de critères, repères et indicateurs afin de rendre l'évaluation la plus objective possible.

1.2.3 : Les limites rencontrées lors de la prise de parole

Les émotions font parties de l'oral (Garitte, 1998 ; Pharand, 2013). Elles sont « lexicalisées en langue, laissent des traces sur les choix lexicaux, syntaxiques ou pragmatiques opérés en

discours, et sont perceptibles dans le signal de la parole aussi bien que dans les conduites non verbales des locuteurs » (Coletta et Tcherkassof, 2003, p.9). Les émotions agissent également sur la capacité à prendre la parole. Pour certains, ce n'est pas toujours perceptible (parce que contrôlées ou minimales), pour d'autres elles sont perceptibles de manière positive (enthousiasme) ou négative (nuisent à la prise de parole). Ces émotions peuvent s'exprimer sous des formes verbales (l'élève fait part de son mal-être) ou vocales (soupir, par exemple). Des caractéristiques peuvent être associées à ces comportements, tels que l'aisance, le manque d'estime de soi, la motivation ou même la confiance. Tous ces objets peuvent être travaillés, s'ils sont identifiés, par une facilitation de prise de conscience de la part de l'élève (Bergeron, Dumais, Harvey & Nolin, 2015).

Suite aux recherches effectuées sur l'oral, il est apparu que ce dernier était omniprésent à l'école et ne faisait pas pour autant l'objet d'un apprentissage explicite. Or, l'oral est dans un premier temps un moyen de structurer sa pensée et d'enrichir sa langue ; et, dans un second temps, un vecteur permettant la construction de chaque individu et de la classe dans sa globalité. Au terme de mes lectures, le théâtre s'est révélé être un moyen efficace de travailler l'oral, le lien entre oral et écrit et la cohésion au sein d'une classe.

1.3 Le genre oral du théâtre

1.3.1 Comment définir ce genre ?

Le théâtre est un genre littéraire particulier puisqu'il concilie à la fois une forme de littérature et un spectacle (David, 1995, p. 5). C'est un texte narratif mettant en scène une action sous forme de dialogue entre les personnages. Il est fait pour être lu et vu et s'adresse donc tant à des lecteurs qu'à des spectateurs. Dans certains cas, outre le fait de dialoguer avec son interlocuteur sur la scène, le personnage peut aussi s'adresser au public, c'est la « double énonciation ».

Théâtre écrit : Le texte écrit comporte des spécificités. Il regroupe une présentation des personnages et les liens qui les unissent, le texte (découpé en actes et en scènes), et ses didascalies, plus ou moins importantes selon les époques et les auteurs, pouvant aller de quelques mots à des indications scéniques importantes (ton, geste, lieu, lumière, décor,

costume...). La lecture d'une pièce théâtrale se fait seule et nécessite une gymnastique de l'esprit, tant dans l'identification des personnages et des relations qui les unissent que dans l'imagination de la mise en scène énoncée par les didascalies. ¹

Théâtre oral :

Le texte théâtral relève d'un discours direct, en vers ou en prose, s'adressant à un interlocuteur à savoir, un autre acteur, le public ou bien lui-même dans une sorte d'introspection. Il résulte d'une mise en scène pouvant engager des costumes, des décors spécifiques, des accessoires, et surtout un jeu d'acteur. Pour réaliser une pièce théâtrale il est donc nécessaire que plusieurs personnes travaillent ensemble afin de mener à bien ce projet. Ainsi, la pratique théâtrale suppose un engagement de tous pour la réussite commune. Le théâtre implique une forte dynamique de groupe. « Chacun, selon ses capacités, doit se sentir responsable de la cohésion de groupe : s'investir sans étouffer les autres, s'imposer une auto-discipline, honorer ses engagements (apprendre un texte, préparer un costume...). » (Balazard, 2003, p.14).

1.3.2 Les enjeux de l'enseignement du théâtre

Depuis 1995, le théâtre fait partie de l'éducation artistique inscrite au programme officiel du cycle 3. « L'éducation artistique a pour but d'amener les élèves à développer leur sensibilité, leurs capacités de création, à découvrir des œuvres d'art, à saisir des démarches d'artistes. [...] Sont présentés ici, à titre d'exemples d'ouverture à d'autres domaines artistiques : le théâtre et l'expression dramatique. » (Bulletin officiel, 1995, p.30). Ainsi, le théâtre rentre dans le domaine scolaire et devient un médian d'apprentissages divers. Encore aujourd'hui, nous pouvons observer l'importance du théâtre à l'école puisqu'il est mentionné dans le domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer » du nouveau socle de connaissances et de compétences entrant en vigueur à la rentrée 2016. En effet, il est indiqué que « le français tout comme la langue vivante étudiée donne toute sa place à l'écriture créative et à la pratique théâtrale ». (Bulletin officiel, 2015)

13.2.1 Les enjeux disciplinaires

Le théâtre permet de « mettre en pratique de façon ludique (en cassant la routine de la classe) les dernières connaissances acquises comme employer du vocabulaire étudié, argumenter sur

¹ Cours Licence Lettres Modernes 2010-2013, Université Stendhal.

un thème, exposer un point de vue... » (Balazar & Gentet-Ravasco, 2003, p.13). De plus, le théâtre permet « un prolongement pour la classe » puisqu'il peut s'avérer transdisciplinaire. En effet, il peut être travaillé dans le domaine des arts tant en arts visuels (conception d'une affiche, de décors, de costumes) qu'en musique (choix des fonds sonores...), mais aussi lors de la pratique d'éducation physique et sportive à travers la compétence : « concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique » (Bulletin Officiel, 2008).

Au-delà d'être un lieu d'apprentissage, l'école, et notamment la classe, s'avère être apparenté à une « micro société » (Reuter, 2007, p.2) dans laquelle se développent les bases des codes sociaux régissant notre société. Le théâtre reprend ces codes sociaux et permet de les travailler de manière plus explicite en reprenant les attendus formulés en instruction civique et morale à savoir comprendre « les contraintes de la vie collective » (Bulletin officiel, 2008). En effet, le théâtre est une activité effectuée en groupe dans laquelle les participants ont des droits et des devoirs à respecter dans le but de présenter une production.

De plus, le théâtre comme genre oral reprend des objectifs et des compétences de l'oral. Les compétences de l'oral peuvent être travaillées par l'étude d'autres genres et dans notre cas, par l'étude du théâtre. Le théâtre, tout comme l'oral, permet d'aborder différentes conduites comme : raconter, décrire, exposer, convaincre, justifier etc.

1.3.2.2 Les enjeux sociaux

Le théâtre permet de travailler la compétence 7 *Autonomie et initiative* puisque le jeu dramatique induit la notion d'engagement et d'autonomie. En effet, les élèves ont à s'impliquer dans une démarche de projet, à montrer une certaine persévérance dans cette activité.

La compétence 6, *Les compétences sociales et civiques*, est aussi travaillée par le biais du théâtre car il permet de mettre en exergue des problèmes relatifs au vivre ensemble (mauvaise cohésion du groupe, incivilité, traitement de la différence). « Travailler le théâtre en classe c'est aider les enfants à lutter contre leur individualisme, leur timidité, à canaliser leur violence et leur impatience » (Balazar & Gentet-Ravasco, 2003, p.14). Le théâtre devient un lieu de discussion, un médian des difficultés rencontrées entre les élèves au sein de la classe. Il peut permettre d'instaurer un cadre serein, propice aux apprentissages.

II Définition de la problématique et présentation des hypothèses

1. La problématique

C'est par mes recherches autour de l'oral et notamment de l'importance de l'oral dans le développement de l'enfant, et par celles présentant le théâtre comme un médian de cohésion sociale que j'ai décidé de proposer la problématique suivante :

Comment, grâce au théâtre, articuler un travail sur les compétences civiques et morales et un travail sur les registres de langue ?

2. Les hypothèses

A partir de notre synthèse sur le sujet, plusieurs hypothèses peuvent être avancées :

Hypothèse 1 :

Le travail sur l'oral par le théâtre est un moyen efficace d'améliorer le climat au sein d'un groupe classe.

Hypothèse 2 :

L'écriture d'une saynète permet de comprendre l'importance de moduler les registres de langue à l'oral et à l'écrit.

Hypothèse 3 :

Le théâtre permet de favoriser la prise de parole et le développement personnel de l'élève.

III Méthodologie

Pour valider l'hypothèse selon laquelle le théâtre permettrait d'améliorer la communication entre les élèves et le vivre ensemble, j'ai mis au point une expérimentation au sein de ma classe. Je présenterai, dans un premier temps, les participants, puis le projet. Ensuite, je ferai part de mes réflexions quant à l'élaboration de ce dernier et pour finir j'expliquerai le dispositif.

1. Présentation des participants

Mon année de stage se déroule dans une école rurale de petit effectif, environ 130 élèves. Les élèves évoluent dans des familles de milieu relativement favorisé.

J'ai à ma charge la classe de CM1 composée de 21 élèves à savoir 14 garçons et 7 filles. Ils ont dans l'ensemble de bons résultats scolaires, malgré un manque d'attention manifeste de la part de certains. Néanmoins, et ce depuis l'arrivée d'une nouvelle élève, l'ambiance au sein du groupe classe s'est dégradée. Les élèves sont irrespectueux les uns envers les autres (les garçons contre les filles, les filles contre la nouvelle élève). Cela se ressent dans la classe par la chute de la participation de certains.

Les élèves n'ont jamais été confrontés à la pratique du théâtre que ce soit dans le domaine scolaire qu'en dehors de l'école. Les activités orales régulières pratiquées par les élèves sont la lecture à voix haute, la présentation d'exposés et la récitation de poésies.

2. Présentation du projet

Le projet que j'ai proposé à mes élèves est de construire une représentation théâtrale portant sur la violence scolaire. Chaque groupe d'élèves devra écrire, construire et mettre en scène une saynète de théâtre ayant pour sujet un des thèmes relatifs à la violence scolaire.

3. Mes réflexions concernant la mise au point de ma séquence

De par l'observation des sujets, j'ai pu remarquer un manque de cohésion dans la classe. Les enfants évoluent au sein de groupes bien distincts et ne se mélangent pas avec le reste de la classe. Il y a souvent des rivalités qui conduisent à des disputes entre les différents enfants. Ceci entache nettement l'ambiance de la classe. Lors des échanges, au sein d'un « clan » et entre tous les enfants, le registre utilisé est souvent proche du registre familial. De plus, j'ai

pu observer une baisse de la participation orale chez certains des élèves et une réelle appréhension quant à l'éventualité de passer au tableau. Cela pose un problème dans l'acquisition des apprentissages puisque les temps collectifs tels que les mises en commun et les corrections ne sont plus identifiés comme un moment d'explications et d'éclaircissements. Ces différentes observations m'ont conduite à réfléchir à des moyens d'améliorer l'entente et la cohésion entre tous les élèves. Aussi, afin de réinstaurer un cadre serein et propice aux apprentissages, j'ai décidé de proposer des activités autour du théâtre, et ce pour différentes raisons :

- Le théâtre implique une forte dynamique de groupe. Chacun est responsable d'une mission et le résultat final dépend de l'investissement de chacun. Il permet aussi de travailler l'attention et l'écoute des élèves. Ils sont sollicités à chaque passage d'un groupe de camarades pour donner leur avis sur le texte et la mise en voix.
- Les saynètes découlent d'une réflexion et d'une création d'un texte commun. Les élèves, ayant été mis par groupe sans tenir compte des liens d'affection les unissant, doivent coopérer avec des enfants qui ne sont pas nécessairement leurs amis habituels. Ils réfléchissent de manière individuelle à la forme et au fond de leur saynète, énoncent leurs points de vue, les justifient. Ils apprennent aussi à écouter l'avis de leurs camarades et à le respecter. Ensuite, par ces multiples échanges, ils se mettent d'accord. Au fur et à mesure de la séquence, des modifications sont à apporter à leurs écrits et ces dernières sont pensées et appliquées par tous les élèves du groupe.
- Enfin le théâtre et notamment la mise en scène permet aux élèves de s'affirmer au sein de la classe. Il permet de vaincre sa peur du regard des autres. Les élèves sont enthousiastes à l'idée de voir les saynètes de leurs camarades et ces derniers prennent un réel plaisir à se mettre en avant. En jouant un rôle, ils parviennent à trouver leur place dans la classe.

4. Dispositif

4.1. Méthodologie du recueil de données

4.1.1. Présentation de la séquence et des séances

Cette séquence comporte 9 séances dont le déroulement est précisé en annexe (Annexe 1, p.1). La première séance est une séance de présentation du projet et de ses objectifs. Elle

permet de cibler le niveau des élèves quant aux genres littéraires et de définir plus généralement le genre théâtral par un travail sur la forme.

La deuxième séance est une évaluation diagnostique sur la mise en voix d'un texte théâtral et sur le comportement des élèves lors de la mise en place d'une saynète. Les élèves lisent et donnent du sens à leur pièce sans réelle intervention de ma part. Ils se répartissent les rôles et proposent une mise en voix sans étayage de ma part. L'objectif visé est, dans un premier temps, d'amener les élèves à analyser et mettre en voix une saynète de théâtre et, dans un second temps, de les conduire à réfléchir sur les codes de la mise en voix, sur le respect des codes écrits du théâtre mais aussi sur leur attitude (respectueuse ou non à l'égard de leurs camarades qui passent) et sur la nécessité de préparer tant le texte écrit que la mise en voix. La troisième séance débute par un rappel de la thématique du harcèlement scolaire vue lors de la séquence d'instruction civique et morale. Les élèves font un point écrit sur les différents sujets abordés lors de cette séquence (inégalité fille/garçon, racket...). S'en suit une mise en groupe des élèves ainsi que la proposition et la répartition des sujets. Ensuite, les groupes ont à imaginer et rédiger une situation d'énonciation pour leur saynète.

Les séances quatre et cinq reposent sur la rédaction par groupe d'une saynète portant sur le sujet choisi. La séance quatre débute par le rappel des codes formels du théâtre et donc des codes à respecter dans l'écriture d'une saynète. Ils peuvent s'aider du modèle d'une pièce étudiée lors de la séance précédente. Lors de la séance cinq les élèves finissent le premier jet de la saynète avec pour outil une grille de critères.

La sixième séance débute par un rappel de la séance précédente et se poursuit par une réflexion en groupe sur la mise en scène des saynètes (accessoires, costumes...). Les élèves ont un temps pour réviser leur texte et propose ensuite une première mise en voix. Celle-ci est filmée par un élève. Elle a aussi pour objectif d'observer l'amélioration (ou non) du comportement des élèves lors de la présentation du travail de leurs camarades.

Lors de la séance sept, un visionnage est fait de toutes les mises en voix. Pour chacune d'elles, les élèves donnent leur avis sur le sens et donc le contenu, le vocabulaire utilisé, la mise en scène et la mise en voix. C'est aussi un moment permettant d'évaluer la manière dont les enfants s'adressent les uns aux autres.

La séance huit vise à permettre aux élèves d'apporter des modifications à leur écrit et à leur mise en voix par rapport à leurs observations des autres groupes et aux conseils donnés par leurs camarades. Ils doivent aussi rédiger une conclusion à leur écrit prenant la forme d'une

sorte de morale. Comme pour les autres séances en groupe, c'est une occasion pour observer les échanges et les comportements des élèves entre eux.

La dernière séance correspond à l'évaluation sommative et s'est matérialisée par la présentation des saynètes par tous les groupes. C'était donc l'occasion de faire le point sur les connaissances et les compétences en matière de théâtre mais aussi sur l'ambiance de la classe et les échanges entre pairs.

4.1.2. Choix des sujets traités dans les saynètes :

Etant donné les problèmes de comportement rencontrés au sein de ma classe, il m'a paru important de sensibiliser les élèves à la question du harcèlement scolaire. En amont de la séquence portant sur le théâtre, et dans le cadre de l'instruction civique et morale, j'ai mis en place une séquence basée sur la violence scolaire. Pour cela, j'ai utilisé des ressources proposées par le Ministère de l'Education Nationale, à savoir une campagne de publicité et un document d'accompagnement explicatif ². A cela, j'ai ajouté une BD³. Cette séquence a permis aux élèves de prendre conscience des problèmes rencontrés dans la classe et de mettre un nom dessus. Nous avons travaillé plus spécifiquement sur la violence physique et verbale, le racket, la violence du silence, la violence informatique et l'inégalité fille/garçon.

4.2. Modalités de recueil de données :

En amont de la séquence, j'ai donné aux élèves un questionnaire comportant quatre questions (Annexe 2, p.5). Dans un premier temps, il m'a permis de dresser un tableau d'ensemble concernant le climat scolaire et la place de chacun dans la classe. Le nombre de réponses proposées permet d'affiner la réponse de l'élève et donc de mieux évaluer les évolutions lors de la remise du deuxième questionnaire en fin de séquence. Dans ce dernier, deux questions portaient sur l'ambiance générale de la classe et deux autres sur la place de l'élève au sein de cette dernière. J'ai donné à nouveau ce questionnaire en fin de projet et cela m'a permis de constater ou non une évolution, tant dans l'ambiance de la classe que dans le rapport des élèves face au groupe. Ajoutée à ce questionnaire, j'ai aussi proposé aux élèves, en fin de projet, une question ouverte, à savoir : « Qu'est que cela t'a apporté ? ».

² Visibles à l'adresse suivante : <http://www.nonauharcèlement.education.gouv.fr/>

³ Bande dessinée proposée par les éditions Bayard Jeunesse visible sur le site suivant : <http://www.charivarialecole.fr/harcèlement-a-l-ecole-a37557562>

Les séances 2, 6 et 9 ont été filmées à l'aide d'un appareil photo numérique. Il est vrai que ce mode d'enregistrement induit une certaine stimulation chez les élèves, néanmoins j'ai choisi ce mode de recueil pour plusieurs raisons. J'ai d'abord pensé à seulement enregistrer leur voix mais, avec du recul, je me suis rendue compte que la mise en voix et la mise en scène ne résultaient pas seulement de l'acte de parler mais aussi d'une posture et d'une communication non verbale tout aussi importante que la communication verbale. Ceci m'est apparu en observant une élève qui jouait le rôle d'une femme en colère et dont la gestuelle allait à l'encontre de l'effet voulu. De plus, j'ai jugé que la présence de la caméra instaurerait un cadre formel au théâtre, poussant les élèves à se comporter en acteur et à adapter leur vocabulaire. Pour finir, enregistrer les élèves est un indicateur très intéressant quand il est question d'analyser leur comportement et leur communication, mais c'est aussi un outil utile aux élèves car cela permet une analyse critique de leur prestation (qualités, défauts, points sensibles etc.) et leur permet donc de s'améliorer. J'ai filmé les élèves lors des présentations des saynètes mais aussi lors des retours sur les prestations. Les conventions de transcription sont données en annexe 3 page 5. Les transcriptions que j'ai choisi d'analyser concernent tant les présentations des saynètes sont présentées en annexe 4 page 5.

Les saynètes de théâtre produites à l'écrit m'ont aussi permis des analyses sur les registres de langue utilisés, des extraits sont visibles dans la partie analyse et dans les annexes.

Enfin, au sein de la classe, nous avons un système de sanction reposant sur « les cartes chances ». Chaque élève bénéficie de trois cartes chances. Lorsqu'il entrave les règles de la classe, il en perd une. La raison pour laquelle cette carte est perdue est notée par l'élève et par l'enseignant, et renvoie au cadre de règles élaborées par la classe. Au bout des trois cartes perdues dans la semaine, l'enfant est sanctionné par la présence d'un mot dans son carnet et par l'obligation de rédiger un écrit réflexif sur la raison de la perte de ses cartes. J'ai décidé d'observer le nombre de « cartes chances » perdues pour motif « violence à l'égard d'un de ses camarades (irrespect, insulte, coups, ignorance etc.) » entre le début de ce projet et la fin de ce dernier. J'ai pensé que ce système serait un bon indicateur concernant l'amélioration du vivre ensemble au sein de la classe.

V Analyse et discussion

1. Analyse globale du dispositif :

Pratiquer une activité orale en groupe au sein d'une classe amène un dynamisme différent de l'enseignement classique. Ainsi, cela favorise, dès la présentation du projet, l'implication des élèves. Ces derniers se sont avérés enthousiastes tout au long de la séquence. Les premières mises en voix de textes imposés se sont déroulées dans une ambiance très studieuse. Les élèves s'appliquaient et redoublaient de concentration. J'ai été étonnée de remarquer que, spontanément, ils se munissaient d'accessoires pour enrichir leurs présentations. Ils n'étaient plus dans la mise en voix, mais bel et bien dans la mise en scène des textes proposés. C'est grâce à ces observations que nous avons pu distinguer mise en voix et mise en scène et proposer des critères précis concernant l'élaboration de ce dernier élément. Dès lors, les séances suivantes se sont bien déroulées, les élèves étaient impatients de reprendre leur projet et s'investissaient vraiment dans la création de leur saynète. Néanmoins, la séquence a duré plus longtemps que prévu car certains groupes ne parvenaient pas à coopérer lors de la rédaction, chacun ayant envie de faire prévaloir son opinion sur le sujet.

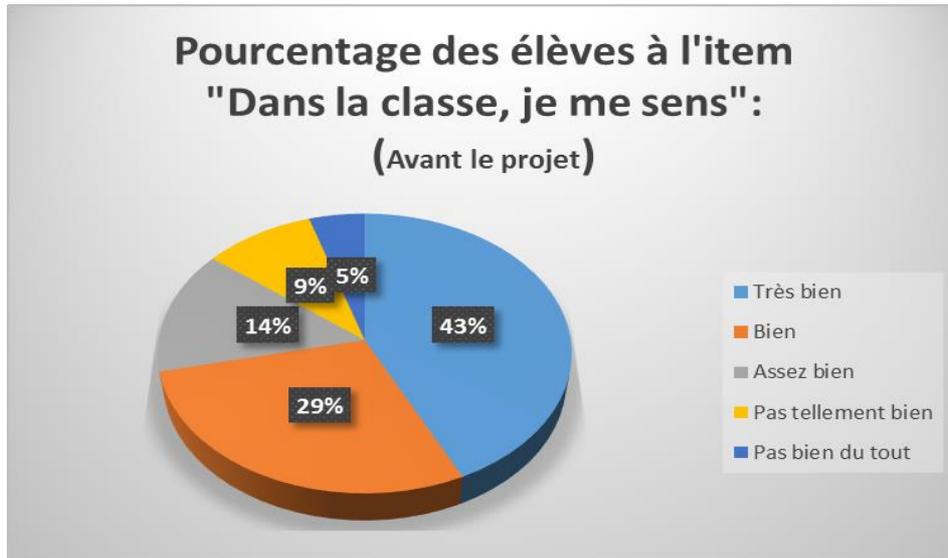
Il convient, à présent, de décrire le cheminement de l'expérimentation et les évolutions en termes de cohésion de classe et de groupe, de développement personnel lié à l'utilisation des registres de langue.

2. Travailler l'oral : un moteur de cohésion sociale ?

Au vu des différentes observations faites à partir de ce groupe d'élèves, j'ai mis en avant la nécessité de faire évoluer les rapports entre ces derniers. Cela permet la vérification de la première hypothèse, à savoir : l'oral est un outil permettant d'améliorer le climat au sein d'un groupe classe.

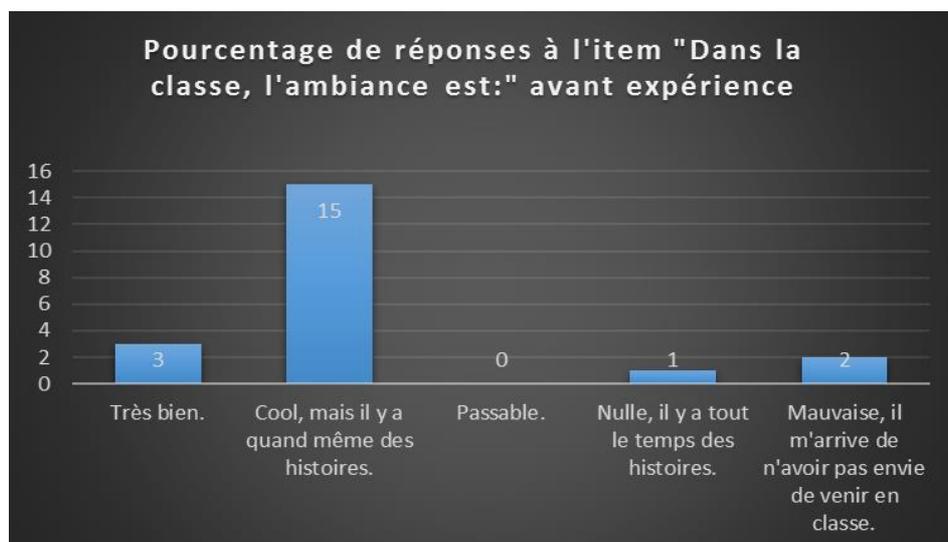
Afin de vérifier cette hypothèse, j'ai mis en place un questionnaire permettant d'évaluer le ressenti de chaque élève en rapport au climat de la classe (Annexe 2 page 3).

Les résultats de ce questionnaire, avant le déroulé de la séquence, sont résumés à travers le graphique suivant :



Ce graphique représente les réponses des élèves quant à l'item : « dans la classe, je me sens : ».

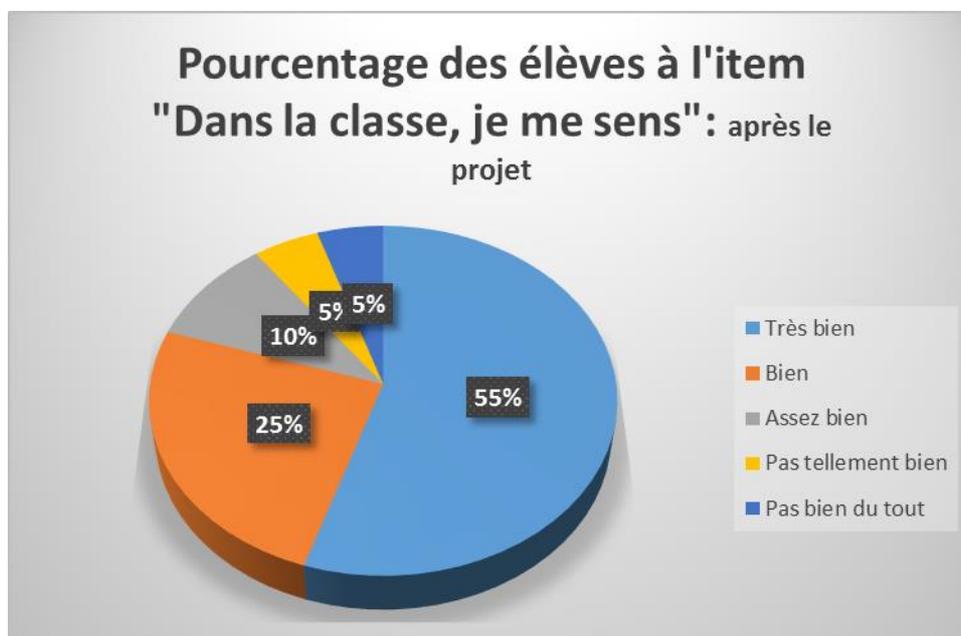
Nous pouvons remarquer que moins de la moitié des élèves avouent se sentir « très bien » au sein de la classe. De plus, le constat le plus important est que près de 30% d'entre eux répondent qu'ils ne se sentent pas bien dans la classe. Il nous alerte sur les difficultés, déjà soulignées par les chercheurs, de socialisation des enfants dans un groupe. Ce constat est d'autant plus clair lorsque l'on rend compte de réponses données par ces mêmes élèves à l'item : « ambiance dans la classe » résumées à travers le graphique suivant.



Ce graphique représente les réponses des élèves quant à l'item : « dans la classe, l'ambiance est ».

Il est important de remarquer que seulement trois élèves ont qualifié l'ambiance de classe d'un « très bien ». Nous pouvons observer que près des trois quarts de la classe désignent l'ambiance comme « cool ». Cependant, ils tiennent à souligner, en choisissant cet élément de réponse, de l'importance des histoires et des problèmes rencontrés dans la classe. De plus, ce graphique nous permet de mettre en exergue que deux des élèves avouent n'avoir pas envie de venir en classe. Ce constat s'avère inquiétant quant au devenir des élèves concernés au sein de leur scolarité. L'objectif de ce projet sera de faire évoluer ces deux élèves afin qu'ils ne décrochent pas de la culture scolaire, mais aussi de permettre aux autres d'améliorer l'estime qu'ils ont de la classe et de son ambiance.

Afin de vérifier l'hypothèse annoncée en début de partie, j'ai donné à nouveau ce questionnaire en dernière séance de la séquence. 20 élèves étaient présents sur les 21 du premier questionnaire. Les résultats sont résumés à travers les graphiques ci-dessous.



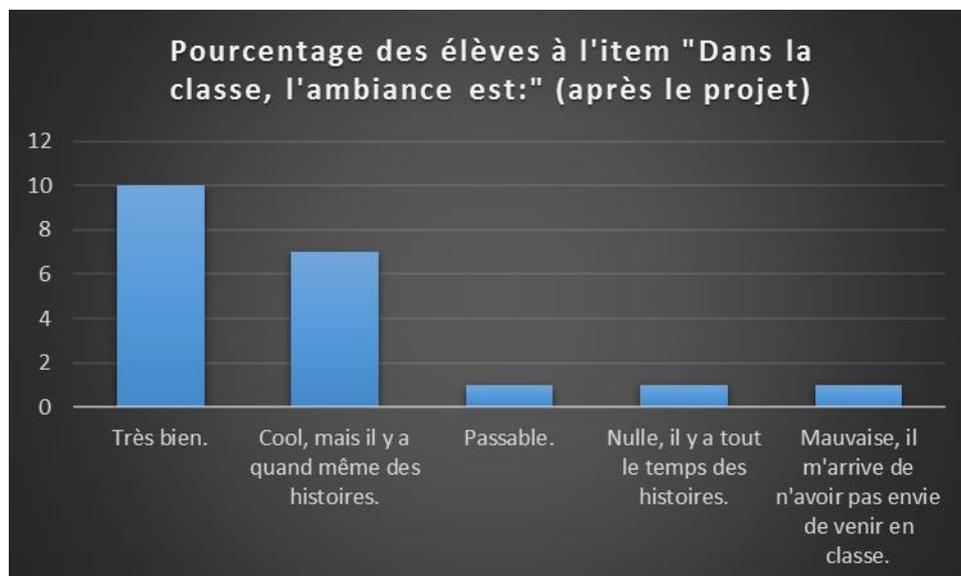
Ce graphique reprend les réponses des élèves en fin de projet à l'item « dans la classe, je me sens ».

Nous pouvons remarquer une évolution importante entre ces réponses et celles formulées lors du premier questionnaire.

Nous pouvons observer que 55% des élèves au lieu de 43% affirment que l'ambiance de la classe est très bonne. Ce choix de réponse met en avant une baisse, ou du moins une moindre importance donnée aux disputes et aux histoires présentes dans la classe. Alors que le constat du premier questionnaire me permettait de mettre en avant que près de 30 % des élèves ne se sentaient pas bien dans la classe (les réponses allant de « assez bien » à « pas bien du tout »), ce dernier questionnaire m'amène à observer une baisse de ce ressenti chez les élèves. En effet, le pourcentage de réponses données pour ces propositions a baissé de 10%.

Néanmoins, il demeure 5% des élèves qui jugent ne pas se sentir bien « du tout » dans la classe. Ainsi, si le projet a permis de faire évoluer les ressentis des élèves se sentant de « assez bien » à « très bien », il s'avère peu, voire pas pertinent pour les deux autres catégories d'élèves.

A présent, nous allons observer les réponses données en fin de séquence à l'item : « dans la classe, l'ambiance est : ».



Alors que seulement 3 élèves avouaient se sentir « très bien » au sein de la classe, nous pouvons remarquer que désormais il y en a 10. Ce constat permet de juger d'une réussite dans l'amélioration de la place de l'élève au sein du groupe. Néanmoins, et ce malgré une plus

forte proportion des élèves dans la catégorie « très bien », nous pouvons observer que l'intervalle « cool » à « très bien » concerne, approximativement, le même nombre d'élèves que pour le premier questionnaire.

Les résultats qui montrent que l'action menée auprès des élèves a été pertinente sont ceux en lien avec l'évolution du ressenti des élèves se classant dans les catégories « passable » à « mauvaise ». En effet, nous pouvons constater une amélioration dans les résultats puisque les élèves ayant répondu « mauvaise, il m'arrive de ne pas avoir envie de venir en classe » sont passés de deux à un élève. Enfin, d'un point de vue global, nous pouvons observer que les résultats sont en nets progrès.

Cette évolution globalement positive nous montre bien l'impact de ce projet aussi bien en ce qui concerne les élèves ayant un ressenti positif sur le climat de la classe que sur les élèves ayant un ressenti négatif. Au vu des résultats précédents et des analyses proposées, nous pouvons conclure qu'un travail en groupe à l'oral par le biais du théâtre est une pratique favorisant la cohésion au sein du groupe. Il permet de faire évoluer la place des élèves au sein du groupe et *a fortiori* l'ambiance dans le groupe lui-même.

3. L'écriture d'une saynète : un outil pour travailler les registres de langue ?

3.1. L'intérêt de travailler le langage oral par le biais du langage écrit

Comme défini dans la partie théorique, le théâtre est à la fois un genre écrit et un genre oral. Il est donc un outil intéressant pour travailler les variations entre les registres de langue. Lors de l'évaluation sommative j'ai voulu évaluer la capacité des élèves à respecter les codes choisis dans l'écriture de leurs saynètes. Ceci m'a permis de vérifier qu'ils maîtrisaient les différents registres de langue.

En ayant travaillé en amont le théâtre comme genre littéraire, les élèves ont compris que ce dernier avait aussi la vocation d'être dit. Ainsi, il était nécessaire d'anticiper la manière dont il serait énoncé lors des représentations. Au-delà des didascalies variées qui donnaient des

indications sur la manière de dire et de jouer, il convient dans un premier temps de réfléchir au contenu des saynètes.

Nous avons choisi de mettre en avant des problèmes relatifs à la classe par le biais de ces saynètes. Ces saynètes devaient divertir mais aussi instruire, tant ceux qui la créaient que ceux qui l'écoutaient. Ainsi, elles devaient mettre en scène les problèmes de violence présents à l'école et notamment dans la cour. Après discussion, les élèves et moi-même sommes tombés d'accord sur la nécessité d'écrire exactement ce que les élèves auraient pu dire à l'oral. Il était question de garder le vocabulaire de la cour, les traits propres de l'oral (les élisions, les répétitions etc). En somme, les élèves devaient écrire comme ils parlaient. Néanmoins, voulant voir une modulation dans les registres de langue au sein de la saynète et étant donné les sujets choisis, j'ai imposé aux élèves l'élaboration d'une morale en fin de saynète. Nous avons donc fait des recherches sur les morales et nous avons conclu que ces dernières devaient être écrites dans un langage formel, « élégant ».

L'intérêt de faire jouer ces saynètes aux élèves résulte dans la comparaison de l'écrit et de la mise en voix. En effet, j'ai voulu, dans un premier temps, analyser la capacité des élèves à rédiger un écrit portant sur les codes de l'oral, et dans un second temps, observer le respect des choix des registres de langue (pour la morale notamment) lors des mises en voix.

3.2. Le français écrit et le français parlé

3.2.1 Analyse du français écrit

Dans un premier temps, les élèves ont eu à rédiger leur saynète. Pour cela la consigne était d'écrire un dialogue représentant un cas de violence scolaire dans le langage de la « cour » (définition donnée par les élèves pour un registre de langue informel voire familier). Nous allons analyser les dialogues produits par les élèves et la manière dont ils ont appliqué la consigne.

Dans plusieurs saynètes produites, j'ai remarqué que les élèves avaient tenté d'introduire des faits de prononciation à leurs écrits. L'extrait ci-dessous nous en présente plusieurs :

Julien: (il arrive) Salut j'peux jouer
avec vous ?
Marie-Anne: (méchamment) Nan là ce nouveau et le
nouveau ça sert à rien.

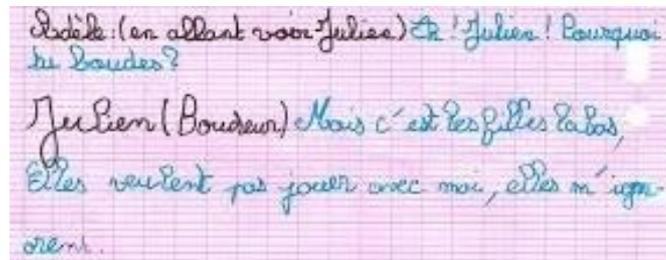
Dans cet extrait, nous pouvons noter que les élèves ont écrit « je peux » tel qu'ils l'énonçaient à l'oral : « j'peux » [ʝpø]. Nous pouvons remarquer des tournures similaires dans plusieurs productions : « Oh p'tite naine ! », « J'suis... ». Ce phénomène est courant à l'oral et vise à prononcer ou non le « e caduc » en fonction de sa place dans un mot.

Dans la phrase dite par « Marie-Anne », il est intéressant de remarquer la présence du terme « nan », utilisé afin de remplacer le « non » canonique. Ceci est aussi un fait de prononciation couramment utilisé à l'oral, notamment par les enfants. Dans l'intégralité de la saynète présentant cet extrait, les élèves l'ont utilisé.

De plus, lors des dialogues oraux, les locuteurs ont tendance à avoir recours à des élisions afin d'éviter des hiatus (succession de deux voyelles appartenant à deux syllabes différentes). Ceci revient à montrer que la conscience phonologique à l'oral est distincte de celle de l'écrit. C'est-à-dire que la manière dont nous avons conscience de la segmentation des mots en syllabes n'est pas la même à l'oral qu'à l'écrit. Ceci nous conduit à lier deux mots pour n'en faire qu'un. Ce phénomène est présent dans cet extrait par l'utilisation de « t'es ». En effet, c'est la contraction de « tu es ». Or prononcer ces deux mots côte à côte revient à produire un hiatus, c'est-à-dire à se faire succéder deux voyelles. Ce phénomène est très fréquent à l'oral, pour des raisons de coût articulatoire.

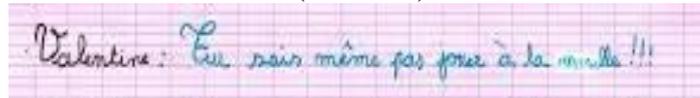
Dans la plupart des saynètes, les élèves ont introduit des tournures syntaxiques représentatives du langage oral. En effet, nous notons la redondance du sujet par reprise pronominale (extrait 1 et 6), l'omission quasi systématique du « ne » dans les négations (extrait 1, 2 et 4), et la présence de phrases interrogatives par intonation montante (extrait 1, 3 et 5).

(Extrait 1)



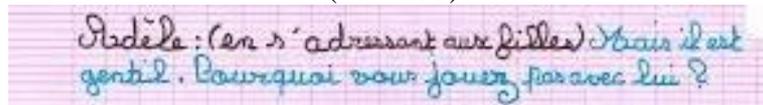
Didèle : (en allant voir Julie) Et ! Julie ! Pourquoi tu boudes ?
Julien (Boudeur) Mais c'est les filles la bas,
Elles veulent pas jouer avec moi, elles m'ignorent.

(Extrait 2)



Valentine : Tu sais même pas jouer à la malle !!!

(Extrait 3)

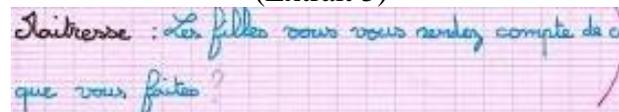


Didèle : (en s'adressant aux filles) Mais il est gentil. Pourquoi vous jouez pas avec lui ?

(Extrait 4)

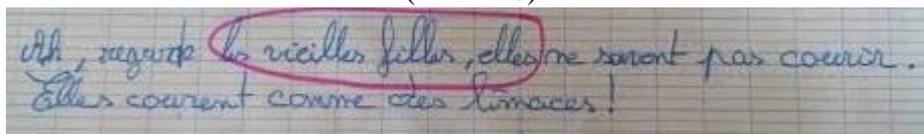
Timoté : (peureux) Non, je vous ai rien fait !

(Extrait 5)



Maitresse : Les filles vous vous rendez compte de ce que vous faites ?

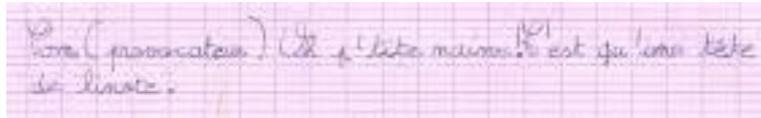
(Extrait 6)



oh, regarde les vieilles filles, elles ne savent pas courir.
Elles courent comme des limaces!

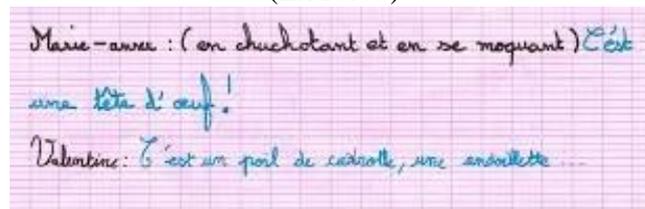
Au sein des écrits, nous pouvons remarquer la présence de vocabulaire propre à l'oral telles que les interjections et les particules discursives. Parmi les éléments les plus fréquents, on peut citer « oh » (6 fois), « ah » (5 fois), « aïe » (3 fois), « bah » (3 fois) et « bein » (2 fois). Les élèves intègrent également des tournures voulant être insultantes comme, par exemple, dans les extraits 6,7 et 8. Ajoutés à ceci, nous pouvons observer l'utilisation du vocabulaire « démonté » au sein de la tournure « il a le nez démonté » ainsi que des termes « ouais » et « nan » qui renvoient à un oral familier.

(Extrait 7)



Marie (provocateur) C'est p-tête maigrin! C'est qu'une tête de linotte.

(Extrait 8)



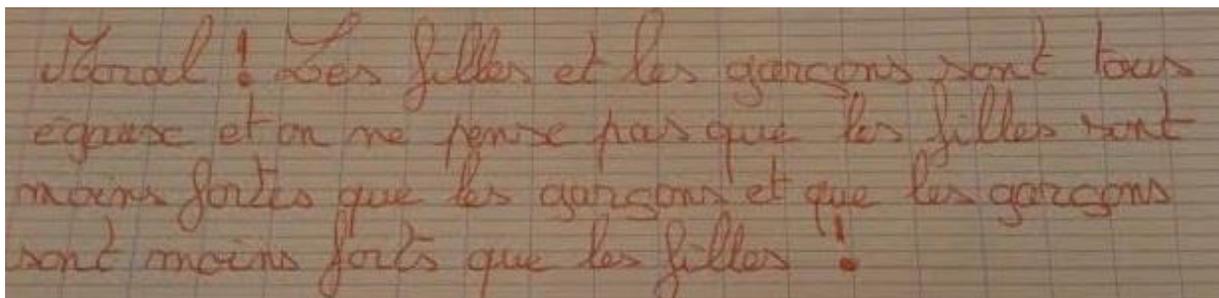
Marie-avre : (en chuchotant et en se moquant) C'est une tête d'œuf!
Valentin: C'est un poil de carotte, une anoulette...

Que ce soit du point de vue de la phonologie, de la syntaxe et du vocabulaire, nous pouvons remarquer que les élèves se sont attachés à introduire des faits d'oralité dans leurs écrits respectifs. C'est parce que ces élèves ont conscience des distinctions entre l'oral et l'écrit qu'ils sont capables d'oraliser leur saynète.

3.2.2. Comparaison des saynètes oralisées avec les écrits

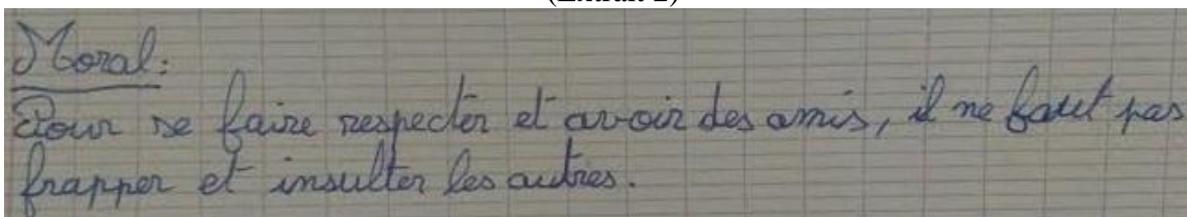
Nous avons pu remarquer que la plupart des élèves avaient introduit des faits propres à l'oral dans leurs saynètes. Néanmoins, dans l'écriture de leur morale, les élèves ont utilisé un langage plus formel, propre à l'écrit. Nous pouvons le voir dans les extraits suivants.

(Extrait 1)



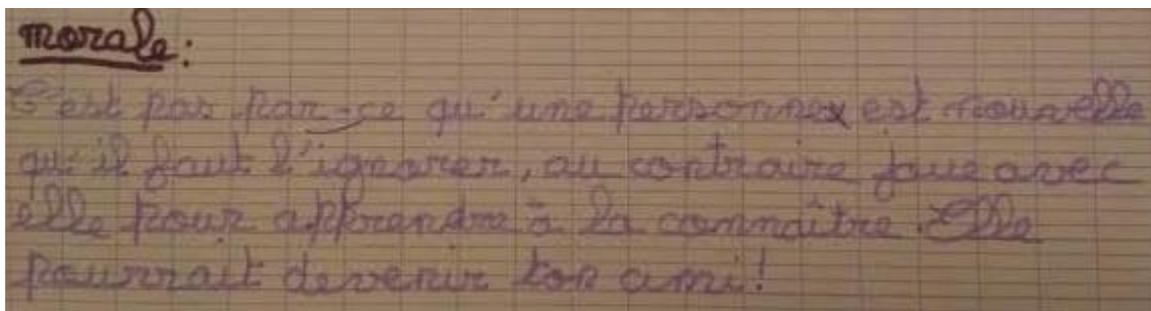
Moral! Les filles et les garçons sont tous égaux et on ne pense pas que les filles sont moins fortes que les garçons et que les garçons sont moins forts que les filles!

(Extrait 2)



Moral: Pour se faire respecter et avoir des amis, il ne faut pas frapper et insulter les autres.

(Extrait 3)



Comme nous pouvons l'observer, ces écrits comportent peu voire pas de traits d'oralité que ce soit dans la prononciation, dans la syntaxe (omission du « ne » de négation dans l'extrait 3) et dans le vocabulaire utilisé. Il est donc intéressant d'observer si les mises en voix de ces saynètes, et notamment de ces morales, correspondent aux écrits ci-dessus.

Transcription de la première morale (extrait 1) :

<u>Mallaury</u>	<i>Les filles et les garçons sont... tous égaux, et ne pensent... et (ne) pensent pas que les filles sont moins fortes que les garçons et que les garçons sont moins forts que les filles.</i>
-----------------	--

Au sein de cet extrait de la mise en voix, nous pouvons observer que l'élève a tenté de réciter mot pour mot le texte écrit. Cependant, celle-ci a bafouillé puisqu'elle ne connaissait pas son texte par cœur. Ceci a induit sa diction puisque nous observons que c'est le seul moment où elle introduit un trait propre à l'oral dans son texte pourtant formel. En effet, nous notons l'absence du « ne » dans la négation lors de la reprise de « (ne) pense pas ».

Transcription de la seconde morale (extrait 2) :

<u>Lukas</u>	<i>Pour s(e) faire respecter et avoir des amis ... il (ne) faut pas frapper et insulter les autres.</i>
--------------	---

Nous pouvons observer que cet oral correspond, dans les dires à la morale écrite. Néanmoins, nous pouvons remarquer la présence de traits d'oralité venant nuancer l'aspect formel donné à cet écrit. En effet, notons l'omission de « ne » dans l'énoncé négatif et la non prononciation du « e caduc » dans « pour se faire ».

Transcription de la troisième morale (extrait 3) :

Daphnée	<i>C(e) (n) 'est pas pa'(r)c(e) qu'une personne est nouvelle qui faut l'ignorer. Au contraire, il faut jouer avec elle apprendre à la connaître, elle pourrait dev(e)nir ton amie.</i>
---------	--

Comme pour la morale précédente, les élèves ont appris leur texte et s'en tiennent à ce qu'ils avaient écrit. Cependant, nous pouvons aussi mettre en avant la présence de traits appartenant à l'oral. Nous observons l'absence de prononciation du « e caduc » à plusieurs reprises ; une réduction d'un groupe consonantique complexe dans « parce qu'une », et l'omission du « n' » de négation déjà présente à l'écrit.

De plus, en comparant les textes écrits et les mises en voix (Annexe 2, p.5), j'ai pu remarquer que certains groupes avaient réussi à énoncer leur texte tel qu'ils l'avaient écrit alors que pour d'autres ce n'était pas le cas. En effet, si les textes ne comportaient aucune marque de réduction consonantique, les mises en voix en comportaient plusieurs. Ceci s'est remarqué à plusieurs reprises sur le terme « parce que » auquel le -r était ôté lors de la prononciation. Lors de l'écoute de cet extrait les élèves ont remarqué qu'ils avaient modifié leur énonciation par rapport d'une part à leur écrit et d'autre part à la précédente répétition. Les discussions ont permis de conclure que le cadre de la classe a induit certains élèves à moduler leur vocabulaire et à entrer de nouveau dans les codes des interactions au sein d'une classe. La situation ne primant plus sur le contenu.

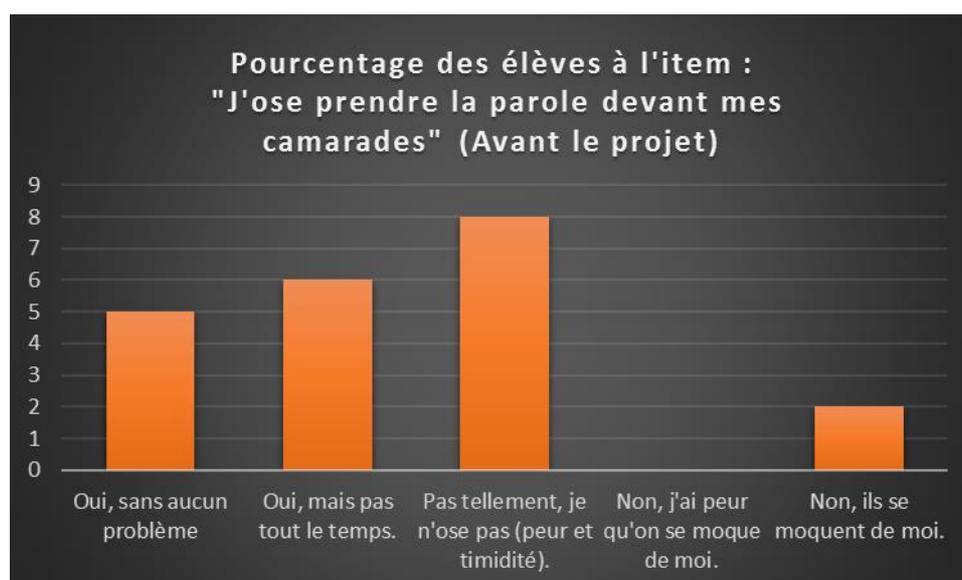
En conclusion les élèves ont bien compris l'importance de produire un texte représentant les codes de l'oral. Ils ont réussi à intégrer des processus propres à ce dernier, que ce soit du point de vue de la phonologie, de la syntaxe et du vocabulaire. Néanmoins, comme nous l'avons vu dans la morale, les codes du langage formel n'ont pas toujours été respectés.

4. Le théâtre : un outil permettant le développement personnel de l'élève ?

En observant ce groupe d'élèves, j'ai remarqué que certains n'étaient que rarement volontaires pour prendre la parole. Ces élèves étaient angoissés à l'idée de s'exprimer devant leurs camarades. Il est même arrivé que des élèves refusent de venir au tableau. Devant leurs refus et leurs gênes apparents, je me suis refusé à insister. Ce qui m'a alertée était le fait que ce phénomène se manifestait chez des élèves ayant des bons niveaux scolaires. Au-delà des résultats scolaires, ils manquaient de confiance en eux et ne parvenaient pas à s'épanouir pleinement dans la classe. J'ai donc cherché, par le biais de ce projet, à stimuler ces élèves et à améliorer l'estime qu'ils avaient d'eux. Ceci m'a conduite à formuler l'hypothèse suivante : le théâtre permet de favoriser la prise de parole et le développement personnel de l'élève (confiance en soi).

Afin de vérifier cette hypothèse, j'ai donné aux élèves un questionnaire en amont du projet permettant de dresser un état des lieux sur la prise de parole et l'estime des élèves. Les deux items correspondant à cette hypothèse étaient : « j'ose prendre la parole devant mes camarades » et « j'aime aller au tableau ».

Les résultats concernant le premier item sont visibles à travers le graphique suivant :

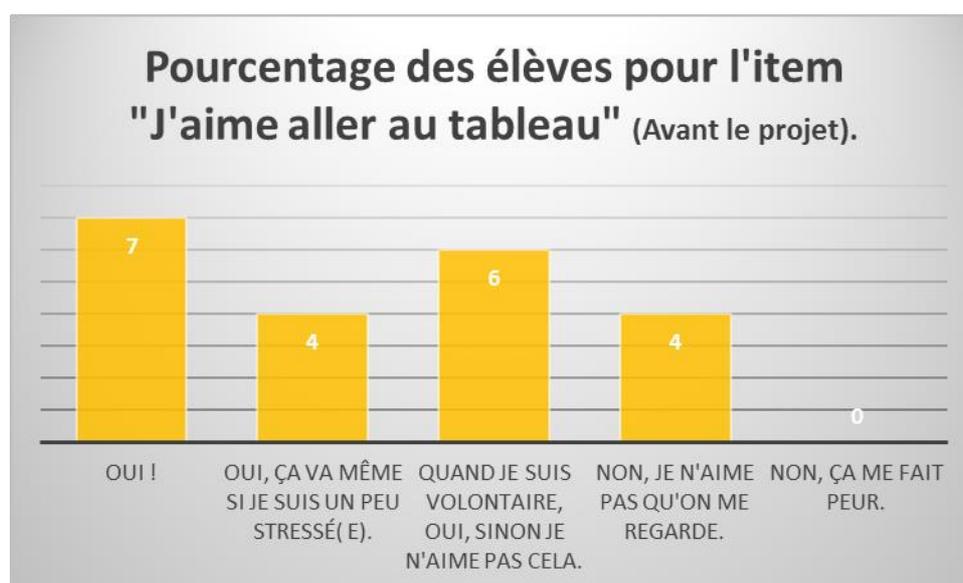


Ce tableau reprend les réponses des élèves pour l'item : « j'ose prendre la parole devant mes camarades ».

Nous pouvons remarquer que 8 élèves reconnaissent ne pas aimer particulièrement prendre la parole au sein du groupe, que ce soit pour des raisons de timidité évidente ou pour des raisons de peur des autres. Nous pouvons donc noter un manque de confiance en soi et d'affirmation de soi de la part d'une majorité d'élève. Quant à la peur des autres, ce constat laisse entrevoir un climat peu serein pour les élèves et donc pour les apprentissages. D'ailleurs, le fait que deux personnes aient affirmé que le groupe se moquait d'eux ne vient que renforcer cette idée. (Cf : colonne « Non, ils se moquent de moi. »). De plus, il s'avère inquiétant de voir que ce n'est pas une appréhension de paraître ridicule en s'exprimant devant les autres, mais bel et bien une constatation des moqueries. Ceci est observable par le fait qu'aucun élève n'ait sélectionné la réponse « Non, j'ai peur qu'on se moque de moi. ».

Aussi, seulement 5 élèves avouent se sentir pleinement à l'aise avec l'oral et aimer prendre la parole dans toutes les circonstances de la classe, que ce soit volontairement ou non.

Ce constat nous amène à croire qu'un mauvais climat règne au sein de la classe, ceci entravant les possibilités de certains en termes d'apprentissages et le développement personnel des élèves et plus généralement de tout individu. Cette idée est renforcée par l'observation des résultats concernant l'item : « j'aime aller au tableau » figurant dans le graphique ci-dessous.



Ce graphique présente les réponses aux élèves pour l'item : « j'aime aller au tableau ». Il faut savoir que cette question a été expliquée aux élèves puisqu'elle signifiait tant les passages au tableau volontaires qu'involontaires (désignés par l'enseignant).

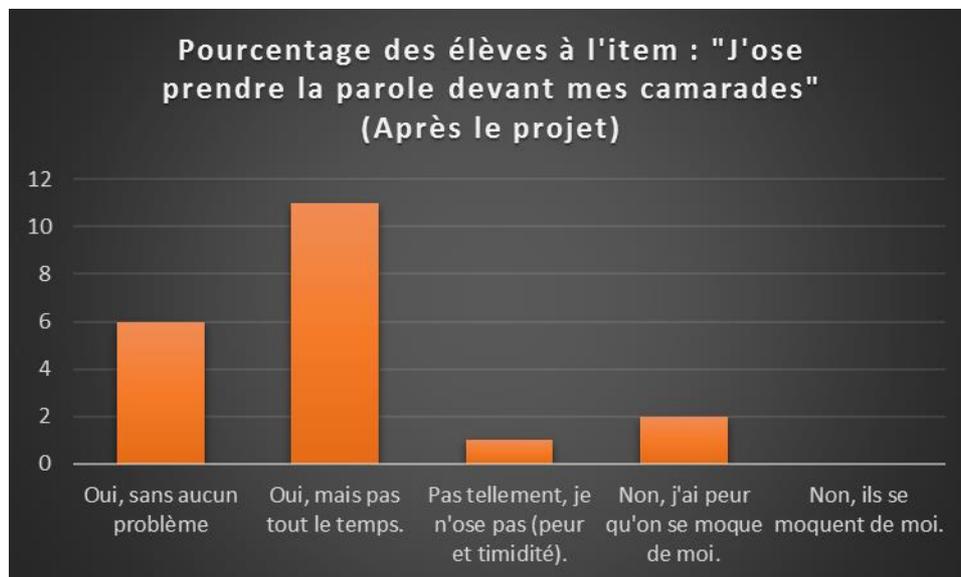
Les résultats nous permettent de constater que 4 élèves sur les 21 présents lors de ce questionnaire n'aiment pas aller au tableau pour le motif suivant : la peur du regard des autres. Ceci vient renforcer le constat fait dans le précédent graphique à savoir un mauvais climat de classe engendrant une peur de s'exprimer devant les autres et de passer au tableau. Certes, ce constat touche une minorité des élèves mais n'en reste pas moins préoccupant. De plus la proposition de réponse « quand je suis volontaire, oui, sinon je n'aime pas cela » a été expliquée aux enfants par ce biais : aimez-vous venir au tableau quand vous êtes volontaire ? Comment vivez-vous les moments où vous êtes désignés sans qu'il y ait eu de demande de volontaire ? Nous pouvons remarquer que cette réponse fut choisie par 6 élèves. La discussion qui a suivi cette question a permis de faire émerger des explications de la part de la classe. En effet, les élèves concernés affirment avoir besoin de se préparer psychologiquement au fait de passer devant les autres. Or, travailler au tableau est une pratique primordiale dans les apprentissages qui est instaurée depuis l'école maternelle.

Les constats, mis en avant dans ces deux graphiques, s'avéraient inquiétants. Il était évident que les élèves n'évoluaient pas dans un climat serein propice aux apprentissages. C'est pourquoi il m'a paru primordial de proposer un projet afin de permettre aux élèves d'évoluer sereinement en se sentant à l'aise au sein du groupe et *a fortiori* dans leurs apprentissages.

A partir de ces constats, j'ai décidé de proposer le projet « théâtre ». Dans mes lectures, il m'est apparu que le théâtre était un outil permettant aux élèves de lutter contre leur timidité, leur manque de confiance en soi et la peur des autres.

Afin de vérifier l'hypothèse annoncée en début de partie, ces questions ont été posées en dernière séance de la séquence. Seuls 20 élèves étaient présents sur les 21 du premier questionnaire. Il faut savoir que, dans ces séances, les élèves ont eu à passer au tableau pour présenter leurs recherches et leurs saynètes de nombreuses fois. Ils ont dû échanger avec leur groupe, se mettre d'accord, se mettre en scène devant eux et devant le groupe classe.

Ainsi, c'est à partir de ces différentes explications que la lecture des graphiques suivants s'avère pertinente.



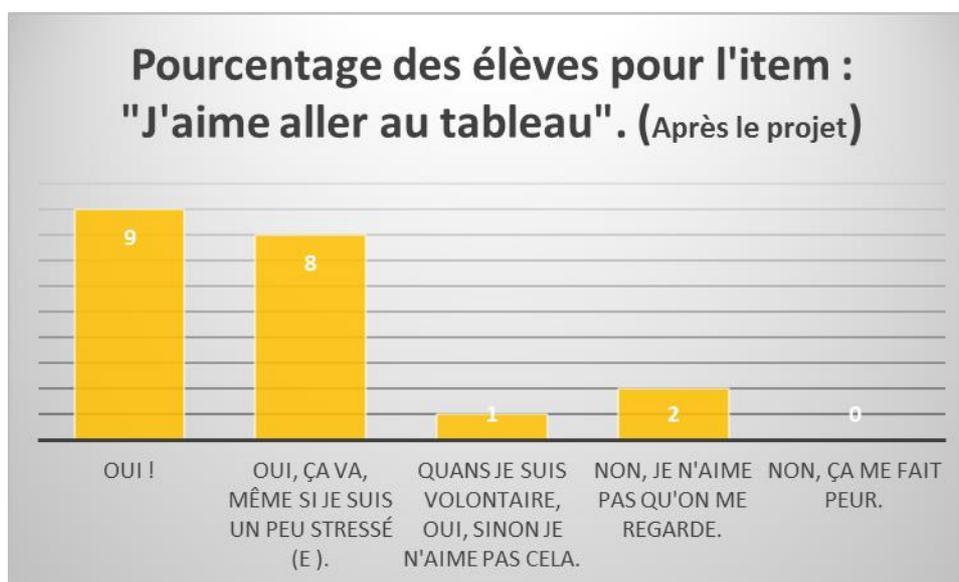
Ce graphique présente les réponses des élèves en fin de projet quant à l'item « j'ose prendre la parole devant mes camarades ».

Nous pouvons constater une fluctuation vers le haut des résultats. Aussi, alors qu'en début de projet, deux élèves affirmaient ne pas aimer venir au tableau car ils étaient victimes de moqueries de la part du groupe, en fin de projet nous notons la présence d'aucun choix de cette réponse. Ceci nous permet de conclure que les élèves sont de plus en plus bienveillants les uns envers les autres. Néanmoins, les faits précédents laissent des marques compréhensibles dans l'esprit des enfants puisque nous notons que deux personnes avouent avoir peur de ces moqueries contre aucune en début de projet. Pour autant nous passons de faits véridiques à spéculations, ce qui nous amène à penser que les élèves osent prendre davantage la parole devant leurs pairs.

Alors que 8 personnes avouaient ne pas aimer prendre la parole par peur de se tromper ou par timidité, nous notons qu'en fin de projet, il n'y a plus qu'une personne ayant choisi cette réponse. Ces élèves ont donc réussi à vaincre leur peur et leur timidité et à prendre du plaisir à s'exprimer devant les autres.

En comparant les graphiques, avant et après projet, pour cet item nous pouvons remarquer que les résultats se sont améliorés. Ceci nous amène à conclure que les élèves prennent de plus en plus la parole devant leurs pairs et ont davantage confiance en eux.

A présent, nous allons observer les réponses données en fin de séquence à l'item : « j'aime aller au tableau ».



Entre le début du projet et la fin de ce dernier, nous pouvons constater que le nombre d'élèves n'aimant pas venir au tableau car ils n'aimaient pas être regardé a chuté. En effet, il est passé de 4 élèves à 2 élèves. Ceci nous montre le changement de ressenti des élèves sur l'ambiance de la classe et vient donc étoffer ma première hypothèse, mais c'est surtout un indicateur concernant la prise de confiance en soi des élèves. De plus, seulement une personne a reconnu ne pas aimer venir au tableau sans être volontaire contre les 6 élèves en début de projet. Ce résultat nous permet de voir que les élèves prennent désormais plaisir à être mis en avant, à être sollicité même lorsqu'ils ne sont pas volontaires. Ils ont compris que venir au tableau n'était pas une sanction mais une autre façon d'apprendre, utile à soi-même et au groupe classe. Pour finir, alors que seulement 11 élèves reconnaissaient aimer venir au tableau, ils sont désormais 17 à affirmer y prendre plaisir et à avoir une réelle envie d'intervenir dans la classe par ce biais-là.

Donc, par l'étude des résultats observés entre le début du projet et la fin du projet sur les items : « j'ose prendre la parole devant mes camarades » et « j'aime aller au tableau », nous pouvons remarquer une évolution positive dans le développement personnel des élèves.

En effet, ces graphiques mettent en avant une évolution des ressentis des élèves quant à leurs prises de parole et à leurs passages au tableau. Ceci est renforcé par les réponses à la question ouverte donnée après ce questionnaire.

Voici une sélection des réponses formulées par les élèves ⁴ :

Elève	Qu'est-ce que le projet « théâtre » t'a apporté ?
T.	Je lève plus (davantage) la main.
L.	Un peu de confiance.
M.	Ça m'a apporté de la confiance, ça me donne moins peur.
T.	Ça me donne envie de plus passer au tableau, ça m'a apporté de la confiance.
L.	Ça m'a donné envie de plus aller au tableau.
T.	J'avais peur au début mais après je voulais repasser.
M.	J'avais le trac mais après j'étais fière de moi.
C.	J'ai moins le stress et j'aime aller au tableau. J'ai adoré passer au théâtre et depuis ça va mieux.
N.	Je m'exprime devant les autres, c'est ce qui me faisait peur. Ça va mieux avec les copains.
Q.	J'ai moins peur d'aller au tableau, ça m'a apporté du courage.
L.	Cela m'a appris à ne pas avoir peur quand on passe devant du monde.
J.	J'ai moins peur.
E	De la confiance.

En réponse à la question « qu'est-ce que le projet « théâtre » t'a apporté ? », les élèves ont communément parlé de « confiance en soi ». Ils ont reconnu avoir moins peur, oser davantage prendre la parole et avoir envie de passer au tableau. Un élève parle aussi de « courage ». De part cette phrase « j'avais peur au début mais après je voulais repasser », l'élève nous fait part

⁴ Les fautes d'orthographe ont été corrigées mais la formulation reste la même.

du caractère stimulant du théâtre. Il a eu peur et a réussi à vaincre cette dernière. Il nous raconte le plaisir qu'il y a à surmonter sa peur et son stress.

Le théâtre s'est donc avéré être un médian permettant aux élèves de vaincre leur timidité et leur peur du regard des autres. Il a permis aux élèves de s'affirmer dans la classe, en canalisant les peurs et les angoisses. Par la mise en place des saynètes, les élèves ont appris à s'exprimer devant les autres. Ils participent davantage et prennent plaisir à cela. Ils ont gagné en confiance en eux et s'épanouissent davantage dans le groupe.

Ainsi, l'hypothèse selon laquelle le théâtre permet de favoriser la prise de parole et la posture de l'élève est validée.

5. Points forts et limites rencontrés

Cette mise en place de ce projet, visant à travailler les compétences sociales et civiques et les compétences autonomie et initiative par le biais du théâtre en intégrant les registres de langue, a permis de soulever des points forts mais aussi des limites à la conception de cette dernière.

Parmi les points forts, nous pouvons citer :

- La possibilité d'accompagner les élèves dans leur parcours de formation. Les objectifs et les compétences travaillés dans ce projet que ce soit sur la thématique de la violence à l'école et sur les codes du genre théâtral ont été validés par l'ensemble des élèves.
- L'amélioration du climat de classe. En effet, il y a une meilleure ambiance au sein de la classe. Les élèves sont plus courtois les uns envers les autres. Ils n'évoluent plus au sein de clans distincts mais bel et bien au sein d'un même groupe : le groupe classe. Il y a une baisse significative du nombre de disputes entre les élèves et du nombre de cartes chances perdues pour motif « violence physique ou verbale à l'égard d'un camarade ». Les élèves sont détendus et la classe s'avère être un cadre serein pour les apprentissages.
- Le développement personnel des enfants. J'ai remarqué une nette augmentation dans la participation des élèves dans les moments en commun. De plus, la pratique du théâtre a permis d'acquérir une meilleure confiance en soi et une meilleure estime de soi-même. Les élèves ont utilisé cet espace de parole pour affirmer leur personnalité et ce dernier a permis de mettre en exergue des compétences peut être jusqu'alors peu connues et/ou peu exploitées habituellement en classe.

- Une meilleure maîtrise de l'oral. En effet, ils ont pu repérer les nuances entre l'oral et l'écrit et moduler leur registre de langue en passant du registre formel au registre plus familier. Depuis la fin du projet j'ai pu observer l'utilisation d'un meilleur vocabulaire chez les élèves que ce soit dans la classe et dans la cour, et notamment lors des résolutions de conflits.

Néanmoins ce projet comporte des points faibles à savoir :

- Le travail sur les registres de langue. En effet, la pratique seule du théâtre ne permet pas de travailler pleinement les registres de langue. Il n'y a pas eu de réelles variations dans le vocabulaire utilisé dans les dialogues et dans la morale. Les élèves sont restés dans un registre ni spécialement formel ni spécialement familier. En ayant plus de temps, il aurait été intéressant de proposer un travail supplémentaire sur les registres de langue. En effet, j'aurais pu leur proposer de retranscrire cette saynète dans un langage plus formel afin de comprendre l'importance de savoir moduler son vocabulaire.
- La place de l'enseignant. Il m'est apparu difficile de trouver ma place dans les moments de rédaction des élèves. Je ne savais pas jusqu'où devait aller mon étayage afin qu'il n'entrave pas le travail de l'élève. De plus, voulant travailler l'autonomie chez mes élèves, j'ai dû prendre garde à ne pas trop intervenir dans les recherches effectuées et les échanges entre les élèves.

Conclusion

Les axes de recherches liés à ce mémoire m'ont permis de répondre à la problématique suivante : comment, grâce au théâtre, articuler un travail sur les compétences civiques et morales et un travail sur les registres de langue ?

Cette séquence m'a, en effet, permis de montrer que le théâtre était un médium efficace pour favoriser la cohésion du groupe et agir sur le développement personnel de l'enfant. Néanmoins, il m'est apparu que le théâtre n'est pas le seul outil permettant de parvenir à ces fins. En effet, tous les genres oraux peuvent être utilisés afin de travailler les compétences sociales et civiques et les compétences langagières des élèves. D'un point de vue personnel, ce mémoire m'a permis de mieux cerner les enjeux de l'enseignement de l'oral. Dans une société où l'oral s'avère prépondérant puisqu'il est un des premiers éléments acquis dans le développement de l'enfant, il convient d'observer que la maîtrise de ce dernier n'est pas innée. Il est donc important de proposer des travaux avancés afin que l'oral ne soit plus un outil mais devienne un objet d'apprentissage. Cette prise de conscience m'a permis d'étayer mes connaissances concernant la didactique de l'oral. De plus, outre l'aspect de la didactique de l'oral, cela m'a amené de développer mes compétences pédagogiques quant à ma posture. En effet, lors de travaux de groupes j'ai appris à me mettre à l'écart ce qui a permis des échanges plus productifs au sein des groupes de travail.

Ce mémoire m'a donc apporté des réponses aussi bien en termes d'apports didactiques que pédagogiques. Cela me permettra dans la suite de ma carrière d'analyser spécifiquement ma posture et d'émettre un esprit critique sur ma pratique éducative.

Bibliographie :

Ouvrages :

- Aubert-Gea, C. (2005). *Quelle formation pour enseigner l'oral ?* Paris : L'Harmattan.
- Balazar, S. & Gentet-Ravasco, E. (2003). *Le théâtre à l'école. Techniques théâtrales et expression orale.* Paris : Hachette Education.
- Bergeron R, Dumais C, Harvey B & Nolin R (2015). *La didactique du français oral du primaire à l'université.* Peisaj.
- Blanche-Benveniste, C. (1991). *Les études sur l'oral et le travail d'écriture de certains poètes contemporains.* Dans Langue française, n°89 *L'Oral dans L'écrit*, sous la direction de Daniel Luzzati. (p. 52-71).
- Blanche-Benveniste, C. (2001). *Le recueil d'énoncés d'enfants. Enregistrements et transcription.* Dans Recherches sur le français parlé. (p.11-37).
- Blochet P, Mairal C, Abadie C, Flouzat A & G (1999). *Maîtriser l'oral. Cycle 2.* Magnard.
- Bruno F, Corbucci J, Créte M, & Didierlaurent I (2009). *Apprendre à parler, parler pour apprendre l'oral à l'école primaire.* CRDP Académie de Nice.
- Chabanne JC & Bucheton D (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs.* Presses Universitaires de France.
- David, M. (1995). *Le théâtre.* Paris : Belin.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école.* Paris : ESF Editeur.
- Mairal, C. & Blochet P. (1998). *Maitriser l'oral.* Paris : les guides Magnard.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée.* Paris : Bertrand-Lacoste.
- Reuter, Y. (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire.* Paris : L'Harmattan.

Documents internet :

- Boublil, Y. (2012). Guide TICE pour le professeur de français.
Repéré à <http://www.cndp.fr/collection/rpa/disciplines-competences/guidEFR/p2-fiche12-2.php>
- Lallias, J-C. & Loriol, J-P. (2002). Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir... ; Entretien avec Philippe Meirieu.
Repéré à http://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf

Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?

Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>

Textes officiels de l'éducation nationale :

Ministère de l'éducation nationale (2008). *Bulletin Officiel : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.*

Eduscol (2014). *Parler en classe pour quoi faire ?* (Colloque « didactique de l'oral » avec Bensalah A, chercheur associé, laboratoire d'études sur l'acquisition et la pathologie du langage chez l'enfant).

Eduscol (2012). *Peut-on caractériser les oraux produits et travaillés en classe ?* (colloque avec Dreyfus M, IUFM Montpellier, chercheur associé à l'INRP).

-

Sommaire d'annexe

Annexe 1 : Séquence d'enseignement	1
Annexe 2 : Questionnaire	4
Annexe 3 : Convention de transcription	5
Annexe 4 : Transcription des saynètes	5

Sommaire d'annexe

Annexe 1 : Séquence d'enseignement

<u>Classe</u> : CM1	Les saynètes de Théâtre	<u>Séances</u> : 8	
<u>Compétences du socle commun visées par la séquence : (Socle 2008)</u>			
Compétence 1 : La maîtrise de la langue française :			
<ul style="list-style-type: none"> • S'exprimer à l'oral dans un vocabulaire approprié et précis. • Prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté. • Comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient. • Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux l'écrire) • Rédiger un texte d'une quinzaine de ligne en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire 			
Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques :			
<ul style="list-style-type: none"> • Respecter les autres et appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons. • Avoir conscience de la dignité humaine et en tirer les conséquences au quotidien. • Prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui. • Coopérer avec un ou plusieurs camarades. 			
Compétence 7 : Autonomie et initiative :			
<ul style="list-style-type: none"> • Respecter des consignes simples en autonomie. • S'impliquer dans un projet individuel et collectif. • Soutenir une écoute prolongée. 			
<u>Objectif :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> • Savoir construire, créer et présenter une œuvre théâtrale. 			
<u>Prérequis :</u>			
<ul style="list-style-type: none"> • Connaître le genre théâtral (avoir lu et étudié quelques pièces ou scènes). • Connaître les caractéristiques formelles du théâtre. • Rédiger un court dialogue. • Rédiger un court texte narratif. 			
<u>Séance</u>	<u>Objectif(s) général de la séance</u>	<u>Tâches :</u>	<u>Mode de recueil :</u>
Séance 1 : Présentation du projet.	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir reconnaître un texte théâtral 	1) Les élèves ont à disposition un ensemble de textes relevant des quatre genres principaux (théâtre, conte,	Textuel

(55')	<p>dans un corpus.</p> <p>(Evaluation diagnostique)</p>	<p>journaux, roman), (Lecture des textes en collectif), ils ont pour consigne de trier les textes. (Individuel).</p> <p>2) Mise en commun : les élèves vont exposer leur classement en justifiant leur choix.</p> <p>3) Mise en commun. (Si les élèves n'ont pas réussi à trouver le classement demandé, le PE met en avant le classement attendu et demande aux élèves de réfléchir à son choix).</p> <p>4) Retour sur la justification du choix, mise en avant du genre théâtral et explication du projet.</p>	
<p>Séance 2 : Le jeu d'acteur (1h')</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lire et interpréter un texte théâtral. • Mettre en voix et en scène un texte théâtral. • Réfléchir sur sa pratique et celle de ses camarades. 	<p>1) Rappel de la séance précédente, objectif de la séance.</p> <p>2) Lecture des extraits de théâtre mis en exergue lors de la séance précédente. Exposition des critères de réussite pour l'activité (savoir lire de manière fluide, jouer l'action, s'écouter et se répondre).</p> <p>3) Mise en groupe : les élèves travaillent en groupe de 3 ou 4 afin de mettre en scène les textes proposés.</p> <p>4) Présentation de chaque groupe et discussion autour des représentations. Conclusion sur le rôle de la mise en voix et de la mise en scène.</p>	Vidéo
<p>Séance 3 : Mise en place de la situation d'énonciation (50')</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir mettre en place une situation d'énonciation théâtrale. 	<p>1) Rappel de la séance précédente, objectif de la séance.</p> <p>2) Rappel de la thématique vue en ICM et des sujets abordés. Chaque élève fait un point écrit des différents sujets abordés.</p> <p>3) Mise en groupe des élèves, présentation et choix des sujets (égalité fille/garçon (1 groupe), racisme (1 groupe), harcèlement (3 groupes))</p> <p>4) Présentation des questions pour déterminer une situation d'énonciation (où, qui, quand, comment), les élèves doivent mettre au point leur situation d'énonciation.</p>	Textuel
<p>Séance 4 : Création d'une saynète (50')</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir rédiger un texte mettant en scène un dialogue. • Rédiger un texte 	<p>1) Rappel de la séance précédente, objectif de la séance.</p> <p>2) Énonciation des critères de réussite : Présentation de la situation par un narrateur, mise en place d'un dialogue entre plusieurs personnages (nom, didascalies, mise en forme). Les élèves peuvent s'aider de la mise en page des</p>	Textuel

	reprenant les codes de l'oral	textes étudiés précédemment. Le dialogue doit être écrit comme les élèves parlent dans la cour, en langage informel. 3) Rédaction (1 ^{er} jet des scénettes) : en groupe, les élèves rédigent une courte scénette.	
Séance 5 : Création d'une saynète (2) (40' max)	<ul style="list-style-type: none"> Savoir rédiger un texte mettant en scène un dialogue (suite). 	<ol style="list-style-type: none"> Rappel de la séance précédente, objectif de séance Rappel des différents critères à respecter dans l'élaboration de la saynète. (Donner une grille par groupe) Mise en activité des élèves (finir de rédiger la saynète ou la recopier en autonomie) Retour 	Textuel
Séance 6 : Mise au point de la scénette (50')	<ul style="list-style-type: none"> Savoir mettre en voix un texte théâtral. (Evaluation formative)	<ol style="list-style-type: none"> Rappel de la séance précédente et des critères, énonciation de l'objectif de la séance. Réflexion sur la mise en scène (choix des objets...). Entraînement et répétition des élèves. Mise en voix de la scénette avec enregistrement vidéo. 	Caméra
Séance 7 : Retour sur le premier jet de mise en voix. (1h')	<ul style="list-style-type: none"> Mettre en voix un texte théâtral. Participer à l'amélioration d'un groupe en critiquant positivement. (Remédiation)	<ol style="list-style-type: none"> Rappel de la séance précédente et énonciation de l'objectif de la séance. Ecoute d'un enregistrement, chaque élève écrit ce qu'il pense en lien avec les critères proposés, mise en commun (cela pour tous les enregistrements). Retour par groupe sur les remarques faites par la classe. Retour. 	Textuel
Séance 8 : Rapport entre oral et écrit. (50')	<ul style="list-style-type: none"> Modifier son écrit afin qu'il corresponde à l'oral souhaité. 	<ol style="list-style-type: none"> Rappel de la séance précédente et énonciation de l'objectif de la séance. A partir des critiques et des observations faites par la classe, les élèves reprennent leur texte et y apportent les modifications nécessaires. Rédiger une conclusion de la saynète en langage formel. Retour 	Textuel
Séance 9 : Mise en scène de la scénette. (1h')	<ul style="list-style-type: none"> Savoir mettre en scène un texte théâtral. (Evaluation sommative)	<ol style="list-style-type: none"> Rappel de la séance précédente et énonciation de l'objectif de la séance. Répétition de la mise en scène par les groupes. Présentation des scénettes. Retour. 	Vidéo

Annexe 2 : Questionnaire

<u>Nom, prénom :</u>				<u>Date :</u>
Coche la réponse correspondante :				
<u>Dans la classe, je me sens :</u>				
Très bien	Bien	Assez bien	Pas tellement bien	Pas du tout bien
<u>Dans la classe l'ambiance est :</u>				
Très bien	Cool, mais il y a quand même des histoires.	Passable.	Nulle, il y a tout le temps des histoires.	Mauvaise, il m'arrive de ne pas avoir envie de venir en classe.
<u>J'ose prendre la parole devant mes camarades.</u>				
Oui.	Oui, mais pas tout le temps.	Pas tellement, je n'ose pas (peur et timidité).	Non, j'ai peur qu'on se moque de moi.	Non, ils se moquent de moi.
<u>J'aime aller au tableau.</u>				
Oui !	Oui ça va, même si je suis un peu stressé(e).	Quand je suis volontaire, oui, sinon je n'aime pas cela.	Non, je n'aime pas qu'on me regarde.	Non, ça me fait peur.

Annexe 3 : Convention de transcription

Texte	Narration
(texte)	Commentaire du transcripteur
1/Prénom	Numéro du tout de parole/ Prénom de l'élève
PE	Professeur des écoles.
[...]	Pause
??	Inaudible

Annexe 4 : Transcription des saynètes

Saynète 1 : Durée : 1 min54s	
Thème : La violence du silence	
Prénom des élèves : Noémie, Etan, Daphnée, Lilou	
Noémie	<i>Dans la cour de l'école de l'école, un nouveau arrive. Deux filles l'ignorent, elles di(sen)t des méchancetés.</i>
	<i>(Daphnée entre dans le champ de la caméra. Noémie et Daphnée jouent à la marelle).</i>
Etan	Salut j(e)'peux jouer avec vous ?
Daphnée	<i>(En le regardant avec dédain)</i> Nan, t'(u) es nouveau et les nouveaux ça sert à rien.
Noémie	Tu (ne) sais même pas jouer à la marelle.
Ethan	<i>(En s'élançant sur la marelle)</i> Bein si je sais jouer ! <i>(En tombant)</i> Ahhhhhhh ma ch'(e)ville.
Noémie et Daphnée	<i>(En rigolant)</i> Bah voilà...
	<i>(Les filles s'éloignent)</i>
Noémie	C'(e) (n') est qu'un poil de carotte.
Daphnée	Une andouillette !
	<i>(Lilou rentre dans le champ de la caméra et s'adresse aux filles).</i>
Lilou	Maiiiiiiii pourquoi vous (ne) jouez pas avec lui, il est gentil !
Noémie	<i>(En désignant Etan)</i> Non, il est nouveau.
Lilou	Bah c'(e) (n') est pas parc'(e) qu'il est nouveau qu'on (ne) peut pas jouer avec lui.
Noémie	Il a l'(e) nez démonté.
Daphnée	T'(u) (n') as qu'à jouer avec lui !

Noémie	<i>Le lendemain !</i>
Lilou	Hee Etan, pourquoi tu boudes ?
Etan	Mais c'est les filles là-bas, elles m'embêtent, elles (ne) veulent pas jouer avec moi.
Lilou	<i>(En allant voir la maîtresse et s'adressant à elle)</i> Eeeeeee [...] les filles embêtent Etan.
PE	Va m(e)'chercher les filles.
Etan	<i>(En venant vers la maîtresse et s'adressant à elle)</i> j(e)'suis [ʃuʒ] nouveau dans l'école et les filles elles veulent pas jouer avec moi.
Lilou	<i>(En s'adressant à Noémie et Daphnée)</i> Vous allez voir la maîtresse.
PE	<i>(En s'adressant à Noémie et Daphnée)</i> Alors les filles, vous vous rendez compte de c'(e) que vous faites.
Daphnée et Noémie.	Bein non...
PE	Vous dites pardon et vous s-(e)rez punies jusqu'aux prochaines vacances.
Daphnée et Noémie.	<i>(En criant)</i> Mais c'est dans deux s-(e)maines.
Daphnée	<i>(Les autres élèves s'écartent)</i> C(e) (n)'est pas pa-(r)c(e) qu'une personne est nouvelle qui faut l'ignorer. Au contraire, il faut jouer avec elle apprendre à la connaître, elle pourrait dev(e)nir ton amie.

Saynète 2 :		Durée : 1min29s
Thème : Inégalité filles/garçons		
Prénom des élèves : Chloé, Tom, Mallaury, Léo		
Chloé	<i>Il était une fois, dans la cour de l'école, deux garçons qui se moquaient de deux filles.</i>	
Tom	<i>((En s'adressant à Tom et en désignant Chloé et Mallaury)</i> Regarde les deux filles elles (ne) savent pas courir [...] elles courent comme des limaces.	
Léo	Ouais. Tu as raison elles (ne) savent pas courir.	
Chloé	<i>(En fixant Tom et Léo)</i> Ils se moquent de nous ou quoi ?	
Mallaury	Laissons-les faire ils sont...	
Tom	<i>(En coupant la parole à Mallaury)</i> Oh p(e)'tite naine, petite tête de linotte !	
Léo	On se fait un loup famille. On verra bien si elles courent comme des limaces.	
Mallaury	Non mais oh on (ne) court pas comme des limaces !	
Chloé	Ha ouais on court comme des limaces (?) je suis partante pour le jeu vous verrez bien si on court comme des limaces.	
Tom	Je suis aussi partant pour [...] pour le loup famille.	
Chloé	<i>Les quatre personnes partent en courant.</i>	
Chloé et Mallaury.	<i>(En saisissant Tom et Léo)</i> On a réussi à attraper Tom et Léo !	
Mallaury	<i>Les filles et les garçons sont [...] tous égaux et ne pense pas [...] (ne) pense pas que les filles sont moins fortes que les garçons et les garçons moins forts que les filles.</i>	

Année universitaire 2015-2016

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Premier degré

Titre du mémoire : Le théâtre pour travailler les compétences civiques et langagières des élèves

Auteur : Madame Laureen SCHMITT

Résumé :

Ce mémoire portait sur l'intérêt du théâtre pour travailler les compétences civiques et langagières des élèves. Il était question de répondre à la problématique suivante : comment, grâce au théâtre, articuler un travail sur les compétences civiques et morales et un travail sur les registres de langue ? Constatant chez mes élèves de cycle 3 un problème de cohésion et de civisme au sein du groupe, j'ai choisi la pratique du théâtre au travers de la construction de saynètes. La mise en place d'une séquence autour de cette problématique montre que le théâtre favorise le vivre ensemble et le développement personnel de l'élève. Néanmoins, les résultats de ce projet concernant les registres de langue ne sont pas concluants.

Mots clés : Cycle 3, CM1, Langage écrit, langage oral, théâtre, cohésion, civisme.

Summary :

This essay was about the sake of drama in order to work on civic and linguistic skills with pupils. The issue was the following : how to connect a work on civic and moral skills with a work on language registers , thanks to drama ?

While observing my cycle 3 pupils, I noticed a lack of cohesion and civic spirit within their group. I chose then to make them practice drama through the creation of sketches. The setting up of such an issue shows that drama stimulates the good harmony and the personal development of the pupil, as an individual. However, the results of this project concerning the language registers is not conclusive.

Key words : Cycle 3, CM1, Written language, spoken language, theater, cohesion, citizenship.