



HAL
open science

En quoi le théâtre peut-il contribuer à l'amélioration en production écrite au cycle 2 ?

Claire Gréaume Aranega

► To cite this version:

Claire Gréaume Aranega. En quoi le théâtre peut-il contribuer à l'amélioration en production écrite au cycle 2 ?. Education. 2017. dumas-01690709

HAL Id: dumas-01690709

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01690709>

Submitted on 23 Jan 2018

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 2016-2017

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

Mention *Premier degré*

En quoi le théâtre
peut-il contribuer à l'amélioration
en production écrite au cycle 2 ?

Présenté par Claire Gréaume Aranega

Écrit scientifique réflexif encadré par Filippo Fonio

Attestation de non-plagiat

Je soussignée, Claire GREAUME ARANEGA

Auteur de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE

En quoi le théâtre peut-il contribuer à l'amélioration en production écrite au cycle 2 ?

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

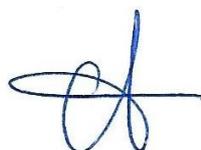
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

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

Fait à Grenoble,

Le 9 mai 2017

Signature de l'étudiante



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

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussignée Claire GREAUME ARANEGA

auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif, intitulé : **En quoi le théâtre peut-il contribuer à l'amélioration en production écrite au cycle 2 ?**

agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise **n'autorise pas** ²

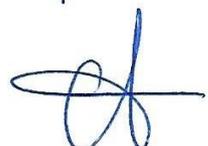
le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son écrit.
- 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 Grenoble, le 9 mai 2017

Signature de l'étudiante,

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord,


REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée pour l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie tout d'abord mon directeur de mémoire, Monsieur Filippo Fonio, pour les connaissances qu'il m'a transmises, pour ses éclaircissements et ses encouragements au cours de ma recherche.

Je tiens à remercier également Monsieur Laurent Aranega qui a participé à la relecture de ce mémoire.

Enfin je remercie mes enfants Aline, Johan et Lucas, qui m'ont apporté leur soutien tout au long de cette année.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
1. ÉTAT DE L'ART.....	2
1.1. Les enjeux du théâtre à l'école	2
1.1.1. Références institutionnelles.....	2
1.1.2. Les intérêts de la pratique du théâtre à l'école	3
1.1.3. Une pratique au bénéfice de tous les élèves	6
1.2. Le théâtre et l'écriture à l'école primaire	7
1.2.1. De la lecture à l'écriture	7
1.2.2. Comment aborder l'écriture théâtrale à l'école ?.....	9
2. PROBLÉMATISATION.....	12
3. MÉTHODE	13
3.1. Participants	13
3.1.1. Présentation de la classe	13
3.1.2. Profils des participants	13
3.2. Matériel.....	14
3.2.1. Le texte support.....	14
3.2.2. L'espace théâtral	16
3.2.3. Collecte des données	16
3.3. Procédure	17
3.3.1. Activités préparatoires.....	17
3.3.2. La séquence	18
4. RÉSULTATS	21
4.1. Bilan général de l'activité.....	21
4.2. Maîtrise de la langue française	24
4.3. Créativité dans l'interprétation	26
4.4. Capacité à travailler en groupe	27

5.	DISCUSSION	29
5.1.	La didactique du théâtre à l'école.....	29
5.1.1.	L'écriture théâtrale : un moyen de favoriser les progrès en production écrite... 29	
5.1.2.	Un travail interdisciplinaire.....	30
5.2.	Limites et perspectives	31
5.2.1.	Les exigences du travail en groupe	31
5.2.1.	Les perspectives de cette recherche	31
5.2.2.	Les apports de la séquence pour notre pratique professionnelle	32
6.	CONCLUSION	33
7.	BIBLIOGRAPHIE	34
8.	ANNEXES	35

Introduction

La pratique du théâtre à l'école primaire permet d'ouvrir les élèves aux arts et à la culture. S'il peut faire l'objet de projets montés en partenariat avec des professionnels, notamment grâce au Parcours d'éducation artistique et culturelle, le théâtre peut être abordé également par les enseignants dans le but de développer des compétences spécifiques dans certaines disciplines.

Ainsi, le théâtre est mentionné dans les programmes du cycle 2 à travers l'enseignement du langage oral en français (diction, intonation, etc.). Mais chez les élèves, jusqu'en fin de cycle 2, il existe un décalage important entre leurs compétences en langage oral et en langage écrit. Il est donc intéressant de voir en quoi le théâtre peut être un outil au service des apprentissages en production d'écrit.

La question se pose car aujourd'hui, en observant comment le théâtre est pratiqué à l'école, plusieurs auteurs soulignent l'opposition entre une approche réduite à l'étude du genre littéraire et la tentation de l'aborder essentiellement pour le spectacle. Si la didactique du texte théâtral doit avoir des objectifs d'apprentissage précis, il est nécessaire de créer des modalités pédagogiques qui mettent en relation le texte et le jeu dramatique. Bernanoce (2006) propose ainsi d'organiser une séquence organisée autour de quatre composantes fondamentales : la lecture, la mise en voix, l'écriture et la mise en espace.

Dans cet écrit scientifique réflexif, nous tenterons de savoir en quoi une séquence associant le jeu dramatique et l'écriture de textes de théâtre peut contribuer à l'amélioration de la production écrite des élèves de fin de cycle 2.

Pour répondre à cette question, nous aborderons tout d'abord l'état de l'art concernant les enjeux et l'intérêt de la pratique du théâtre pour les élèves, et les recherches récentes autour de l'écriture théâtrale à l'école. Après avoir détaillé notre problématique, nous présenterons la méthodologie de cette étude. Ensuite nous présenterons et nous analyserons les résultats de la séquence mise en œuvre, avant de terminer par une discussion autour des apports et des limites de notre étude.

1. État de l'art

1.1. Les enjeux du théâtre à l'école

1.1.1. Références institutionnelles

- Les programmes du cycle 2 (français)

Depuis 2015, le cycle des apprentissages fondamentaux regroupe les classes du CP, du CE1 et du CE2. Durant ces trois années, selon les programmes du cycle 2, « la langue française constitue l'objet d'apprentissage central » (2015, p. 4). Un des objectifs est d'apprendre à l'élève que le langage oral et le langage écrit sont des outils qui permettent de traduire une pensée mais en respectant les principes de la norme de la langue écrite.

Parce que la pratique du théâtre apparaît comme un moyen d'améliorer l'expression orale, il est cité par les programmes dans le cadre de l'enseignement du français (partie « langage oral »). Ils précisent que les progrès des élèves sur la diction, l'intonation et la gestuelle nécessitent un travail préalable de mémorisation : « la mémorisation de textes (poèmes notamment, extraits de pièces de théâtre qui seront joués) constitue un appui pour l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques qu'ils pourront réutiliser » (2015, p. 13).

Cette pratique permet donc de répondre à plusieurs objectifs de connaissances et de compétences du cycle 2 : « mobilisation de techniques qui font qu'on est écouté (articulation, débit, volume de la voix, intonation, posture, regard, gestualité...) » et « mémorisation des textes (en situation de récitation, d'interprétation) » (2015, p. 13).

- Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

L'enseignement du théâtre se prête à être mis en œuvre de manière interdisciplinaire. Il offre l'occasion de travailler en parallèle le français, les arts, l'enseignement moral et civique, et l'éducation physique et sportive. Il touche ainsi plusieurs domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Ainsi dans le domaine 1, la mise en scène d'une pièce de théâtre permet aux élèves de « s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions » (2015, p. 4). Dans le domaine 2, ils sont amenés à mobiliser « les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort » (2015, p. 4).

De plus, une séquence de théâtre leur demande d'apprendre à travailler en groupe, d'échanger, de collaborer et de s'entraider. Dans le cadre du domaine 3, être acteur favorise l'expression des sentiments et des émotions tandis qu'être spectateur doit les inciter à « faire preuve d'empathie et de bienveillance » (2015, p. 5). Le travail en groupe les amène à comprendre « l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs [...]) » (2015, p. 6). Enfin, la mise en œuvre d'une production théâtrale s'inscrit dans le domaine 5 car elle sollicite la sensibilité artistique de chaque élève. Elle l'amène à mobiliser « son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif. [...] Il développe son jugement, son goût, sa sensibilité, ses émotions esthétiques. [...] Il sait en tirer parti et gère son activité physique et sa production ou sa performance artistiques pour les améliorer, progresser et se perfectionner » (2015, p. 7).

- Le parcours d'éducation artistique et culturelle

La charte pour l'éducation artistique et culturelle a été élaborée à l'initiative du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle en 2016. Dans son article 4, elle stipule que « l'éducation culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est aussi une éducation par l'art ». Ainsi, en permettant aux élèves d'accéder à diverses œuvres théâtrales, dans le cadre de sorties ou en classe, l'école répond à l'objectif principal du parcours d'éducation artistique et culturelle : forger des connaissances et des références communes à tous les élèves.

1.1.2. Les intérêts de la pratique du théâtre à l'école

- Les différents usages du théâtre à l'école

La pratique du théâtre à l'école primaire apparaît de façon claire dans les instructions officielles de 1995, qui posent les objectifs de « l'éducation artistique » au cycle 3 et le rôle de formation culturelle que doit jouer l'école auprès de ses élèves issus d'origines et de milieux sociaux hétérogènes.

Aujourd'hui, Seghetchian (2015) distingue deux formes de démarches pour introduire la pratique du théâtre à l'école. Elle définit d'un côté le « théâtre scolaire », un modèle traditionnel hérité des jésuites, qui utilise le théâtre comme outil au service de l'enseignement du langage oral et du développement de la confiance en soi. D'autre part, le « théâtre à l'école » est une démarche liée à l'éducation populaire développée au cours du XXe siècle,

qui vise davantage l'autonomie de l'enfant et qui s'appuie sur des projets en partenariat avec les professionnels du secteur culturel.

Par ailleurs, Zakhartchouk (2015, p. 2) prône un « usage ordinaire du théâtre » en classe, qui s'intègre aux enseignements disciplinaires et qui ne nécessite pas d'utiliser des moyens spécifiques ou de faire appel aux institutions culturelles. Il défend le principe que le théâtre à l'école peut être à la fois modeste, léger et bénéfique pour une meilleure acquisition des connaissances par les élèves : « une utilisation ponctuelle [...] qui se garde de toute dérive productiviste qui conduit à confier les meilleurs rôles à ceux qui savent déjà faire ».

- Une pratique au service du développement de l'enfant

Parmi les finalités de l'enseignement du théâtre en classe, on peut souligner deux objectifs d'apprentissage spécifiques. D'une part, celui qui permet de favoriser le développement de la personnalité de chaque élève et d'autre part, celui qui leur apporte une ouverture aux arts et à la culture. Ainsi, Landier et Barret (1999, p. 8) notent que le théâtre à l'école se présente comme « [...] une pratique qui met la personne tout entière de l'enfant dans l'espace-temps et dans le groupe, une pratique en atelier qui sollicite aussi bien le physique que l'affectif ou l'intellect [...] ». L'expression dramatique « peut se fixer comme finalité de favoriser le développement, l'épanouissement de l'enfant par une activité ludique qui permet un apprentissage global (cognitif, affectif, sensoriel, moteur et esthétique) ».

- L'expression et la communication

Comme le montre Zucchet (2000), le jeu dramatique offre aux élèves un moyen de s'exprimer librement. Mais comme le précise Zakhartchouk (2015, p. 3), il est également propice au développement de certaines attitudes : « [...] travailler l'équilibre entre prise de risques et sécurité (on s'expose, mais ce n'est qu'un jeu), entre l'expression de soi et la communication, voire la communion avec les autres (quand les élèves apprennent que dans un jeu à deux, le plus significatif est l'attitude qu'on a quand c'est l'autre qui dit sa réplique), entre la rigueur (savoir son texte, obéir au metteur en scène) et le plaisir, toujours présent ». En pratiquant une activité d'expression dramatique, les élèves progressent dans le domaine de la communication verbale. Ils travaillent également sur la construction et la modification de leur schéma corporel par des exercices sur le geste, le mouvement et le rythme dans l'espace.

- La créativité et l'imagination

Comme dans les autres disciplines artistiques, mettre en œuvre une séquence de théâtre est un moyen de solliciter l'imagination des élèves, et par ce biais de développer leurs capacités créatives. Comme le précise Zucchet (2000, p. 40), « la créativité peut se développer à travers la flexibilité, la diversité de réponses pour une même proposition et l'originalité dans les situations d'apprentissage [...]. Le passage de l'improvisation à la recherche de formes et de structures plus élaborées est un enjeu éducatif important ». Dans leur démarche créative, les élèves passent tout d'abord par l'imitation, qui « n'est pas reproduction, elle est intégration et réinterprétation. Ainsi, imiter, c'est sur le plan cognitif construire des savoirs dans une interaction avec les autres [...] » (Zucchet, 2000, p. 41). A travers l'écriture ou le jeu dramatique, ils sont aussi amenés à explorer, tâtonner et tenter de dépasser les stéréotypes pour pouvoir s'engager dans un processus de création : « [...] il s'agit, en abordant un thème donné, de rechercher les solutions et procédures originales pour dépasser les représentations et symboles convenus [...] » (Zucchet, 2000, p. 41).

- L'écoute des autres

Quand ils jouent sur scène, les élèves-acteurs doivent prendre en compte à la fois leurs interlocuteurs, les élèves-spectateurs, et aussi les autres élèves qui sont sur scène avec eux. Le cadre des ateliers de théâtre les place dans un contexte de travail collectif et d'interactions avec leurs pairs. Comme le précisent Landier et Barret (1999, p. 11), « [...] l'atelier – comme d'ailleurs toutes les activités de groupe – offre la possibilité (ou la nécessité) de gérer des relations complexes nourries d'antagonismes et de rapprochements qui préparent à la vie sociale ».

- La confiance en soi

Le caractère collectif du jeu et la dimension communicationnelle du geste offrent une manière différente d'appréhender la relation aux autres. De plus, en ce qui concerne la confiance en soi, le jeu dramatique peut aussi avoir un effet libérateur pour des élèves habituellement sur la réserve.

- Une modalité de groupe favorisant la coopération

L'activité théâtrale nécessite une organisation de travail en groupe. Cependant, des enfants de cycle 2 n'ont pas toujours l'habitude de ce mode de fonctionnement ni la maturité nécessaire

pour adapter leur comportement dans ce contexte. L'enseignant doit donc veiller à proposer des modalités de travail adaptées à sa classe. Landier et Barret (1999, p. 204) précisent que « [...] chaque éducateur a sa conception ou sa définition quantitative du groupe, à l'intérieur de laquelle il se sent à son aise. [...] il n'y a pas de nombre particulier qui définit la notion du collectif. Il faut, au moins plus d'un participant et, au plus, autant de monde pouvant être animé par une seule personne dans un même lieu ».

Dans ce contexte, chacun des participants est en interaction avec un ou plusieurs partenaire(s) comme l'indique Zucchet (2000, p. 23-24) : « l'objectif n'est pas la compétition mais la recherche de coopération et de communication maximales entre les participants ». Pour les élèves cette modalité pédagogique est donc propice à la coopération et à l'entraide au sein du groupe. Vincent (2002, p. 5) souligne ainsi que « l'apparition de cet esprit d'entente et d'amitié dans le travail, d'un esprit de paix et de solidarité dans les relations humaines, correspond à une première et authentique mise en œuvre de la Coopération ».

1.1.3. Une pratique au bénéfice de tous les élèves

Comme la musique, le théâtre captive les élèves car cette discipline artistique touche au tangible en passant par l'incarnation (mise en voix et en corps) de l'imaginaire. Comme le décrit Ubersfeld (1996, p. 224), « [...] il est un objet dans le monde, un objet concret, [...] sa matière n'est pas une image, mais des objets et des êtres réels [...]. Le théâtre est corps : ce qu'il dit c'est que les émotions sont nécessaires et vitales, et que lui – théâtre – travaille avec et pour les émotions : le tout est de savoir ce qu'il en fait ».

Cependant Meirieu (2002, p. 37) soulève le contraste suivant : « cette tension entre « le théâtre-exercice » et « le théâtre production » est porteuse d'une contradiction difficilement vécue par les enseignants ». Pour ce mémoire, nous avons choisi d'orienter notre recherche sur un aspect qu'il nomme le « théâtre-formation » (2002, p. 36). Il s'agit avant tout de favoriser une pratique centrée sur les apprentissages et les progrès de tous les élèves sans objectif de spectacle mais avec une production finale écrite. Ces progrès sont évaluables dans des compétences spécifiques comme produire des écrits, travailler en groupe, coopérer, s'exprimer devant les autres, etc. Il est possible que notre choix provoque un manque d'adhésion de la part de certains élèves (et de leur entourage), dont les représentations initiales placent davantage le théâtre dans le registre de l'amusement. Mais il nous paraît très pertinent au regard du rôle de l'école dans le développement de la personnalité de l'enfant.

1.2. Le théâtre et l'écriture à l'école primaire

1.2.1. De la lecture à l'écriture

1.2.1.1. La littérature à l'école

Au cycle 2, maîtriser la lecture est le principal apprentissage des élèves. Grâce au contact fréquent d'œuvres de littérature adaptées aux enfants, qu'elles soient « de jeunesse » ou pas, ils se constituent progressivement un capital de lectures. Le Ministère de l'Éducation Nationale (2008, p. 2) précise qu'« à l'école primaire, la littérature est simplement considérée comme un ensemble de textes [...] que l'on s'approprie en les lisant ». L'intérêt de ces ouvrages est qu'ils mettent souvent en jeu des valeurs morales universelles.

Lorsque le processus de décodage est acquis, l'objectif majeur de la lecture est la compréhension des textes lus. Cependant, la lecture d'un texte demande un grand investissement du point de vue cognitif. Pour faciliter la compréhension, « les allers-retours entre lecture et écriture (jouer avec la langue) sont souvent plus utiles que de longues explications » (2008, p. 4). Dans l'apprentissage de la lecture-compréhension, l'élève est impliqué de manière active car il doit adhérer à l'histoire. Pour accéder au sens, la lecture à voix haute par les élèves est intéressante mais cet acte est difficile car il suppose un entraînement régulier sur le rythme et l'intonation. Toutefois, comme l'indique le Ministère de l'Éducation Nationale (2008, p. 7), « il convient [...] de donner toute sa place à la lecture interprétative qui ajoute à l'émission intonative de base de la lecture courante des valeurs expressives spécifiques [...] ».

D'autre part, la didactique de la lecture est en corrélation avec celle de l'écriture. En effet, il s'agit de développer la prise de conscience de la place attribuée au lecteur dans les textes. Dans sa démarche de création, l'élève scripteur doit mettre en mots son imaginaire et anticiper la lecture qui sera faite de son texte, en y intégrant des espaces d'interprétation pour le lecteur.

1.2.1.2. L'écrit dans les programmes

A l'école élémentaire, les enseignements de l'oral et de l'écrit sont en constante interaction. Ainsi, les programmes de cycle 2 (2015, p. 13) précisent que « les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension, sont essentielles pour mieux maîtriser l'écrit [...] ».

Dans ce contexte, l'aspect ludique du théâtre peut motiver les élèves à s'investir et à progresser dans la maîtrise du langage.

En production d'écrit, les objectifs des programmes (2015, p. 21) en termes de connaissances et de compétences sont de « produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche », notamment sur « l'identification de caractéristiques propres à différents genres de textes et les connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...) ».

De plus, dans ces textes officiels (2015, p. 20) il est précisé que les élèves « apprennent à écrire des textes de genres divers [...]. Avec l'aide du professeur, ils établissent les caractéristiques du texte à produire et ses enjeux. Pour passer à l'écriture, ils s'appuient sur des textes qu'ils ont lus et recueillent des ressources pour nourrir leur production : vocabulaire, thèmes, modes d'organisation [...] ; ils s'approprient des stéréotypes à respecter ou à détourner. Avec l'aide du professeur, ils prennent en compte leur lecteur ». S'adosser à l'écriture d'une pièce de théâtre répond donc aux compétences visées par l'enseignement du français au cycle 2.

Cependant il s'agit d'une activité complexe, qui nécessite pour les élèves de développer des compétences de lecture et de relecture afin d'améliorer les textes produits. Pour mener à bien cette tâche, les programmes (2015, p. 20) indiquent qu'ils devront collaborer « au sein de la classe sous la conduite du professeur ».

1.2.1.3. Les élèves et la production d'écrit

Selon les Programmes du cycle 2, à cette étape de la scolarité, « l'oral et l'écrit sont en décalage important. [...] Ce qu'un élève est capable de comprendre et de produire à l'oral est d'un niveau très supérieur à ce qu'il est capable de comprendre et de produire à l'écrit » (2015, p. 5). Au CE2, la plupart des élèves savent encoder (transposer les phonèmes en graphèmes) mais ils peuvent avoir des difficultés dans l'acquisition des règles grammaticales et orthographiques. La production écrite peut être discriminante pour certains élèves. L'enseignant doit donc constituer des outils afin de s'adapter à leurs différents niveaux et les aider dans la réalisation de leur texte.

Zucchet (2000, p. 45) explique que « le travail sur le support écrit permet une mise en situation concrète et un réinvestissement des notions apprises lors du cours de français. L'explication de texte, l'analyse des champs lexicaux, la recherche des niveaux de langue offrent de vastes champs d'investigation ».

Comme nous l'évoquions précédemment, la théâtralisation de textes narratifs peut favoriser la compréhension en lecture mais également l'écriture, car ces deux compétences sont intimement liées dans le processus d'apprentissage de la langue française.

1.2.2. Comment aborder l'écriture théâtrale à l'école ?

1.2.2.1. Les spécificités du texte théâtral

Le texte de théâtre se distingue d'autres genres littéraires comme le roman, la poésie ou le texte documentaire. Il possède des caractéristiques spécifiques telles que la façon de découper et d'enchaîner les parties en actes et en scènes, la répétition des noms des personnages devant chacune de leurs répliques et les marques de ponctuation. De plus, il présente une mise en page spécifique. Ryngaert (2001, p. 40) indique que l'on « [...] remarque souvent une organisation typographique différente de celle d'un ouvrage romanesque [...]. Le texte de théâtre présente davantage de « blancs » quand il est dialogué [...] ».

Les deux éléments essentiels et indissociables qui composent le texte de théâtre sont les dialogues et les didascalies. Les didascalies sont spécifiques au théâtre. Il s'agit d'indications scéniques qui peuvent préciser des intentions de parole, des gestes évoquant une émotion, un accessoire ou un élément de décor qui interagit avec l'action scénique. Elles sont essentielles dans le sens où elles aident les acteurs à comprendre et à interpréter leurs personnages. Ces indications sont aussi utiles à la lecture du texte de théâtre même si elles ne seront pas nécessairement respectées à la lettre.

Comme le constate Ubersfeld (1996, p. 16), « [...] il est vrai qu'on peut toujours lire un texte de théâtre comme non-théâtre, qu'il n'y a rien dans un texte de théâtre qui interdise de le lire comme un roman [...] ». Cependant, dans le texte de théâtre les didascalies (et les didascalies intra-dialogiques) ont une place fondamentale car elles précisent concrètement dans quelles conditions les acteurs doivent énoncer leurs répliques et exprimer les émotions des personnages.

Par conséquent, la spécificité du texte de théâtre est qu'il est écrit pour être joué sur scène. Ubersfeld (1996, p. 192) pense que « le trait fondamental du discours théâtral est de ne pas pouvoir se comprendre autrement que comme une série d'ordres donnés en vue d'une production scénique, d'une représentation, d'être adressé à des destinataires-médiateurs, chargés de le répercuter à un destinataire-public ».

De plus, Ryngcart (2001, p. 42) précise que « le texte de théâtre a le bizarre statut d'un écrit destiné à être parlé, d'une parole écrite qui attend une voix, un souffle, un rythme. » En effet, le rythme est très important dans la mise en scène, c'est pourquoi les auteurs recourent aux silences et à la variation des longueurs des répliques pour dynamiser leur texte. Ce même auteur (2001, p. 19) souligne également qu'il existe une relation directe entre le texte et la scène : « le travail sur le plateau apporte un autre regard sur le texte, celui d'une pratique immédiatement préoccupée par l'espace et le corps [...] ».

1.2.2.2. *L'écriture théâtrale à l'école*

Dans l'enseignement du français, les ateliers d'écriture peuvent prendre des formes et des orientations différentes selon l'objectif de l'enseignant. Pour la mise en œuvre d'un atelier d'écriture théâtrale, d'après Sarrazac (2002, p. 169), « ladite orientation dépend du volume horaire global imparti à l'atelier et, plus encore, de l'âge des participants, de leur degré de maturité et d'implication dans la création théâtrale ».

Zakhartchouk (2015) affirme que l'écriture de textes de théâtre est l'un des moyens les plus aisés pour favoriser les compétences en production d'écrit, même si cela se limite à l'adaptation d'un roman ou l'écriture de la suite d'une histoire sous forme dramatisée.

Ainsi, travailler sur l'adaptation écrite de textes extraits d'un roman de littérature jeunesse semble être adapté à des élèves de fin de cycle 2. Les parties dialoguées de l'œuvre peuvent servir de support à un travail d'interprétation des personnages voire de réécriture sous la forme théâtrale. Ainsi, Zucchet (2000, p. 45) indique qu'« en classe, l'adaptation et la mise en scène de romans peut inciter les élèves à faire une lecture attentive du roman et à porter, sur celui-ci, un autre regard : la dimension théâtrale et donc plus vivante qui se dégage d'un écrit ».

1.2.2.3. *L'atelier d'écriture théâtrale : quel modèle ?*

Dans le cadre de son étude sur la place actuelle du théâtre dans les programmes institutionnels et les manuels scolaires, Bernanoce (2006, p. 61) pose la problématique suivante : « l'écriture théâtrale est-elle encore le parent pauvre de l'écriture scolaire ? ». En effet, cette spécialiste du théâtre contemporain pour la jeunesse (2006, p. 63-64) constate que « [...] la suprématie actuelle des discours en collège et en primaire a des effets néfastes sur l'étude littéraire, en tout cas dans la transposition didactique qu'en font les manuels ».

En conséquence, elle propose une didactique de l'écriture de texte théâtral qui ne soit pas centré sur le discours, mais qui aborde tous ses éléments constitutifs et notamment les didascalies : « il s'agit alors de promouvoir une réelle lecture des textes de théâtre [...] et une réelle écriture, dans la reconnaissance de la matérialité du texte de théâtre que les comédiens sentent, vivent et mettent en œuvre ».

Outre le travail de découverte d'extraits de pièces de théâtre issues de styles et d'époques différents, elle recommande de mettre en œuvre « des gammes d'écriture théâtrale reposant sur les grandes composantes de l'écriture dramatique et dramaturgique, ce qui jusqu'ici a été très peu exploré. ». En effet, « puisqu'il y a un escamotage très fréquent d'une partie du texte de théâtre, le texte didascalique [...], alors il faut lui donner plus de place. [...] Il s'agit donc de redonner toute sa matérialité au texte de théâtre, [...] grâce à une transposition didactique la plus juste possible des gestes de lecture du texte de théâtre réalisés par les professionnels ».

Bernanoce propose un modèle d'atelier d'écriture théâtrale à l'école, dont la progression s'organise autour de quatre axes : la lecture et l'analyse d'extraits de textes de théâtre, leur mise en voix, la réécriture d'extraits en changeant le genre textuel, le travail autour du rapport dialogue-didascalie, la notion de personnage, et la mise en espace du texte de l'extrait. L'auteur (2006, p. 64) en conclut que « l'écriture devra alors trouver sa place dans chacune de ces dominantes, à titre de gammes mais aussi dans le cadre d'un projet et même si l'on s'en tient à une microséquence à une seule dominante [...] ». Ce modèle d'atelier permet donc aux élèves de se décentrer et prendre en considération, dans l'écriture, les points de vue du metteur en scène, de l'acteur et du spectateur.

Enfin, elle affirme (2006, p. 67) que « cela revient à mettre en œuvre les apports des esthétiques de la réception et de la pragmatique. C'est sans doute en cela que la didactique du texte de théâtre permet aujourd'hui de proposer à la didactique du texte littéraire quelques pistes du plus grand intérêt ».

2. Problématisation

Comme nous l'avons détaillé précédemment, dans le cadre de l'enseignement du français et plus précisément de l'écriture, les objectifs des programmes sont entre autres de produire des textes en commençant à s'approprier des procédés, en s'appuyant sur l'identification des caractéristiques propres aux genres littéraires et les connaissances sur la langue. A la fin du cycle 2, il s'agit de favoriser d'abord la lecture-compréhension pour aborder ensuite la mise en écriture.

D'autre part, le texte théâtral a pour spécificité d'être écrit pour être joué sur scène. Dans le cadre de la didactique du théâtre à l'école et afin d'aborder son écriture dans toutes ses dimensions, il apparaît nécessaire de mettre en œuvre des activités insistant sur ce lien entre le texte et la scène.

Cette réflexion nous amène à émettre la problématique suivante : **en quoi le jeu dramatique peut-il contribuer à l'amélioration de la production écrite des élèves de fin de cycle 2 ?**

Nous tenterons d'observer comment la mise en œuvre d'un atelier de théâtre, centré sur l'adaptation écrite et la mise en jeu d'extraits d'un roman de littérature jeunesse, pourrait favoriser les progrès des élèves sur trois niveaux :

- En français, sur l'acquisition et la maîtrise de connaissances lexicales (les émotions) et grammaticales (les temps verbaux, la ponctuation) : niveau cognitif ;
- Sur la capacité à travailler en groupe et à coopérer : niveaux social et affectif ;
- Sur la créativité dans l'interprétation : niveaux sensoriel et esthétique.

3. Méthode

3.1. Participants

3.1.1. Présentation de la classe

Les participants à cette séquence sont vingt-trois élèves de CE2 (âge moyen 8-9 ans) dont treize filles et dix garçons. La majorité des élèves ayant un niveau culturel plutôt faible, le projet d'école insiste sur la nécessité de favoriser leur ouverture artistique et culturelle. Depuis l'école maternelle puis en CP et CE1, ils ont l'habitude de pratiquer les disciplines artistiques traditionnelles, la musique et les arts plastiques. Cependant beaucoup d'entre eux connaissent peu le théâtre.

Suite aux évaluations nationales, nous avons constaté que leur niveau scolaire est globalement moyen. Certains d'entre eux présentent des difficultés en lecture-compréhension, ce qui fragilise leur rapport à l'écriture. Le groupe classe comprend trois élèves en difficulté d'apprentissage. Deux d'entre eux sont des enfants à besoins éducatifs particuliers mais n'ont pas d'auxiliaire de vie scolaire, ils progressent donc à leur rythme dans les apprentissages. Il y a également une élève primo-arrivante, qui a une posture très scolaire et s'adapte bien mais qui progresse plus lentement en français.

En classe, ces élèves rencontrent parfois des difficultés de concentration ce qui les conduit à devenir agités. Par ailleurs depuis le début de l'année, ils travaillent en groupe de façon très occasionnelle. Par conséquent, certains d'entre eux ont plus de mal à s'appropriier les règles de fonctionnement dans cette modalité pédagogique.

3.1.2. Profils des participants

Dans le groupe classe, nous avons identifié trois profils de participants, que nous avons nommés élève 1, élève 2 et élève 3. Chaque profil est représentatif d'un groupe d'élèves de la classe ayant des caractéristiques similaires. Le tableau 1 les présente de manière synthétique.

Pour notre recherche, afin d'analyser les progrès dans la maîtrise de la langue française en la production écrite, nous nous baserons sur l'élève 1. Puis nous prendrons le cas de l'élève 2 pour observer le développement de la créativité dans l'interprétation. Enfin, nous nous appuierons sur l'élève 3 pour étudier la capacité à trouver sa place dans un groupe et à coopérer.

Tableau 1 : description synthétique des profils des participants

	élève 1	élève 2	élève 3
Niveau cognitif	- niveau moyen - difficultés à s'engager dans la tâche (peur de se tromper) - lacunes en grammaire et vocabulaire	- bon niveau - s'engage rapidement dans la tâche	- performant - termine sa tâche très rapidement
Niveau social / affectif	- sociable - à l'aise à l'oral	- aime la compétition - sociable - en classe, participe uniquement quand on le sollicite	- aime la compétition - a des amis, mais beaucoup de conflits - peu d'empathie
Niveau sensoriel / esthétique	- attirance pour les activités artistiques - bonne créativité	- peu d'attirance pour les activités artistiques - créativité peu développée	- attirance pour les activités artistiques - bonne créativité

3.2. Matériel

3.2.1. Le texte support



Le texte choisi comme support à l'écriture théâtrale est un roman humoristique destiné aux enfants de 6 à 8 ans : *Prince Jojo 1^{er}*, écrit par Sophie Dieuaide et illustré par Clotilde Perrin (Casterman, 2004). L'auteur a reçu plusieurs prix littéraires pour d'autres romans de littérature jeunesse et certains sont sélectionnés dans la *Liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2* du Ministère de l'Éducation Nationale (2013). Comme le montre le tableau 2, le schéma du récit est quinaire.

Tableau 2 : schéma du récit du roman *Prince Jojo I^{er}*

Situation de départ	Jojo I ^{er} est un jeune prince. Il a un animal de compagnie assez mal élevé, Gargouille. Dans son château, avec ses parents, il attend la visite des souverains voisins : le roi de Sabor, la reine et leur fille la princesse Mahaut.
Évènement de rupture	En réalité, Mahaut est une vraie peste et elle ridiculise le pauvre Jojo alors qu'il tente de lui faire découvrir son château.
Suite d'aventures	Gargouille annonce que les parents de Jojo et ceux de Mahaut ont décidé de les marier pour unir leurs royaumes. Jojo et Mahaut s'allient pour déjouer ces plans.
Résolution du problème	Face aux provocations de Jojo et Mahaut, le roi de Sabor décide d'annuler le mariage.
Retour à une situation équilibrée	Le roi de Sabor, la reine et Mahaut repartent dans leur royaume.

Pour pouvoir mieux cerner le contexte de mise en œuvre de notre séquence nous tenons à préciser, dans le tableau 3, les atouts et les inconvénients de ce roman pour l'écriture théâtrale.

Tableau 3 : atouts et inconvénients du roman pour l'adaptation théâtrale

Intérêts
<ul style="list-style-type: none"> – Roman adapté à l'âge et au niveau de lecture des élèves de cycle 2. – Texte non résistant, ne présentant pas d'obstacles majeurs à la compréhension. – Il comporte de nombreux dialogues, ce qui facilite sa transposition au genre théâtral. – La période du Moyen Age est un thème motivant. Les élèves ont déjà quelques images mentales qu'ils pourront utiliser pour la compréhension et pour enrichir leur créativité.
Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> – Sa longueur (48 pages) nécessite de sélectionner quelques extraits. – Pour une meilleure compréhension, il faut expliciter le lexique en référence au Moyen Age : <i>gargouille, chambellan, morbleu, oriflammes, croisades</i>, etc.

Au regard des particularités du roman précisées ci-dessus, nous avons choisi de sélectionner quelques extraits, ceci afin d'éviter une surcharge cognitive et permettre aux élèves d'atteindre l'objectif de production écrite. Nous travaillons principalement à partir des chapitres 3 et 4, que nous reprenons sous forme de tapuscrits en simplifiant certaines parties (exemple en annexe 2).

3.2.2. L'espace théâtral

Pour cette séquence, il est nécessaire de créer un espace spatio-temporel qui corresponde à un espace psychique du théâtre, distinct des autres activités disciplinaires du temps scolaire. Pour cela nous avons utilisé une salle de classe inoccupée de l'école, facile d'accès et suffisamment vaste pour accueillir vingt-trois élèves en atelier et délimiter un espace de représentation. Elle présente un faible bruit ambiant et peu de résonance. Les élèves s'y sentent en confiance pour se mettre en jeu.

Le tableau 4 en page 20 de ce mémoire expose de manière synthétique la progression des apprentissages de la séquence mise en œuvre (voir également le plan de séquence détaillé en annexe 1).

3.2.3. Collecte des données

Au cours des séances, nous avons procédé à un recueil des données nécessaires à l'analyse visant à répondre à la problématique.

Premièrement, afin d'illustrer en quoi l'association de l'écriture théâtrale et du jeu dramatique pourrait favoriser les progrès des élèves en production écrite, nous traiterons les productions écrites de didascalies et le questionnaire d'auto-évaluation sur l'activité.

Deuxièmement, pour montrer les effets de la pratique du théâtre sur la créativité et le travail en groupe, nous utiliserons des enregistrements vidéo réalisés pendant les séances de représentation.

3.3. Procédure

3.3.1. Activités préparatoires

3.3.1.1. Jeux d'écriture

Parmi les activités mises en œuvre pour l'enseignement du français, nous proposons régulièrement aux élèves des joggings d'écriture. L'objectif de cette activité est de libérer les élèves de l'acte d'écrire. En effet, nous ne corrigeons pas les erreurs de syntaxe et d'orthographe, ce qui leur permet d'éviter de rencontrer l'angoisse de la « page blanche ». En ce qui concerne son fonctionnement : les élèves doivent rédiger un texte sur un sujet imposé puis au bout de cinq minutes, ceux qui le souhaitent peuvent lire leur production, ou un extrait, à voix haute.

3.3.1.2. Expression corporelle et improvisation

Préalablement à la séance de théâtre, nous avons mis en œuvre trois séances de 45 minutes pour préparer les élèves au jeu dramatique. Leur déroulement est le suivant :

- Mise en condition (groupe classe) avec une courte relaxation, afin de permettre aux élèves de trouver la concentration nécessaire à l'activité ;
- Jeux de mime ou d'improvisation : les groupes (spectateurs / acteurs) se croisent puis échangent leurs remarques, en argumentant, sur les prestations de leurs camarades ;
- Courte lecture théâtralisée ou jeux de diction et d'articulation : chaque groupe d'acteurs lit et interprète son texte. Pendant ce temps, les élèves en attente observent l'interprétation de leurs pairs. Cela doit leur permettre d'enrichir leur jeu lors de la séance suivante ;
- Retour au calme (groupe classe) avec une courte relaxation.

Le nombre d'élèves dans les groupes est variable d'une séance à l'autre, en fonction du jeu proposé. Le but est que chaque élève de la classe soit sur scène à un moment donné de la séance. Les compétences et les attitudes travaillées sont le langage oral (intonation, nuances, diction, volume...), la gestuelle (justesse et précision...), la créativité, la concertation dans le groupe et l'écoute des autres. Ces prérequis permettent d'aborder la deuxième étape du travail théâtral.

3.3.1.3. *Construction d'une culture commune*

En complément du travail de théâtralisation, la séquence inclut la lecture de plusieurs extraits de pièces de théâtre appartenant à différents styles et différentes époques. Tout d'abord, *L'École des femmes* de Molière est un classique incontournable du genre théâtral. Ensuite, la pièce *Le Tailleur fou* de Christian Lamblin (professeur des écoles et auteur d'ouvrages pour la jeunesse) est un texte plus ludique et facilement abordable par les élèves. Ces quelques lectures apportent des éléments de connaissance autour d'une culture commune et des repères pour comprendre le fonctionnement de ce genre littéraire.

D'autre part, les élèves découvrent le *Bourgeois Gentilhomme* de Molière en observant plusieurs extraits vidéo de la pièce, dans une mise en scène par la troupe Langages & Expressions (association qui tend à promouvoir la francophonie). Grâce à cette vidéo, les élèves peuvent accéder à une compréhension plus fine de la construction d'un spectacle. C'est aussi un moyen de leur donner des exemples concrets, joués par des enfants de la même tranche d'âge auxquels ils peuvent facilement s'identifier.

3.3.2. La séquence

3.3.2.1. *Objectifs, compétences et évaluation*

Cette séquence, composée de huit séances durant entre quarante-cinq à cinquante-cinq minutes, s'est déroulée en période 4 essentiellement pour des raisons d'organisation dans notre emploi du temps. La progression vise à atteindre les objectifs généraux suivants :

- Produire un écrit en adaptant un texte narratif sous la forme d'une scène de théâtre ;
- Lire à voix haute et interpréter les répliques d'un personnage devant des spectateurs.

Dans ce contexte, notre démarche se centre sur l'écriture des textes et n'est pas axée sur la mémorisation. Lorsqu'ils sont sur scène, les élèves interprètent leur personnage en lisant leur texte. En effet, nous ne disposons pas du temps nécessaire en classe pour organiser des entraînements à la mémorisation avec tous les élèves.

Les compétences visées sont :

- Mobiliser ses connaissances sur la langue pour écrire un texte : lexicale, grammaticale (temps verbaux, ponctuation) ;
- S'exprimer de manière personnelle par le geste et par la parole ;

- Connaître des éléments du langage théâtral (didascalies, répliques, personnages, vocabulaire scénique : côté cour / côté jardin / devant de scène / fond de scène).

Nous tenons à préciser que le but de cette séquence n'est pas de mettre en scène les textes produits. Lors de la première séance, nous avons expliqué aux élèves que ces séances de théâtre n'aboutiraient pas à un spectacle devant un public. Afin de les motiver et de conserver leur implication, nous leur avons régulièrement rappelé les bénéfices apportés par l'écriture théâtrale associée au jeu dramatique dans leur maîtrise de la langue française.

D'autre part, en général dans toutes les disciplines la majorité des élèves est très favorable à la présentation de son travail devant les autres. Donc cette séquence leur donne l'occasion de valoriser leurs progrès, à la fois individuellement et collectivement. Toutefois pour atteindre des résultats satisfaisants, nous avons insisté sur les modalités de travail en groupe : ne pas parler trop fort pour ne pas gêner les autres, écouter et attendre son tour pour prendre la parole, coopérer avec les membres de son groupe.

L'évaluation du jeu dramatique est formative : le partage du travail accompli s'effectue au cours des séances, les élèves étant tour à tour acteurs et spectateurs. Après chaque représentation, un temps d'échanges entre les groupes leur permet d'avoir un feed-back immédiat sur leur pratique.

Par ailleurs, pour mesurer les progrès réalisés en production écrite, nous procédons à une évaluation sommative individuelle en séance 8. Cette évaluation prend la forme d'un réinvestissement des apprentissages, sur la base d'un autre extrait du roman à réécrire en texte théâtral et d'un questionnaire d'auto-évaluation sur l'activité (annexe 3).

Afin de visualiser de manière synthétique le déroulement de la séquence, le tableau 4 (p. 20 du mémoire) expose la progression des apprentissages.

3.3.2.2. Déroulement

La démarche de la séquence est d'associer des séances de jeu dramatique et des séances d'écriture. Si toutes les activités de jeu ont été pratiquées en groupes, que nous décrivons ci-dessous, plusieurs temps d'écriture ont été mis en œuvre individuellement afin d'obtenir un meilleur niveau de concentration chez les élèves.

Chaque séance débutait par une courte relaxation afin de mettre le groupe classe en condition de concentration. Le tableau 4 ci-dessous expose la progression des apprentissages.

Tableau 4 : progression des apprentissages

Étape 1 (séances 1 et 2)	Étape 2 (séances 3 et 4)	Étape 3 (séances 5, 6 et 7)	Étape 4 (séance 8)
Représentations initiales sur l'écriture théâtrale.	Caractériser le genre théâtral.	Définir les didascalies.	Réinvestir les apprentissages.
Découvrir le roman.	Écrire les répliques d'une scène de théâtre.	Imaginer et écrire les didascalies d'une scène de théâtre.	Écrire une courte scène de théâtre (répliques et didascalies).
Caractériser le genre romanesque.	Jouer un personnage : les répliques → intonation, gestuelle.	Jouer un personnage : répliques et didascalies → intonation, gestuelle et déplacements.	S'auto-évaluer.

Le déroulement détaillé de cette séquence est présenté en annexe 1.

3.3.2.3. Modalités pédagogiques

- Les groupes de travail

Au regard des difficultés des élèves à travailler en grand groupe, nous avons choisi de les répartir en cinq microgroupes de quatre et un de trois, ce qui permet d'instaurer un climat de travail serein et plus efficace. Ces groupes sont hétérogènes, de manière à favoriser la mixité et la socialisation, et d'inclure les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Au cours de la séquence, tous les élèves ont participé aux activités. Chacun à leur niveau, ils ont écrit et joué un personnage. Pendant les temps de travail en groupe, ils devaient se mettre d'accord pour se répartir les rôles mais lorsque c'était nécessaire, nous sommes intervenue pour régler les conflits.

- Le rôle de l'enseignant

Lors des activités de jeu dramatique, afin de favoriser la créativité, le questionnement et l'émergence de nouvelles pistes d'interprétation, nous avons cherché à étayer le travail des élèves sans leur apporter de solutions. En revanche, pour la démarche d'écriture nous les avons davantage guidés et nous avons élaboré ensemble plusieurs documents d'aide :

- Deux synthèses sur les caractéristiques des genres littéraires du roman et du théâtre ;
- Une fiche-outil « Comment écrire une scène de théâtre » ;
- Un aide-mémoire sur les caractéristiques des didascalies ;
- Un récapitulatif des personnages de *Prince Jojo I^{er}* ;
- Un travail en séance de vocabulaire sur le lexique des émotions.

En effet, à la différence du langage oral, au cycle 2 l'écriture est perçue par beaucoup d'élèves comme une contrainte. En effet, elle met en jeu une bonne maîtrise de la langue française : des connaissances lexicales, grammaticales et orthographiques mais aussi un geste graphique assuré. Les élèves les plus en difficulté peuvent être réticents à s'engager dans l'acte d'écriture car cela peut les conduire à une surcharge cognitive.

4. Résultats

4.1. Bilan général de l'activité

La séquence mise en œuvre a pour objectif de montrer en quoi une séquence associant écriture théâtrale et mise en voix d'un texte créatif pourrait favoriser les progrès des élèves en production écrite. Un premier constat peut être effectué concernant leur participation et leur implication. Grâce aux séances d'initiation au théâtre mises en œuvre préalablement en période 3, les élèves se sont rapidement engagés dans les activités.

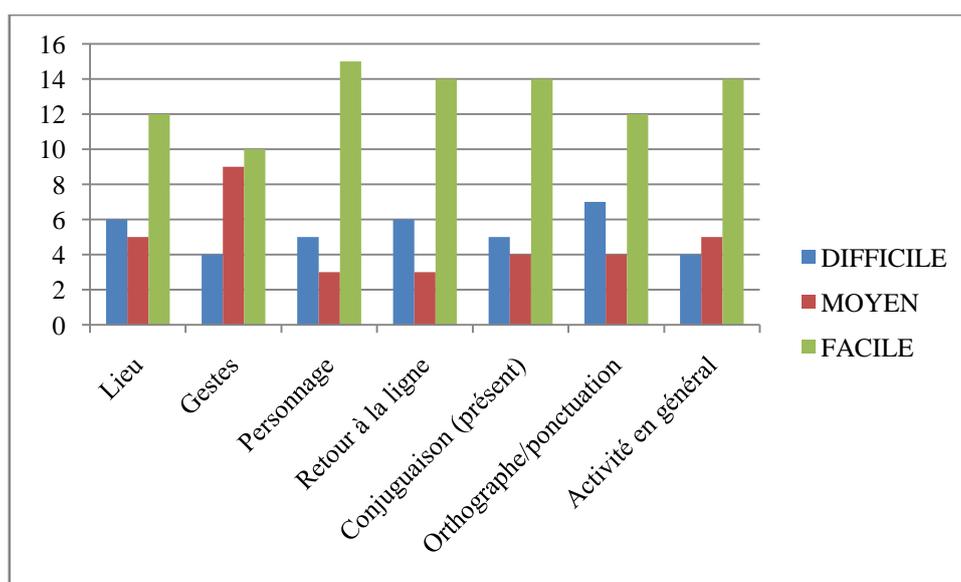
- Auto-évaluation des séances d'écriture

Le questionnaire d'auto-évaluation sur l'activité de production d'un écrit théâtral a été complété par les élèves à la fin de la dernière séance. Il permet d'établir un état des lieux sur la façon dont ils ont perçu la séquence et un diagnostic sur leur aptitude à réinvestir les notions acquises. Le tableau 5 répertorie les réponses des 23 élèves de la classe tandis que la figure 1 permet de visualiser leur répartition selon trois niveaux d'appréciation : difficile / moyen / facile.

Tableau 5 : récapitulatif des réponses au questionnaire d'auto-évaluation

Appréciation	Difficile	Moyen	Facile
Critères	Nombre d'élèves		
J'ai écrit le lieu où se déroule l'action.	6	5	12
J'ai écrit les gestes des personnages et leur manière de parler (entre parenthèses).	4	9	10
Au début de chaque réplique, j'ai écrit le nom du personnage.	5	3	15
Après chaque réplique, je suis allé à la ligne.	6	3	14
J'ai conjugué les verbes au présent.	5	4	14
J'ai vérifié l'orthographe et la ponctuation.	7	4	12
Écrire c'était :	4	5	14

Figure 1 : répartition des réponses au questionnaire d'auto-évaluation



L'analyse du tableau 5 et du graphique 1 met en évidence les points suivants :

- L'écriture du lieu de la scène, du nom des personnages avant chaque réplique, le retour à la ligne et la conjugaison n'ont pas posé de difficultés majeures ;
- La vérification de l'orthographe et de la ponctuation a été moins souvent appliquée, ce qui prouve que beaucoup d'élèves ont du mal à être en autonomie dans la relecture et l'autocorrection de leur travail, ce qui est normal en cycle 2 ;
- Les principales difficultés résident dans la capacité à écrire des didascalies indiquant les gestes des personnages. En effet, cette tâche nécessite un effort important

d'identification pour se mettre dans le contexte précis de la scène au moment de l'écriture.

Enfin, 19 élèves sur 23 ont apprécié l'activité d'écriture car ils l'ont trouvée facile ou moyennement facile. Les reproductions exactes de quelques commentaires écrits dans le questionnaire d'auto-évaluation, présentés dans le tableau 6, confortent cette appréciation positive de l'activité.

Tableau 6 : reproduction de commentaires écrits d'élèves

Élève A : Je trouver que c'était super. J'ai adorer.

Élève B : C'était trop facile ils faut fair plus dures.

Élève C : C'était trop fasil

Élève D : J'ai adorer et c'est drole.

Élève E : cetter très bien.

- Séances de jeu dramatique

De façon générale, les séances de théâtre étaient un moment attendu par les élèves : le jeu dramatique a toujours suscité l'intérêt et la motivation pour la majorité d'entre eux. Cependant, il était systématiquement nécessaire d'explicitier le déroulement de la séance, ainsi que les conditions du travail en groupe et de la représentation.

Les temps d'échanges après les représentations ont été plus ou moins constructifs selon les séances. Certains commentaires d'élèves, enregistrés lors des séances de jeu dramatique, montrent qu'ils ont intégré les éléments du jeu à développer (l'intonation, la gestuelle, le volume de la voix...). Par exemple, en séance 7 des élèves spectateurs ont réagi lorsqu'un élève acteur a lu une didascalie comme étant une réplique.

4.2. Maîtrise de la langue française

- Appropriation de la démarche d'écriture théâtrale

Les séances 5 et 6 sont plus particulièrement dédiées à l'identification, la caractérisation et la compréhension des didascalies. Dans la séance 7, les élèves ont travaillé le jeu dramatique autour de la transposition théâtrale d'une partie du tapuscrit du chapitre 4 (annexe 2). Avant la représentation, ils avaient pour consigne d'imaginer et d'écrire une ou plusieurs didascalies sur une suite possible à la scène. Le tableau 7 retranscrit les textes obtenus :

Tableau 7 : reproduction des productions écrites en séance 7

Groupe 1	Jojo et Mahaut se retrouvent pour que le mariage n'ai pas lieu.
Groupe 2	Jojo va ouvrir la porte a Mahaut.
Groupe 3	Gargouille (ouvre la porte) : princesse ! Mahaut (cour vère son père) : papa !
Groupe 4	Gargouille (a jojo) « ouvre la porte a Mahaut »
Groupe 5	Elle pousse un cri. Jojo et Mahaut se retrouve au château pour pa se marier.
Groupe 6	Mahaut détrui la porte en crient : Je me marie avec un autre prince.

Les productions sont courtes au regard du temps laissé aux élèves pour préparer leur texte. Cependant, le but n'était pas la longueur mais le respect des caractéristiques du texte de théâtre. En analysant les textes produits, nous pouvons constater que les groupes ont tenu compte de cette présentation spécifique :

- 5 groupes sur 6 ont respecté la conjugaison au présent de l'indicatif ;
- 2 groupes ont utilisé les parenthèses ;
- Le sens de chaque texte est cohérent car ils répondent à la consigne (imaginer une suite possible) et le rôle et les actions des personnages sont appropriés ;
- Cependant, 4 groupes ont produit un texte plus conforme aux caractéristiques des didascalies, car ils décrivent des actions dans la continuité immédiate de la scène ;
- 3 groupes ont produit un texte de théâtre plus complet car il contient des répliques et des didascalies, ce qui prouve leur capacité à réinvestir les notions acquises ;
- Enfin, tous les groupes ont présenté leur texte aux autres groupes. Ce temps d'échanges a permis de valoriser les idées et les compétences d'écriture de chacun.

- Amélioration de la production écrite

Afin d'analyser comment l'interaction entre les séances de jeu dramatique et celles d'écriture peut contribuer à l'amélioration de la production écrite, nous nous appuyons sur l'observation d'une participante du profil de l'élève 1. Cette élève est sociable et à l'aise dans les activités de langage oral, mais son niveau scolaire est moyen. D'ordinaire, pendant les activités de classe elle a souvent des difficultés à s'engager dans la tâche, probablement par peur de se tromper. Elle a pris beaucoup de plaisir pendant la séquence de théâtre. Elle comprenait vite les consignes et les attendus des activités. De plus, elle était imaginative dans l'improvisation et faisait preuve de créativité dans ses idées d'interprétation.

En français, cette élève présente des difficultés plus particulièrement dans l'étude de la langue (grammaire, conjugaison et orthographe). Elle a donc du mal à réinvestir les connaissances dans ses productions écrites, par exemple les majuscules, la ponctuation et les organisateurs du discours, puisqu'elles ne sont pas solidement acquises. De plus, même en situation de copie, les mots contiennent souvent des erreurs d'orthographe.

Le tableau 8 présente un exemple de production réalisée en séance 8. L'analyse montre des résultats positifs dans sa capacité à utiliser les connaissances sur la langue française dans l'expression écrite. L'élève a aussi montré qu'elle était capable de s'approprier la démarche d'écriture d'une scène de théâtre. Elle utilise les majuscules, les différents signes de ponctuation et les mots sont écrits avec peu d'erreurs d'orthographe.

Tableau 8 : exemple de production écrite d'un participant du profil n°1

On entendais les coups de Mahaut contre la porte

Gargouille : Je me mets derriere ... A trois, tu ouvres et je la plaque au sol !

Gargouille s'est abattue sur elle.

Jojo : Ecoutez c'est atroce ils veulent nous marier !

Ça la calmée d'un coup.

4.3. Créativité dans l'interprétation

En analysant les données recueillies, nous pouvons observer que les participants du groupe de l'élève 2 ont réalisé des progrès significatifs, visibles sur le moyen terme. Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'un d'entre eux qui est très représentatif. Cet élève a un bon niveau scolaire et il est sociable mais il a peu d'attrance pour les activités artistiques et une créativité peu développée. Lors des premières séances, il était réservé et plutôt mal à l'aise sur scène. Il se contentait de lire son texte en se tenant droit, de manière statique. Il tenait sa feuille devant son visage et ne regardait pas les spectateurs.

Par ailleurs, les autres participants de ce profil avaient les mêmes difficultés dans la démarche créative. Par exemple, lors des séances d'initiation mises en œuvre en période 3, nous avons proposé le jeu « Arriver, partir ». Il se déroule ainsi : l'acteur réfléchit au personnage qu'il souhaite incarner à partir d'une liste fournie. En silence, il part du côté cour, s'assoit sur la chaise placée au centre de la scène puis il se lève et part côté jardin en incarnant un personnage que le groupe doit identifier. Pendant ce jeu, nous avons noté que ces élèves étaient plutôt dans l'imitation de ceux qui étaient passés avant eux, ce qui par conséquent réduisait la variété des propositions.

Pour cette séquence, nous rappelons que nous avons diffusé en séance 4 des extraits vidéo du *Bourgeois Gentilhomme* de Molière, afin d'aider les élèves à enrichir et varier leurs propositions dans l'interprétation d'un personnage. Globalement le visionnage a été constructif pour l'ensemble des participants. Pendant la diffusion, les élèves étaient attentifs et intéressés. En particulier, nous constatons un bénéfice chez ce participant car il a su en tirer profit par la suite et prendre des initiatives, notamment lors de la dernière séance. Mais il en est de même pour les autres participants du même profil. Par exemple en séance 7, l'un d'eux a su faire preuve d'imagination dans son interprétation de Gargouille courant pour avertir Jojo de son mariage. Avec des gestes précis, en utilisant le haut du corps et les bras. Il a aussi été capable de contribuer au rythme du jeu, dans l'occupation de la scène, par des déplacements rapides. Enfin, il a choisi une intonation originale pour jouer le personnage et le volume de sa voix était suffisamment élevé pour être entendu de tous.

Au fil des séances, les participants du profil n°2 ont donc progressé significativement. Ils ont enrichi leur créativité et leur capacité à trouver des idées dans l'interprétation.

4.4. Capacité à travailler en groupe

- L'organisation dans les groupes

Dans cette étude, il est également intéressant de voir comment les élèves ont réussi à trouver leur place dans un groupe et à coopérer avec leurs pairs. En effet, il y a régulièrement un certain nombre de petits conflits entre des élèves. Parmi les participants du profil de l'élève 3, nous distinguons deux catégories. Ceux qui d'ordinaire refusent le travail en groupe, et ceux qui acceptent cette modalité pédagogique mais à condition d'être dans un groupe affinitaire.

Au début des premières séances et malgré la relaxation introductive, le climat était agité car certains élèves avaient des difficultés à comprendre les objectifs du jeu dramatique, mais aussi l'importance des temps de répétitions en groupes préalables à la représentation. Quelques uns étaient difficiles à canaliser, car lorsqu'ils sont hors du cadre de la classe ils considèrent les activités artistiques orales (la musique par exemple) comme de l'amusement. Ainsi, nous pouvons supposer qu'ils assimilaient peut-être le théâtre à un moment de liberté sans essayer de comprendre l'intérêt de cet apprentissage.

Par ailleurs, ces élèves sont ceux qui, en général, ont le plus de mal à travailler en groupe. Ce sont des élèves habituellement bavards en classe qui ont constamment besoin d'un rappel des règles. Ils n'ont pas de difficultés au niveau cognitif mais ils sont rassurés lorsque le cadre de travail et les tâches proposées sont dans la norme scolaire « traditionnelle ».

Au regard des données recueillies, nous constatons que tous ces participants ont fait l'effort de s'intégrer au groupe que nous leur avons choisi. Toutefois cela s'est fait plus ou moins difficilement selon les séances. À la deuxième séance, la constitution des groupes était bien acceptée mais à la troisième séance des tensions sont apparues dans deux groupes. Pour ces deux élèves « perturbateurs », nous constatons que leur manque d'implication dans le travail de jeu dramatique s'est répercuté sur leur performance d'acteur par une gêne à s'exposer aux autres, ou, lors d'une séance, par leur refus de participer. Lors des séances d'écriture ils ont eu également davantage de difficultés à accomplir de manière satisfaisante les tâches demandées.

- La coopération et l'entraide

Toutefois, lorsque la classe a validé la constitution des microgroupes, progressivement à partir de la deuxième séance la majorité des élèves se sont adaptés, ce qui a permis d'instaurer un climat plus serein. Globalement, le temps consacré aux répétitions en autonomie était de 10 à 15 minutes maximum, au-delà il n'était plus possible de maintenir un niveau élevé de concentration. Pendant les représentations, nous avons pu observer que les spectateurs respectaient les acteurs, ils étaient dans l'écoute et attentifs même après être passés sur scène.

D'autre part, la coopération dans les groupes a relativement bien fonctionné. Malgré le fait que ce soient des microgroupes hétérogènes non affinitaires, chaque élève a réussi à trouver sa place. Il y avait une bonne dynamique et le souci de la performance dans la distribution des rôles, l'occupation de l'espace et l'interprétation. Par exemple, nous avons noté dans certains groupes que les élèves se faisaient un petit signe pour enchaîner les prises de parole. De même, il y avait une certaine entraide entre les acteurs lorsque l'un d'eux était en difficulté sur scène (problème de lecture du texte). La séquence a donc permis de créer des liens entre des élèves qui d'ordinaire n'ont pas d'affinités, et d'intégrer les élèves à besoins éducatifs particuliers. Le climat de la classe apparaît aujourd'hui plus apaisé, les élèves ont appris à mieux connaître leurs camarades et à montrer plus d'empathie.

Enfin, nous avons remarqué des effets bénéfiques pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et l'élève primo-arrivante, car pendant les séances en groupe ils ont tissé des liens avec des élèves qu'ils ne côtoyaient pas auparavant. Ils ont pris du plaisir dans les activités. Sur scène, ils étaient impliqués et à l'aise face aux autres. Donc nous pouvons penser que le jeu dramatique a pu, dans une certaine mesure, les aider à s'intégrer dans le groupe classe et à améliorer leur estime de soi par une prise de conscience de leurs capacités.

5. Discussion

Cette étude a pour objectif de nous demander en quoi le jeu dramatique peut contribuer à l'amélioration de la production écrite des élèves au cycle 2. Afin de répondre à cette problématique, nous avons mis en œuvre une séquence associant le jeu dramatique et l'écriture théâtrale autour de l'adaptation d'un roman de littérature jeunesse.

Elle se fonde sur les hypothèses suivantes :

- Le théâtre favorise la progression des participants dans l'expression écrite ;
- Il encourage le développement de la créativité ;
- Il permet d'améliorer l'aptitude au travail en groupe, y trouver sa place et coopérer.

A partir de l'analyse des données présentées ci-dessus, nous développerons les précisions apportées par cette étude aux recherches antérieures, puis ses limites et les perspectives proposées.

5.1. La didactique du théâtre à l'école

5.1.1. L'écriture théâtrale : un moyen de favoriser les progrès en production écrite

Tout d'abord, nous constatons que l'interaction entre les séances de jeu dramatique (au cours desquelles les élèves cherchent à exprimer physiquement les émotions des personnages) et les séances d'écriture, est un bon moyen de favoriser les progrès des élèves en production écrite. La relation directe entre le texte et la scène, telle que la décrit Ryngart, est bénéfique car elle donne du sens aux apprentissages. Dans un premier temps, au cours de la lecture des textes ils sont plus attentifs et réceptifs aux éléments de grammaire (ponctuation, enchaînement des phrases...). Ensuite, nous constatons qu'ils ont intégré ces notions car ils sont en mesure de les réinvestir dans la phase d'écriture. Ils sont capables de produire un texte cohérent, qui exprime des émotions et des gestes précis dans une situation donnée. Cette étude confirme le point de vue de Zakhartchouk, qui considère que le théâtre est l'un des moyens les plus aisés pour développer les compétences en production d'écrit.

Deuxièmement, le travail sur les didascalies est d'un grand intérêt. Cette séquence leur donne une place importante selon le modèle préconisé par Bernanoce. Les résultats de l'étude sont positifs et ils confirment les recherches de l'auteur. En lecture-compréhension et en écriture, les élèves ont compris le rôle et la nécessité des didascalies. Ils ont également su les utiliser aussi bien dans l'écriture que dans le jeu dramatique.

Ainsi, comme le souligne l'auteur, ils ont développé une meilleure prise en compte de tous les points de vue du texte théâtral : celui de l'acteur, celui du spectateur et celui du metteur en scène.

5.1.2. Un travail interdisciplinaire

La mise en œuvre de cette séquence confirme que le théâtre à l'école est un moyen de répondre aux objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ainsi, il favorise le développement de la créativité et la gestion de la performance pour progresser (domaine 5), la mobilisation de ressources, l'aptitude à l'échange et au questionnement (domaine 2) et l'aptitude à s'exprimer et à communiquer par les arts (domaine 1).

Par ailleurs, la séquence se situe du côté du « théâtre scolaire » tel que le définit Seghetchian et du « théâtre-formation » de Meirieu. Pensée comme un outil au service des progrès de tous les élèves, elle montre également qu'utiliser les activités théâtrales permet de travailler en interdisciplinarité. En effet, le théâtre offre la possibilité d'aborder des notions de l'enseignement moral et civique car il développe les facultés d'empathie et de bienveillance, à des niveaux plus ou moins élevés. Notre étude montre que tous les élèves, même les plus fragiles et introvertis, ont assumé la prise de risque de s'exposer aux autres malgré le nombre élevé de participants. Le jeu dramatique a eu un effet libérateur chez les élèves à besoins éducatifs particuliers et l'élève primo-arrivante, car nous constatons de leur part un changement de comportement. Dans les autres activités en classe et à la récréation, ils sont plus à l'aise et au contact de leurs pairs. Nous pouvons supposer plusieurs facteurs qui les ont aidés à développer davantage d'estime de soi :

- Le cadre et l'organisation pédagogique différents pendant cette activité ;
- Sur scène, l'attitude bienveillante entre les membres du groupe ;
- Le respect et l'écoute de la part des spectateurs.

Enfin, nous observons la progression de l'ensemble des élèves dans l'écoute des autres pendant les séances de langage oral, par exemple en poésie ou lors de la présentation d'une lecture.

5.2. Limites et perspectives

5.2.1. Les exigences du travail en groupe

Dans cette étude, l'« objectif de coopération et de communication maximales entre les participants » (Zucchet, 2000) n'a été que partiellement atteint. Au regard des données analysées précédemment, nous pouvons constater que les modalités de travail en groupe ne sont pas toujours acceptées par les élèves. Dans le cas des participants à cette étude, certains d'entre eux échouent à comprendre les enjeux et les finalités du théâtre à l'école car ils se limitent à considérer cette discipline artistique uniquement comme un moment de jeu voire de défoulement. De plus, ils ne prennent pas conscience de l'exigence nécessaire pour progresser de façon satisfaisante dans le jeu dramatique. On pourrait émettre l'hypothèse d'une explication liée à leurs représentations et à leurs attentes de l'école (par exemple, on va à l'école pour apprendre à lire et à écrire) et leur probable difficulté à travailler dans des modalités pédagogiques où l'enseignant a plus une posture de lâcher-prise. D'autre part, ces élèves ont l'esprit de compétition, le travail en groupe leur apparaît peut-être comme une contrainte et non comme un atout pour progresser dans leurs apprentissages.

Une autre limite à soulever concerne la difficulté de mettre en place une séquence qui nécessite un suivi dans le reste de l'emploi du temps. En effet, comme le précise Vincent (2002) « [...] c'est au sein de la classe organisée de façon coopérative, que la doctrine coopérative prend toute sa valeur et toute sa signification ». Excepté deux séances, les autres étaient espacées d'une semaine, nous obligeant à débiter par un rappel détaillé sur le travail effectué précédemment. Pour certains élèves, ce temps de réadaptation était peut-être trop long. Ils avaient perdu le fil de la séquence et avaient donc plus de difficultés à s'engager dans les activités dont ils ne comprenaient plus le sens.

5.2.1. Les perspectives de cette recherche

Pour aller plus loin et enrichir cette étude, nous envisageons plusieurs pistes :

- Développer le jeu dramatique autour des didascalies. En effet, notre recherche conforte le point de vue d'Ubersfeld qui insiste sur leur place fondamentale dans le texte de théâtre. Nous pensons que l'identification, la compréhension et l'appropriation des répliques est plus rapide pour les élèves. Ils les perçoivent mieux car elles sont liées à l'oralité. Puisqu'à cet âge les élèves ont des compétences plus développées dans le langage oral que dans le langage écrit, un travail approfondi à

partir des didascalies ouvre d'autres perspectives d'apprentissage. Par exemple, en lecture cela permettrait d'améliorer la compréhension sur la mise en contexte des dialogues et des émotions des personnages.

- En production écrite, imaginer des didascalies pourrait être un moyen de réinvestir leurs connaissances sur le monde. En effet, nous avons constaté qu'en improvisation les propositions étaient peu variées car beaucoup d'élèves parvenaient difficilement à solliciter leur créativité.
- Développer la découverte de textes classiques appartenant au genre théâtral et multiplier les occasions de voir des spectacles pour fournir plus d'apports culturels aux élèves.
- Enfin, approfondir le jeu dramatique en ajoutant la mémorisation des textes, ce qui libèrerait les acteurs de la lecture et d'avoir les mains occupées par la feuille de texte. Toutefois, cette organisation nécessite plus de temps.

5.2.2. Les apports de la séquence pour notre pratique professionnelle

La mise en œuvre de cette étude a, pour nous, été l'occasion de découvrir un genre littéraire et un langage artistique. Si nous devons reprendre la séquence, nous pensons qu'il serait nécessaire d'y consacrer davantage de temps. En effet, nous avons été limité dans l'écriture des didascalies car l'étape d'explicitation sur le texte de théâtre était longue et complexe pour certains élèves.

De plus, il serait souhaitable de travailler en atelier avec moins d'élèves (une douzaine maximum) pour gagner en concentration et en sérénité. En effet, comme l'indique Ubersfeld (1996), le théâtre « travaille avec et pour les émotions ». Pendant les séances il était souvent nécessaire de canaliser les émotions et les énergies suscitées par l'activité, mais le nombre de participants était trop élevé pour permettre les conditions d'un enseignement optimal. La mise en œuvre d'un atelier de théâtre, comme l'indique Landier, sollicite le physique, l'affectif et l'intellect. Il est bénéfique, sous réserve que l'affectif ne prenne pas le dessus sur les autres car la gestion de cet aspect peut être complexe avec des enfants qui manquent encore de maturité.

Enfin, nous envisagerions de mettre en œuvre un projet sur une année et d'engager un partenariat avec les professionnels du théâtre pour permettre aux élèves de bénéficier de leur expertise.

6. Conclusion

Cet écrit scientifique réflexif avait pour objet d'étude : le théâtre au service des progrès en production écrite des élèves de fin de cycle 2. Si dans les programmes de cycle 2, le théâtre est mentionné dans le cadre du langage oral en français, sa pratique est interdisciplinaire car elle touche aussi à d'autres domaines du français ainsi et à des notions de l'enseignement moral et civique.

Nous avons élaboré des pistes de recherche afin d'observer en quoi la mise en œuvre d'une séquence de théâtre favoriserait les progrès des élèves sur l'acquisition et la maîtrise de connaissances lexicales et grammaticales en français, sur la créativité dans l'interprétation et sur la capacité à travailler et à coopérer en groupe.

La spécificité du texte théâtral se situant dans les didascalies, un travail approfondi autour de cet élément textuel est du plus grand intérêt. Ainsi, notre recherche confirme Bernanoce car dans cette séquence, en lecture-compréhension les participants ont compris le rôle et la nécessité des didascalies. Ensuite, ils ont montré qu'ils étaient capables de réinvestir ces connaissances aussi bien dans l'écriture que dans le jeu dramatique. Par conséquent, l'association d'activités d'écriture et de jeu dramatique a permis aux élèves d'améliorer sensiblement leurs compétences en production d'écrit.

Les limites de cette étude concernent les modalités de travail en groupe, qui ont été plus ou moins bien acceptées par certains élèves. De plus, le temps trop restreint de cette séquence ne nous a pas permis de développer suffisamment l'écriture de didascalies. Il faudrait approfondir cet apprentissage, puis confronter les textes des élèves avec d'autres productions écrites réalisées dans le cadre de l'enseignement du français. Nous pourrions ainsi obtenir des résultats sur le long terme. Par conséquent, les conclusions que nous pouvons en tirer doivent être considérées avec modération.

Pour conclure, il nous semble préférable que la pratique du théâtre à l'école s'inscrive sur une année scolaire, voire sur un cycle, et avec un partenariat professionnel pour obtenir des résultats sur les apprentissages encore plus riches pour les élèves.

7. Bibliographie

- Bernanoce, M. (2006). L'atelier d'écriture théâtrale : des modèles à leur nécessaire détournement, *Le français aujourd'hui*, 153, 61-67.
- Haut Conseil à l'éducation artistique et culturelle, *Charte pour l'éducation artistique et culturelle*, 8 juillet 2016.
- Landier, J.C. & Barret, G. (1999). *Expression dramatique. Théâtre*. Paris : Hatier.
- Meirieu, P. (2002). Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir. In ANRAT, *Le théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, (pp. 30-48). Arles : Actes Sud papiers.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Une culture littéraire à l'école*, Éduscol, mars 2008.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.
- Ryngeart, J.P. (2001). *Introduction à l'analyse du théâtre*. Paris : Nathan.
- Sarrazac, J.P. (2002). L'atelier d'écriture dramatique. In ANRAT, *Le théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, (pp. 165-177). Arles : Actes Sud papiers.
- Seghetchian, D. (2015). Le théâtre, l'école et la cité, *Cahiers pédagogiques*, 519. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-theatre-l-ecole-et-la-cite>. Dernière consultation le 3 mars 2017.
- Ubersfeld, A. (1996). *Lire le théâtre I*. Paris : Belin.
- Vincent, J.F. (2002). Éduquer et instruire les interactions sociales dans les apprentissages. Montauban : IUFM. Repéré à http://www.occe.coop/~ad26/IMG/pdf/Eduquer_et_instruire_les_interactions_sociales_JF_Vincent.pdf. Dernière consultation le 3 mars 2017.
- Zakhartchouk, J.M. (2015). Pour un usage ordinaire du théâtre, *Cahiers pédagogiques*, 519, 13-14.
- Zucchet, F. (2000). *Oser le théâtre (Projets pour l'école)*. Grenoble : CRDP.

8. Annexes

Annexe 1 : Plan de séquence détaillé.

Annexe 2 : Tapuscrit d'un extrait du roman *Prince Jojo I^{er}*.

Annexe 3 : Questionnaire d'auto-évaluation sur l'activité d'écriture.

Annexe 1 : Plan de séquence détaillé.

Classe : CE2	Séquence : Adaptation théâtrale d'extraits du roman <i>Prince Jojo I^{er}</i>		Domaine : Théâtre
<p><u>Objectifs :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire un écrit en adaptant un texte narratif sous la forme d'une scène de théâtre. - Lire à voix haute et interpréter les répliques d'un personnage devant des spectateurs. <p><u>Compétences :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser ses connaissances sur la langue pour écrire un texte : lexique, grammaire de texte (temps verbaux, ponctuation). - S'exprimer de manière personnelle par le geste et par le langage. - Connaître des éléments du genre théâtral : didascalies, répliques, personnages, vocabulaire scénique : côté cour / côté jardin / devant de scène / fond de scène. <p><u>Support :</u> extraits tapuscrits du roman <i>Prince Jojo I^{er}</i> (S. Dieuaide).</p> <p><u>Évaluation sommative :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - texte narratif à transposer en texte théâtral. - questionnaire d'auto-évaluation sur l'activité. 			
	Objectifs	Compétences	Déroulement
Séance 1	Formuler ses représentations initiales sur l'écriture d'une scène de théâtre. Découvrir le roman.	Lire et comprendre un texte narratif. Repérer les différents éléments du roman : chapitres, prose / dialogues.	Présentation du projet aux élèves. Questionnement : « A votre avis, que faut-il pour écrire une pièce de théâtre ? » → échanges puis synthèse collective. Découverte du roman : lecture, compréhension. Identification des caractéristiques propres au genre romanesque → synthèse collective.

Séance 2	Caractériser les personnages de l'histoire.	Identifier les personnages, les relations entre eux. Repérer des éléments sur leur personnalité, leur caractère et leurs émotions. Travailler en groupe.	Jeu pour se recentrer. Remise en mémoire des synthèses réalisées sur les genres littéraires : roman / théâtre. Par groupes : identifier les personnages → synthèse collective. Jeu dramatique : entraînement sur des extraits de texte pour comprendre les émotions des personnages : chaque groupe lit à voix haute devant les autres.
Séance 3	Écrire les répliques d'une scène de théâtre à partir d'un extrait du chapitre 3.	Comprendre et savoir lire une pièce de théâtre à l'écrit. Repérer les éléments formels du texte théâtral : noms des personnages (majuscules), répliques et didascalies. Mobiliser ses connaissances sur la langue (lexique, grammaire de texte).	Jeu pour se recentrer. Lecture d'un extrait de <i>L'École des femmes</i> de Molière → identification des caractéristiques propres au genre théâtral. Lecture de l'extrait du manuscrit du chapitre 3. Écriture individuelle : adaptation de l'extrait → les répliques des personnages.
Séance 4	Jouer un texte théâtral en mobilisant sa créativité et des techniques pour être écouté.	Acteurs : lire à voix haute des répliques → mobiliser l'articulation, le volume de la voix, la posture, la gestualité. Spectateurs : être attentif, observer et écouter les acteurs. Travailler en groupe.	Projection de l'enregistrement vidéo du <i>Bourgeois gentilhomme</i> de Molière. Identification des caractéristiques du jeu dramatique : gestes, intonation... Jeu dramatique : entraînement sur les répliques écrites en séance 3 : chaque groupe lit à voix haute devant les autres.
Séance 5	Identifier les caractéristiques des didascalies. Comprendre leur fonction et les informations qu'elles peuvent indiquer.	Repérer les didascalies dans un texte de théâtre. Mobiliser ses connaissances sur la langue (lexique, grammaire de texte).	Lecture d'un extrait du <i>Tailleur fou</i> de C. Lamblin → repérage des didascalies dans le texte. Identification de leurs caractéristiques : parenthèses, italique, utilisation du présent de l'indicatif. Distinction des informations qu'elles donnent → synthèse

			collective.
Séance 6	Écrire les didascalies d'une scène de théâtre à partir d'un extrait du chapitre 4.	Repérer les éléments du texte qui seront réécrits en didascalies. Mobiliser ses connaissances sur la langue (lexique, grammaire de texte).	Remise en mémoire de la synthèse sur les didascalies. Lecture de l'extrait du tapuscrit du chapitre 4. Écriture individuelle : adaptation de l'extrait → les didascalies.
Séance 7	Jouer un texte théâtral en mobilisant sa créativité et des techniques pour être écouté. Imaginer et écrire des didascalies sur la suite de la scène.	Acteurs : Lire à voix haute des répliques → mobiliser l'articulation, le volume de la voix, la posture, la gestualité. Spectateurs : être attentif, observer et écouter les acteurs. Écriture : mobiliser sa créativité et ses connaissances sur la langue. Travailler en groupe.	Remise en mémoire du travail d'écriture réalisé en séance précédente. Jeu dramatique : entraînement sur les répliques écrites en séance 6 : chaque groupe lit à voix haute devant les autres. Écriture : consigne : « Vous allez écrire une didascalie sur la suite de la scène que vous jouerez devant les autres groupes. » Dans chaque groupe : recherche collective d'écriture et d'interprétation (déplacements dans l'espace, gestuelle...) Représentation devant les autres groupes.
Séance 8	Réinvestir les apprentissages pour écrire l'adaptation d'un extrait du roman. S'auto-évaluer.	Écrire un texte en respectant la forme du genre théâtral. Mobiliser ses connaissances sur la langue (lexique, conjugaison, grammaire de texte).	Lecture collective et compréhension du texte : identification des personnages, de leurs émotions ; repérage des verbes → transformation au présent de l'indicatif ; identification des signes de ponctuation associés aux émotions. Écriture individuelle de l'extrait sous la forme d'une scène de théâtre. Auto-évaluation.

Prince Jojo I^{er} (Sophie Dieuaide)

Résumé du chapitre 3 : Jojo fait visiter son château à Mahaut qui est une vraie peste.

A bout de nerfs, Jojo l'enferme dans le souterrain.



CHAPITRE 4



Entendre la princesse crier du fond du souterrain, c'était tellement agréable !

- Jojo ! ouvre cette porte ! hurlait Mahaut qui brusquement me tutoyait.

Assis sur une pierre au soleil, j'étais si bien que je voulais en profiter un peu avant que les ennuis ne commencent. Je sentais le soleil sur mon visage...

Gargouille, très essoufflée, est arrivée à ce moment-là.

- Ah ! j'ai eu du mal à te trouver ! Enguerrand et Jean t'ont vu courir sur le chemin de ronde derrière la princesse !

D'un air abattu, elle a chuchoté :

- L'heure est grave, mon prince... J'ai suivi ton père quand il a emmené le roi de Sabor...
- Gargouille, viens-en au fait !
- Oui. J'ai entendu leur conversation. Mon prince, tu vas devenir le plus grand roi d'Europe !



- Hein ! On va faire une nouvelle guerre ?
- Non, c'est pire ! Tu vas devenir le plus grand des rois car... tu vas épouser la princesse Mahaut !

Je ne pouvais plus parler.

- Mon prince ? a dit Gargouille en agitant ses petites ailes. Tu es tout pâle ?

Soudain, elle m'a demandé :

- Mais, où est la princesse ?

Et je lui ai montré du doigt la porte du souterrain. On entendait les coups sourds de Mahaut contre la porte.

- Noooooon ? m'a dit Gargouille.
- Si.

Annexe 3 : Questionnaire d'auto-évaluation sur l'activité d'écriture

Date :

Prénom° :.....

ÉCRITURE D'UN TEXTE DE THÉÂTRE

Titre : Jojo I ^{er}	Évaluation
J'ai écrit le lieu où se déroule l'action.	  
J'ai écrit les gestes des personnages et leur manière de parler (entre parenthèses).	  
Au début de chaque réplique, j'ai écrit le nom du personnage.	  
Après chaque réplique, je suis allé à la ligne.	  
J'ai conjugué les verbes au présent.	  
J'ai vérifié l'orthographe et la ponctuation.	  

Écrire c'était :  facile  moyen  difficile

Commentaires : _____

Année universitaire 2016-2017

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

Mention Premier degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : En quoi le théâtre peut-il contribuer à l'amélioration en production écrite au cycle 2 ?

Auteur : Claire Gréaume Aranega

Résumé :

Ce mémoire propose d'observer comment la pratique du théâtre à l'école peut aider les élèves de fin de cycle 2 à progresser en production d'écrit. Il se fonde sur les récentes études qui montrent l'intérêt de mettre en évidence le lien entre le texte et la scène. La séquence, mise en œuvre dans une classe de CE2, utilise l'association du jeu dramatique et de l'écriture afin d'aboutir à l'adaptation écrite d'extraits du roman « Prince Jojo I^{er} » de Sophie Dieuaide. L'analyse de cette démarche met en évidence l'impact du travail sur le texte théâtral, notamment les didascalies, dans l'amélioration en production d'écrit (maîtrise du vocabulaire et de la grammaire). Elle montre également les apports du théâtre dans la créativité des élèves et dans leur capacité à coopérer dans un groupe.

Mots clés : théâtre ; cycle 2 ; CE2 ; jeu dramatique ; production écrite ; créativité ; coopération ; « Prince Jojo I^{er} ».

Summary :

This research paper is about the practice of inputs from theater to the learning process of writing texts at primary school. Many researchers have shown that studying the relationship between some texts from theater and the way to play them is very helpful for pupils. We have experienced a session in class with 8 and 9 years old pupils. The learning objective was to produce the play about the adaptation of some extracts of "Prince Jojo I^{er}" written by Sophie Dieuaide. The approach was to use the interaction between playing and writing. The results of the analysis leads us to believe that working with this process allows pupils to improve their writing level (vocabulary and grammar). It also shows the contribution of theater in the creativity and the cooperation ability of pupils.

Key words : theatre; primary school; playing drama; writing; creativity; cooperation; "Prince Jojo I^{er}".