



HAL
open science

La pratique du théâtre d'objet en grande section de maternelle permet-elle de développer la compétence “ Oser entrer en communication ” ?

Sophie Peuvion

► To cite this version:

Sophie Peuvion. La pratique du théâtre d'objet en grande section de maternelle permet-elle de développer la compétence “ Oser entrer en communication ” ?. Education. 2017. dumas-02086143

HAL Id: dumas-02086143

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02086143>

Submitted on 1 Apr 2019

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

**Mention premier degré
Parcours: FAS**

**La pratique du théâtre d'objet en grande section
de maternelle permet-elle de développer la
compétence "Oser entrer en communication" ?**

Écrit réflexif

**soutenu par
Sophie Peuvion
Le 11 mai 2017**

en présence de la commission de soutenance composée de :
Sylvie Fontaine, directeur de mémoire
Dominique Richard, membre de la commission

Sommaire

Introduction	p.3
1 – Constat et hypothèse de travail	p.5
1.1 – Présentation de la classe	p.5
1.2 – Situation problème	p.5
1.3 – Oser entrer en communication	p.5
1.4 – Mon hypothèse de travail	p.8
2 – Méthodologie et séquence d'apprentissage	p.12
2.1 – Méthodologie retenue	p.12
2.2 – Le recueil de données	p.13
A – La grille d'évaluation	p.13
B – La séquence d'apprentissage	p.16
C – Le déroulement de la séquence	p.18
3 – Analyse critique	p.20
3.1 – Présentation des résultats	p.20
3.2 – Interprétation des résultats	p.24
3.3 – Retours sur l'expérimentation	p.26
3.4 – Impacts sur ma pratique professionnelle	p.28
Conclusion	p.29
Bibliographie	p.30
Annexes	p.31

Introduction

L'obtention du CRPE étant la suite d'une reconversion professionnelle, le début de mon stage en responsabilité a constitué ma première rencontre avec le monde de l'école. Ainsi, dès les premières semaines, je me suis retrouvée confrontée à de nombreux questionnements concernant aussi bien ma place et ma pratique que les apprentissages des élèves. L'enseignement du langage oral m'a particulièrement interpellée dans la mesure où, d'une part, il conditionne fortement l'acquisition des autres compétences et où, d'autre part, les compétences à l'oral des élèves d'une même classe sont très hétérogènes. Il m'a donc paru intéressant de travailler autour de cette problématique, en me référant à la note de cadrage de *L'écrit réflexif dans le master MEEF EPD (cf Annexe n°1)*.

L'article "Enseigner l'oral ?" de Garcia-Debanco et Delcambre (2001) m'a aidée à en cerner les enjeux majeurs :

- au niveau social, d'abord. L'aisance à l'oral est, en effet, un marqueur social qui entraîne des jugements permanents et inconscients. De plus, à l'heure actuelle, la plupart des examens, de même que la plupart des entretiens d'embauche, comportent une épreuve orale. Savoir s'exprimer à l'oral constitue donc un facteur de réussite scolaire et sociale, et l'école en a fait logiquement un de ses objectifs prioritaires.

- aux niveaux politique et citoyen, ensuite. Développer la capacité à s'exprimer par des mots, à verbaliser tend, en effet, à diminuer les actes de violence physique et à favoriser le vivre ensemble et la cohésion sociale. Les nouveaux programmes de l'enseignement moral et civique (EMC) insistent désormais sur le développement du raisonnement et de l'argumentation, notamment à travers la pratique de débats à visée philosophique - réalisables dès la grande section - ou la tenue de conseils d'enfants, pendant lesquels peuvent se résoudre les conflits de classe. La pratique de l'argumentation contribue également à prévenir les élèves des paroles manipulatoires.

Face à l'importance de tels enjeux, on peut se demander s'il existe des freins à l'enseignement de l'oral, et lesquels. Les mêmes auteurs répondent à cette question en listant les différents obstacles rencontrés par les enseignants. La première difficulté réside tout d'abord dans la méconnaissance de cet objet d'enseignement et dans l'insuffisance de matériel

pédagogique existant. Une deuxième difficulté vient de la transversalité de l'oral à tous les enseignements et toutes les situations, ce qui constitue un alibi pour ne pas travailler spécifiquement l'oral. Or, faire pratiquer l'oral ne suffit pas à le faire travailler. Enfin, l'obstacle majeur semble être la difficulté pour l'enseignant à observer, à analyser et à garder trace des situations d'oral.

Pour surmonter ces obstacles, il m'a semblé utile de réfléchir à d'autres modalités d'apprentissage susceptibles d'aider les élèves dans leur pratique de l'oral.

Je vais donc, dans une première partie, décrire ma situation-problème particulière, avant d'expliquer, dans un second temps, la méthodologie de recherche que j'ai mise en place. Dans une troisième partie, j'analyserai les résultats obtenus, en évoquant, enfin, les obstacles auxquels j'ai été confrontée et les incidences que cette expérience génère d'ores et déjà dans ma pratique professionnelle.

1 – Constat et hypothèse de travail

1.1 – Présentation de la classe

Je suis en responsabilité dans une classe de moyenne et grande sections.

La classe est composée de vingt-six élèves, avec une répartition de huit élèves en moyenne section et dix-huit élèves en grande section. Les élèves se connaissent bien, puisqu'à l'exception d'une élève – nouvelle arrivante au sein de l'établissement -, ils étaient déjà ensemble l'année précédente en classe de petite et moyenne sections. Il s'agit d'un groupe-classe dynamique et actif. L'ambiance de la classe demeure relativement sereine et propice aux apprentissages. Deux élèves de moyenne section sont suivis par le RASED pour des troubles comportementaux et des troubles des apprentissages. Le groupe de grande section est relativement homogène.

1.2- Situation-problème

A la fin de la première période, j'ai constaté qu'un groupe d'élèves de grande section manifestait une forte envie de participer à l'oral, d'échanger, de prendre la parole mais également d'interagir entre élèves lors des travaux en atelier. Je qualifierai ces élèves de "grands parleurs". Une telle dynamique tend à laisser peu ou pas de place aux élèves plus introvertis ou rencontrant davantage de difficultés à rentrer dans les apprentissages.

J'ai donc été amenée à me poser les questions suivantes : Quelles peuvent être les causes, les enjeux et les conséquences sur la scolarité d'un élève de sa non-prise de parole en atelier ou en groupe classe? Comment, en tant qu'enseignant, amener les "petits parleurs" à s'exprimer ?

C'est cette deuxième problématique que j'ai choisi de traiter, en observant attentivement les élèves que je n'entendais que très rarement et en mettant en place un dispositif destiné à faire évoluer leur comportement.

1.3 – Oser entrer en communication : les programmes de 2015 et leur mise en œuvre

Les nouveaux programmes de la maternelle (BO spécial du 26 mars 2015) le précisent, la place du langage oral est prédominante à l'école maternelle.

L'apprentissage du langage oral est divisé en quatre objectifs définis par les programmes :

- Oser entrer en communication (*cf Annexe n°2*)
- Comprendre et apprendre
- Échanger et réfléchir avec les autres
- Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique.

Le premier objectif, *Oser entrer en communication*, est au cœur de ma situation-problème et constitue la difficulté rencontrée par certains élèves de ma classe.

Je vais m'appuyer sur l'ouvrage Langage et école maternelle (2015) de Mireille Brigaudiot¹ pour détailler et expliciter cet objectif d'apprentissage. En effet, l'auteure propose, à partir de l'analyse d'observations de classe et pour atteindre les objectifs listés précédemment, des principes de travail et des pratiques de classe à destination des enseignants, sur lesquels je vais m'appuyer pour la mise en place de mon expérimentation et que je vais donc détailler ci-dessous.

Brigaudiot précise tout d'abord qu'*oser* est un objectif en soi et a son importance dans la définition de l'objectif.

A l'école maternelle, regarder, sourire, faire un geste sont des signes de partage avec autrui et reviennent à *entrer en communication*, même de manière minimale et à engager une coopération. L'enseignant doit veiller à tout mettre en œuvre pour favoriser le développement de ces signes, notamment en mettant en place de bonnes relations avec l'enfant.

Selon Brigaudiot, cet objectif du langage est prioritaire pour certains enfants, en particulier ceux qui sont en retrait lors des regroupements, ne s'expriment pas ou très peu en atelier. Ces derniers doivent être suivis attentivement par l'enseignant.

Brigaudiot schématise l'objectif d'*Oser entrer en communication*, selon la progression suivante :

- 1 - pouvoir dire, de manière verbale ou non, ce qui leur va et ce qui ne leur va pas dans l'environnement de l'école
- 2 - entrer dans un partage à plusieurs, de manière verbale ou non
- 3 - participer à quelques prises de parole dans la classe
- 4 - oser parler, tout seul, devant le groupe-classe

Cette progression va permettre, par la suite, aux enfants d'entrer en grande section dans une vraie discussion à plusieurs - ce qui correspond à l'objectif *Échanger et réfléchir avec les autres* - et ainsi, être capables, en fin d'année de "communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre" (Programmes de maternelle 2015).

Brigaudiot considère que, pour développer cet objectif du langage oral, l'enseignant doit

¹ M. Brigaudiot est professeure des écoles, formatrice et enseignant-chercheur en Sciences du langage. Elle a participé à la rédaction des nouveaux programmes de maternelle.

mettre en place des relations entre l'enfant, sa famille, l'école, les autres enfants, le groupe-classe et lui-même, qui vont rendre possibles les débuts de la communication.

Tout d'abord, l'enseignant doit tisser des liens avec la famille de l'enfant, et ainsi créer un climat sécurisant pour ce dernier, condition nécessaire pour qu'il ose communiquer. La famille est donc la principale alliée de l'enseignant et celui-ci doit en être convaincu.

Brigaudiot propose des exemples d'attitudes et d'actions de l'enseignant qui sécurisent et tranquillisent un enfant :

- inviter les parents à rester un moment dans la classe, à leur arrivée du matin
- inviter les grands frères/sœurs à rester près de l'enfant pendant la récréation
- évoquer tous les "exploits" possibles de l'enfant en parlant aux parents devant l'enfant.

L'enseignant doit également travailler à tisser des liens enfant-enseignant. Il doit réussir à donner à l'enfant le pouvoir de "dire", de manière verbale ou non-verbale, en lui montrant qu'on le comprend, même sans comprendre sa langue ou ses paroles. Pour Brigaudiot, ce travail est notamment rendu possible par l'attention conjointe - situation dans laquelle un adulte monologue à côté d'un enfant à propos, par exemple, de ce qu'ils ont, ensemble, sous leurs yeux (jeu, image, construction..). Cette situation favorise l'entrée en communication car l'enfant ne se sent pas, alors, en danger dans une situation de face à face ou de question-réponse, et va avoir plus de facilités pour coopérer.

Par ailleurs, Brigaudiot conseille vivement de ne pas travailler le langage oral en groupe hétérogène. Si, a priori, on peut penser qu'au sein d'un tel groupe, l'enfant "très parleur" va "aider" l'enfant non-parleur, dans la réalité, il semble que c'est plutôt l'inverse qui se produit car l'enseignant va se caler, sans s'en rendre compte, sur l'enfant très performant qui donne les réponses attendues.

Ces situations en face à face ou sous forme de question-réponse sont donc à éviter quand on veut qu'un enfant ose entrer en communication puisqu'elles vont favoriser les enfants brillants et aggraver l'écart langagier avec les plus en retrait.

De plus, l'enseignant doit veiller à tisser des liens enfant-enfant. Pour ce faire, le moyen privilégié est le jeu, sous toutes ses formes, dans la cour et dans la classe. Brigaudiot rappelle, à ce propos, qu'entre pairs, les enfants s'entendent et se parlent, même quand un adulte spectateur n'y comprend pas grand chose.

Enfin, l'enseignant doit travailler à développer des liens enfant – groupe-classe. S'adresser seul à un auditoire constitué, que l'on soit enfant ou adulte, une activité orale complexe et très

souvent stressante.

L'enseignant doit veiller à bien expliquer aux enfants ce qui leur est alors demandé et à quoi cela leur sert. Par exemple, l'enseignant peut demander à un enfant de venir à sa place pour dire ou présenter quelque chose avec l'objectif, pour l'enfant, d'apprendre à parler tout seul devant les autres. L'enseignant doit rassurer et motiver les enfants à accomplir cette démarche. Pour étayer son propos, Brigaudiot donne des exemples de situations de langage d'un enfant devant un groupe, classées par difficulté croissante, de la récitation d'un texte appris par cœur à la gestion du contenu et prise en compte des réactions de l'auditoire :

- proposer à un enfant de venir dire une comptine
- proposer à un enfant de raconter une histoire qu'il connaît bien, pendant que le maître tourne les pages
- proposer à un enfant de raconter un événement qui s'est déroulé hors classe mais dans l'école (cantine, récréation)
- proposer à un enfant de commenter un dessin qu'il a fait
- proposer à un enfant de raconter une histoire connue du groupe mais sans support écrit ou imagé.

Ces différentes situations, progressives, permettent à l'enfant de surmonter ses craintes et de pouvoir s'exprimer, de plus en plus librement, devant un groupe.

Ainsi, je vais m'appuyer sur ces différentes recommandations et axes de travail dans la mise en œuvre de mon expérimentation.

1.4 – Mon hypothèse de travail

Face à la situation-problème rencontrée dans ma classe et devant répondre aux attentes des programmes d'enseignement de l'école maternelle concernant le langage oral, il convenait de réfléchir à la mise en place d'un dispositif permettant de travailler, de manière plus approfondie, la compétence '*Oser entrer en communication*' avec les élèves concernés, en prenant en compte les axes préconisés par Brigaudiot.

Le langage oral est une compétence que je travaille quotidiennement avec mes élèves à travers différentes activités spécifiques et différents modes d'organisation, mais également de manière transversale dans toutes les disciplines abordées. Cependant, la mise en place des APC, les *activités pédagogiques complémentaires*, semble pouvoir répondre au besoin

d'accompagnement spécifique des élèves "petits parleurs".

Comme le suggère Brigaudiot, je vais travailler uniquement avec ces élèves et constituer ainsi un groupe homogène.

Par ailleurs, il m'est venu à l'idée qu'il serait possible d'utiliser la connaissance du théâtre d'objet acquise à travers mes expériences professionnelles précédentes et mon parcours de spectatrice. Cette forme artistique confronte, en effet, objets, manipulation et imaginaire. Cela a fait écho à ma pratique de classe, puisque les jeux de manipulation et les jeux destinés à développer l'imaginaire sont expressément cités dans les programmes de 2015, et constituent dès lors l'une des modalités spécifiques d'apprentissage. Il m'a paru intéressant d'explorer davantage les liens qui pouvaient exister entre cette discipline artistique et ma pratique professionnelle, et j'ai donc été amenée à poser l'hypothèse suivante :

Travailler avec des objets, en tant qu'outil médiateur, tend à faciliter la prise de parole en groupe et contribue à aider les élèves, par la suite, à s'exprimer à l'oral sans cette médiation.

Cette hypothèse nécessite donc, préalablement, d'expliquer l'origine du théâtre d'objet et quelles en sont les spécificités.

Le théâtre d'objet

Le théâtre d'objet se développe dans les années 1970 et désigne une forme théâtrale au centre de laquelle se trouve l'objet. Justine Duval en retrace l'histoire dans son article *Le parti pris des choses* (2012)² et en explique certaines caractéristiques.

Les artistes, qui ont créé ce courant, ont voulu s'insurger, à l'époque, contre le développement de la société de consommation et la surconsommation d'objets fabriqués à l'étranger qui en découlait. Donner une seconde vie aux objets du quotidien, programmés dès leur fabrication pour une durée de vie limitée, était alors un acte artistique et des compagnies choisirent alors "*d'enchanter le monde avec "rien" ou pas grand-chose*".

A la différence du théâtre de marionnettes, les objets ne sont pas, le plus souvent, personifiés, ils ont leur forme originelle et ne sont pas retravaillés. La matière brute de l'objet a toute son importance dans l'imaginaire qui l'accompagne. Et de fait, une large place est laissée à l'imagination du spectateur quant à la vie de l'objet. Cela permet à l'interprète, contrairement à ce qui est souvent le cas dans le théâtre de marionnettes, de ne pas chercher à disparaître, bien au contraire, sa présence et son jeu étant nécessaires

2 Cf Annexe n°3

au spectacle. Cependant, de plus en plus, les deux disciplines s'entremêlent.

En illustration, on trouvera en Annexe n°4 trois exemples de spectacles de théâtre d'objets.

Population de mon étude

J'ai choisi de travailler plus particulièrement avec quatre élèves de grande section qui, selon mes observations et celles de ma binôme depuis le début de l'année, ne prennent pas ou très peu la parole. Ces observations reposent sur des situations d'oral récurrentes comme des ateliers dirigés de langage autour d'un album, des séances de phonologie ou des situations de regroupement en classe entière.

L'échantillon était composé de deux filles et deux garçons, dont voici quelques caractéristiques observées depuis la rentrée, avant la mise en œuvre de la séquence (décembre 2016) - les prénoms ont été modifiés - :

Armand: C'est un élève timide et introverti. Il cherche cependant à participer en classe, mais ne prend pas la parole lorsqu'il est interrogé. Il rencontre certaines difficultés de prononciation et est suivi par un orthophoniste. Sa voix est à peine audible.

Basile : C'est un élève timide, qui semble très stressé lorsqu'on l'interroge ou qu'il ne parvient pas à faire le travail demandé. Au mois de janvier, ses parents nous ont avertis qu'il avait eu des paroles assez sombres³. Il a déjà eu un suivi psychologique et devrait recommencer très prochainement. Nous avons rencontré ses parents fin janvier, la situation, à l'évolution de laquelle nous restons tous très attentifs, semble s'améliorer progressivement. Sa prononciation et son expression orale sont bonnes.

Mado : C'est une élève souriante mais plutôt effacée, qui ne participe jamais d'elle-même. Elle semble peu sûre d'elle, ce qui a été corroboré par sa mère, et arrête son travail quand elle n'y arrive pas de suite. Par ailleurs, elle veut bien faire et participe d'elle-même à la vie de la classe (rangement, installation des ateliers). Nous avons constaté avec ma binôme des difficultés de prononciation. Après un rendez-vous avec les parents, elle a réalisé un bilan orthophonique mi-janvier. L'orthophoniste a conclu qu'elle avait des retards de langage et qu'elle devait être suivie par un orthophoniste et un psychomotricien.

Tiphaine : C'est une élève très discrète, que l'on n'entend jamais. Pendant l'accueil du matin, son "bonjour" est inaudible, voire inexistant. Elle ne lève jamais la main pour participer en regroupement. Elle a une très bonne prononciation, s'exprime avec des phrases construites et claires.

3 Il a notamment dit qu'il ne voulait plus vivre et ne trouvait pas sa place au sein de sa fratrie. Il ne se sentait pas bien en classe et se sentait à l'écart.

Ces quatre élèves sont plutôt bien intégrés dans la classe et ont adopté, dès la rentrée, une "posture d'élève".

Je fais référence ici aux programmes de 2015 (Annexes - BO spécial n° 2 du 26 mars 2015), qui stipulent que l'enfant se construit progressivement une posture d'élève en apprenant notamment *"à entrer dans un rythme collectif (faire quelque chose ou être attentif en même temps que les autres, prendre en compte des consignes collectives) qui l'oblige à renoncer à ses désirs immédiats"* et en se familiarisant *"progressivement avec une manière d'apprendre spécifique ; celle-ci s'appuie sur des activités, des expériences à sa portée, mais suppose qu'il en tire des connaissances ou des savoir-faire avec l'aide des autres enfants et de l'enseignant.."*

2 – Méthodologie et séquence d'apprentissage

2.1 – Méthodologie retenue

Mon objectif est de mesurer l'évolution de la compétence "Oser entrer en communication" des quatre élèves retenus avant et après mon expérimentation.

Pour valider mon hypothèse de travail, détaillée précédemment, je vais m'appuyer sur la typologie des devis de Pierre Paillé (2007). Au regard de mon objectif de travail, la méthodologie la plus appropriée semble être celle de la recherche-expérimentation (*cf Annexe n°5*), dont je vais suivre le protocole.

La première étape consiste à choisir la méthode pour collecter les données de la recherche. J'ai choisi de concevoir une grille d'évaluation (commentée par la suite) et de collecter des données à deux moments différents.

Préparer des outils conceptuels et des techniques nécessaires à l'expérimentation constitue la deuxième étape du devis méthodologique. J'ai choisi de concevoir une séquence d'apprentissage portant sur la mise en scène d'un album jeunesse avec des objets.

L'expérimentation et la mise en place de conditions nécessaires forment la troisième étape. J'ai décidé de mettre en place l'expérimentation lors de la période 3 – du 3 janvier au 10 février, pendant les temps d'APC, *les activités pédagogiques complémentaires*. Ces temps m'ont semblé opportuns pour atteindre mes objectifs de séquence et pouvoir valider ou infirmer mon hypothèse de travail. En effet, les APC peuvent répondre à des besoins identifiés par les enseignants et concernent notamment les élèves qui ont besoin d'être plus particulièrement accompagnés pour réussir leurs apprentissages. Comme le précise un document du Ministère de l'Education nationale qui leur est consacré, "*à l'école maternelle, l'attention se portera plus spécifiquement sur les élèves dont la pratique langagière doit être renforcée.*"⁴ Il me semble donc pertinent et légitime de mener ce travail lors des temps d'APC, en petit groupe, situation qui favorisera la prise de parole des élèves dits "petits parleurs".

Vient ensuite la quatrième étape, la collecte des données. Dans mon cas, la collecte des données s'est déroulée lors de deux séances, situées en amont et en aval de l'expérimentation, par une captation vidéo à l'aide d'un appareil vidéo numérique. Ce matériel a été présenté précédemment aux élèves, et pour qu'ils s'y habituent et en soient au minimum intimidés, j'ai filmé, en amont de la séquence, quelques temps de regroupement. Les vidéos constituent une observation directe, complétée par une grille d'observation remplie a posteriori.

La comparaison des deux grilles permet de mesurer l'évolution des critères de mesure et d'en

4 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/30/0/APC_-_Reperes_oct_2013_VD_279300.pdf

proposer une analyse critique.

S'ensuivent alors une étape d'évaluation des apprentissages, qui va permettre de juger de la valeur de l'expérimentation, puis une étape de mise en forme des résultats, avant de pouvoir formuler des recommandations réfléchies.

2.2 – Le recueil de données

A / La grille d'évaluation

Pour pouvoir mesurer l'impact de ma séquence sur la prise de parole des élèves concernés, j'ai établi une grille d'évaluation – présentée ci-après – construite autour de différentes rubriques : comportements observés, marqueurs verbaux, paraverbaux et non-verbaux.

Pour construire la grille, je me suis référée au document publié sur le site Eduscol : Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I - L'oral - Tableaux d'indicateurs (cf Annexe n°6) et notamment les indicateurs de progrès liés aux "comportements observables lors de la mise en place d'un apprentissage de l'oral" (p.10 du document).

J'ai utilisé cette grille à deux reprises : avant et après la mise en œuvre de ma séquence. La comparaison des critères obtenus m'a permis d'évaluer, de manière objective, la compétence *Oser entrer en communication*.

Dans ce but, j'ai filmé deux moments de regroupement de la fin de matinée. Il s'agit, pour les élèves, d'un moment ritualisé, qu'ils connaissent bien.

Lors de ce moment, nous faisons un bilan des activités qui ont été faites lors de la matinée. Les élèves doivent verbaliser notamment quels étaient la consigne et l'objectif des activités, et s'exprimer sur les éventuelles difficultés rencontrées. J'en profite également pour demander à un élève de venir réciter une comptine ou une poésie. Les élèves peuvent alors venir, seul ou à plusieurs, réciter devant le groupe classe.

Grille d'analyse de la capacité à prendre la parole en groupe, réalisée à partir d'indicateurs observables

Les prénoms ont été modifiés.

	Mado	Tiphaine	Basile	Armand
<u>Comportements observés</u>				
Ne lève pas la main pour participer				
Lève la main pour participer (nombre de fois)				
Accepte de participer quand je l'interroge				
Refuse de participer quand je l'interroge Quel type de refus (par le geste, par la parole,...) ?				
Participe une fois qu'il est interrogé (après avoir levé la main) – Oui / Non				
<u>Marqueurs verbaux</u>				
Réponse par un seul mot ou très peu de mots				
Réponse par une phrase / plusieurs phrases				
Syntaxe correcte (oui/non)				
Vocabulaire utilisé, marques d'hésitation, embrayeurs (euh..ben..)				
<u>Marqueurs paraverbaux</u>				
Débit de parole – rythme de la voix (rapide, normal, lent)				
Tenue vocale (voix posée, ou non, voix nerveuse)				
Volume de la voix (audible, inaudible, très faible, correcte,..)				

Articulation, gestion des difficultés articulatoires				
<u>Marqueurs non-verbaux</u>				
Gênes (rougeurs, signes d'anxiété, autres)				
Pas de gêne				
Regard (au sol, vers l'enseignant, vers le groupe)				
Posture (droite, repli sur soi)				
Gestes parasites				
<u>Remarques</u>				

B / La séquence d'apprentissage et ses objectifs

L'objet de ma séquence est la mise en scène d'un album avec des objets. Elle s'adresse à un groupe de quatre élèves et se compose de 5 séances de 45 minutes auxquelles s'ajoute une séance de restitution de 20 minutes en classe entière.

La fiche de préparation de la séquence est disponible en *Annexe n°7*.

Cette séquence s'intègre dans un travail mené en classe entière, lors de la troisième période, autour de l'archétype du personnage de la princesse dans la littérature.

Les différentes classes de maternelle de mon école travaillent, en effet, cette année autour de la thématique des personnages des contes. Ainsi, après avoir étudié les monstres et les ogres en période 1, le personnage du loup en période 2, nous avons travaillé autour des personnages et des représentations des princes et des princesses lors de la période 3.

Cette entrée dans la littérature par le personnage archétypal répond à différents enjeux pédagogiques⁵ :

- développer une culture littéraire commune
- découvrir et reconnaître un archétype
- développer la compréhension par la création d'un "horizon d'attente" : l'élève anticipe sur un univers de référence et sur des scénarios possibles
- prendre plaisir à découvrir des variations et des détournements qui déjouent l'attente légitime du lecteur initié.

J'ai choisi de travailler à partir de l'ouvrage Parcours lectures (Duprey et Duprey, 2006), qui consacre un dossier à la thématique des Princesses.

Nous avons commencé par étudier deux contes traditionnels :

- > La Belle au bois dormant (Grimm)
- > La princesse au petit pois (Andersen)

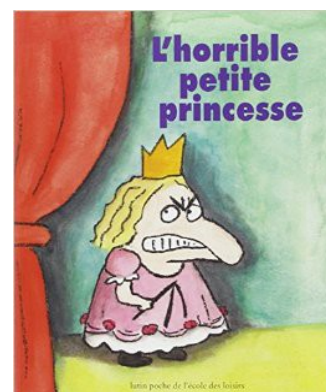
avant de découvrir d'autres albums en réseau :

- > Princesses oubliées ou inconnues (Lechermeier, Ph. et Dautreme, R.)
- > La princesse nulle (Nadja)
- > L'horrible petite princesse (Nadja)
- > La princesse, le dragon et le chevalier intrépide (de Pennart, G.)
- > Cendrillon (Perrault)

5 Dossier pédagogique : apprendre à comprendre le(s) personnage(s) d'un récit. Jocelyne Maréchal – CPC-Saint-Fons – juin 2013 http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/stfons/IMG/pdf/Dossier_pedagogique_d_accompagnement.pdf

C'est donc dans cette perspective plus globale que j'ai souhaité baser ma séquence en APC sur l'album L'horrible petite princesse de Nadja.

***Résumé :** Une petite princesse très désagréable apprend qu'un monstre la surpasse en méchanceté. D'une humeur massacrate, elle ordonne qu'on fasse venir cet impudent... Et c'est le coup de foudre entre les deux méchants !⁶*



Cet album répond à l'objectif de mon travail en classe entière car il participe à déconstruire les stéréotypes d'une princesse jolie, gentille et aimable.

De plus, l'histoire est assez simple et ne pose pas ou peu de problèmes de compréhension. Enfin, l'histoire comprend une chronologie assez marquée et un nombre limité de personnages, ce qui rend réalisable, dans un temps assez limité, sa mise en objets.

Les objectifs de la séquence :

La brochure Le Langage à l'école maternelle, publiée par le Ministère de l'éducation nationale et le Scérén-CNDP⁷, propose en Annexe III (cf Annexe n°8) un document à destination des enseignants qui associe des situations de langage avec le développement de capacités spécifiques et l'observation de certaines attitudes chez les élèves.

A l'aide de ce document, j'ai établi la grille d'objectifs ci-dessous :

Connaissances (savoirs)	- découverte d'une forme artistique théâtrale, le théâtre d'objet - acquérir une référence culturelle littéraire
Capacités (savoirs-faire)	- comprendre les histoires lues par l'enseignant, les raconter chronologiquement, les interpréter, les transposer - développer ses capacités linguistiques (vocabulaire, grammaire) et d'écoute active - apprendre à raconter une histoire (langage en situation) - énoncer une phrase simple
Attitudes (savoirs-être)	- participer à une expression collective, à une réaction collective (rires, émotions,...)

6 https://books.google.fr/books/about/L_horrible_petite_princesse.html?id=1NGKAAAACAAJ&redir_esc=y

7 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

	<ul style="list-style-type: none"> - oser se produire devant les autres, supporter le regard de l'autre - prendre du plaisir dans l'interprétation (à jouer avec sa voix, avec son corps) - entrer dans un rôle et s'y tenir en maintenant le discours approprié - développer sa confiance en soi, gérer ses émotions - développer sa créativité et son imagination
--	--

C – Le déroulement de la séquence

La séquence se compose de cinq séances menées lors des APC et d'une séance en classe entière de restitution du travail. Les séances d'APC ont lieu le lundi de 15h45 à 16h30.

La *première séance* est consacrée à la découverte de l'album L'horrible petite princesse. Les élèves ont émis des hypothèses sur l'histoire et les personnages. Je leur ai ensuite lu l'album. Différents exercices (reformulation de l'histoire, mise dans l'ordre d'images séquentielles) m'ont permis de vérifier qu'il n'y avait pas de points bloquant la compréhension et que le personnage principal – la princesse - avait été identifié. La séance s'est terminée par la présentation de la tâche finale aux élèves. J'ai ainsi demandé aux élèves : *Seriez-vous prêts à raconter l'histoire aux autres élèves de la classe ? Comment pourrait-on le faire ?* J'ai évoqué le conte de Noël que j'avais théâtralisé avec des objets du quotidien et leur ai alors proposé de faire de même pour cette histoire. J'ai précisé aux élèves que le projet ne se réaliserait que s'ils en avaient envie et se sentaient prêts à le faire. Le premier tour de table était mitigé, deux élèves sur les quatre n'avaient pas envie d'intervenir devant les autres, sans pouvoir en verbaliser les raisons.

La *deuxième séance* a été consacrée à un travail de mémorisation de l'histoire, à travers différents exercices (reformulation de l'histoire, caractérisation et rôles des différents personnages).

J'ai choisi de concentrer le travail non sur l'album entier, ce qui aurait demandé un travail trop important de mémorisation vu le temps imparti, mais sur certaines scènes seulement. En fin de séance, je m'en suis expliquée avec les élèves et leur ai montré les scènes que j'avais sélectionnées.

A l'issue de ces deux séances, les enfants étaient capables de reconnaître et nommer les personnages principaux de l'histoire et de verbaliser la trame narrative.

Lors de la *troisième séance*, après une reformulation par les élèves de l'histoire, nous avons tout d'abord listé les personnages principaux de l'histoire, puis avons échangé sur ceux que les élèves souhaitaient interpréter.

Armand a de suite manifesté son envie d'interpréter la princesse, et Tiphaine le monstre. Les deux autres n'avaient pas d'idée ou de souhait particulier. Basile ayant le plus de facilités à s'exprimer au sein du groupe, je lui ai proposé de jouer le narrateur, rôle qu'il a accepté avec plaisir. Mado, quant à elle, a bien voulu interpréter la mère de la princesse.

Après ce temps d'échange, nous avons fait une série d'exercices d'expression corporelle et avons notamment travaillé sur la démarche et la voix que pourraient avoir les différents personnages. Je me suis inspirée pour cela de l'ouvrage *100 jeux de théâtre à l'école maternelle* (Mégrier, 2002).

En fin, chaque élève a dû trouver un objet de la classe (j'avais dans cette optique mis certains objets spécifiques à disposition) pour représenter son personnage, puis expliqué aux autres pourquoi il l'avait choisi. Les élèves ont manifesté une grande motivation et de l'autonomie dans cet exercice. Après une première phase de recherche sans consigne particulière, il m'a semblé nécessaire de leur préciser que l'objet devait faire penser aux personnages, soit par l'une des ses caractéristiques (forme, couleur, taille) soit par la manière dont il serait utilisé, ce qui leur a permis d'affiner leurs recherches. Les élèves ont ainsi proposé : de la pâte à modeler, une assiette en carton, un feutre, une boîte d'œufs, une couronne en papier. Je leur ai demandé de justifier leur choix et de rappeler les caractéristiques de leur personnage.

Lors de la *quatrième séance*, nous avons travaillé la manipulation et l'animation des objets. Les élèves ont voulu personnaliser les objets, notamment en leur dessinant des yeux ou une bouche. Par exemple, l'horrible petite princesse était représentée par une petite boîte d'œufs à laquelle était accrochée – puisque nous étions en janvier – une couronne de galette.

Les *quatrième et cinquième* séances ont également été dédiées à l'apprentissage du texte et à la familiarisation avec certaines règles théâtrales, comme ne pas tourner le dos au public ou parler fort.

Basile, qui connaissait l'ensemble du texte, a pu aider ses camarades en leur soufflant le début de leurs interventions.

A l'issue de la séance 5, les élèves ont décidé de raconter l'histoire à l'ensemble de la classe.

Lors de la dernière séance, les quatre élèves ont donc montré leur travail au reste de la classe, qui a été attentif et à l'écoute.

3 – Analyse critique

3.1 - Présentation des résultats

Le premier temps d'observation s'est déroulé avant le début de la séquence, le mardi 3 janvier 2017. Le deuxième a eu lieu à l'issue de la séquence le mardi 7 février 2017. À partir des deux vidéos, j'ai pu remplir la grille d'évaluation ci-dessous.

Grille d'analyse de la capacité à prendre la parole en groupe, réalisée à partir d'indicateurs observables

1 : observation initiale 2 : observation finale
--

	Mado 1	Mado2	Tiphaine1	Tiphaine2
<u>Comportements observés</u>				
Ne lève pas la main pour participer	x	x	x	x
Lève la main pour participer (nombre de fois)				
Accepte de participer quand je l'interroge				x
Refuse de participer quand je l'interroge Quel type de refus (par le geste, par la parole,...) ?	X non de la tête	X non de la tête	X non de la tête	
Participe une fois qu'il est interrogé (après avoir levé la main) – Oui / Non				oui
Chante lors de la chanson	non	non	non	non
<u>Marqueurs verbaux</u>				
Réponse par un seul mot ou très peu de mots	-	-	-	Très peu de mots
Réponse par une phrase / plusieurs phrases	-	-	-	-

	Mado1	Mado2	Tiphaine1	Tiphaine2
Syntaxe correcte (oui/non)	-	-	-	oui
Vocabulaire utilisé, marques d'hésitation, embrayeurs (euh..ben..)	-	-	-	Des pauses, des silences
<u>Marqueurs paraverbaux</u>				
Débit de parole – rythme de la voix (rapide, normal, lent)	-	-	-	normal
Tenue vocale (voix posée, ou non, voix nerveuse)	-	-	-	Voix posée
Volume de la voix (audible, inaudible, très faible, correcte,..)	-	-	-	faible
Articulation, gestion des difficultés articulatoires	-	-	-	Bonne articulation
<u>Marqueurs non-verbaux</u>				
Gênes (rougeurs, signes d'anxiété, autres)	-	-	-	Pas de gêne visible
Pas de gêne	-	-	-	Pas de gêne visible
Regard (au sol, vers l'enseignant, vers le groupe)	-	-	-	Uniquement vers le PE
Posture (droite, repli sur soi)	-	-	Immobile, droite	Immobile, droite
Gestes parasites	-	-	-	Non
<u>Remarques</u>	Se lève souvent pour prendre un mouchoir, mettre quelque chose à la poubelle..		Très à l'écoute lors du regroupement, très concentrée	Très réservée lors de sa prise de parole

	Basile1	Basile2	Armand1	Armand2
<u>Comportements observés</u>				
Ne lève pas la main pour participer			x	
Lève la main pour participer (nombre de fois)	x	x		x
Accepte de participer quand je l'interroge	x	x	x	x
Refuse de participer quand je l'interroge Quel type de refus ? (par le geste, par la parole..)				
Participe une fois qu'il est interrogé (après avoir levé la main) – Oui / Non	oui	oui	oui	oui
Chante la chanson	non	oui	non	non
<u>Marqueurs verbaux</u>				
Réponse par un seul mot ou très peu de mots			Très peu de mots, plus des gestes	
Réponse par une phrase / plusieurs phrases	plusieurs phrases	plusieurs phrases		Un essai de phrase
Syntaxe correcte (oui/non)	oui	oui	Manque des mots	Manque des mots
Vocabulaire utilisé, marques d'hésitation, embrayeurs (euh..ben..)	Vocabulaire riche		Marques d'hésitation, pauses, début des phrases par "en fait"	début des phrases par "en fait"
<u>Marqueurs paraverbaux</u>				
Débit de parole – rythme de la voix (rapide, normal, lent)	normal	normal	normal	normal
Tenue vocale (voix posée, ou non, voix nerveuse)	Voix posée	Voix posée	Voix très fluette	Voix un peu plus assurée mais reste fragile

	Basile1	Basile2	Armand1	Armand2
Volume de la voix (audible, inaudible, très faible, correcte..)	audible	audible	faible	faible
Articulation, gestion des difficultés articulatoires	Bonne articulation	Bonne articulation	Difficultés de prononciation	Difficultés de prononciation
<u>Marqueurs non-verbaux</u>				
Gênes (rougeurs, signes d'anxiété, autres)			Signes d'anxiété	Signes d'anxiété
Pas de gêne	Pas de gêne visible	Pas de gêne visible		
Regard (au sol, vers l'enseignant, vers le groupe)	Au sol, corps tourné vers le PE	Au sol, corps tourné vers les élèves	Uniquement vers le PE	Uniquement vers le PE
Posture (droite, repli sur soi)	Repli sur soi	droite	droite	droite
Gestes parasites	Se gratte la tête	Non	Doigts sur le menton, dans la bouche, tourne un peu sur lui-même, se dandine d'un pied sur l'autre, mains devant la bouche	Tourne un peu sur lui-même
<u>Remarques</u>	A envie de discuter avec les autres	A envie de discuter avec les autres	À l'écoute, attentif	À l'écoute, attentif

3.2 - Interprétation des résultats

A partir des données de la grille mais également de mes observations depuis et des échanges que j'ai pu avoir avec ma binôme ou les parents des élèves concernés, je vais proposer une interprétation, enfant par enfant, des résultats.

Mado

Les observations n'ont pas évolué entre les deux captations. Elle n'a ni participé d'elle-même ni suite à mes demandes. Elle n'a pas non plus participé à la chanson.

Certains marqueurs non-verbaux sont cependant à noter comme le fait que Mado met du temps à venir s'installer en regroupement, qu'elle se lève assez souvent pour aller chercher un mouchoir et que son regard semble assez lointain lors des regroupements, ce qui dénote sans doute des difficultés de concentration ou un désintérêt pour les tâches proposées.

Lors d'un rendez-vous avec les parents en avril 2017, de par les ressentis de ses parents et de l'avis de son orthophoniste, Mado fait un blocage à l'oral, même si elle a les capacités, notamment de répondre lorsqu'on l'interroge. Ce blocage viendrait de la grande peur qu'elle a de se tromper et de décevoir, point sur lequel j'essaie d'être très rassurante et de l'encourager au maximum de manière bienveillante.

Cependant, nous avons noté une évolution plutôt positive de son comportement, elle manifeste davantage de persévérance dans son travail et n'hésite plus à s'engager dans un travail, écrit, comme cela pouvait être le cas en début d'année.

Et malgré ses réticences à intervenir lors des regroupements, Mado a participé avec plaisir à la représentation, même si le travail de mémorisation et de récitation du texte n'a pas été simple. Ses blocages peuvent expliquer le fait que Mado n'ait pas développé la compétence *Oser entrer en communication* à l'issue de la séquence.

Tiphaine

Entre les deux observations, le comportement de Tiphaine évolue de manière conséquente. En effet, dans les deux cas, Tiphaine ne participe pas d'elle-même puisqu'elle ne lève pas la main. Cependant, après avoir manifesté un refus lors de la première observation, elle accepte de participer quand je l'interroge lors de la deuxième observation. Sa participation et ses échanges restent minimales (très peu de mots mais syntaxe correcte, voix faible, regard tourné

uniquement vers le PE), mais elle accepte de venir devant les autres.

Non sollicitée de manière individuelle, elle ne participe pas lors de la chanson en commun.

Avec ma binôme, nous avons rencontré ses parents en période 4 pour faire un bilan, notamment des APC. Sa mère nous a dit avoir observé un réel changement de comportement et une augmentation de la confiance en soi de sa fille.

Armand

Le comportement d'Armand évolue entre les deux observations. En effet, avant la séquence théâtre, il n'a pas levé la main pour participer mais a accepté de le faire lorsque je l'ai interrogé. Après la séquence, lors de la seconde captation, il est volontaire de lui-même pour participer à l'oral. Malgré ses difficultés de prononciation, Armand manifeste l'envie d'entrer en communication avec les autres. Il est toujours suivi par un orthophoniste et je pense que son attitude, plutôt en retrait, avec une voix très faible, est très liée à sa difficulté à être compris des autres, dont, je pense, il est conscient.

Avec ma binôme, nous avons constaté une évolution de son comportement, depuis la séquence, à savoir qu'il semble plus intégré au sein du groupe-classe et qu'on l'entend beaucoup plus lors des moments d'échanges informels entre élèves.

Lors de la séquence, il a de suite manifesté son envie de jouer la princesse et, malgré sa grande difficulté à retenir les moments de ses interventions et son texte, il semble avoir pris beaucoup de plaisir à participer au projet.

Basile

Basile, dès le départ, semblait avoir le plus de facilités à s'exprimer à l'oral, malgré de nombreux signes observables d'anxiété, confirmés par ses parents.

C'est l'élève à qui la séquence semble avoir le plus profité. Sa grande facilité à retenir son texte mais également celui de ses camarades de jeu lui a sans doute donné confiance, et il a pu prendre une vraie place dans le projet, peut-être plus facilement que dans un groupe qui aurait été plus hétérogène au niveau du langage oral.

Contrairement à ce que j'avais anticipé et avais cru observer, Basile était volontaire dès la première observation pour prendre la parole.

Son image de 'petit parleur', que nous avons avec ma collègue, a due être influencée par

d'autres paramètres observés : signes d'anxiété, regard vers le sol, retours des parents... J'ai pu noter une évolution positive de sa posture et la disparition des gestes parasites lorsqu'il s'exprime et une évolution positive globale de sa posture d'élève au sein du groupe-classe.

Ainsi, j'ai observé différentes évolutions de comportement pour chacun des élèves. En revanche, la séquence de théâtre n'a pas eu, apparemment, les mêmes effets sur la compétence '*Oser entrer en communication*', mais si effets il y a, ils sont positifs et tendent à la développer. Au regard des hypothèses initiales, il semble donc difficile de pouvoir mesurer de manière précise l'effet direct de la séquence de théâtre sur la compétence '*Oser entrer en communication*' des élèves observés.

3.3 – Retours sur l'expérimentation

A l'issue de cette expérience et avec le recul permis par cet écrit, je peux émettre quelques critiques inhérentes à la démarche :

> La constitution du groupe. J'ai choisi quatre élèves de la classe à partir d'observations globales et de discussions avec ma binôme. Il aurait peut-être été pertinent de constituer le groupe après une étude plus précise des comportements des élèves.

De plus, si le groupe est homogène dans la mesure où il est constitué d'élèves dits *petits parleurs*, les causes de leurs problèmes sont, probablement, différentes : anxiété, grande timidité d'un côté, difficultés d'ordre orthophonique de l'autre. Ces paramètres ont sans doute joué sur les résultats obtenus. Par ailleurs, la présence d'élèves témoins, sans difficultés majeures, aurait certainement permis des comparaisons significatives sur l'évolution des comportements.

> La taille de la population étudiée. Le nombre d'élèves participant à l'expérience – quatre – constitue un échantillon insuffisant pour pouvoir interpréter les résultats avec suffisamment de certitude et autoriser leur généralisation. Il n'en demeure pas moins que l'expérience a été effectuée en profondeur et a permis une compréhension plus personnalisée des différents comportements.

> La durée de la séquence. Ayant choisi de travailler lors des APC, j'ai souhaité mener ma séquence sur une seule période. La séquence a comporté six séances, la dernière étant consacrée à la représentation. A posteriori, je pense que j'aurais eu besoin d'un plus grand nombre de séances pour vraiment mener à bien la tâche finale de la séquence.

> Les observations filmées. J'ai filmé deux temps de regroupement. La qualité de ces deux vidéos (qualités de l'image et du son, angles de vue réduits) rend peu lisibles, pour une tierce personne, les indicateurs observables.

J'aurais dû restreindre l'effectif des regroupements filmés, et ne travailler, par exemple, qu'avec le groupe des grande section, soit 18 élèves.

Avoir choisi d'observer des temps de regroupements était sans doute trop ambitieux. En effet, ces temps doivent être rythmés, diversifiés et faire participer différents élèves afin que tous se sentent impliqués et restent actifs. Lorsque j'ai interrogé les élèves ayant participé à l'expérience, je ne leur ai peut-être pas laissé suffisamment de temps pour répondre, de peur d'avoir trop de temps morts qui auraient entraîné la dispersion et le bavardage des élèves.

Avec le recul, je pense qu'il aurait été plus judicieux d'observer des moments de langage en atelier dirigé de six élèves.

En outre, mon rôle lors des observations (interrogation des élèves, relances) influe sur la participation des élèves et, sans doute, de manière importante sur les résultats.

> Les autres facteurs. J'ai réalisé une interprétation à partir des données récoltées. Cependant, d'autres facteurs ont pu agir sur le comportement des élèves : leur 'humeur' du jour, le suivi de certains d'entre eux par un orthophoniste ou un psychologue.

Ces différents paramètres doivent, bien évidemment, être pris en compte mais ne remettent pas en cause le bien-fondé de l'expérimentation qui a permis de s'interroger sur le lien entre la pratique théâtrale et l'amélioration de la capacité à entrer en communication.

3.4 - Impacts sur ma pratique professionnelle

Même si je n'ai pu confirmer, véritablement, mon hypothèse initiale, je considère, du point de vue de ma pratique professionnelle, cette expérience comme réussie. En effet, j'ai été agréablement surprise par la réelle implication et la véritable coopération dont ont fait preuve les élèves lors des moments de répétition et de représentation. J'ai vu émerger l'idée de travail de groupe et de bienveillance entre les élèves. Cela m'encourage donc à recommencer à l'avenir ce type de projet.

Les élèves ont, immédiatement, établi un rapport instinctif avec les objets : notamment, une de leurs premières réactions a été de personnaliser les objets en dessinant ou en créant une bouche et des yeux. Ils ont, de fait, transformé les objets en marionnettes. Peut-être aurait-il été plus simple de travailler directement sur la réalisation de marionnettes ? Cela prouve, en tout cas, qu'il convient de s'adapter aux réactions et aux initiatives des enfants en modifiant, si nécessaire, le schéma initialement proposé.

Avec seulement quatre élèves, j'ai pu mener la séquence dans des conditions très favorables. Si je voulais travailler au niveau de la classe entière sur un projet équivalent, il serait, bien entendu, nécessaire de repenser la totalité de la séquence.

Conclusion

Ainsi, malgré les critiques émises précédemment et relatives à mon expérimentation, la démarche que j'ai entreprise a été enrichissante pour ma future pratique professionnelle. Je suis satisfaite d'avoir vu les enfants passer de la réticence à l'envie de présenter leur travail devant le groupe-classe, certains étant, pourtant, particulièrement timides. Tous ont été amenés à se dépasser, à prendre davantage de responsabilités au sein d'un groupe et à développer leur créativité au travers de la mise en scène. La plupart ont pris plaisir à se retrouver ensemble pour mener à terme le projet. En fin, le travail effectué a reposé sur un respect mutuel entre les élèves et, notamment, au niveau de l'égalité filles-garçons.

Ce constat permet d'affirmer que le projet choisi s'intègre tout à fait dans le *PEAC*, le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève, dont un des piliers est l'expérimentation de pratiques artistiques, notamment collectives.

Aussi, je me propose de poursuivre cette expérience en emmenant les élèves à un spectacle de théâtre d'objets, ce qui permettra à ceux qui ont été acteurs, mais également aux élèves qui ont été spectateurs, de découvrir une véritable proposition artistique. J'ai choisi le spectacle "La vraie princesse" de la compagnie angevine Piment Langue d'Oiseau, adaptation du conte La princesse au petit pois d'Andersen, qui reste ainsi dans notre thématique.

Ainsi, je pourrai continuer de participer au *PEAC* de mes élèves en abordant l'un des deux autres grands objectifs de formation visés, à savoir "les Rencontres".

Bibliographie

Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Hatier.

Nadja (2005). *L'horrible petite princesse*. Lutin poche de l'Ecole des loisirs.

Garcia-Debanc, C. et Delcambre, I. (2001). *Enseigner l'oral ?* Repères n°24/25 2001-2002.

Cara, A. (2006). *La marionnette, de l'objet manipulé à l'objet théâtral*. SCEREN CRDP Champagne-Ardenne.

Paillé, P. (2007). Recherches qualitatives – Vol 27(2), pp. 133-151. Avancées en méthodologies qualitatives. La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires.

Mégrier, D. (2002). *100 jeux de théâtre à l'école maternelle*. Retz.

Duprey, G. et Duprey, S. (2006). *Parcours lectures 4 à 7 ans*. Accès Editions.

Ministère de l'éducation nationale et Scérén-CNDP. (2011). *Le Langage à l'école maternelle*.

Sitographie

<http://eduscol.education.fr/>

Duval, J. (2012). Le parti pris des choses. Repéré à <http://www.lintermede.com/theatre-objet-marionnettes-isabelle-bertola-paris-cuisine-manarf-analyse-critique-interview-piece.php>

Annexes

- 1 - L'écrit réflexif dans le master MEEF EPD (ESPE Académie de Nantes – 26/11/2015)
- 2 – Extrait des programmes 2015 de l'école maternelle (Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars) concernant la compétence *Oser entrer en communication*
- 3 – Justine Duval, Le parti pris des choses, 2012, paru sur le site web <http://www.lintermede.com>
L'Intermède est un site d'actualité culturelle et universitaire.
- 4 – Exemples de spectacles de théâtre d'objets
- 5 - Pierre Paillé - La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires dans *Recherches qualitatives* – Vol 27(2), 2007, pp. 133-151. *Avancées en méthodologies qualitatives*.
- 6 - Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I - L'oral - Tableaux d'indicateurs
Document publié sur Eduscol :
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/41/3/Ress_c1_langage_oral_tableaux_456413.pdf
- 7 - Séquence d'apprentissage
- 8 - Le Langage à l'école maternelle, publiée par le Ministère de l'éducation nationale et le Scérén-CNDP propose en Annexe III (p.112-115)
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf

1 - L'écrit réflexif dans le master MEEF EPD (ESPE Académie de Nantes – 26/11/2015)



L'écrit réflexif dans le master MEEF EPD (ESPE Académie de Nantes)

Cadrage validé par le comité de direction de l'ESPE et les responsables de la mention

1. Objet de l'écrit réflexif

L'écrit réflexif permet au stagiaire de se professionnaliser en mettant en œuvre une démarche d'analyse réflexive à partir d'une question professionnelle identifiée lors du stage.

Le stagiaire qui s'investit dans ce travail doit faire preuve d'autonomie et d'esprit d'initiative. L'écrit réflexif doit révéler des capacités à s'approprier une démarche méthodique d'investigation, à se décentrer de son action afin de pouvoir l'analyser et la comprendre, à s'inscrire dans une dimension critique de l'action.

La réalisation de l'écrit réflexif place le stagiaire en situation de production de connaissances sur les enseignements, les apprentissages et l'éducation, tout en étant au service du collectif dans la mesure où ces travaux seront communicables à une communauté éducative.

Les thématiques choisies concerneront les pratiques enseignantes et/ou les apprentissages des élèves. Les objets choisis pourront être analysés à la lumière des savoirs issus des sciences de l'éducation au sens large (les didactiques des diverses disciplines enseignées à l'école, la philosophie de l'éducation, la sociologie de l'éducation, la psychologie de l'éducation, etc.). Les stagiaires pourraient également être amenés à travailler sur des objets liés au système éducatif, à l'épistémologie des savoirs enseignés, aux compétences de l'enseignant, à la didactique professionnelle, etc.

L'écrit réflexif ne peut pas être un simple compte-rendu d'expérience ou un rapport de stage à visée purement narrative sans prise de distance ni analyse...

2. La démarche et les caractéristiques de l'écrit réflexif

La démarche mise en œuvre pour réaliser l'écrit réflexif s'appuie prioritairement sur l'expérience du stage et mobilise des contenus relatifs aux différents enseignements.¹

- A partir de l'énoncé d'une thématique, des questionnements plus précis conduisent progressivement à l'énonciation d'une question de départ clairement formulée ainsi qu'aux arguments qui la fondent (travaux déjà réalisés sur le sujet). Cette question de départ émane d'obstacles rencontrés dans la pratique, de besoins avérés, de manques, d'actions envisagées, etc.
- Cette question de départ peut déboucher sur une réflexion approfondie ayant pour but la compréhension d'un problème rencontré (écrit réflexif de type « rétrospectif ») ou sur un projet d'action qui donnera lieu à l'élaboration d'un dispositif, à sa mise en œuvre et à son analyse (écrit réflexif de type « prospectif »).
- Le recours à des ressources théoriques et institutionnelles permettra de définir le cadre dans lequel s'inscrit la question traitée et favorisera une objectivation du propos d'analyse.
- Dans un cadre théorique défini, l'écrit réflexif rétrospectif rendra compte de l'analyse faite du problème posé (inscription du problème dans un contexte, examen rigoureux des réponses pouvant être apportées au problème posé, argumentation, discussion). L'écrit réflexif prospectif rendra compte de l'analyse faite de la mise en œuvre des actions (objectivation et validation par une recherche d'indicateurs de réussite ou d'échec de l'action, argumentation, discussion).

¹ Cf. circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014 : « Le mémoire de Master prend appui notamment sur l'expérience acquise au cours du stage. »

26/11/2015

- Une bibliographie présentée selon les normes en usage (APA, AFNOR) certifiera l'utilisation de sources théoriques et institutionnelles.

Ces caractéristiques ne constituent en aucun cas le plan-type du produit fini, néanmoins, elles influenceront nécessairement l'écrit final dans son organisation.

L'écrit réflexif remis en fin d'année comportera environ 30 000 signes espaces non comprises (une vingtaine de pages hors bibliographie et annexes).

3. Le suivi

La période de début du stage doit être l'occasion de cerner des questionnements émergents. C'est à partir de données issues du terrain que les stagiaires pourront progressivement construire une problématique. A cette étape, il s'agit de les accompagner dans un travail de retour distancié et critique sur l'objet « rétrospectif » ou « prospectif ».

Dans cette initiation à la recherche en M2, le travail d'accompagnement prendra la forme d'un suivi collectif et/ou d'un suivi plus personnel. L'accompagnement collectif pourra se faire sous forme de séminaires.

L'écrit réflexif peut être réalisé par un étudiant seul ou par deux étudiants. Dans le cas d'un travail à deux, chaque étudiant produit un écrit final. Il appartient à l'accompagnateur de l'écrit de définir quelles parties du texte pourront être communes et quelles parties du travail devraient être logiquement plus conséquentes (environ 45 000 signes); au minimum, chaque étudiant rédigera une introduction et une conclusion individuelles. Tout travail commun donnera lieu cependant à deux soutenances distinctes.

4. L'évaluation de l'écrit réflexif

Le travail sur l'écrit réflexif a une visée formative : la formation à et par la recherche se définit autant par le processus de construction du problème que par l'écrit auquel il aboutit.

La soutenance s'effectue devant un jury. Celui-ci est composé de deux ou trois personnes, dont l'accompagnateur de l'écrit². Il est à la charge de l'accompagnateur de constituer le jury et de désigner un président.

La qualité et la mobilisation des références théoriques, la pertinence de la méthodologie adoptée et l'intérêt professionnel du travail réalisé constitueront les axes d'évaluation. La note obtenue pour l'UE tiendra compte de l'écrit produit et de la soutenance.

² Cf. circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014 : « Les tuteurs auront également un rôle à jouer conjointement dans la construction de la liaison entre le stage et le mémoire : dans la mesure du possible, ils porteront un regard croisé sur le mémoire, la formulation de sa problématique en lien avec un enjeu professionnel et participeront à la soutenance du mémoire ».

2 – Extrait des programmes 2015 de l'école maternelle (Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars) concernant la compétence *Oser entrer en communication*

Oser entrer en communication

L'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle. L'enfant apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire. Chacun arrive à l'école maternelle avec des acquis langagiers encore très hésitants. Entre deux et quatre ans, les enfants s'expriment beaucoup par des moyens non-verbaux et apprennent à parler. Ils reprennent des formulations ou des fragments des propos qui leur sont adressés et travaillent ainsi ce matériau qu'est la langue qu'ils entendent. Après trois-quatre ans, ils poursuivent ces essais et progressent sur le plan syntaxique et lexical. Ils produisent des énoncés plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des prises de parole plus longues, et de plus en plus adaptés aux situations.

B.O. Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015

Autour de quatre ans, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre. Ils commencent donc à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer : ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école doit les guider dans cette découverte. Ils commencent à poser de vraies questions, à saisir les plaisanteries et à en faire. Leurs progrès s'accompagnent d'un accroissement du vocabulaire et d'une organisation de plus en plus complexe des phrases. En fin d'école maternelle, l'enseignant peut donc avoir avec les enfants des conversations proches de celles qu'il a avec les adultes.

Tout au long de l'école maternelle, l'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire ; il accueille les erreurs « positives » qui traduisent une réorganisation mentale du langage en les valorisant et en proposant une reformulation. Ainsi, il contribue à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers.

3 – Justine Duval, *Le parti pris des choses*, 2012, paru sur le site web <http://www.lintermede.com>

LE PARTI PRIS DES CHOSES

DANS UN PAYSAGE MARIONNETTIQUE qui ne cesse de s'élargir et de se diversifier, le Théâtre d'objet se ménage une place de plus en plus grande, en rupture avec l'image traditionnelle de la Marionnette. L'appellation *Théâtre d'objet* a perdu un peu de sa cohérence, étant désormais appliquée à des formes très diverses, mais correspond au départ à certains principes bien spécifiques. Revenir sur ces principes est l'occasion d'aborder une forme théâtrale et/ou marionnettique encore trop méconnue.

—
Par Justine Duval

POUR TOUT REMETTRE A PLAT, Isabelle Bertola, directrice du [Théâtre de la Marionnette](#) à Paris, propose de se tourner vers ceux qui sont à l'origine du Théâtre d'objet – à la fois à l'origine du terme et de la pratique : le [Théâtre de cuisine](#) de Christian Carrignon et Katy Deville, mais aussi le Théâtre Manarf de Jacques Templeraud et le [Vélo Théâtre](#) de Charlot Lemoine et Tania Castaing. Ces trois compagnies ont inventé, ensemble, le Théâtre d'objet : à la fin des années 1970 pour ce qui est de l'esthétique, le 2 mars 1980, très précisément, pour l'appellation.

POUR JEAN-LUC MATTEOLI, chercheur qui a travaillé sur l'objet au théâtre, cette naissance s'est faite dans et contre l'invasion des objets de la société de consommation. Elle a eu lieu, pour Christian Carrignon, dans le contexte d'une Europe envahie par les objets *made in China*. Il s'agissait pour les artistes de lutter contre la tyrannie de cette vague montante d'objets, selon l'expression de Roland Schön - autre artiste français de Théâtre d'objet. Cela passe par un art "*pauvre*" : face à la profusion à outrance, choisir d'enchanter le monde avec "*rien*" ou du moins pas grand-chose, comme l'explique Christian Carrignon. En parallèle de l'excès, le Théâtre d'objet combat l'obsolescence de plus en plus rapide des marchandises, très vite mises au rebut. Il entend donc donner une seconde vie à ces objets manufacturés produits en masse et délaissés par les consommateurs. Il les fait sortir de leur logique utilitaire pour les faire entrer dans une logique poétique où leur pouvoir d'évocation se déploie. Par exemple, si on ne prête plus attention à sa fonction, un capuchon de stylo rouge récupéré par terre peut devenir, par association d'idées, un Petit Chaperon Rouge. C'est autant la couleur que la proximité consonantique et sémantique entre capuchon et chaperon qui déploie ici tout un champ d'évocations. Le Théâtre d'objet s'empare ainsi des objets quotidiens, "*trop usés par le regard*", selon les mots de Christian Carrignon : des objets que l'on ne "*voit*" plus à force de les voir. En les détournant de leur rôle habituel, en les rendant à l'inutile, il cherche à les faire "*voir*" à nouveau et autrement.

—
Quotidien

A L'ORIGINE, le choix de l'objet manufacturé ou quotidien est donc politique – à rebours de la société de consommation – mais il va bien au-delà.

Tout droit extrait du réel, ce type d'objet est porteur d'une mémoire collective et personnelle très forte. Il en est chargé d'emblée. Il va ainsi évoquer des souvenirs personnels (un Ken rappellera les séances interminables où l'on jouait à la Barbie, le moulin à café à l'ancienne, l'odeur du café fraîchement moulu chez la grand-mère, etc.) ou



convoquer des éléments partagés par tous : une publicité connue, une période historique déterminée ou encore une connotation ancrée dans l'inconscient collectif. Parce qu'il est reconnaissable par tout le monde, l'objet parle de nous. Christian Carrignon évoque quelque chose d'intime, un sentiment de familiarité attendrissant. Même si l'objet a été reproduit à des millions d'exemplaires, il parle "à nous" et de nous.

MÊME S'IL EST CENTRAL, qui dit objet ne signifie pas nécessairement Théâtre d'objet, comme le souligne Isabelle Bertola. De même qu'aujourd'hui l'on peut, paradoxalement, faire du Théâtre d'objet sans objet, par exemple en manipulant de la matière. C'est ce que propose Simon Moers, jeune artiste belge issu de l'Ecole Supérieure Nationale des Arts de la Marionnette à Charleville, avec *Sous la neige qui tombe* (2010). Dans ce spectacle court où il met en scène un conte chinois, il manipule des bocaux, certes, mais surtout des grains : du sable et de la semoule. Après avoir déversé sur la table un monticule de grains de semoule, Simon Moers s'empare de l'un d'entre eux, qui représente l'empereur Qin Shi Huangdi - ce moment du spectacle est visible en captation sur le site du [Portail des Arts de la Marionnette](#). Il fera ensuite exister, grâce au travail de la matière et à son interprétation, la muraille de Chine - une traînée sinueuse de sable -, les hommes que l'empereur y fait



emmurer - une traînée de semoule sur la traînée de sable, rapidement ensevelie - ainsi que Meng, l'épouse de l'un de ces hommes - deux des doigts du manipulateur couverts de poudre rouge. Pas ou peu d'objets. Et pourtant...

— **Brut**

TOUT D'ABORD, la matière manipulée est utilisée sous un aspect brut, fidèle au principe du Théâtre d'objet où, la plupart du temps, l'objet n'est pas retravaillé. Il est en quelque sorte un *ready made*, n'étant pas spécifiquement élaboré pour

le spectacle. Il lui préexiste et y est réemployé sous sa forme originelle. Une petite voiture, un cachet d'aspirine, une tasse en porcelaine ou même un chalet suisse miniature : quel qu'il soit, il est reconnaissable en tant qu'objet du réel. Toutes les formes de théâtre qui utilisent des objets mais les assemblent pour former des figures autres sont plus proches de la marionnette. Didier Plassard, un chercheur qui a notamment travaillé sur les Arts de la Marionnette, l'explique dans une interview accordée à la revue en ligne [Agôn](#) : "*Ce qui caractérise le Théâtre d'objet, c'est le refus de la figure sculptée [...] de l'effigie préparée en vue du spectacle.*" On peut aller plus loin et dire que le Théâtre d'objet se refuse à l'anthropomorphisme. "*Moins de personnification et plus d'abstraction*", proclame Christian Carrignon, principe que le Théâtre d'objet employant de la matière pousse au plus loin. Quoi de moins humain qu'un grain de semoule ?

C'EST CETTE MÊME MATIÈRE BRUT que l'artiste italo-hongrois Gyula Molnár utilise dans *Petits suicides* (1984), plus exactement dans la première partie "ALKA-SELTZER". Dans cette tragédie effervescente, l'artiste met en scène plusieurs bonbons et un médicament - un cachet d'Alka-Seltzer, évidemment. Très vite, grâce au jeu, on visualise un groupe d'enfants. L'un d'entre eux, différent et rejeté par le groupe, finit par se suicider - le comprimé "*escalade*" un verre d'eau, se jette dedans et s'y dissout.

— **Suggérer**

DANS LE THÉÂTRE D'OBJET, il s'agit bien de suggestion ou d'évocation : l'objet ou la matière y adoptent un fonctionnement métaphorique - ou métonymique, selon les cas. Une large place est laissée à l'imagination du spectateur, sollicitée *a priori* plus fortement que devant un acteur ou une marionnette. La plupart du temps, l'objet ne représente pas, il signifie : Christian Carrignon, dans un article de la même revue [Agôn](#), parle de l'objet comme d'un signe qui fait langage poétique. Isabelle Bertola ne dit pas autre chose : tout le théâtre de

marionnette s'appuie sur des signes, mais le Théâtre d'objet particulièrement.

POUR FAIRE FONCTIONNER ce système de signes et d'évocation, il faut avant tout instaurer des codes. Isabelle Bertola, toujours, évoque à ce propos *Catalogue de voyage* (1981), un spectacle de Christian Carrignon qui contient notamment une scène d'escalade. Carrignon porte dans le spectacle original un sac à dos de randonnée et des chaussures de marche. Ceux-ci indiquent d'emblée au spectateur le contexte "randonnée" qui va donner un sens et un rôle aux objets manipulés : "[Christian Carrignon] donne des codes et avec ces codes on se construit une histoire, même si on ne la voit pas vraiment, elle est suggérée [...] il lui donne un contexte, positionne un certain nombre de signes qui vont nous permettre de nous repérer, de savoir où on est." Simon Moers procède de façon identique dans *Sous la neige qui tombe* : lorsque la lumière éclaire un homme portant une veste chinoise noire et ayant devant lui, sur la table, une série de bocaux à l'aspect sinisant, la dimension asiatique de l'histoire est tout de suite donnée. L'artiste explique d'ailleurs que la majeure partie de ce spectacle consiste à installer des codes afin que les matières fassent sens pour le spectateur. Ainsi, lorsqu'il déverse du sable en ligne sinueuse devant lui, on se retrouve "au pied d'une muraille alors qu'on est autour d'une table" (Isabelle Bertola). Du théâtre sans illusion.



MAIS LE THÉÂTRE D'OBJET n'est pas pour autant un théâtre d'illusion. On ne demande pas au spectateur de croire, il lui suffit de saisir les codes et d'être complice, de faire semblant d'y croire. Quand il y a illusion, celle-ci est intermittente et cohabite avec une parfaite lucidité du spectateur - c'est l'hypothèse de Jean-Luc Matteoli. On se laisse parfois prendre, il y a dans le spectacle de brefs moments où le spectateur "voit" uniquement la situation imaginaire, mais cela s'intègre toujours dans un va-et-vient avec le réel. Ce dont témoigne le travail de Simon Moers : à la fin de son spectacle, le spectateur doit visualiser, presque littéralement, le suicide de Meng sous les yeux de l'empereur, quand les doigts du manipulateur "tombent" dans le vide qui entoure la table sur laquelle se déroule le spectacle. Mais il est ensuite ramené à la réalité de la représentation, au sable, à la semoule et aux bocaux. En revenir sans cesse à l'objet réel est une donnée essentielle du Théâtre d'objet. L'interprète de *Petits suicides* va, par exemple, manger certains des bonbons-enfants, nous renvoyant à leur réalité concrète de bonbons-friandises.

DANS TOUS LES CAS, l'objet garde toujours ce que Christian Carrignon appelle "son poids de réel". Quel qu'il soit, il "résiste", ne disparaît pas : selon Jean-Luc Matteoli, les objets demeurent obstinément ce qu'ils sont. Même quand ils sont anthropomorphiques au départ (une figurine, une poupée, une Barbie), ils restent objets car ils ne sont pas manipulés pour donner une illusion de vie, comme c'est le cas dans le théâtre de marionnettes. Ils sont déplacés, manipulés mais ne sont pas animés à proprement parler. Le spectateur du Théâtre d'objet voit donc toujours deux choses en même temps : l'objet tel qu'il est en dehors du spectacle, qu'il reconnaît, et ce qu'il prend en charge dans la fiction proposée. Il voit à la fois l'enfant qui se suicide et le cachet effervescent qui se dissout.

—

Espace(s)

POUR QUE L'OBJET RÉEL ait aussi une place dans la fiction, il faut le charger, comme l'explique Christian Carrignon. Sinon, il n'est que lui-même ou un accessoire. Charger l'objet signifie que l'objet prend en charge une partie du discours par l'intention que projette sur lui le comédien. C'est pour cela que le comédien est lui aussi un élément central du Théâtre d'objet. Contrairement à certains spectacles de marionnettes où le manipulateur peut "disparaître", le Théâtre d'objet affirme fortement la présence de l'interprète. Plus exactement, il joue d'allers-retours entre présence et effacement de celui-ci : tantôt il va déléguer à l'objet et s'effacer, tantôt il va s'imposer

comme conteur ou comédien.

IL EST MANIPULATEUR, comme l'est un marionnettiste, mais sans effectuer de prouesses. Christian Carrignon raconte : "*L'objecteur [terme employé à l'origine par Roland Schön] est un comédien qui a un rapport particulier aux objets mais qui n'accomplit aucun exploit technique.*" L'interprète se rapproche donc souvent d'un machiniste qui va déplacer ou agencer les objets et dont on voit ouvertement les gestes de manipulation. Dans ce cas là, l'objet est toujours perçu comme dépendant de l'interprète. Mais la manipulation peut aussi être moins visible : l'interprète s'efface alors derrière l'objet, dans un processus de délégation proche de la marionnette. Dans tous les cas, dans la mesure où il y a un travail du geste, le Théâtre d'objet est un art de manipulation. Mais il ne se limite pas à cela. L'interprète est aussi conteur. Même dans le Théâtre d'objet dépourvu de texte, il y a généralement un récit. Selon Christian Carrignon, "*[L'objet] est toujours prêt à*



reprendre sa puissance d'évocation quand on le met en connexion avec [un] récit, verbal ou muet". Didier Plassard note néanmoins que c'est le plus souvent la parole qui entre en jeu : par son seul pouvoir l'objet peut devenir autre chose. Parce que cela est dit, les grains de sable deviennent muraille de Chine et les grains de semoule êtres humains, tout simplement.

ENFIN, dernière caractéristique de l'interprète du Théâtre d'objet : sans renoncer à déléguer ou raconter, il participe aussi à la représentation en tant que comédien. Il peut notamment incarner un personnage, qu'il va souvent

"partager" avec l'objet : le personnage sera à la fois représenté par l'objet et incarné par le comédien (alternativement ou simultanément). Par exemple, Simon Moers, dans *Sous la neige qui tombe*, va incarner Meng par son jeu et sa voix alors qu'elle est en même temps prise en charge par ses doigts couverts de poudre rouge. Au-delà des personnages, le comédien peut incarner un/des espace(s). Le corps de Christian Carrignon, dans la scène d'escalade de *Carnet de voyage*, se transforme par exemple en montagne gravie par une figurine Big Jim. A la manière de l'objet, celui qui l'accompagne peut en fait tout incarner. L'objet et lui peuvent, par ailleurs, échanger leurs rôles en cours de spectacle ou en jouer plusieurs. Dans cette même scène, Christian Carrignon sera à la fois la montagne, le personnage escaladant celle-ci (représenté par ailleurs par le Big Jim) et le compagnon de cordée qui le précède.

—

Montage

L'INTERPRÈTE, impliqué en tant qu'acteur incarnant un/des personnage(s) ou un/des espace(s), au même titre que l'objet, permet de faire exploser la notion d'échelle. Parce que le spectacle ne se situe pas qu'au niveau des objets, il devient possible de multiplier les dimensions et de juxtaposer ou alterner différents plans et points de vue. On peut, sans rien modifier, changer d'échelle, de lieu, de moment. En ce sens, le Théâtre d'objet pousse le procédé du montage cinématographique à son paroxysme, dans la mesure où les différents plans et temporalités peuvent cohabiter en une seule et même image. Christian Carrignon aime à le raconter : "*Quand au théâtre, j'ai voulu être en haut et en bas de la montagne, c'était facile, le cinéma m'avait tout raconté du montage, du champ, contre-champ, du passé après le présent, du plan large, du plan serré. Du collage ! Et des changements d'échelle instantanés qu'il produit. Sans me rendre compte qu'au cinéma, le comédien joue et ensuite le monteur monte. Dans notre théâtre à quat'sous, [...] nous faisons tout en même temps, jeu, cadre, montage. Et c'était ça, ce régal de réinventer le cinéma au théâtre.*"

J.D.

à Paris, le 31 octobre 2012

4 – Exemples de spectacles de théâtre d'objets



Compagnie : Les Maladroits

Nom du spectacle : Frère(s) / création 2016

> spectacle jeune public

Région : Pays de la Loire

Compagnie soutenue par : la DRAC Pays de la Loire, la Région Pays de la Loire, le Conseil Départemental de Loire-Atlantique, la Ville de Nantes

Du sucre et du café pour parler de la Guerre d'Espagne, la cuisine comme terrain de jeux, les objets du quotidien comme protagonistes, la table à manger devenant l'échiquier de notre histoire commune. Points de vue, idéologies et mémoire se mélangent dans le café noir des souvenirs familiaux. Le café, on l'aime avec ou sans sucre, Frères est l'histoire amère de ceux qui gardent le goût de la jeunesse et des utopies.

Source : www.lesmaladroits.com

Compagnie : Aïe Aïe Aïe

Nom du spectacle : Ma biche, mon lapin / création 2012

> spectacle tout public

Région : Bretagne

Compagnie soutenue par : la Région Bretagne, le Conseil Départemental d'Ille-et-Vilaine, Rennes Métropole, la Ville de Rennes

Un court-spectacle sur table, musical et sans parole, où les couples se forment et se déforment dans un ballet d'objets manipulés. Un vaudeville grinçant composé de petites histoires d'amour bucoliques, badines ou tragiques, tricotées à quatre mains par un duo mixte.

Source : www.lesmaladroits.com



Compagnie : Le Bouffou théâtre

Nom du spectacle : La mer en pointillés / création 2007

> spectacle jeune public, Molière du jeune public en 2007

Région : Bretagne

Compagnie soutenue par : la DRAC Bretagne, la Région Bretagne, le Conseil Départemental du Morbihan et la Ville d'Hennebont

L'histoire est issue d'un fait divers : cet homme d'un lointain pays de l'Europe de l'Est n'avait jamais vu la mer. Il prend sa bicyclette pour aller à sa rencontre, traverse plusieurs pays, croise nombre de gens... et touche presque au but. Malheureusement, il est rattrapé par les formalités administratives : sans papiers d'identité, il est arrêté puis reconduit à son point de départ par avion. Une tragédie ordinaire qui oppose naïvement poésie et rigidité des lois établies.

Source : www.bouffoutheatre.com



Recherche-expérimentation

1. Choix des méthodes de collecte des données de l'aspect recherche
 2. Préparation des outils conceptuels et techniques
 3. Mise en place des conditions de l'expérimentation
 4. Expérimentation et collecte des données de la recherche
 5. Répétition de 3 et 4 si prévu
 6. Analyse des données de la recherche-expérimentation
 7. Mise en forme de la description des résultats
 8. Critique de l'expérimentation et recommandations
-

Avec ce quatrième devis méthodologique, nous quittons (pour un moment) les recherches à caractère plus théorique pour toucher aux recherches de développement (expérimentation, conception, production). Longtemps tenues pour moins prestigieuses que les recherches fondamentales (Robert, 1988), ces recherches, pourtant, exigent la plus grande expertise de la part des chercheurs et débouchent sur des produits hautement utiles et normalement très sophistiqués.

La recherche-expérimentation, pour sa part, consiste en une mise à l'essai systématique et réflexive d'une stratégie, d'une méthode ou d'un produit. Il s'agit donc, comme son appellation l'indique, d'expérimenter, et, surtout, d'expérimenter dans un contexte scientifique. La démarche n'en est donc pas uniquement une d'expérimentation mais aussi de recherche, puisque l'un des objectifs majeurs demeure celui d'étudier, de comprendre, puis de communiquer les conditions mêmes de l'expérimentation. Le chercheur va donc expérimenter et en même temps être très attentif à comment va se dérouler son expérimentation. C'est là toute la différence avec l'expérimentation ordinaire que l'on tente parfois dans la classe.

On va recourir à une recherche-expérimentation, par exemple, pour mettre à l'épreuve une nouvelle méthode d'écriture au premier cycle du primaire, ou pour essayer une nouvelle approche par enseignement stratégique en enseignement du volley-ball (niveau collégial), ou encore pour voir quels résultats l'on obtient si l'on utilise un questionnaire d'auto-évaluation pour tenter de dépister des décrocheurs potentiels. La première étape de ce type d'essai est celle du choix des méthodes de collecte des données de la recherche. Habituellement, la tenue d'un journal de bord est indispensable, mais on va souvent aussi faire appel aux entretiens et à l'observation. La préparation des outils conceptuels et techniques nécessaires à l'expérimentation vient ensuite. Si

cette étape s'avérait trop importante, il faudrait peut-être songer, pour son essai, à s'en tenir à l'un ou l'autre des deux devis qui suivent (conception d'activités d'apprentissage ou production de matériel pédagogique). En effet, si, pour mener à bien notre expérimentation, il nous faut concevoir du matériel pédagogique, puis construire ce matériel, puis le valider avant de le mettre à l'essai, etc., il vaut peut-être mieux s'en tenir à la construction et validation du matériel, en souhaitant qu'un autre chercheur, plus tard, prendra la relève et procédera à l'expérimentation systématique de ce matériel. Dans le cadre d'une maîtrise en éducation (et cela est vrai également de la M.A. et du Ph.D.), il est normal de devoir réajuster l'ampleur de sa recherche en fonction des crédits accordés.

Pour l'expérimentation, il faut procéder éventuellement à la mise en place des conditions nécessaires. Ne serait-ce que l'attente du moment opportun pour expérimenter (étape 3), puis à l'expérimentation et à la collecte des données (étape 4). Ces deux étapes peuvent être répétées si nécessaire, par exemple si la stratégie demande à être affinée. On aura bien sûr prévu une évaluation des apprentissages, de l'enseignement ou du produit, de manière à pouvoir juger de la valeur de l'expérimentation. En même temps, c'est à cette étape-ci qu'il importe de se prononcer sur la recherche en tant que telle : en quoi les conditions mises en place pour l'expérimentation ont-elles été propices et que peut-on en conclure pour des recherches éventuelles du même type? Après une mise en forme des résultats (étape 7), cette critique de l'expérimentation permettra de formuler des recommandations réfléchies (étape 8).

6 - Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I - L'oral
- Tableaux d'indicateurs

Indicateurs de progrès

	Comportements observables lors de la mise en place d'un apprentissage de l'oral	Indicateurs de progrès dans le cycle L'enfant...
Statut des locuteurs	<p>En dehors du jeu libre (et parfois en jeu libre), l'enfant ne s'autorise pas à prendre la parole sur la parole des pairs dans les différentes situations construites (rassemblement/ateliers...).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfant timide • Enfant ayant peu de confiance en lui restant muet ou fuyant l'échange <p>L'enfant monopolise la parole, n'accepte pas la coopération et prend la parole dès qu'il le peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfant leader 	<p>Se décentre de l'enseignant au profit du groupe de pairs.</p> <p>A besoin de l'étalement de l'enseignant pour avoir le statut de locuteur et/ou interlocuteur dans le groupe.</p> <p>Accepte de jouer le rôle de locuteur donné par l'enseignant (expliquer/décrire/raconter...) face des interlocuteurs souhaitant l'échange.</p> <p>Accepte de partager la gestion de la conduite discursive orale (expliquer/décrire/raconter...) avec ses pairs : se reconnaît comme locuteur et interlocuteur au sein d'un groupe.</p> <p>Se reconnaît le statut de « monogérer » une séquence complète de la conduite en jeu dans le dispositif donné par l'enseignant (atelier, synthèse, rassemblement).</p>
Prise en compte des interlocuteurs	<p>Dans les moments d'échanges, l'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ne regarde pas ses interlocuteurs mais regarde l'enseignant ; • ne prend pas en compte ce qui a été dit ; • redonne des informations déjà données. 	<p>Regarde son interlocuteur – quitte le regard de l'enseignant.</p> <p>Prend en compte son interlocuteur dans le système d'énonciation (tu...).</p> <p>Module sa voix, modifie sa diction pour se faire entendre de son interlocuteur : articule plus nettement, parle plus fort ou moins fort.</p> <p>Répète – insiste – transforme - adapte, reformule le message pour être pris en compte et compris de son interlocuteur.</p> <p>Choisit un lexique adapté à son interlocuteur.</p> <p>Prend en compte ce qui a été dit – partiellement.</p> <p>Tient compte du point de vue, des réactions de son interlocuteur pour gérer la conduite discursive en jeu. Modifie sa stratégie en cours d'entretien (plus offensif, plus complice, plus doux...).</p>

	Comportements observables lors de la mise en place d'un apprentissage de l'oral	Indicateurs de progrès dans le cycle L'enfant...
Prise de parole	<p>À son entrée à l'école maternelle, l'enfant a une grande pratique de communication avec des adultes.</p> <p>La relation enseignant/enfant reste privilégiée, l'élève ne cherchant pas à entrer dans une relation avec les pairs.</p> <p>L'enfant prend la parole (s'adresse et répond à) en relation duelle avec l'enseignant ou l'ATSEM, en relation duelle avec ses pairs uniquement s'il est sollicité.</p>	<p>N'a plus besoin de la relation relayée par l'enseignant pour entrer dans une relation directe avec les pairs dans le cadre des apprentissages ou du fonctionnement de la classe/de l'école.</p> <p>Prend la parole (s'adresse et répond à)</p> <ul style="list-style-type: none"> • en petit groupe ; • en grand groupe (collectif) ; • dans la classe uniquement ; • lors d'échanges avec d'autres classes (élèves plus jeunes ou plus âgés).
Posture	<p>Quand il y a discussion dans le groupe, les enfants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • parlent en même temps ; • se coupent la parole de façon non pertinente ; • ne respectent pas le temps de parole accordé à un pair. <p>Le silence n'est pas reconnu comme un temps de préparation de la parole mais comme un espace à conquérir.</p>	<p>Postures liées aux scénarii d'interaction.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Non verbal : respecte les tours de paroles, ne coupe pas la parole à mauvais escient, accepte le temps de réponse de l'autre même si c'est un silence, attend pour compléter... • Utilise les formules données en classe : <i>je pense que/je crois que/il me semble que... c'est ce que je voulais dire, je suis d'accord avec lui... on l'a déjà dit... tu ne m'as pas laissé terminer... j'ai fini... C'est à toi... etc.</i> <p>Est capable d'une flexibilité de locuteur et/ou d'interlocuteur : passage d'une gestion solitaire (monogestion) à une gestion à plusieurs (polygestion) de la conduite explicative, descriptive, narrative et inversement.</p>
Coopération	<p>Chez les petits, certains enfants coopèrent aux conduites par la répétition de mots, groupes de mots proposés par un pair.</p>	<p>Opère une diminution significative de la répétition mot à mot dans les situations de coopération pour aller vers la répétition d'une chaîne parlée plus longue.</p> <p>Dans ces interventions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ne redonne plus des informations déjà données ; • prend en compte partiellement ce qui a été dit ; • tient compte de ce qui a été dit ; <p>Passe d'une coaction par répétition à une coopération pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'opposer ; • ajouter/compléter (décrire, donner un exemple...) • reformuler ; • justifier ; • récapituler.

	Comportements observables lors de la mise en place d'un apprentissage de l'oral	Indicateurs de progrès dans le cycle L'enfant...
Reconnaissance des conduites	Prégnance de l'agir et utilisation d'un oral pratique	Repère et distingue les différents enjeux : raconter, expliquer, décrire. Anticipe et nomme la conduite : <i>Je vais raconter ... / C'est moi qui explique...</i>
Cohésion et cohérence	La syntaxe au niveau phrastique se limite : <ul style="list-style-type: none"> à des « mots phrases » (ex : piquer à pour piquer la fourchette dans la pêche) ; à des juxtapositions de mots ; à un groupe nominal simple (i pour il) et un groupe verbal simple. <ul style="list-style-type: none"> L'enfant ne prend pas en compte ses interlocuteurs dans leur énonciation. Il relate et raconte sans indiquer celui ou celle dont il relate les paroles. Il se limite à l'utilisation du présent de narration et du présent progressif pour relater ou raconter un événement, une histoire. Il juxtapose les informations dans la logique de l'événement mais sans jamais expliciter grammaticalement cette articulation. 	Organise la syntaxe au niveau phrastique : <ul style="list-style-type: none"> phrases déclaratives avec un groupe nominal et un groupe verbal ; phrases avec expansion du groupe nominal (adjectif/relative/complément du nom) ; phrases avec expansion du groupe verbal (COD/COI) ; phrases avec GN + GV + complément de phrases (compléments circonstanciels : temps, lieu, cause, conséquence ...) phrases complexes avec propositions subordonnées. Prend en compte le récepteur dans l'énonciation. Alterne récit et dialogues en introduisant correctement les dialogues et nommant la personne/personnage qu'il fait parler. Utilise le système des temps approprié dans la conduite discursive en jeu. Par exemple, imparfait, passé simple (il prit, il prena ...) dans le récit. Enchaîne deux ou trois phrases. Emploie des connecteurs en fonction de la nature séquentielle du discours (chronologie, causalité, etc.).
Lexique	Il relate, décrit ou explique à l'aide de phrases très simples avec le minimum de lexique et des verbes peu précis : <i>faire / mettre / aller ; renverser pour dire verser...</i>	Utilise un lexique précis, travaillé en amont, lors de l'apprentissage : nom/verbe/adjectif/mots grammaticaux.

N° de séance	Objectif(s) de la séance	Description	Compétences	Matériel
Séance 1 45 min	Appropriation de l'histoire	<p>1 – Découvrir l'histoire : L'horrible petite princesse de Nadja E : Hypothèses sur histoire à partir de la couverture : personnages, que va-t-il se passer PE : Lecture de l'ouvrage PE/E : questions/réponses de compréhension de l'histoire</p> <p>2 – Reformuler la trame narrative de l'histoire E : mettre des images séquentielles de l'histoire dans l'ordre. E : à l'aide de ces images, raconter l'histoire</p> <p>3 – Présentation de la tâche finale Comment pourriez-vous raconter cette histoire aux autres élèves de la classe ? Présentation de la tâche finale : jouer l'histoire de l'album devant la classe entière avec des objets</p>	raconter brièvement l'histoire de personnages de fiction rencontrés dans des albums ou dans des contes découverts en classe	- album <i>L'horrible petite princesse</i> - différentes images extraites de l'album et d'un autre album
Séance 2 45 min	Caractérisation des personnages	<p>1 – Reformuler la trame narrative de l'histoire (E) Quelqu'un peut-il me raconter l'histoire ?</p> <p>2 – Lister les différents personnages (E) personnages de l'histoire : la princesse, un narrateur, une servante, le roi, la reine, un médecin, une amie princesse, un monstre, un prêtre, des bébés monstres PE : noter sur une affiche</p> <p>3 - Etablir la carte d'identité des différents personnages (E) en listant les caractéristiques des personnages</p> <p>3 – Exercice > Entourer les personnages de l'histoire (E) exercice individuel sur feuille</p> <p>4 – Découper l'histoire en scènes PE : choix des scènes qui seront jouées > chaque scène = 1 image</p>	identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner >> <i>langage d'évocation</i> dicter un texte à l'adulte en adoptant à l'oral les règles de fonctionnement de l'écrit >> <i>familiarisation avec la langue de l'écrit</i>	- album <i>L'horrible petite princesse</i> - différentes images extraites de l'album - affiche A3

		E : rappel de la chronologie de l'histoire à l'aide des images		
Séance 3 45 min	Appropriation d'un personnage à jouer	<p>1 – Reformulation de la trame narrative de l'histoire (E)</p> <p>2 – Choix d'un (ou plusieurs) personnage(s) à jouer (E) E : verbalisation du choix du personnage / de l'objet</p> <p>3 – Exercices d'expression corporelle</p> <p>4 – Choix d'un objet pour chaque personnage (E) E/PE : rappel des caractéristiques des personnages > Comment pourrait-on représenter ces personnages pour raconter l'histoire? pâte à modeler, marionnettes, objets E : choix d'un objet pour chaque personnage E : verbalisation du choix de l'objet</p>	Lier un personnage puis un geste, une parole à un objet Raconter une histoire	- album <i>L'horrible petite princesse</i> - différents types de matériaux (chutes de tissu, papiers variés), divers objets
Séance 4 45 min	S'approprier le texte d'une histoire	<p>1 – Phase de manipulation de l'objet choisi E : essai de manipulation, d'animation de l'objet PE : ettayage</p> <p>PE : mettre à disposition des élèves différents types de matériaux (chutes de tissu, papiers variés), divers objets E : phase de manipulation, de jeu avec les objets</p> <p>1/ Construire son personnage, l'animer</p> <p>2 – Ecriture des textes de chacun</p> <p>3 / Jouer les premières scènes avec les objets (E)</p> <p>4 / être spectateur et donner ses impressions (E)</p>	Prendre en compte les spectateurs raconter une histoire simple, connue en tenant le rôle et la voix d'un personnage	- album <i>L'horrible petite princesse</i> - les objets-personnages
Séance 5 45 min	S'approprier le texte d'une histoire	<p>1 / Jouer les différentes scènes avec les objets (E)</p> <p>2 / être spectateur et donner ses impressions (E)</p>	Prendre en compte les spectateurs raconter une histoire simple, connue en tenant le rôle et la voix d'un personnage	- album <i>L'horrible petite princesse</i> - les objets-personnages

<p>Séance 6</p> <p>30 min</p> <p>lundi 6 février 2017</p>	<p>Jouer l'histoire devant le groupe classe</p>	<p>1/ Jouer l'histoire devant les autres élèves</p> <p>2/ Echanger, recueillir leurs impressions</p>	<p>Oser s'exprimer devant la classe</p> <p>Prendre en compte les spectateurs</p> <p>raconter une histoire simple, connue en tenant le rôle et la voix d'un personnage</p>	
--	---	--	---	--

Annexe III. La communication pilotée par l'enseignant

Outre les contenus et les enjeux, le nombre des interlocuteurs constitue une variable importante : si le collectif-classe plus encore que le groupe restreint est le bon cadre pour conduire les élèves à demander la parole, à ne pas couper la parole, à faire des relations entre ce qui a été dit, à se positionner par rapport à cela, à se détacher de son propre point de vue, il ne saurait être le seul dispositif de communication à exploiter, pas même en section de grands.

Situations-Fonctions	Ces situations sont propices pour développer des capacités et observer les attitudes des élèves
Grand groupe classe	
<p>Régulation de la vie de la classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rituels, - conversations (raconter, s'informer), - discussions, débats (règlement de problèmes de vie collective), - consignes de comportement. 	<p>Capacités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - accepter un échange même non verbal ; - répondre à une sollicitation relative à une action en cours ; - prendre la parole dans le grand groupe à l'invitation du maître ; - rester dans l'activité, le sujet, la consigne ; - « apporter » un sujet de conversation ou de débat. <p>Attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la peur de s'exposer dans un grand groupe ; - les tentatives pour monopoliser la parole ; - « l'absence » à l'activité du groupe (enfant qui joue avec ses cheveux ou ses lacets, qui tente de distraire ses voisins, etc.) ; - le « silence actif » ; - l'évolution des formes de participation ; - la centration sur soi, qu'elle soit absence d'écoute des autres ou volonté d'imposer son point de vue.
<p>Régulation du travail :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lancement d'une activité, élaboration d'un projet, - mises en commun (hypothèses, observations, synthèses, etc.), <p><i>NB : il faut que les élèves de GS sachent qu'ils auront à le faire pour « préparer » ce moment.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - mise en forme de références, bilan d'une activité, - consignes de travail. 	<p>Capacités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre les histoires lues par l'enseignant, les raconter chronologiquement, les interpréter, les transposer ; - comprendre et apprécier une poésie ; - produire un récit compréhensible par autrui. <p>Attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la participation à une expression collective, à une réaction collective (rires, émotion, etc.) ; - l'écoute attentive (la durée).
<p>Imprégnation culturelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - contes, - lectures, - histoires sur images (diapositives, films, etc.), - poèmes et chansons offerts. 	<p>Capacités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - redire des comptines, des chants, des poèmes appris récemment ; - restituer fidèlement de façon partielle puis intégrale les poésies, comptines et chants ; - chanter devant les autres ; - dire des comptines ou des poésies avec le ton approprié ; - chanter une dizaine de chansons apprises en classe.
<p>Mémorisation, restitution, interprétation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comptines, - poèmes, - chants. 	<p>Capacités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - redire des comptines, des chants, des poèmes appris récemment ; - restituer fidèlement de façon partielle puis intégrale les poésies, comptines et chants ; - chanter devant les autres ; - dire des comptines ou des poésies avec le ton approprié ; - chanter une dizaine de chansons apprises en classe.

Situations-Fonctions	Ces situations sont propices pour développer des capacités et observer les attitudes des élèves
Grand groupe classe	
	Attitudes : – le plaisir ou la réticence dans la prise de parole solitaire face au groupe ; – le plaisir ou la réticence à l'interprétation (à jouer avec sa voix, avec son corps).
Langage: – à visée de communication (marionnettes, etc.), – à visée de « travail » sur la langue (vocabulaire, syntaxe).	Capacités : – transposer une histoire, un discours avec la marionnette ; – s'imprégner du parlé enrichi de l'adulte en tentant de construire des phrases correctes courtes, puis de plus en plus complexes avec un vocabulaire de plus en plus pertinent sur des thèmes de plus en plus variés. Attitudes : – la réticence ou le plaisir à utiliser la marionnette ; – la participation.
Dans des groupes restreints, des ateliers, les coins-jeux auxquels participe l'enseignant	
Apprentissages spécifiques relevant des différents domaines d'activités.	Capacités : – se saisir de mots nouveaux, les réutiliser ; – mettre en mots son activité, ses observations, ses idées, ses actions ; – décrire, expliquer, remarquer, énoncer, exprimer, commenter ; – se saisir d'un nouvel outil linguistique lexical ou syntaxique ; – jusqu'à produire des phrases complexes à utiliser à bon escient les temps des verbes ; – s'intéresser au sens des mots. Attitudes : – la propension ou la réticence à l'activité ; – la curiosité ;
Jeux d'imitation.	– la possibilité d'entrer dans un rôle et de s'y tenir en maintenant le discours approprié ; – l'usage de formes langagières non habituelles (vouvoiement, niveau de langue, etc.) spécifiques des coins-jeux par exemple (formules de politesse chez l'épicier, expression des demandes et réponses dans le coin cuisine) ; – l'usage d'un vocabulaire pertinent.
Dialogues et échanges singuliers	
Visée de valorisation, mise en confiance préparation : – temps sociaux, – coins-jeux.	– avec les plus fragiles, préparer la prise de parole en grand groupe en explicitant une règle de jeu avant de la présenter au reste de la classe, en racontant une histoire qui sera ensuite racontée devant le grand groupe.
Visée de renforcement d'acquis.	– en reprenant des mots de vocabulaire déjà introduits et non compris, en faisant répéter des courts textes, en explicitant des consignes.

Communication induite par l'organisation

L'enseignant pilote cette organisation en s'attachant à créer de la variété mais aussi de la permanence, pour que les moins habiles puissent vraiment développer des compétences dans un climat rassurant.

Situations-Fonctions	Ces situations sont propices pour développer des capacités et observer les attitudes des élèves
Dans les coins-jeux	Capacités :
Dans des ateliers	<ul style="list-style-type: none"> - la nature des échanges, quel que soit le partenaire : emploi du vocabulaire, des types de conduites langagières (narration, injonction, description, argumentation...); Attitudes : <ul style="list-style-type: none"> - autonomie (par exemple dans l'exploration d'un livre); - adaptation; - l'aisance particulière dans une activité précise.
Durant les temps sociaux : organisation de la collation	Capacités : <ul style="list-style-type: none"> - l'usage des formes de politesse jusqu'à l'usage du temps accompagnant le souhait. Attitudes : <ul style="list-style-type: none"> - la politesse; - l'écoute et la prise en compte de l'autre.
Lors de sorties	Capacités : <ul style="list-style-type: none"> - l'usage du vouvoiement, des formules de politesse. Attitudes : <ul style="list-style-type: none"> - la curiosité (questions ou pas).
Dans des dispositifs de correspondance : <ul style="list-style-type: none"> - avec les parents; - avec un camarade de la classe absent de manière durable (malade, éloigné); - avec d'autres enfants de l'école; - avec des enfants d'autres écoles. 	Capacités : <ul style="list-style-type: none"> - communiquer avec des absents en rendant compréhensible le langage, en expliquant et en utilisant un vocabulaire et une syntaxe variés et adaptés. Attitudes: <ul style="list-style-type: none"> - la participation, - l'initiative, - la curiosité ou le goût du partage.

Communication à l'initiative des élèves

Ce sont d'excellentes circonstances pour observer les progrès, les difficultés, pour sentir les inquiétudes, pour ancrer de la confiance en soi que l'on peut ensuite exploiter dans des moments collectifs plus dirigés.

Situations et Objectifs	Ces situations sont propices pour développer des capacités et/ou observer des attitudes
Communication tournée vers le maître : – pour obtenir quelque chose, – pour signaler quelque chose, – pour rapporter, raconter.	Capacités : – adapter son langage au propos, – utiliser les formules de politesse, – se faire comprendre en disant autrement (quand le maître pose des questions et ne comprend pas). Attitudes : – l'aisance, la fréquence, – l'abandon devant toute difficulté de formulation.
Communication tournée vers d'autres adultes : – avec l'ATSEM en classe, – en récréation, – vers l'extérieur.	Capacités : – adapter le sujet de conversation (varié ou pas), – adapter la forme, – utiliser les formes de politesse. Attitudes : – l'aisance, la fréquence.
Communication tournée vers les camarades : – pour montrer quelque chose que l'on a rapporté de chez soi, – pour faire partager une idée, une trouvaille.	Capacités : – se faire comprendre en utilisant le vocabulaire et la syntaxe adaptés. Attitudes : – se porter volontaire pour communiquer.

Mots-clés : théâtre – maternelle – langage – oral

Résumé : L'apprentissage du langage oral est prédominant à l'école maternelle. Oser entrer en communication en est l'un des objectifs. L'enseignant peut, dès lors, être confronté à la problématique suivante : comment amener les "petits parleurs" à s'exprimer ? Une expérimentation, basée sur la mise en scène - avec des objets - d'un album jeunesse, est proposée dans une classe de grande section et permet de s'interroger sur le lien entre pratique théâtrale et amélioration de la capacité à entrer en communication.