



HAL
open science

Théâtre et langage : contribution de l'activité théâtrale au développement du langage écrit et oral à l'école maternelle

Pauline Ducroux

► To cite this version:

Pauline Ducroux. Théâtre et langage : contribution de l'activité théâtrale au développement du langage écrit et oral à l'école maternelle. Education. 2019. dumas-02173050

HAL Id: dumas-02173050

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02173050>

Submitted on 4 Jul 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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



Année universitaire 2018-2019

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

THÉÂTRE ET LANGAGE :
contribution de l'activité théâtrale au
développement du langage écrit et oral à
l'école maternelle

Présenté par : Pauline DUCROUX

Encadré par : Blandine LONGHI

Mots Clefs : langage – oral – écrit – théâtre – projet

SOMMAIRE

Introduction.....	p.3
I. LE THÉÂTRE, VECTEUR D'APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE ?.....	p.5
1. Théâtre et école : deux mondes fermés l'un à l'autre ?.....	p.5
1.1 Entrée progressive du théâtre à l'école : de Platon à aujourd'hui, évolution de la place et du rôle de l'expression artistique dans le milieu scolaire.....	p.5
1.2 Une pratique artistique, dont théâtrale, au service des apprentissages et des élèves ?.....	p.7
2. Théâtre et langage : deux pratiques pouvant se nourrir et s'enrichir mutuellement ?	p.8
3. Évaluations diagnostiques et premières observations.....	p.10
3.1 Les virelangues.....	p.10
3.2 Les premiers jeux théâtraux en petits groupes.....	p.11
II. PRATIQUE DU THÉÂTRE AU SERVICE DU LANGAGE : DÉMARCHE MENÉE EN CLASSE.....	p.13
1. Du travail de compréhension de l'écrit à la théâtralisation : un long chemin.....	p.13
1.1 Choix du support : album ou saynètes ?.....	p.13
1.2 Comprendre avant de jouer : un indispensable travail autour du langage écrit.....	p.15
1.2.1 Marottes et mimes : une première rencontre avec le texte.....	p.15
1.2.2 Des ateliers au service de la compréhension, du langage et de la théâtralisation.....	p.17
2. Vers la théâtralisation : utilisation de marottes pour approfondir la compréhension du récit et entrer doucement dans le travail oral.....	p.21
3. De la classe à la « scène » : vers le jeu théâtral.....	p.22
3.1 Enseigner le théâtre sans être spécialiste, un frein ?.....	p.22
3.2 Les séances de théâtre : conception et organisation.....	p.23

3.2.1 L'importance de la construction d'un espace dédié.....	p.24
3.2.2 Des séances au contenu réfléchi.....	p.24
3.2.2.1 « <i>Le corps d'abord</i> ».....	p.25
3.2.2.2 <i>La question des dialogues : de l'improvisation à la structuration</i>	p.26
3.2.2.3 <i>Suite et aboutissement des séances d'entraînement</i>	p.28

III. MENER UN PROJET THÉÂTRE SANS PERDRE DE VUE SES OBJECTIFS :

RÉUSSITES ET LIMITES DU PROJET.....

1. Écueils possibles et solutions à apporter.....

1.1 Le cas d'une classe à l'effectif important.....p.29

1.2 Besoins réels des élèves et représentation finale : quelle place pour l'un et l'autre ?.....p.31

2. La pratique du théâtre nourrit-elle vraiment le développement des compétences langagières ?.....

2.1 L'utilisation de grilles d'observations.....p.33

2.2 Le cas des petits parleurs.....p.34

Conclusion.....p.37

Bibliographie.....p.38

Annexes.....p.40

INTRODUCTION

Étudiante ayant pratiqué le théâtre pendant plusieurs années, j'ai également travaillé durant un temps dans un théâtre spécialisé dans la programmation jeune public, en tant qu'assistante chargée des relations avec les publics scolaires, avant de me tourner vers l'enseignement. Cet intérêt, en tant que praticienne et spectatrice, a fait naître chez moi l'envie d'intégrer le théâtre à ma pratique de classe. Cela nécessitait évidemment de positionner cette pratique théâtrale au service des apprentissages et, par conséquent, de fixer des objectifs. Ainsi, j'ai pris la décision de me questionner quant aux liens possibles à établir entre langage et pratique du théâtre et d'en faire le sujet de ce mémoire, en tentant de répondre à la problématique suivante : dans quelles mesures la pratique du théâtre en maternelle peut-elle contribuer au travail et au développement du langage chez les élèves ?

En tant que professeur des écoles stagiaire, je suis en charge cette année d'une classe de moyenne section à l'école maternelle 34 rue Sarrette, située dans le 14^{ème} arrondissement de Paris. Mes élèves sont au nombre de 29 et cet effectif important permet l'observation de différences entre eux. Ainsi, ma classe est à la fois composée d'enfants très à l'aise à l'oral, avec un langage très développé et riche, d'élèves plus timides ou introvertis, qui s'expriment peu devant le groupe classe au complet. D'autres encore présentent des difficultés au niveau de la prononciation et de l'articulation. En constatant et observant cette palette et ces nuances de niveaux, il s'agissait alors pour moi d'essayer de vérifier si la pratique du théâtre peut permettre à chacun de progresser à son rythme.

Le langage est défini dans les textes officiels comme l'une des grandes priorités, si ce n'est la priorité, de l'école maternelle. Comme l'indique le nom du domaine, il s'agit bien de « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » et donc de permettre aux élèves de manier à la fois le langage oral et le langage écrit. C'est une responsabilité importante qui est ainsi confiée à l'enseignant, qui se doit de proposer aux élèves des moyens de se familiariser et de s'exercer à cette pratique du langage. La pratique du théâtre en classe peut-elle faire partie de ces moyens ? J'ai tenté de répondre à cette question à travers la mise en place d'un projet consistant à théâtraliser l'album jeunesse *C'est moi le plus fort*¹ avec mes élèves. Ce mémoire rend compte de la réflexion et de la démarche menées autour de ce projet pour tenter de répondre à ma problématique.

1 Ramos, Mario, *C'est moi le plus fort*, Paris, éditions L'école des loisirs, 2002, 23 pages

Ainsi, je commencerai par m'interroger sur le rôle du théâtre en tant que vecteur d'apprentissages, de hier à aujourd'hui et dans des domaines variés allant du langage au vivre ensemble. Ensuite, je ferai état de ma pratique en présentant la démarche menée en classe et l'analyse de cette dernière. Enfin, je terminerai avec la présentation des réussites et des limites de ce projet théâtre.

LE THÉÂTRE, VECTEUR D'APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE ?

1. Théâtre et école : deux mondes fermés l'un à l'autre ?

Il convient avant tout de s'interroger quant aux liens existant ou non entre le théâtre, les pratiques artistiques et l'école. Quelles ont été, et sont encore aujourd'hui, les relations entre ces deux entités ? Depuis quand ? Qu'en est-il des objectifs poursuivis ? Je propose de revenir succinctement sur l'histoire du théâtre à l'école, de Platon à aujourd'hui.

1.1 Entrée progressive du théâtre à l'école : de Platon à aujourd'hui, évolution de la place et du rôle de l'expression artistique dans le milieu scolaire

Dans un entretien recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient, *Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir...*², Philippe Meirieu dresse l'historique des liens entre théâtre et école. Ainsi, dès l'époque du philosophe Platon, naît une opposition manichéenne entre une approche dite éducative et une approche plus artistique, partant d'un postulat de base où il serait question d'une incompatibilité entre intellect et sensibilité. Cette idée persiste dans l'imaginaire collectif pendant plusieurs siècles, jusqu'à l'apparition de deux courants de pensées pendant la Révolution Française, opposant encore une fois deux visions de l'éducation, l'instruction pure d'un côté et, de l'autre, celle qui souhaiterait faire une place à l'expression artistique. Notons que cela restait quand même dans un but précis et politique, à savoir souder les hommes entre eux afin de les faire se sentir appartenir à la nation et surtout, faire bloc contre l'Église. À sa naissance, l'école de la République de Jules Ferry est elle aussi héritière de cette opposition, rejetant les formes artistiques et les opposant à la raison et à la rationalité. L'expression artistique sous toutes ses formes, dont le théâtre, sont perçus comme éléments superficiels n'ayant pas leur place à l'école car s'opposant à la vérité et au sérieux. Finalement, l'entrée progressive du

² « Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir », entretien avec Philippe Meirieu recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient, *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Le Méjan, Actes Sud-Papiers/ANRAT, 2002, page 34.

théâtre à l'école passe par les Jésuites et leur « théâtre d'éducation » au XVII^{ème} siècle. Les objectifs de cette introduction du théâtre à l'école sont pluriels. Dans son article *Le théâtre d'éducation des Jésuites*³, Pierre Peyronnet explique que si la pratique du théâtre invite les élèves de ces écoles à travailler la mémoire, la posture corporelle, la diction, l'élocution, objectif qui peut a priori se rapprocher en partie du nôtre, il ne faut pas oublier que c'est également dans une logique d'inculcation de bonnes mœurs, d'éducation à la bonne conduite et à la morale que le théâtre trouve sa place, à travers les choix des textes théâtralisés notamment.

Christiane Page, dans son ouvrage *Éduquer par le jeu dramatique*⁴, parle de l'introduction du théâtre dans les classes à destination des enfants en difficulté ou en situation de handicap, initié par le courant des pédagogies nouvelles de Maria Montessori et Célestin Freinet, entre autres. L'idée de ces pédagogues était, grâce au théâtre, de permettre à ces enfants dits « différents » d'apprendre d'une autre façon et de les aider dans la construction du langage, oral comme corporel. C'est donc au XX^{ème} siècle que les activités artistiques, au sein des écoles alternatives, proposent un nouvel objectif, à savoir travailler sur le corps et sur la voix pour aider des élèves, leur apprendre à maîtriser leur corps, leurs émotions et à rentrer ainsi plus facilement dans la posture d'élève ainsi que dans les apprentissages. Le développement et l'évolution de l'individu entrent ainsi pour la première fois dans une problématique se rapprochant de celle de ce mémoire, ce qui n'était auparavant pas le cas. Cela va de pair avec le discours de ces pédagogues souhaitant un changement dans la vision de l'éducation, qui doit de plus en plus être au service de l'enfant, pour que ce dernier puisse être en mesure de participer à la construction d'une société nouvelle. C'est d'ailleurs à cette époque que les premières recherches et les premiers questionnements autour des liens envisageables entre le théâtre et l'éducation voient le jour.

Néanmoins, à travers cette évolution très résumée, nous pouvons nous questionner quant aux finalités attribuées à cette entrée du théâtre dans la sphère de l'école. La période de la Révolution française et l'école des Jésuites montrent une forte tendance à instrumentaliser le théâtre et l'éducation artistique afin de servir des objectifs n'étant pas nécessairement pensés pour l'intérêt des élèves. Si le mouvement des pédagogies nouvelles porte pour la première fois un regard nouveau sur la pratique artistique en l'intégrant dans leur politique d'éducation afin d'apporter une aide véritable aux élèves en situations particulières, qu'en est-il réellement de l'entrée des pratiques artistiques au service de tous les élèves ?

3 Peyronnet, Pierre, « Le théâtre d'éducation des jésuites », *Dix-huitième Siècle*, n°8, 1976. Les Jésuites. pages 107-120.

4 Page, Christiane, *Éduquer par le jeu dramatique, pratiques théâtrales et éducation*, Paris, ESF éditeur, 2001, 127 pages

1.2 Une pratique artistique, dont théâtrale, au service des apprentissages et des élèves ?

En 2000, Jack Lang, alors ministre de l'Éducation Nationale, fait de l'éducation artistique et culturelle une priorité essentielle de sa politique, avec pour objectif qu' « aucun élève ne quitte l'école sans avoir participé à un projet de réalisation artistique. ». La mise en place en 2001 du Plan Lang-Tasca, *Plan de cinq ans pour le développement des arts et de la culture à l'école*, prouve la volonté du gouvernement de l'époque d'offrir une vraie place à l'enseignement artistique au sein des écoles. En effet, la finalité du plan est simple, à savoir « placer la culture et l'art au cœur du système éducatif » en permettant notamment à tous les élèves d'expérimenter des pratiques artistiques considérées comme peu accessibles, ainsi que de diversifier les domaines artistiques abordés en proposant une diversité dans les formes artistiques proposées.

Les programmes actuels de 2015⁵ confirment la prise en compte de la nécessité d'offrir aux élèves, dès la maternelle, une éducation artistique sérieuse et de qualité. Parmi les cinq domaines d'apprentissage de l'école maternelle, le domaine « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » a pour objectifs d'amener les élèves à développer du goût pour les pratiques artistiques, de favoriser la découverte de différentes formes d'expression artistique ainsi que de leur permettre de vivre des émotions et d'apprendre à les exprimer. Trois sous-catégories concourent à cela, les arts visuels, l'éducation musicale et le spectacle vivant. Il est attendu des enseignants de faciliter pour les élèves la pratique de quelques activités des arts du spectacle. Parmi elles, le théâtre est cité. La pratique d'activités artistiques à l'école a pour objectifs de permettre la mise en jeu du corps de l'enfant, la mobilisation et l'enrichissement de l'imaginaire.

La pratique artistique à l'école peut également permettre de favoriser le vivre-ensemble. C'est assez flagrant dans le cas de la pratique théâtrale et, plus globalement, dans toute pratique où il est question d'un projet. En effet, participer à un projet théâtre tel qu'il a été proposé dans ma classe sous-entend de fédérer le groupe autour d'un projet commun, d'impliquer les enfants dans une production collective. Ils expérimentent ainsi des moments de partage et de travail en commun avec leurs camarades. Les programmes officiels le préconisent d'ailleurs, en donnant à l'enseignant la mission d'aider les élèves à entrer en relation les uns avec les autres. Par exemple, lors des rituels de début des séances de théâtre, les élèves étaient amenés à réaliser de petits exercices favorisant

⁵ Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », *Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse*, en ligne : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole (consulté le 22/11/2018)

l'écoute et le contact visuel et corporel avec l'autre. Lors des moments de théâtralisation à proprement parlé, les élèves ont appris à écouter les autres, à jouer la comédie en prenant en compte leurs camarades, avec la nécessité d'attendre son tour pour prendre la parole, d'écouter ce que le camarade dit. Enfin, les élèves apprennent également à devenir des spectateurs attentifs et actifs en observant les propositions de leurs camarades. Ils apprennent à critiquer positivement ce qu'ils voient et à donner des conseils, à proposer des pistes de changements et d'améliorations. Quoi qu'il en soit, les activités artistiques de manière générale permettent aux élèves de développer leur empathie, ainsi que leur capacité à s'ouvrir aux visions et sentiments des autres. Elles semblent donc avoir toute leur place à l'école.

2. Théâtre et langage : deux pratiques pouvant se nourrir et s'enrichir mutuellement ?

Jean-Claude Lallias et Jean-Louis Cabet affirment que la pratique du théâtre à l'école est l'occasion de travailler l'acquisition, non pas du langage mais des langages, qu'il soit écrit, oral ou encore corporel. Pour ce faire, ils estiment que la meilleure façon de procéder pour commencer est de partir de l'improvisation, de pousser plus loin le jeu spontané, le jeu d'imitation que les enfants pratiquent sans s'en rendre compte dans les coins jeux de la classe par exemple, pour aller vers un jeu plus théâtral, régi par certains codes. Pour Jean-Claude Lallias et Jean-Louis Cabet, comme dans toutes les activités proposées à la maternelle, il est important que l'enseignant laisse la plus grande place possible aux enfants. Au théâtre, ce sont donc eux qui doivent être dans l'idéal à l'origine de la majeure partie des propositions. C'est comme cela que le langage pourra être travaillé. En effet, lorsque l'enfant joue dans les coins jeux, il se glisse sans réellement s'en rendre compte dans la peau de personnages, il mêle imitation, en faisant comme maman ou papa lorsqu'ils préparent à manger, et fiction, en improvisant l'air de rien des situations proches de son quotidien. Cette activité permet à l'enfant de manier le langage et, peu à peu, d'apprendre à le maîtriser. Toujours d'après Lallias et Cabet, des études psychologiques ont d'ailleurs permis de prouver que les enfants présentant des difficultés au niveau du langage avaient en général du mal à jouer et fréquentaient peu les coins jeux propices à l'imitation. C'est une observation que j'ai d'ailleurs essayé de mener au sein de ma propre classe. En observant particulièrement les élèves en difficultés, j'ai pu constater qu'ils fréquentaient effectivement très peu le coin cuisine, ce coin étant celui de la classe qui, à mon

sens, est le plus propice au jeu symbolique. La majeure partie de mes élèves en difficulté fréquentent en général chaque matin le coin construction. Les élèves très timides ou introvertis, qui s'expriment très peu à l'oral, ont plutôt tendance à préférer les ateliers dessins ou les jeux en solitaire. Cette situation a néanmoins évolué, nous y reviendrons, au moment où j'ai introduit des marionnettes. Après m'en être servie plusieurs fois devant les élèves, je les ai laissées à disposition lors de l'accueil du matin. J'ai alors pu constater un fort intérêt, notamment de la part des élèves en difficulté, pour cette nouvelle activité vers laquelle ils se dirigeaient spontanément et avec plaisir. Ainsi, nous pouvons imaginer que si le jeu symbolique, le jeu d'imitation, permet de travailler le langage, le jeu théâtral peut lui aussi être une manière de développer les compétences langagières.

Afin de parvenir à déterminer des hypothèses de travail, il convenait en premier lieu de s'interroger sur ce que la pratique du théâtre en classe peut a priori contribuer à développer en terme de langage. Grâce au théâtre, il semble possible d'aborder un certain nombre de points touchant de près ou de plus loin à la pratique du langage et de favoriser l'atteinte des objectifs figurant dans les programmes. Ainsi, mémoriser et jouer un texte est impossible sans une bonne compréhension de ce dernier. Pour faciliter cette compréhension, un sérieux travail doit être réalisé en amont. Faire du théâtre touche donc au travail du langage écrit. Les moments de réception du texte, où les enfants travaillent mentalement sans parler, font également partie intégrante des activités de langage oral. Évoquer, revenir sur ce projet théâtre après chaque séance favorise l'utilisation du langage, en permettant aux élèves de s'exprimer de plus en plus explicitement. Enfin, le théâtre nécessite également un travail en phonologie, sur l'articulation, la prononciation. La pratique du théâtre pourrait donc, d'après moi, permettre de répondre à certains attendus de fin de cycle. La prise de parole devant le groupe classe, l'intelligibilité du texte dit et joué pourrait entrer dans « Communiquer avec les adultes et autres enfants par le langage, en se faisant comprendre ». Les supports choisis, qu'ils soient albums ou saynètes, permettent aux élèves d'entendre et de prendre pour modèles des tournures langagières précises et correctes, qu'ils pourront ensuite reproduire oralement. Ainsi, l'attendu « S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis » peut être atteint par ce biais. Enfin, « Dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies » est ici quelque peu détourné et pourrait être rebaptisé « Dire de mémoire et de manière expressive un texte en situation de jeu théâtral. » En effet, qu'il s'agisse de saynètes ou d'un album, il sera nécessaire d'en mémoriser le texte pour pouvoir ensuite le jouer, donc le restituer de manière expressive.

Ainsi, le théâtre semble se présenter à première vue comme un moyen intéressant et original de travailler le langage avec les élèves. Mais avant de commencer à concevoir des séances de théâtre à proprement parlé, il convenait en premier lieu de réaliser quelques observations.

3. Évaluations diagnostiques et premières observations

3.1 Les virelangues

Dès la deuxième période, j'ai choisi de commencer par observer le comportement des mes élèves dans des situations langagières très simples afin de poser une évaluation diagnostique, basée sur plusieurs points d'observation. J'ai demandé aux enfants de prononcer une phrase simple, « Je m'appelle... et j'aime bien... » afin de pouvoir observer quatre éléments en particulier, à savoir la prise de parole devant le groupe classe au complet, l'articulation, la prononciation et l'intensité. Autant d'éléments plutôt techniques mais essentiels à travailler lors d'un projet théâtre, puisque le texte dit sur scène doit être intelligible. De plus, communiquer en se faisant comprendre est également un objectif à atteindre à la maternelle. Cela passe bien évidemment par le sens, le fond, mais également par la forme, d'où l'importance de travailler ces aspects techniques du langage.

Dans un second temps, j'ai rapidement choisi de faire travailler mes élèves à partir de virelangues. Les virelangues sont de petites formules beaucoup utilisées en théâtre pour travailler la diction. Elles sont courtes, faciles à mémoriser mais moins à prononcer, ce qui en constitue tout l'intérêt. C'est ainsi que j'ai demandé à mes élèves, au coin regroupement, d'essayer de prononcer un par un « Le chasseur chasse. ». Ce premier essai a été pour moi l'occasion de poursuivre mes observations, en insistant cette fois-ci sur la prononciation et l'articulation. J'ai expliqué aux élèves qu'il était important, pour bien se faire comprendre, de parler lentement, fort et en articulant. Deux semaines plus tard, après un entraînement quotidien à raison de quinze minutes par jour et en variant les virelangues, j'ai procédé à une nouvelle observation pour mesurer les éventuels progrès des élèves. J'ai conservé les mêmes critères que lors de la première observation, à savoir articuler, parler fort et prononcer correctement, puis j'ai comparé les deux grilles⁶. J'ai pu constater des évolutions, certains élèves avaient beaucoup progressé au niveau de l'articulation quand d'autres, qui n'osaient au début pas se lancer dans l'activité, réalisaient maintenant l'exercice avec plaisir. Une fois ces virelangues bien « mis en bouche », j'ai décidé d'entrer plus profondément dans la

6 Voir annexe numéro 1 : grilles d'observation lors de l'exercice des virelangues

théâtralisation en demandant aux élèves d'ajouter une intention, c'est-à-dire de prononcer des virelangues sur un ton particulier, tel que la tristesse, la joie ou encore la colère. Cela m'a permis d'observer l'aisance des élèves avec ce type d'exercices proches du théâtre.

3.2 Les premiers jeux théâtraux en petits groupes

Toujours lors de la deuxième période, j'ai profité des temps d'activités pédagogiques complémentaires pour réellement commencer la pratique du théâtre avec les élèves. Dans son livre *100 jeux de théâtre à l'école maternelle*⁷, Dominique Mégrier préconise de ne pas dépasser un effectif de quinze élèves pour pratiquer le théâtre en classe. Les temps d'activités pédagogiques complémentaires me permettaient ainsi de prendre de groupes d'élèves très restreints pour commencer cette initiation. J'ai pris l'initiative de former des groupes selon les profils d'élèves que j'avais pu observer. Ainsi, deux groupes étaient constitués d'élèves timides et introvertis, présentant ou non des difficultés de langage mais s'exprimant très peu d'une manière générale, un groupe d'élèves vraiment en difficulté au niveau du langage oral, avec un vocabulaire pauvre, des difficultés syntaxiques et au niveau de l'articulation, ainsi que deux autres groupes comprenant les élèves plutôt extravertis et ne présentant pas de difficultés notables. Pour construire ces séances d'initiation au théâtre, je me suis appuyée sur les activités proposées par Dominique Mégrier ainsi que sur les préconisations et conseils donnés par Jean-Claude Lallias et Jean-Louis Cabet dans *Les pratiques théâtrales à l'école*⁸. L'idée était de donner aux élèves un avant-goût de ce à quoi ressembleraient les futures séances de théâtre, celles ayant pour objectif de théâtraliser l'album. Ayant décidé de m'atteler à cette tâche uniquement à partir de la période 3, il me semblait judicieux de néanmoins commencer à familiariser les élèves avec la pratique du théâtre dès la deuxième période. Les temps d'APC semblaient donc tout à fait indiqués pour cela.

Ainsi, Dominique Mégrier affirme qu'une séance de théâtre doit être construite en plusieurs étapes, qui pourront être amenées à évoluer selon les besoins et l'avancée du projet. Néanmoins, deux moments doivent toujours être respectés, le temps d'entrée et de sortie de l'activité. Immuables, ils doivent devenir des moments repères pour les élèves afin qu'ils soient dans les meilleures dispositions possibles pendant les séances. Les séances commençaient donc par un temps silencieux où les élèves, en cercle et les yeux fermés, se donnaient la main. À mon signal, ils serraient doucement puis relâchaient la pression sur les mains de leurs camarades. Ils essayaient de sentir la chaleur qu'ils se transmettaient en effectuant ce geste. Après ce moment de calme, j'invitais les élèves à s'asseoir puis, toujours en cercle, chacun prononçait son prénom, en variant l'intensité

7 Mégrier, Dominique, *100 jeux de théâtre à l'école maternelle*, Paris, éditions Retz, 2002, 144 pages

8 Lallias, Jean-Claude, Cabet, Jean-Louis, *Les pratiques théâtrales à l'école*, CDDP de Seine-Saint-Denis, 167 pages

puis en fonction d'une intention que je choisissais. Dominique Mégrier insiste sur le fait qu'une séance de théâtre doit permettre aux élèves de travailler différents aspects du jeu théâtral, aussi bien la voix que le geste, la gestion de l'espace, la dynamisation du corps, le contact avec l'autre, le jeu et l'improvisation... J'ai donc construit mes séances en tenant compte de cela. Après le temps d'entrée dans le travail puis l'échauffement grâce au jeu du prénom, je demandais aux élèves de se déplacer dans tout l'espace en fonction d'une intention donnée. Puis, au signal, ils devaient choisir un camarade et se placer face à lui, le regarder dans les yeux en conservant la bonne expression de visage. Pour entrer un peu plus dans le langage et le jeu théâtral, j'ai choisi de partir d'un album que nous étions alors en train d'étudier, *Anton et la feuille*⁹, et de laisser les élèves improviser autour de cet album. Après leur avoir relu l'histoire, je leur ai demandé de se glisser dans la peau des personnages. Passé le premier moment où les élèves ne comprenaient pas vraiment ce que j'attendais d'eux, ils ont fini par oser faire des propositions. M'appuyant toujours sur les conseils de Cabet et Lallias, qui préconisent de toujours partir du « bouillonnement du jeu spontané », j'ai tout simplement demandé aux élèves de m'imaginer comme une spectatrice venant au théâtre voir le spectacle *Anton et la feuille*, spectacle dont ils sont les comédiens. Après les avoir aidé à se répartir les rôles, sans rien imposer cependant, je les ai laissé prendre possession de l'espace et ils ont joué l'histoire comme ils l'entendaient, sans aucune autre consigne. Ils ont choisi de recréer dialogues et déplacements, des passages ont été oubliés, d'autres ont été modifiés, le texte n'était pas forcément respecté mais peu importe, l'important à ce moment-là était pour moi d'observer les élèves en situation et, pour les élèves, de faire des propositions spontanées avec leurs corps et avec les mots, dans un espace dédié.

Ces premières petites séances m'ont ainsi permis d'observer le comportement des élèves dans une situation nouvelle pour eux, au niveau du langage mais également de leur gestion du regard de l'autre, du contact avec l'autre. L'improvisation menée autour de l'album *Anton et la feuille* fut également un moyen de me rendre compte de leur facilité, ou non, à faire des propositions spontanées. Ensuite, il fut temps de débiter le véritable projet ayant pour but final la théâtralisation de l'album *C'est moi le plus fort*.

9 Könnicke, Ole, *Anton et la feuille*, Paris, éditions L'école des loisirs, 2007, 24 pages

PRATIQUE DU THÉÂTRE AU SERVICE DU LANGAGE : DÉMARCHE MENÉE EN CLASSE

1. Du travail de compréhension de l'écrit à la théâtralisation : un long chemin

Ce projet peut être vu comme une longue séquence où se mêlent diverses activités ayant toutes pour but de parvenir à l'objectif final qui est la théâtralisation de l'album jeunesse *C'est moi le plus fort*. Du choix du support jusqu'aux séances de « répétitions », en passant par les ateliers de compréhension de l'écrit et les séances de théâtre pour construire la pièce, voici la présentation des quatre semaines de travail qui ont occupées la troisième période de l'année.

1.1 Choix du support : album ou saynètes ?

Je me suis rapidement posée la question du choix du support, qui ne doit pas être laissé au hasard. Travailler à partir d'un album jeunesse n'était pas mon idée première, j'avais plutôt l'intention de donner aux élèves des saynètes, petites pièces spécialement conçues pour être jouées par des enfants de maternelle. Néanmoins, plusieurs éléments m'ont poussé à changer d'avis. Comme le préconise Noëlle Renoult dans son ouvrage *S'exprimer par le théâtre*¹⁰, le choix du support doit être fait selon deux critères importants. Le premier, le plus évident, est que le support choisi doit pouvoir être mis en scène. Si la saynète semble toute indiquée, car spécifiquement écrite pour être jouée, le second critère m'a poussé à remettre en question ma décision première. En effet, Renoult prend aussi en compte l'importance de s'attarder sur les intérêts des enfants. Le texte choisi doit être proche de l'univers de référence des élèves, il doit être parlant et évocateur. Les élèves sont habitués à la littérature de jeunesse depuis leur plus jeune âge, la lecture est quotidienne en maternelle, ils ont donc depuis l'année précédente exploré bons nombres d'univers à travers les textes lus et travaillés en classe. Un album jeunesse semblait donc être plus adéquat. Ma réflexion et ma recherche ont également été orientées suite à la lecture de l'ouvrage de Jean-Claude Lallias et Jean-Louis Cabet, *Les pratiques théâtrales à l'école*, qui recommandent pour leur part d'éviter les textes de théâtre déjà écrits, les saynètes toutes prêtes à être jouées, car elles sont beaucoup plus difficiles à aborder pour les élèves. Ces petits textes n'offrent finalement rien de plus que des

10 Renoult, Noëlle, *S'exprimer par le théâtre*, éditions Armand Collin, 1997, 165 pages

dialogues et des didascalies servant à donner des indications scéniques plus ou moins précises. Il n'est pas envisageable de se contenter de cela avec les élèves, il serait nécessaire de recréer tout le contexte d'énonciation pour comprendre en profondeur les situations proposées puis, seulement après cela, être en mesure de les jouer. C'est un travail intéressant mais difficile, surtout en maternelle. Avec l'album jeunesse, il n'est pas utile de créer le contexte puisqu'il est déjà donné, ce qui permet d'entrer plus rapidement dans le jeu théâtral. De plus, les didascalies évoquées plus haut peuvent, d'après les auteurs, avoir un effet négatif sur l'imagination des élèves, les empêchant d'expérimenter, de chercher et d'improviser car parfois beaucoup trop précises dans leurs indications. Or, le travail autour du jeu théâtral en maternelle passe nécessairement par ces temps de recherche et de propositions venant des élèves eux-mêmes. Court-circuiter cela avec des indications scéniques préexistantes serait donc plutôt contre-productif.

Une fois la décision prise de s'orienter vers la littérature jeunesse, il a fallu trouver l'album en question. Pour m'aider à m'orienter, j'ai questionné une formatrice en français, connaissant bien la maternelle. D'après elle, tout est faisable tant que l'album choisi propose des échanges entre les personnages. Néanmoins, certains albums se prêtent mieux que d'autres à la théâtralisation. Les structures dites « en randonnée » ont comme avantages de faciliter la mémorisation du texte ainsi que l'ordre d'apparition des personnages et de suggérer une certaine mise en scène. En effet, la structure en randonnée, également appelée structure répétitive, propose un récit où s'enchaînent des situations, souvent des rencontres entre personnages, qui se répètent jusqu'à la chute de l'histoire. C'est cette répétitivité qui est intéressante pour le jeu théâtral et qui permet aux élèves, en entendant lors des multiples lectures par l'enseignant les tournures de phrases répétitives, de commencer à mémoriser le texte. L'album choisi doit également proposer assez de personnages pour pouvoir faire jouer un certain nombre d'élèves ou, pourquoi pas, permettre l'ajout de nouveaux protagonistes. Enfin, le mieux reste encore de trouver un album avec des personnages aux émotions bien caractérisées afin de pouvoir les repérer et les incarner sur scène. Finalement, *C'est moi le plus fort* semblant répondre plutôt bien à tous ces critères, mon choix s'est arrêté sur cet album. En effet, il propose aux élèves des personnages qui leur sont familiers, un loup qui rencontre tour à tour un lapin, le petit chaperon rouge, les trois petits cochons, les sept nains, un bébé dragon et sa maman. Ce récit est également intéressant car les émotions des personnages sont particulièrement mises en lumière. Si la plupart ont peur du loup, les émotions de ce dernier évoluent au fil de ces rencontres, de la fierté en passant par la colère pour finir par la peur. Enfin, *C'est moi le plus fort* propose un vocabulaire riche, des phrases complexes et des façons intéressantes de nommer les personnages (le lapin devient ainsi « belles oreilles », les trois petits cochons sont appelés « les trois petits

dodus »...). Un lexique intéressant à travailler avec les élèves et à réemployer sur scène, contribuant ainsi à l'objectif de développer le langage oral.

Noëlle Renoult précise également que le support devrait être, dans l'idéal, discuté et choisi avec les élèves afin de créer chez eux une motivation supplémentaire. Je n'ai pas appliqué ce conseil car aucun des albums travaillés ou lus précédemment en classe ne me semblait convenir pour un travail de théâtralisation. J'ai donc délibérément fait le choix d'imposer l'album aux élèves, en prenant consciemment le risque que celui-ci ne leur plaise pas.

1.2 Comprendre avant de jouer : un indispensable travail autour du langage écrit

Avant d'entrer dans le travail de théâtralisation, il était bien entendu indispensable de travailler la compréhension de l'album *C'est moi le plus fort*. Ainsi, j'ai choisi de consacrer une semaine à ce travail, au travers de quatre ateliers différents. Les objectifs de ces ateliers étaient pensés en terme de compréhension de récit mais également pour servir le futur projet de théâtralisation. Je propose de procéder à une description et une analyse de chacun de ces ateliers, en exposant leurs forces, leurs faiblesses et les conclusions que j'ai pu tirer avec le recul.

1.2.1 Marottes et mimes : une première rencontre avec le texte

Avant de mettre les élèves en ateliers, il a fallu leur proposer une première familiarisation avec le texte. Dans son ouvrage *La maternelle, une école de littérature*¹¹, Christophe Lécullée propose aux enseignants diverses entrées pour faciliter la compréhension du texte écrit. L'idée véhiculée est qu'il est intéressant de proposer aux élèves des outils de compréhension à la fois avant, pendant et après la lecture. Pour la phase « avant lecture », j'ai choisi de faire découvrir l'album aux élèves en leur racontant l'histoire sans le texte, avec mes propres mots. Raconter le texte avec ses propres mots permet d'évacuer dans un premier temps le vocabulaire difficile, en remplaçant les mots compliqués et les tournures de phrases complexes par des éléments plus simples. J'ai également accompagné mon récit de l'utilisation de marottes. Les marottes sont des accessoires beaucoup utilisés en maternelle lors d'exploitation d'albums. Il s'agit tout simplement de marionnettes à l'effigie des personnages du livre, que l'enseignant utilise pour théâtraliser sa lecture. Elles peuvent

11 Lécullée, Christophe, *La maternelle, une école de littérature*, Paris, éditions Canopé, 2017, 204 pages

permettre, entre autres, de présenter les personnages sans que les élèves soient attirés par le reste des illustrations et donc plus concentrés sur les images que sur le texte lu. Étant donné mon objectif de théâtralisation de l'album, il était nécessaire que les élèves se familiarisent rapidement et facilement avec les personnages qu'ils allaient être amenés à jouer. Utiliser les marottes semblait donc plutôt pertinent.



Figures 1 et 2 : les marottes fabriquées pour *C'est moi le plus fort*

Christophe Lécullée préconise également le passage par le corps pour aider à la compréhension. D'après lui, vivre corporellement les situations permet de mieux se les approprier et, par conséquent, d'être plus à même de les comprendre. Cela m'a permis d'effectuer une première entrée dans le jeu théâtral, par le mime. Suite à la première étape de présentation avec les marottes, j'ai fini par lire le véritable texte aux élèves, plusieurs fois. Je leur ai ensuite proposé de se rendre en salle de motricité pour expérimenter et récréer par le mime les situations racontées avec les marottes, puis lues. La classe a été séparée en plusieurs groupes. Pendant que je lisais un passage de l'album, un groupe était chargé de mimer la situation. Une fois la lecture terminée, un temps de langage avec les autres élèves, tenant le rôle d'observateurs, était initié. Ils étaient alors invités à formuler conseils et impressions à propos de ce qui avait été donné à voir.

Dans l'histoire, le loup rencontre les différents personnages. Il leur pose alors toujours la même question : « Dis-moi, qui est le plus fort ? », ce à quoi les personnages répondent systématiquement « C'est vous, maître loup ! », par peur de se faire manger. En demandant aux élèves de mimer ce type de situations, sans aucune autre consigne, il n'était pas rare que ces derniers se trouvent dans

l'embarras, ne sachant pas vraiment quoi faire. Les interventions orales des élèves observateurs devaient donc prendre leur sens à ce moment-là. Si certains s'attardaient sur la forme en conseillant par exemple de ne pas tourner le dos au public, d'autres entraient déjà plus profondément dans la compréhension de texte en suggérant d'accentuer les expressions du visage afin de faire naître la peur lors des rencontres avec le loup. Néanmoins, ce fut un exercice très difficile, qui n'a pas fonctionné aussi bien que je l'avais espéré. Les élèves, acteurs comme observateurs, étaient intimidés, très peu d'entre eux s'exprimaient à la fin pour donner des conseils, ou bien il s'agissait toujours des mêmes élèves. Cela était peut-être dû à la nouveauté de l'exercice, pour eux comme pour moi.

1.2.2 Des ateliers au service de la compréhension, du langage et de la théâtralisation

Après ces premières phases avant et pendant lecture, nous sommes passés aux ateliers, correspondant à la dernière phase, celle qui intervient après la lecture du texte. Christophe Lécullée conseille bon nombre d'activités à mettre en place avec les enfants après la lecture, afin de servir au mieux la compréhension du texte et de l'asseoir définitivement. J'ai donc fait en sorte de choisir parmi les propositions et des les adapter pour servir à la fois des objectifs de compréhension, mais également en gardant toujours en tête le projet de théâtralisation de l'album.

Le premier atelier était intitulé « Les bulles de pensées ». J'ai choisi de le diriger car il semblait être celui nécessitant le plus ma présence. L'objectif était de mieux cerner et comprendre la psychologie des personnages en réalisant des bulles de pensées. C'est un exercice qui s'est révélé difficile pour les élèves mais qui me semblait particulièrement pertinent car mettant en jeu à la fois le langage comme le travail sur la syntaxe et la mémorisation. Les bulles de pensées, ou texte expansé, sont utilisées avec les élèves pour rendre explicites les états mentaux des personnages apparaissant dans l'album. C'est une manipulation classique et nécessaire pour assurer une bonne compréhension du texte, mais j'ai également perçu dans cet exercice un moyen d'aider les élèves à mieux se glisser ensuite dans la peau des personnages qu'ils allaient être amenés à incarner. Lors d'une conférence¹² donnée en 2012 à l'ancien IUFM de Cergy, Sylvie Cèbe, maître de conférence en sciences de l'éducation, explique l'importance du travail sur les inférences (tout ce qui n'est pas

12 Cèbe, Sylvie, « Enseigner la compréhension dès la maternelle et outiller les enseignants pour réduire les inégalités », *Eduscol*, 2012, en ligne : http://www.ien-herblay.ac-versailles.fr/IMG/pdf/conference_-_Cebe_20-12-12.pdf (consulté le 20/03/2019)

explicite dans un récit) dès la maternelle afin d'assurer de solides bases pour la suite, dès l'entrée au cours préparatoire. Ce travail fait partie des trois priorités de l'école maternelle vis-à-vis de la lecture compréhension, avec les apprentissages lexicaux et le développement des compétences narratives (comprendre une histoire dans son déroulement logique et savoir la raconter). Ce travail passe notamment par l'incitation de l'enseignant envers les élèves à s'intéresser à ce que pensent les personnages, sans que ces pensées soient pour autant explicitement écrites dans le récit. C'est cela que l'on appelle les états mentaux des personnages. Sylvie Cèbe propose de rendre concret ce travail en dessinant de véritables bulles au-dessus des personnages, comme dans une bande-dessinée, pour y inscrire littéralement leurs pensées. Pensées qui doivent être verbalisées par les élèves puis dictées à l'adulte pour que ce dernier puisse les noter à l'intérieur des bulles. Pour ce faire, j'ai agrandi à la photocopieuse certaines pages de l'album¹³, lorsqu'il y avait une rencontre entre le loup et un autre personnage. Procéder ainsi me permettait d'isoler les personnages afin que les élèves ne soient pas parasités par le reste des illustrations et puissent se concentrer uniquement sur les pensées des personnages. Ensuite, j'ai demandé aux élèves de me raconter à nouveau l'histoire, qu'ils commençaient à très bien connaître puisque lue de nombreuses fois la semaine précédente. Il a été ardu de leur faire comprendre mon attente, que j'ai exprimée en leur demandant de se mettre à la place des personnage et en les guidant avec des questions du type « À votre avis, que ressent le petit chaperon rouge face au loup ? Comment se sent-il ? Qu'est-ce que vous diriez à sa place ? »

J'ai également profité de cet atelier pour faire travailler la dictée à l'adulte à mes élèves. Le principe de la dictée à l'adulte, comme le rappelle Mireille Brigaudiot dans *Langage et école maternelle*¹⁴, est que les élèves vont dicter un texte à l'enseignant, qui va lui-même se charger de le transformer en texte écrit. En effet, à cet âge là, les enfants parlent comme dans leur vie quotidienne, avec le langage oral, sans avoir conscience que nous n'écrivons pas de la même façon que nous parlons. Grâce à la dictée à l'adulte, l'enseignant va peu à peu faire comprendre aux élèves les liens existants entre ce que l'on dit et ce que l'on écrit, entre ce que les élèves lui disent et ce que lui note. Toujours d'après Mireille Brigaudiot, l'enseignant, qui se contentera en petite section d'oraliser les modifications qu'il opère lors du passage de l'oral vers l'écrit, peut en revanche dès la moyenne section faire participer activement les élèves aux transformations et modifications qui ont lieu lors de ce passage. De plus, si l'enseignant reformule lui-même en petite section, les élèves de moyenne et de grande section sont invités à reformuler eux-mêmes leurs propositions quand elles ne conviennent pas.

13 Voir annexe numéro 2 : l'atelier des « Bulles de pensées », supports utilisés

14 Brigaudiot, Mireille, *Langage et école maternelle*, Paris, éditions Hatier, 2015, 255 pages

Professeurs de Ecoles : « Et là, le loup, qu'est-ce qu'il dit au petit chaperon rouge quand il le rencontre ? »

Élève :- Il dit « Qui est le plus fort ? »

PE : - Oui mais qui parle ? C'est le loup, non ? Comment tu le dirais si toi tu étais le loup ?

E : - Je dirais « Dis-moi, qui est le plus fort ? »

PE : - Et que répond le petit chaperon rouge ?

E : - Il dit « C'est vous, maître loup. »

PE : - Et pourquoi il lui répond cela ? Qu'est-ce qu'il se passe dans la tête du petit chaperon rouge quand il voit le loup ?

E : - Je sais pas.

PE : - Alors imagine que je sois le loup et toi, tu es le petit chaperon rouge. J'arrive près de toi, je suis gros, j'ai de grandes dents, je te demande qui est le plus fort. Que ressens-tu, quelle émotion ressens-tu quand tu me vois ?

E : - J'ai peur.

PE : - Donc, que pourrais-tu te dire, dans ta tête ?

E : - Je dois courir très vite sinon il va me manger ! J'ai peur !

PE : - Très bien ! Alors, nous pouvons peut-être noter cela dans la bulle. Tu me le répètes lentement pour que je puisse écrire, s'il te plaît. »

Figure 3 : retranscription d'un moment de l'atelier « bulles de pensées »

C'était un travail laborieux car il fallait d'abord que les élèves verbalisent les pensées des personnages puis, dans un second temps, produisent une phrase correcte pour que je puisse la transcrire à l'écrit. Cela leur a demandé de fournir un effort cognitif important, mais me semblait nécessaire pour ne pas tomber plus tard dans la simple récitation. Finalement, des éléments intéressants sont ressortis de chaque séance¹⁵. La plupart des élèves ont compris que les personnages ressentaient de la peur face au loup et qu'à la fin, les rôles étaient inversés, le loup ressentait de la crainte face à la grande maman dragon. Certains ont même réussi à verbaliser le fait que le loup avait peur de la maman dragon car il n'avait pas été très gentil avec son fils en lui criant dessus et qu'il risquait donc d'avoir des ennuis à cause de sa méchanceté, ce qui est la preuve d'une compréhension fine de l'histoire.

Le deuxième atelier était un atelier proposant une remise en ordre d'images séquentielles. Les images séquentielles sont des illustrations de moments de l'histoire choisies puis photocopiées par l'enseignant, que les élèves doivent ensuite remettre dans le bon ordre. Mon objectif à travers cet atelier était de faire travailler la mémoire des élèves, une autre des priorités énoncées par Sylvie Cèbe lors de la conférence. En remettant en ordre les images sans s'aider de l'album, ils doivent faire appel à ce dont ils se souviennent et être au clair avec la chronologie des événements.

¹⁵ Voir annexe numéro 3 : retranscription des propositions des élèves lors de l'atelier « Bulles de pensées »

Néanmoins, avec le recul, je me rends compte que cet atelier n'était pas autant porteur de sens et de pertinence que je le croyais. En effet, comme précisé plus tôt, *C'est moi le plus fort* a été choisi notamment pour sa structure de type randonnée. L'intérêt de cette structure réside également dans le fait que les situations répétitives, ici les rencontres avec les personnages, peuvent être interverties (sauf en ce qui concerne le dénouement) sans que cela ne vienne perturber le déroulement de l'action. Ainsi, nous pouvons nous questionner sur l'intérêt réel de demander aux élèves de mémoriser ces rencontres et de les remettre dans l'ordre puisque cela n'a pas réellement d'importance. De plus, je n'ai pas pensé à me servir de cet atelier pour faire travailler le langage oral, ce qui est dommage car il s'y prêtait particulièrement bien. En effet, travailler avec des images séquentielles présente un véritable intérêt si la remise en ordre est suivi d'un temps de langage où l'élève raconte à l'enseignant l'histoire en s'appuyant sur les images. Pour ma part, j'avais pensé cet atelier en lui attribuant l'unique objectif de faire travailler la mémorisation de l'enchaînement des actions, afin qu'il soit également plus facile pour les élèves de se repérer dans la chronologie des événements lors de la phase de théâtralisation. Mais avec le recul, je me rends compte qu'il aurait pu être intéressant de mêler les deux, un travail de mémorisation et un travail de restitution par le langage oral, qui m'aurait ainsi permis d'intervenir directement auprès des élèves en cas de difficultés. J'aurais pu vérifier à la fois la mémorisation de l'histoire mais également le langage oral, tant au niveau de la correction syntaxique que de la bonne compréhension et la facilité à restituer à l'oral les événements, savoir raconter une histoire étant un des attendus de l'école maternelle.

Enfin, le troisième atelier s'attardait encore sur la psychologie des personnages, en proposant aux élèves d'associer à chacun des personnages une émotion, représentée sous forme de *smiley*. Ainsi, les élèves étaient invités à coller en face de chaque personnage le bon *smiley* traduisant le sentiment ressenti. Si, pour les personnages rencontrés ponctuellement, l'émotion était toujours la peur du loup, il devenait particulièrement intéressant de travailler la psychologie du loup et son évolution au fil de l'album. En effet, le loup passe de la fierté à la colère pour finir par la peur. Cette évolution dans les ressentis du loup fait partie intégrante de l'histoire et permet notamment la compréhension de la chute. Il était nécessaire que les élèves soient en mesure d'identifier les sentiments du loup pour pouvoir comprendre l'histoire et être en mesure d'incarner correctement ce personnage par la suite.

Tous ces ateliers étaient suivis d'un bilan oral en collectif, comme il est coutume de le faire en maternelle, afin de permettre aux élèves de verbaliser les activités réalisées en les expliquant au reste de la classe et donc d'entraîner encore un peu plus le langage oral.

2. Vers la théâtralisation : utilisation de marottes pour approfondir la compréhension du récit et entrer doucement dans le travail oral

En plus des trois ateliers présentés ci-dessus, un quatrième était également proposé aux élèves, l'atelier des marottes. L'idée était d'envoyer chaque matin un groupe différent à l'atelier, avec la consigne suivante : « Racontez l'histoire de *C'est moi le plus fort* à l'aide des marottes. » Je donnais volontairement à nouveau peu d'indications, soucieuse de laisser les élèves libres et de ne pas brider leur imagination ni influencer leurs propositions. L'atelier était dirigé par l'Agent Spécialisé des Écoles Maternelle de ma classe, qui était surtout présente pour réguler les échanges entre les élèves et les aider à s'organiser (qui choisit et incarne quel personnage, par exemple). Elle gardait également l'album avec elle pour pouvoir relancer les enfants si besoin. Afin de motiver les élèves et de les faire également entrer doucement dans la théâtralisation, je les prévenais qu'une fois tous les ateliers terminés, ils viendraient présenter leur proposition, leur « spectacle » au coin regroupement, devant le groupe classe. Cela permettait de les motiver mais était également l'occasion pour moi de les observer en situation, au niveau du langage. Pour les élèves, c'était également un moyen de commencer à s'appropriier le texte, son sens mais également de le mémoriser. Certains élèves, au moment de la représentation devant le groupe classe, restituaient déjà les dialogues tels que je les avais lu, bien que cela n'était pas du tout l'objectif principal de cet atelier. Néanmoins, cela était positif à partir du moment où j'étais sûre que le sens des mots et phrases mémorisés était acquis et que les élèves ne se trouvaient pas dans la simple position de récitants. Enfin, l'oral était également travaillé par les spectateurs lorsque je les invitais à s'exprimer et à commenter ce qu'ils venaient de voir. Comme lors de la séance de mime, je demandais toujours aux élèves de faire des retours sur les propositions de leurs camarades et de proposer des pistes d'améliorations. Là encore, les propositions portaient surtout sur la forme, avec des conseils autour de la nécessité de parler plus fort, plus lentement, plus distinctement, mais également autour des dialogues. Certains élèves corrigeaient leurs camarades quand ces derniers se trompaient, par exemple. De mon côté, j'ai également pu noter quelques observations à propos des élèves. Certains restaient muets, a priori trop intimidés pour faire des propositions, ce que je n'ai pas manqué de noter afin de pouvoir par la suite observer si des déblocages avaient lieu.

Au delà du travail oral, cet atelier obligeait les élèves à entrer dans la position d'acteurs et de spectateurs, donc de commencer à expérimenter cette posture dont ils auraient besoin par la suite

lors des vraies séances de théâtre et également lors des sorties. Cette mise en condition a permis une discussion intéressante autour de la question « Qu'est-ce qu'être spectateur ? ». Les élèves ont ainsi pu s'exprimer et des points importants ont été soulevés tels que la nécessité d'être respectueux du travail des acteurs, donc silencieux et attentifs.

3. De la classe à la « scène » : vers le jeu théâtral

C'est après cette semaine d'ateliers autour de la compréhension du récit que nous sommes entrés dans la pratique théâtrale à proprement parlé. J'ai donc dû me questionner sur la façon de construire des séances de théâtre. Pour ce faire, je me suis particulièrement appuyée sur l'ouvrage de Dominique Mégrier, *100 jeux de théâtres à l'école maternelle*, afin de construire des séances structurées et pertinentes.

3.1 Enseigner le théâtre sans être spécialiste, un frein ?

Avant de réfléchir à la construction des séances, un des premiers questionnements qui s'est imposé à moi était de savoir s'il était gênant de travailler le théâtre avec des élèves sans l'appui d'un intervenant spécialisé dans le domaine. En effet, l'enseignant se doit-il d'avoir reçu ou de recevoir une formation solide pour se permettre d'entrer dans le jeu théâtral avec ses élèves ? Les avis sont divers. Dans *Les fondamentaux du théâtre à l'école primaire*¹⁶, Christian Schiaretti, à l'époque directeur de la Comédie de Reims et conseiller théâtre, affirmait il y a quelques années qu'il faudrait dès la maternelle introduire la pratique du théâtre à l'école et instaurer une continuité pendant toute la scolarité obligatoire, ce qui impliquerait donc de former les enseignants et ce, dès la formation initiale à l'université. Il préconisait alors un module obligatoire permettant étudiants, futurs enseignants, de suivre des cours sur la manière d'enseigner le théâtre tout en le mettant en lien avec les objectifs qui sont ceux de l'école.

Dans *Le théâtre à l'école, techniques théâtrales et expression orale*¹⁷, Sophie Balazard et Elisabeth Gentet-Ravasco soulèvent la question de la formation théâtrale des enseignants de manière plus nuancée. Il en ressort que s'il n'est pas absolument nécessaire de suivre une formation spécifique à l'enseignement du théâtre, il peut être tout à fait intéressant de mettre en pratique quelques conseils, le premier d'entre eux étant de devenir soi-même un spectateur actif et d'aller

16 Schiaretti, Christian, *Pour une transmission régulière et une exigence langagière, Les fondamentaux du théâtre à l'école primaire*, sous la direction de Jean-Claude Lallias, 2001

17 Balazard, Sophie, Gentet-Ravasco, Elisabeth, *Le théâtre à l'école, techniques théâtrales et expression orale*, Paris, éditions Hachette Education, 2003, 224 pages

voir des spectacles pour nourrir sa curiosité et sa culture personnelle. Tel l'enseignant qui se rend à des expositions pour nourrir sa pratique en arts visuels, se lancer dans un projet théâtre avec ses élèves nécessite logiquement d'avoir, si ce n'est une appétence pour le domaine, au moins une curiosité qu'il faut alimenter. Le deuxième conseil prodigué par les auteures est de lire des pièces ainsi que des ouvrages ou des revues théâtrales afin de recueillir des conseils quant à la manière de procéder et de s'organiser. Construire une séance de théâtre ne s'improvise pas et il est en effet judicieux de se renseigner pour proposer un contenu adapté aux objectifs, à l'âge des élèves, savoir comment mener la séance de façon pratique et comment gérer l'aspect matériel et logistique. La pratique personnelle de l'enseignant est également abordée. Il est certain que les auteures préconisent de pratiquer soi-même le théâtre, pour son plaisir ou dans le cadre de formations et d'ateliers, afin d'avoir un réel avantage dans son bagage. Néanmoins, il ne s'agit pas pour autant d'une condition *sine qua non* à la pratique du théâtre avec ses élèves. Pour terminer, Balazard et Gentet-Ravasco insistent sur l'intérêt d'échanger avec des enseignants ayant déjà pratiqué le théâtre avec leur classe, pour qu'ils puissent faire part des méthodes choisies mais également des problèmes rencontrés et des stratégies mises en œuvre pour les résoudre. Pour ma part, ma pratique amateur du théâtre pendant plusieurs années, ainsi que mon passage en tant que stagiaire puis salariée dans un théâtre jeune public, me conférait déjà un statut de praticienne et de spectatrice, donc une familiarité relative avec le milieu. Je me suis cependant rendue rapidement compte que cela ne signifiait pas pour autant que j'étais en totale capacité de mener des séances de théâtre avec mes élèves et qu'il était effectivement nécessaire que je me renseigne sur la démarche à adopter. N'ayant pas trouvé au sein de mon entourage professionnel des collègues ayant déjà tenté l'expérience, j'ai donc consulté des ouvrages proposant conseils et modèles de séances, en prenant toujours garde d'essayer d'adapter selon mes objectifs et les besoins de mes élèves.

3.2 Les séances de théâtre : conception et organisation

Tous les ouvrages lus s'accordent sur un point, il n'existe pas de mode d'emploi pour faire du théâtre avec sa classe. C'est à l'enseignant de s'informer et de construire son projet en fonction des objectifs qu'il fixe pour ses élèves. Néanmoins, il existe beaucoup d'ouvrages permettant aux enseignants de trouver des pistes et des conseils pour mener à bien leur projet. Ainsi, j'ai beaucoup utilisé *100 jeux de théâtre à l'école maternelle* de Dominique Mégrier, qui donne des exemples pour construire des séances de théâtre. Il convient de se questionner à la fois sur le fond, sur ce que l'on souhaite proposer aux élèves en terme de contenu, mais également sur la forme.

3.2.1 L'importance de la construction d'un espace dédié

La question de l'organisation matérielle et logistique s'est rapidement posée. Avec un effectif de 29 élèves, il n'était pas possible de réaliser les séances de théâtre au sein de la classe. De toute façon, Dominique Mégrier préconise de créer un lieu dédié à ces séances. Selon elle, il est très important que l'espace de jeu soit clairement identifié comme tel par les élèves, il n'est pas question qu'il s'agisse d'un espace informel sans aucun aménagement. C'est à l'enseignant de décider de cet aménagement, de le tester puis de le modifier si besoin. J'ai donc choisi d'occuper une grande salle polyvalente attenante à ma salle de classe. Pour éviter les dispersions, j'ai séparé l'espace en deux parties, une première partie « spectacle » avec bancs, chaises et espace de jeu où les élèves venaient montrer leur travail au reste de la classe. L'autre moitié de salle était réservée aux moments de travail en petits groupes ou aux jeux et activités théâtraux en classe entière que je dirigeais.



Figure 4 : espace de jeu



Figure 5 : l'espace des spectateurs

Construire cet espace est important pour que les élèves l'associent aux temps de théâtre, les aidant ainsi à se créer des repères. Comme toute activité à l'école maternelle, il est nécessaire de permettre aux élèves d'identifier au mieux les différents moments et activités qui rythment la journée, afin de les rassurer et de leur permettre une entrée optimale dans les apprentissages. Les temps de théâtre n'ont donc pas échappé à cette règle.

3.2.2 Des séances au contenu réfléchi

Dans l'ouvrage de Dominique Mégrier, les exercices proposés sont classés en différentes catégories. Du travail sur le corps à celui d'improvisation, en passant par la gestion de l'espace, le travail du contact avec les autres, l'articulation, la voix et d'autres encore, j'ai dû choisir parmi ces différentes propositions en tenant compte de leur pertinence par rapport à mon projet.

3.2.2.1 « Le corps d'abord »¹⁸

Au niveau du contenu des séances, Dominique Mégrier insiste sur l'importance de ritualiser les moments d'entrée et de sortie de l'activité théâtrale, afin de cadrer les élèves et d'éviter l'agitation. Ainsi, toutes mes séances commençaient par un exercice de « concentration collective », comme nommé dans l'ouvrage, ayant pour objectifs la recherche de la concentration et de l'énergie de groupe. Les élèves forment un grand cercle, se donnent les mains et ferment les yeux. À mon signal, ils devaient serrer doucement les mains de leurs camarades, puis desserrer et ce, plusieurs fois. Comme préconisé par l'auteur, je réalisais l'exercice avec eux afin de quitter pour un temps la posture d'enseignante telle qu'ils en avaient l'habitude, ce qui devait conférer à ces temps de pratique théâtrale un caractère particulier, différent des activités habituelles réalisées au sein de la classe. À l'identique, toutes les fins de séances étaient marquées par une activité de relaxation, intitulée « lourd et chaud », où les élèves devaient s'allonger au sol, fermer les yeux et imaginer leur corps devenir chaud et s'enfoncer peu à peu dans le sol. Comme lors de séances de motricité, ce temps de retour au calme est nécessaire pour que les élèves sortent en douceur de l'activité théâtrale, qui peut se révéler source d'excitation. Après l'exercice de concentration collective, nous enchaînions avec un travail de dynamisation du corps, où les élèves devaient adopter différentes démarches selon mes indications, puis un exercice poussant les élèves à entrer en contact corporel et visuel avec l'autre. Au signal, ils devaient trouver un partenaire, lui prendre les mains et le regarder dans les yeux.

Ensuite, nous passons aux exercices faisant partie de la catégorie intitulée « Vers le jeu théâtral », réunissant les activités ayant pour but de glisser doucement vers l'incarnation de personnages. J'ai rapidement décidé d'adapter toutes les activités proposées dans le livre afin qu'elles fassent sens avec le projet de théâtralisation de *C'est moi le plus fort*. Par exemple, Dominique Mégrier propose une activité intitulée « Les statues de pierre ». C'est un exercice ayant pour objectif de travailler l'extériorisation d'une émotion à travers l'expression corporelle et l'expression du visage. L'enseignant demande aux élèves de se déplacer dans l'espace puis, au signal, de se figer, de devenir une statue triste, joyeuse, en colère... Lors de la toute première séance, j'ai commencé par proposer l'exercice tel quel aux élèves afin de travailler sur les émotions d'une manière générale. Très vite, m'apercevant que les élèves avaient bien compris le principe et étaient au clair avec le concept d'émotions, j'ai modifié l'exercice pour introduire le travail sur la

18 Voir annexe numéro 4 : fiche de préparation de séance « Mime et psychologie des personnages »

psychologie des personnages de l'album *C'est moi le plus fort*. Je ne demandais plus aux élèves de devenir des statues tristes mais, par exemple, de devenir « la statue du chaperon rouge quand il rencontre le loup » ou encore « la statue du loup quand le petit dragon lui dit qu'il n'a pas peur ». Les élèves devaient alors rentrer dans la tête des personnages et se demander ce que ces derniers ressentent à ce moment de l'histoire, pour être en mesure de proposer la bonne émotion. Cela permettait de retravailler la psychologie des personnages, cette fois-ci en situation de jeu et avant d'ajouter les dialogues.



Figure 6 : élèves se prêtant au jeu des statues de pierres (le petit chaperon rouge rencontre le loup : il a peur)



Figure 7 : élèves se prêtant au jeu des statues de pierres (le loup rencontre le bébé dragon : il est en colère)

3.2.2.2 La question des dialogues : de l'improvisation à la structuration

Si tous les exercices précédemment cités ne font pas appel à la parole, il est évident qu'elle devait intervenir à un moment ou un autre. Cette première séance était consacrée au corps mais, dès la deuxième, intitulée « Vers la mise en voix »¹⁹, la question des dialogues a été abordée. Après avoir expliqué aux élèves ce qu'étaient des dialogues et à quoi ils servaient, j'ai proposé un nouvel exercice pour cette séance. Après avoir repris les mêmes activités que lors de la séance précédente, j'ai réparti les élèves par groupes et leur ai donné la consigne suivante : « Nous allons refaire comme lors de l'atelier marottes mais cette fois-ci, sans les marottes. Maintenant, c'est vous qui êtes les personnages de *C'est moi le plus fort*. Vous allez vous entraîner à jouer des moments de l'album et après, vous viendrez nous montrer ce que vous avez fait. » Après avoir défini quels moments de l'album chaque groupe devait jouer, j'ai dispersé les élèves dans la salle et les ai laissé improviser, en passant auprès des différents groupes pour apporter mon aide si besoin. Puis, lors de la mise en commun, chacun des groupes est passé devant les autres pour montrer le fruit de son travail. À nouveau cela permettait aux observateurs de s'exprimer, mais cette fois-ci je leur

¹⁹ Voir annexe numéro 5 : fiche de préparation de séance « Vers la mise en voix »

demandais de réagir surtout sur les dialogues entendus, plus que sur la forme. L'idée était néanmoins dans un premier temps de laisser les élèves assez libres de dire ce qu'ils voulaient, tant que cela restait cohérent, pour ensuite se diriger vers une construction collective et plus structurée des dialogues.

Il s'agissait ensuite de se mettre d'accord sur les dialogues, de les fixer pour pouvoir ensuite les apprendre et les rejouer. Bien que certains élèves avaient déjà retenus la plupart des dialogues suite aux multiples lectures de *C'est moi le plus fort* et se trouvaient en capacité de les restituer tels quels lors des moments de jeu, il me semblait important d'impliquer toute la classe dans cette tâche et que chacun puisse faire ses propositions. Ainsi, j'ai réuni les élèves au coin regroupement et leur ai proposé un visuel²⁰ au tableau, où j'avais photocopié puis découpé et collé les personnages de l'album sur de grandes feuilles blanches afin de reconstituer les différentes scènes de rencontre du loup avec les personnages. Pour faire travailler le langage oral aux élèves, je leur ai demandé de me rappeler, pour chacune des scènes, ce que chaque personnage disait. Lorsque cela était approximatif, je faisais appel aux autres élèves pour qu'ils complètent ou corrigent selon les nécessités. Puis, nous nous questionnions quant à la facilité de mémorisation de ces dialogues. Devions-nous les laisser tels quels ou bien les simplifier ? Par exemple, le passage de la crise de colère du loup contre le petit dragon est plutôt long. Lorsque nous nous trouvions confronté à ce genre de passage, je faisais en sorte de demander aux élèves leur avis en leur rappelant qu'il allait falloir mémoriser ces dialogues. Nous prenions donc parfois la décision de les raccourcir. Ainsi, « Quoi ? Pauvre gargouille ! Misérable artichaut ! Tête de lard ! Tu cherches la bagarre ? J'ai dû mal entendre. Qui est le plus fort, s'il te plaît ? » est devenu, sur proposition des élèves, « Quoi ? Tu cherches la bagarre ? Je crois que j'ai mal entendu ! Qui est le plus fort ? Répète ! ». Souhaitant de plus proposer un visuel aux enfants, il me semblait intéressant, une fois les propositions de dialogues faites, de les écrire directement sur les feuilles où j'avais collé les personnages, en les faisant apparaître dans des bulles de dialogues pour bien symboliser le fait que les personnages parlent. Pour impliquer les élèves dans la création de ce visuel, je leur ai proposé de me dicter leurs propositions afin de pouvoir les écrire en même temps. Nous avons ainsi réalisé une sorte de dictée à l'adulte revisitée. J'ai ensuite accroché les dialogues bien en vue dans la classe. J'ai remarqué que les élèves, pourtant non-lecteurs, aimaient beaucoup regarder les affichages et dire les dialogues sans que je leur demande de le faire. J'en déduis donc que ce support visuel a eu une réelle utilité et que cela les a aidé à mémoriser les paroles des personnages.

20 Voir annexe numéro 6 : les visuels des dialogues

3.2.2.3 Suite et aboutissement des séances d'entraînement

Une fois ce travail sur les dialogues effectué, nous avons poursuivi les séances de théâtre afin de travailler ces mêmes dialogues en situation de jeu. Cette fois, l'objectif était de faire comprendre aux élèves l'importance d'ajouter une intention lorsque l'on dit les dialogues, pour éviter de tomber dans la simple posture de récitant. En effet, savoir dire de manière expressive un texte mémorisé fait partie des attendus de fin de cycle. Ainsi, j'ai conservé la même structure que lors des autres séances²¹ mais en proposant un nouvel exercice qui devait aider les enfants à comprendre et travailler la question de l'intention. Les élèves devaient former un grand cercle et, lorsqu'ils étaient désignés, venir se placer au centre et prononcer leur prénom selon l'émotion que je leur indiquais. Nous avons ainsi travaillé la colère, la peur et la joie, qui sont les principales émotions ressenties par les personnages dans *C'est moi le plus fort*. Les séances suivantes fonctionnaient sur le même modèle mais, peu à peu, au lieu de se contenter du prénom, les élèves étaient invités à jouer en groupe des fragments de l'album avec une consigne précise qui était de toujours penser à l'intention, à l'émotion ressentie par les personnages. Comme lors de séances précédentes, je séparais les élèves en plusieurs groupes, leur attribuais un passage de l'album et les laissais s'entraîner avant de venir présenter leur travail au reste du groupe classe. S'en suivait comme toujours un moment de langage autour des diverses présentations, en se concentrant alors sur la question de l'intention et les éventuelles améliorations à apporter.

Enfin, les dernières séances de théâtre furent consacrées au travail pour atteindre l'objectif suivant, faire jouer entièrement la pièce par un groupe d'élèves. En effet, jusqu'à maintenant, seules des bribes de l'album avaient été prises en charge par les élèves, comme préconisé par les auteurs de l'ouvrage *L'enfant et le théâtre : techniques d'expression au service de l'école*²². Ils estiment que, de la même façon qu'il est important de laisser les élèves partir de l'improvisation pour se diriger ensuite vers quelque chose de plus structuré, il est également nécessaire de leur permettre de s'essayer au maximum de rôles. Proposer aux élèves de jouer de courts passages lors de chacune des séances et changer la distribution de ces passages à chaque fois leur a permis de s'essayer à l'incarnation de plusieurs personnages.

Cette période d'essais et de recherches est normalement suivie de celles des choix, c'est donc à ce moment-là seulement que la répartition définitive des rôles aurait dû avoir lieu. Cependant, j'ai délibérément choisi de ne pas attribuer un rôle définitif par élève lors de ces dernières séances. En

21 Voir annexe numéro 7 : fiche de préparation de séance « Vers l'ajout d'intention »

22 Renoult, Bernard, Gautier, Pascal, Renoult, Noëlle, *L'enfant et le théâtre : techniques d'expression au service de l'école*, Paris, éditions Armand Colin, 1992, 159 pages

effet, j'ai préféré leur laisser la possibilité d'incarner différents personnages jusqu'au bout du projet, pour une raison en particulier. En effet, le loup fait en quelque sorte figure de rôle principal. Pendant toutes les séances de théâtre, beaucoup d'élèves voulaient tenir ce rôle et montraient une forte déception lorsqu'ils ne l'obtenaient pas. Ainsi, je pense qu'il aurait été délicat de confier l'incarnation de ce personnage à un seul élève, et ce pendant plusieurs séances de suite, sans attiser l'envie et la frustration de certains autres enfants. J'ai toutefois bien conscience que l'on pourrait me répondre qu'apprendre à gérer sa frustration fait partie intégrante de l'apprentissage du vivre-ensemble en maternelle, au même titre qu'accepter les choix de l'enseignant, même lorsque ce dernier ne va pas dans le sens de l'élève. Il est vrai que l'occasion aurait pu être saisie pour engager avec les élèves un temps d'échange et de discussion autour de cette problématique.

MENER UN PROJET THÉÂTRE SANS PERDRE DE VUE SES OBJECTIFS : RÉUSSITES ET LIMITES DU PROJET

1. Écueils possibles et solutions à apporter

Tout projet comporte son lot d'écueils plus ou moins faciles à éviter. Un projet théâtre tel que celui-ci n'échappe pas à la règle et certaines limites et obstacles sont apparus en cours de réalisation. Face à cela, il est nécessaire de chercher des clés de remédiation. Dans le cas où il n'est pas possible de trouver une solution, il convient alors de réfléchir aux moyens de lever ces difficultés, pour pouvoir faire face si la situation venait à se présenter de nouveau.

1.1 Le cas d'une classe à l'effectif important

Comme évoqué précédemment, la classe se compose de 29 élèves, un effectif important qui peut poser problème lorsque l'on souhaite s'engager dans un projet théâtre. En effet, Dominique Mégrier conseille de ne pas dépasser 15 élèves lors de chaque séance, pour éviter débordements et agitation pouvant mettre en péril leur efficacité. Pour ma part, le travail a été effectué avec le double d'enfants, ce qui rendait à la fois la gestion de classe et les observations plus compliquées. Dans l'idéal, il aurait fallu réfléchir à une organisation permettant de se décharger d'une moitié de classe

pendant les séances de théâtre. Cela est faisable relativement facilement en maternelle, plus qu'en élémentaire, grâce à la présence de l'ASEM. L'enseignant peut occasionnellement lui demander de prendre en charge une partie des élèves pendant qu'il s'occupe d'un groupe. Cette solution a été envisagée mais finalement abandonnée pour des raisons d'emploi du temps. Ne disposant que de trois semaines et demi pour mener à bien le projet, diviser la classe en deux aurait nécessité de prendre deux fois plus de temps pour appliquer les séances puisqu'il aurait fallu les faire en double. Ainsi a donc été fait le choix de proposer les séances de théâtre à l'entièreté de la classe. Cela sous-entendait en revanche de faire preuve d'une véritable autorité pour recadrer les élèves au moindre débordement et éviter de passer la majeure partie du temps à gérer la classe, au détriment du contenu des séances et des apprentissages. Les premières séances ont d'ailleurs été la parfaite illustration de pourquoi il est plus confortable de travailler avec un groupe restreint : les élèves étaient ingérables. Faute à la fois à l'excitation engendrée par la nouveauté de l'exercice mais également à un espace encore mal construit et à une négligence quant à l'intransigeance nécessaire concernant la gestion de classe. Afin de ne pas réitérer la mauvaise expérience, j'ai donc mis un point d'honneur à soigner ma gestion de classe pour pouvoir assurer, lors des séances suivantes, calme et efficacité. Pour cela, il est bon de se référer aux conseils de Dominique Mègrier, qui insiste sur le fait que les élèves doivent sentir que ces temps réservés au théâtre ne sont pas des moments comme les autres. En soignant les temps d'entrée et de sortie du travail théâtral, en discutant avec les élèves de l'importance de la conduite à tenir, en repensant l'espace et en variant les exercices proposés pour éviter la lassitude, les séances ont fini par se dérouler, si ce n'est dans un calme parfait, au moins au sein d'une atmosphère satisfaisante.

Si cela était à refaire, je pense qu'il est malgré tout utile d'insister sur le réel intérêt de proposer les séances de théâtre à une demi-classe plutôt qu'au groupe entier. Dans *Enseigner la langue orale en maternelle*²³, Philippe Boisseau insiste sur l'importance de la relation enseignant-élèves dès que l'on aborde la question du langage oral. En effet, il rappelle à quel point il est nécessaire de prendre en compte la taille du groupe à l'intérieur duquel l'enfant va devoir s'exprimer. Bien qu'il estime que, dès la moyenne section, il soit tout à fait possible de réaliser des séances de langage efficaces avec la classe dans son intégralité, il précise que les groupes avec un nombre restreint d'élèves restent la meilleure des solutions. En effet, un nombre réduit d'élèves permet de garantir la prise de parole de la presque totalité de ces derniers, les plus timides se trouvant ainsi moins impressionnés que s'ils devaient s'exprimer devant le groupe entier. Il est également plus aisé pour eux de prendre la parole à plusieurs reprises car l'enseignant a plus de temps devant lui pour faire intervenir tout le

23 Boisseau, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, éditions Retz, 2005, 304 pages

monde. De la même manière, l'interaction directe entre l'élève et l'enseignant est plus riche, ce dernier ayant plus de facilités et de temps pour engager de réels échanges avec les individus composant le petit groupe.

Ainsi, comment observer correctement les propositions et les évolutions des élèves concernant le langage dans le cadre d'une activité théâtrale lorsque l'on décide de la pratiquer avec 29 enfants ? Cela est faisable, mais de manière superficielle. Il aurait donc été pertinent de compléter ces séances de théâtre en classe entière avec des séances d'APC, afin de pouvoir prendre des petits groupes d'élèves et évaluer leurs progrès en langage à ce moment-là. Une autre solution aurait été de se concentrer uniquement sur quelques élèves et de ne pas s'entêter à vouloir observer toute la classe. Il aurait sans doute été intéressant de choisir, par exemple, quatre élèves présentant chacun une particularité au niveau du langage et de recentrer les observations sur ces élèves-là. Un élève particulièrement timide, un élève au contraire très à l'aise, un présentant des difficultés au niveau de l'articulation et de la prononciation et un dernier ayant plus de problèmes avec la construction syntaxique des phrases auraient été, par exemple, des profils intéressants à observer spécifiquement. Les outils mis en place pour assurer leur suivi ainsi que les étapes d'observation et les conclusions tirées auraient ainsi pu être véritablement solides et précises.

1.2 Besoins réels des élèves et représentation finale : quelle place pour l'un et l'autre ?

La question de la nécessité ou non d'une représentation finale, d'un « spectacle » comme il est souvent coutume d'en proposer à l'école, doit être soulevée. Elle peut constituer pour les élèves une réelle motivation. En effet, les avertir dès le début du projet qu'ils joueront la pièce devant leurs parents ou, dans une moindre mesure, devant tout ou partie des élèves de l'école, permet de leur faire prendre conscience qu'il y a dans cette activité un certain enjeu et qu'il est donc nécessaire et important de s'investir, tout en assurant un enrôlement dans l'activité. Néanmoins, elle est également remise en question par certains auteurs. Pour Jean-Claude Lallias et Jean-Louis Cabet, il ne s'agit pas du tout d'une fin en soi, elle peut même revêtir la forme d'un véritable piège car grande pourrait être la tentation de ne se focaliser que sur cette représentation finale en oubliant le reste, à savoir les objectifs premiers constituant le projet et les besoins des élèves. Philippe Meirieu ajoute pour sa part que prévoir une représentation finale équivaut à prendre le risque de s'engager dans une « course contre la montre » pour parvenir à tout prix à cet objectif et, de ce fait, imposer aux élèves des choix qui ne viendraient pas d'eux, alors qu'il est important qu'ils puissent être à

l'origine d'une majeure partie des propositions. Philippe Meirieu²⁴ théorise cette réflexion en utilisant les termes de « théâtre-formation » et « théâtre-production », qu'il oppose. Le « théâtre-production » serait l'écueil dans lequel il faut prendre garde à ne pas tomber lorsque l'on souhaite faire du théâtre avec sa classe. Il s'agit d'un théâtre où l'on perd de vue ses objectifs, quels qu'ils soient (maîtrise de soi, de son corps, de la langue...) pour aller vers la création d'un spectacle uniquement. L'enseignant risquerait alors de se concentrer sur les conditions du succès de la représentation au détriment des besoins des élèves. De plus, Meirieu explique que l'enseignant pourrait se servir de cette représentation pour tirer des conclusions à propos des progrès et valider les réussites des élèves, sans tenir compte du chemin parcouru. Il pousse plus loin la réflexion en expliquant qu'entraîné dans ce désir de proposer une représentation finale de qualité, l'enseignant peut rapidement être tenté de s'appuyer uniquement sur les élèves les plus performants ou ayant déjà pratiqué le théâtre pour tenir les rôles importants et ainsi délaissier les élèves moins à l'aise en les cantonnant aux petits rôles, voir à la figuration.

Ainsi, pour Lallias et Cabet, jouer devant le reste du groupe classe en construisant l'espace afin de délimiter un coin scène et un coin spectateur peut être bien suffisant. Forte de ces conseils, la décision a été prise de ne pas proposer aux élèves de jouer devant leurs parents ou devant d'autres classes. Afin de leur donner malgré tout une certaine motivation, j'ai expliqué à la classe que je les filmerais en train de jouer pour qu'ils puissent ensuite se voir. Malgré cela, une constatation peut être faite. En effet, il reste difficile de pas tomber dans le piège de « l'effet représentation finale », même en ayant décidé de ne pas en proposer une. À plusieurs reprises, la crainte de voir les élèves ne pas réussir à jouer entièrement ni comme il faut la pièce à la fin s'est révélée. Il n'y avait pourtant aucune pression, aucun enjeu de ce point de vue-là puisque la question de se produire devant un public extérieur à la classe avait été évacuée dès le début du projet. Toute la place était donc laissée à la démarche et aux apprentissages. Malgré cela, il est intéressant de constater à quel point cette obsession de la représentation finale peut être tenace. Un peu comme un enseignant qui, suite à un travail en arts visuels, ne se soucierait que de la production finale et de sa qualité esthétique totalement subjective, en oubliant que c'est bien la démarche qui doit primer et non uniquement le résultat. Une déconstruction doit donc s'opérer, en particulier chez les enseignants débutants. Philippe Meirieu dédramatise cela en expliquant que lui-même, à ses débuts, s'est trouvé confronté à cette difficulté et qu'il a fallu un certain temps pour qu'il parvienne à la dépasser, l'expérience aidant.

24 « Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir », entretien avec Philippe Meirieu recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient, *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Le Méjan, Actes Sud-Papiers/ANRAT, 2002, page 34.

Le projet a donc pris fin avec les dernières séances de théâtre, pendant lesquelles les élèves étaient invités à jouer entièrement la pièce devant leurs camarades de classe. Il est vrai que rien ne différenciait vraiment ces séances des précédentes. Peut-être aurait-il été pertinent d'apporter à l'instant un peu de solennité en jouant sur l'obscurité et la lumière et, pourquoi pas, en fabriquant de quoi cacher l'arrivée des élèves sur scène, comme un rideau symbolique. À défaut de représentation finale devant un public extérieur qui, comme nous venons de le voir, n'était pas nécessaire, les élèves auraient néanmoins sans doute apprécié que cette dernière séance soit un peu différente des autres. Cela aurait pu nourrir leur motivation et permettre de clôturer d'une manière sympathique le projet. Malgré ces manques et ces difficultés, le projet a pu se dérouler dans son intégralité. Même s'il aurait été indéniablement plus confortable de travailler avec un effectif moindre et qu'il aurait été nécessaire de prendre plus en compte les différents profils des élèves, ces derniers ont apprécié de prendre part à cette longue séquence et de s'essayer à la pratique du théâtre.

2. La pratique du théâtre nourrit-elle vraiment le développement des compétences langagières ?

À travers le biais original qu'est celui du théâtre, à travers les ateliers et les séances proposés, les élèves ont pu se confronter à différents exercices leur permettant de travailler des compétences variées en lien avec le langage écrit et oral. Des progrès ont-ils néanmoins pu être constatés ?

2.1 Utilisation de grilles d'observation

La construction de grilles d'observation est préconisée dans tous les domaines pour pouvoir suivre les progrès des élèves. Dans *Enseigner la langue orale en maternelle*, Philippe Boisseau en propose quelques-unes dont je me suis servie. Le site internet Eduscol propose également un dossier comportant des tableaux indicateurs des échanges langagiers dans la classe, permettant de se faire une idée des comportements à observer chez les élèves. En m'appuyant sur ces deux ressources, j'ai donc conçu et rempli trois grilles d'observations générales²⁵. Une première grille concernait le sous-domaine « Oser entrer en communication », une deuxième était dédiée à « Comprendre et apprendre » et la troisième se concentrait sur « Réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique ». Au sein de la première grille, les critères suivants étaient évalués : « je parle individuellement à la maîtresse et à mes camarades », « je parle dans un petit groupe animé par la

25 Voir annexe numéro 8 : grilles d'observation générales

maîtresse », « je prends la parole devant le grand groupe classe ». Concernant les critères de la deuxième grille, j'ai choisi ceux se rapprochant directement du projet, à savoir « je sais faire parler une marionnette » et « je raconte une histoire à l'aide des marottes ». Enfin, la troisième grille comportait d'autres critères pouvant être liés au théâtre : « je parle suffisamment fort », « je me fais comprendre de tous » et, pour terminer, « j'articule correctement ». Remplir ces grilles m'a permis d'avoir un aperçu général des comportements de mes élèves au niveau du langage avant de commencer le projet. Elles me servaient de repère pour cibler mes observations et constater plus facilement les éventuelles progressions durant le temps du projet théâtre.

2.2 Des progrès constatés : le cas des petits parleurs

Les petits parleurs sont définis comme des enfants qui s'expriment très peu, voire pas du tout, dans le cadre scolaire alors qu'ils n'éprouvent généralement aucune difficulté ni réticence à parler au sein du milieu familial. Les parents sont d'ailleurs souvent déconcertés face à l'attitude de leur enfant, bien différente de celle qu'ils observent quotidiennement à la maison. Deux élèves de la classe semblent faire partie de cette catégorie et il est vrai que les évolutions les plus facilement observables suite au projet sont celles qui concernent ces enfants. Une élève en particulier, L., a toujours été très réticente à l'idée de prendre la parole en classe. En effet, elle ne s'exprime jamais au coin regroupement devant le groupe classe dans son intégralité, très peu en petits groupes et ne s'adresse à moi que lorsque nous sommes en tête à tête et hors de la classe. Lors de l'atelier marottes, L. ne faisait pas parler sa marionnette, ni durant le temps de l'atelier où le groupe était restreint, ni lors de la présentation devant le reste de la classe. En revanche, fait plutôt encourageant, elle participait sans problème aux activités théâtrales ne nécessitant pas de prise de parole. Cela signifiait donc qu'elle n'était pas hostile ni trop impressionnée par cette activité nouvelle. Néanmoins, elle retombait dans son mutisme dès qu'il fallait utiliser la voix. Lors de la toute première séance de d'APC où j'ai demandé aux élèves d'improviser autour de l'album *Anton et la feuille*, L. s'est mise à pleurer et a préféré rester assise à l'écart plutôt que de participer à l'exercice. Forcer les élèves étant le meilleur moyen d'aggraver la situation, je n'ai pas insisté. Mais le cas de cette élève timide au point de se créer des blocages et des angoisses à l'idée de s'exprimer devant les autres était intéressant à suivre, j'ai donc, presque inconsciemment, beaucoup centré mon attention sur elle. Ainsi, il se trouve qu'au fil des séances, j'ai observé une réelle évolution dans le comportement de cette élève. L. a peu à peu pris confiance en elle jusqu'à accepter, lors d'une des

séances de théâtre, de tenir le rôle du loup lors de sa rencontre avec le petit chaperon rouge. La réplique était très courte, « *Bonjour petit chaperon rouge, dis-moi, qui est le plus fort ?* », mais il s'agissait là d'un réel progrès pour elle que d'accepter de prendre la parole devant le groupe classe tout en faisant l'effort d'entrer dans un personnage et de donner la réplique à l'un de ses camarades. L. a même pris l'initiative de modifier la réplique, que nous avons simplifiée, et a prononcé celle-ci : « *Bonjour petit chaperon, tu es mignonne à croquer, dis-moi, qui est le plus fort ?* », alors que l'on ne lui en demandait pas tant. Aujourd'hui, il est possible d'affirmer que L. s'exprime plus facilement au coin regroupement devant le groupe classe, que ce soit spontanément ou lorsque qu'elle est interrogée sans avoir forcément demandé la parole. Les blocages sont moins fréquents et, bien qu'ils réapparaissent parfois, les nombreux moments où elle lève désormais la main sont la preuve qu'une envie de s'exprimer oralement existe. Il est évident qu'il n'est pas possible d'affirmer que ces progrès ont été réalisés uniquement grâce à la pratique du théâtre. Néanmoins, nous pouvons imaginer qu'il s'agit d'une pierre portée à l'édifice et que le théâtre a pu contribuer à cette progression. Quoiqu'il en soit, une prise de confiance et d'assurance au fil des séances a pu être observée, séances auxquelles L. participait avec de plus en plus de plaisir.

En revanche, Z., un deuxième élève lui aussi très timide au sein du milieu scolaire et qui refusait, à l'instar de L., d'entrer dans les activités théâtrales, n'a pas du tout réussi à dépasser ses blocages et a refusé jusqu'au bout de prendre part aux séances de théâtre dès qu'il était question d'utiliser la parole. Cet élève aurait sans doute eu particulièrement besoin de moments plus importants au sein de petits groupes, de ne pas être noyé dans la masse des 29 élèves pour pouvoir découvrir à son rythme l'activité théâtrale, prendre ses marques et se sentir suffisamment en confiance pour prendre la parole. Une des limites du projet est ici révélée. Un projet théâtre, lorsque celui-ci prétend s'intéresser aux besoins des élèves, doit absolument prendre en compte tous les profils qui composent le groupe classe pour être en mesure de proposer des démarches qui puissent convenir à tous et s'adapter à chaque élève. Ici, Z. a véritablement souffert de ce manque de prise en compte et n'a pas pu s'épanouir à travers ce projet qui aurait nécessité un fonctionnement différent pour lui convenir. Z. semble typiquement se trouver dans le cas d'enfants qui auraient eu besoin d'un long travail autour du jeu symbolique avant de passer au jeu théâtral. Comme l'expliquent Lallias et Cabet, certains enfants ont besoin, avant d'entrer dans le jeu théâtral, de passer par le « degré minimal de jeu », qui correspond au jeu d'imitation que les enfants pratiquent beaucoup et qui est particulièrement encouragé à la maternelle par la présence des coins jeux dans la classe. Ces coins jeux, tels que le coin cuisine, le coin poupée ou encore le coin garage, permettent aux élèves de faire fonctionner imaginaire et langage dans un cadre sécurisant. Ils recréent des situations

similaires à celles qu'ils vivent au quotidien, en imitant maman et papa qui s'occupent du petit frère, par exemple. Ils prennent possession de ces coins jeux en les imitant et, l'air de rien, finissent par entrer dans la peau d'un autre, deviennent un personnage en situation (la maman ou le papa qui s'occupe du bébé) auquel ils vont donner vie en adoptant une posture corporelle particulière, un ton de voix adapté et en faisant naître des situations langagières en adéquation. Ils passent alors du jeu d'imitation au jeu de fiction, qui se rapproche du jeu théâtral. Ils n'imitent plus, ils incarnent. Ainsi, certains élèves, pour pouvoir entrer pleinement et en confiance dans le réel jeu théâtral, ont d'abord besoin de rester longtemps au stade de l'imitation. C'est pourquoi, dans le cas d'un élève tel que Z., il aurait été pertinent de lui permettre de commencer par des jeux d'improvisation autour de scènes très familières, telles qu'aller faire les courses au supermarché par exemple. En demandant à Z. de jouer à « faire les courses au supermarché », il est fort à parier qu'il aurait su faire des propositions adaptées, à la fois corporelles et langagières, car c'est une scène familière à laquelle il est, a priori, confronté plusieurs fois par semaine. Or, le choix a été fait de démarrer presque tout de suite les activités théâtrales autour de l'album *C'est moi le plus fort*. Si cela était à refaire, il serait plus pertinent d'accorder à tous les élèves un temps plus ou moins long de travail d'improvisation autour de scènes du quotidien, afin de leur permettre de prendre confiance et d'entrer plus sereinement dans le théâtre à proprement parlé.

CONCLUSION

Ainsi, la mise en place de ce projet de théâtralisation d'un album au sein de la classe conduit à penser que le théâtre peut effectivement être un prétexte intéressant et original pour faire travailler le langage aux élèves, qu'il soit oral ou écrit. En effet, travailler à partir d'un support tel qu'un album nécessite un premier vrai travail de compréhension de l'écrit, supposant la mise en place d'ateliers mobilisant des compétences langagières diverses. De la même façon, la seconde partie du projet, le travail de théâtralisation, active lui aussi des moyens de travailler autour des compétences langagières de fond comme de forme. Les élèves sont invités à s'exprimer pour formuler des propositions lors de la construction de la pièce, à faire des retours lors des temps de bilan et surtout, à prendre conscience de l'importance de la gestion et de la projection de la voix, de l'articulation et de la prononciation pour rendre le texte joué intelligible. Ils apprennent également à incarner un personnage, à faire des propositions en lien avec une situation. Enfin la communication, verbale et non-verbale, est indéniablement travaillée en profondeur grâce au théâtre et permet aux élèves de prendre confiance en leurs capacités à dialoguer avec l'autre, grâce à l'aspect ludique et amusant de l'activité. Un projet tel que celui-ci, pour être véritablement efficace, mériterait peut-être d'être menée sur l'année entière pour pouvoir constater une réelle progression chez les élèves et organiser le travail en prenant le plus possible en compte les particularités de chacun. Néanmoins, cela reste un biais original pour faire entrer les élèves dans les apprentissages. Au-delà du langage, le théâtre permet également aux élèves de prendre part à une activité collective, qui nécessite la prise en compte de l'autre, contribuant ainsi au travail sur le vivre-ensemble qu'il convient d'inculquer dès les premières années de scolarisation. Ainsi, l'activité théâtrale peut finalement contribuer à l'acquisition d'une posture d'élève mais également de futur citoyen.

Mettre en place un projet théâtre est également enrichissant pour l'enseignant, qu'il soit débutant ou non. Cela pousse à la curiosité et à se documenter afin d'intégrer au mieux ce type de projet au sein de sa programmation, à chercher comment dégager des objectifs pouvant servir les apprentissages. De plus, c'est également un moyen d'apporter un peu d'originalité dans sa pratique de classe et de varier les propositions envers les élèves. Enfin, c'est également faire entrer la culture et l'art au sein de la classe, fait important et préconisé aujourd'hui afin de favoriser l'ouverture culturelle des élèves dès le plus jeune âge.

BIBLIOGRAPHIE

Livres :

- Balazard, Sophie, Gentet-Ravasco, Elisabeth, *Le théâtre à l'école, techniques théâtrales et expression orale*, Paris, éditions Hachette Education, 2003, 224 pages
- Boisseau, Philippe, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, éditions Retz, 2005, 304 pages
- Brigaudiot, Mireille, *Langage et école maternelle*, Paris, éditions Hatier, 2015, 255 pages
- Lallias, Jean-Claude, Cabet, Jean-Louis, *Les pratiques théâtrales à l'école*, CDDP de Seine-Saint-Denis, 167 pages
- Lécullée, Christophe, *La maternelle, une école de littérature*, Paris, éditions Canopé, 2017, 204 pages
- Mégrier, Dominique, *100 jeux de théâtre à l'école maternelle*, Paris, éditions Retz, 2002, 144 pages
- Page, Christiane, *Éduquer par le jeu dramatique, pratiques théâtrales et éducation*, Paris, ESF éditeur, 2001, 127 pages
- Renoult, Bernard, Gautier, Pascal, Renoult, Noëlle, *L'enfant et le théâtre : techniques d'expression au service de l'école*, Paris, éditions Armand Colin, 1992, 159 pages
- Renoult, Noëlle, *S'exprimer par le théâtre*, éditions Armand Collin, 1997, 165 pages
- Schiaretti, Christian, *Pour une transmission régulière et une exigence langagière, Les fondamentaux du théâtre à l'école primaire*, sous la direction de Jean-Claude Lallias, 2001

Articles :

- « Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir », entretien avec Philippe Meirieu recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient, *Le Théâtre et l'école. Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Le Méjan, Actes Sud-Papiers/ANRAT, 2002, page 34.
- Peyronnet, Pierre, « Le théâtre d'éducation des jésuites », *Dix-huitième Siècle*, n°8, 1976, pages 107-120.

Sites internet :

- Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, « Programme d'enseignement de l'école maternelle », *Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse*, en ligne :

https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940#ecole (consulté le 22/11/2018)

- Cèbe, Sylvie, « Enseigner la compréhension dès la maternelle et outiller les enseignants pour réduire les inégalités », *Eduscol*, 2012, en ligne :

http://www.ien-herblay.ac-versailles.fr/IMG/pdf/conference_-_Cebe_20-12-12.pdf (consulté le 20/03/2019)

ANNEXES

Annexe numéro 1 : Grilles d'observation lors de l'exercice des virelangues

ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE - Le chasseur chasse

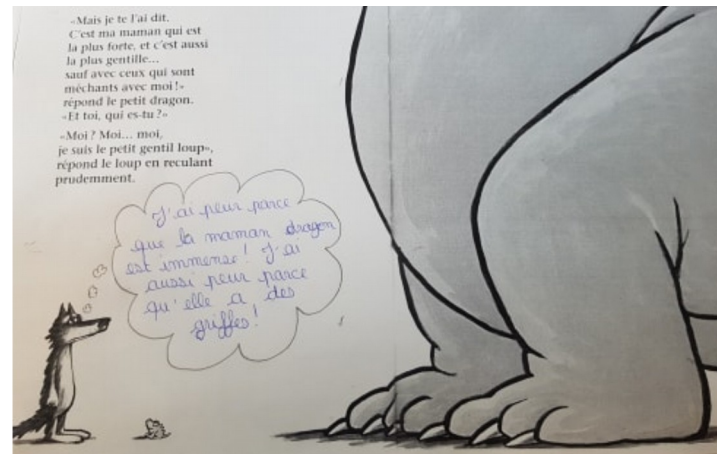
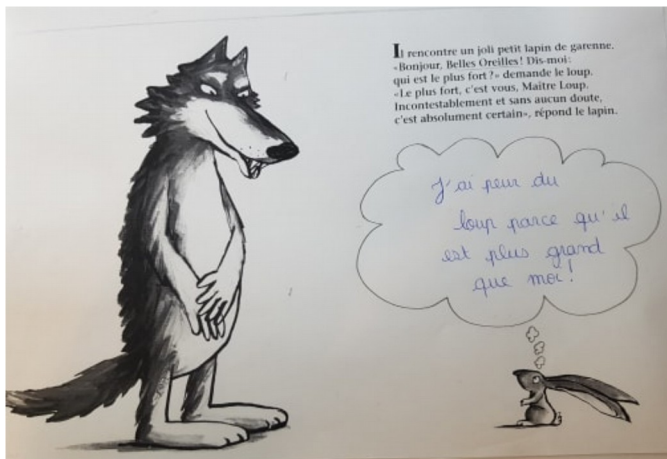
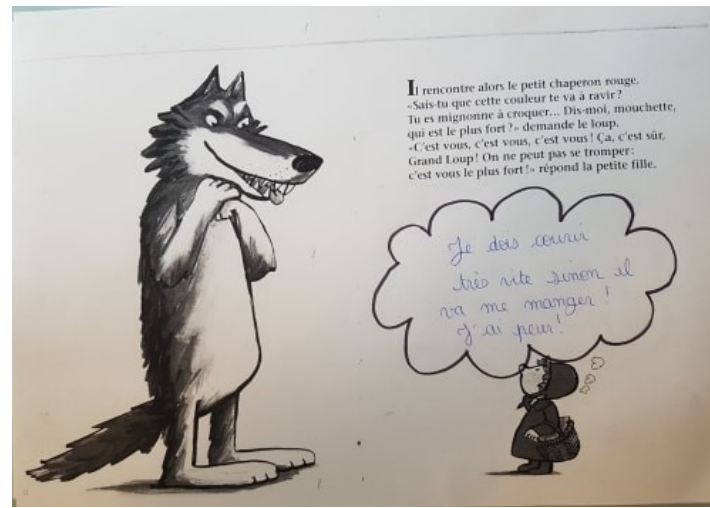
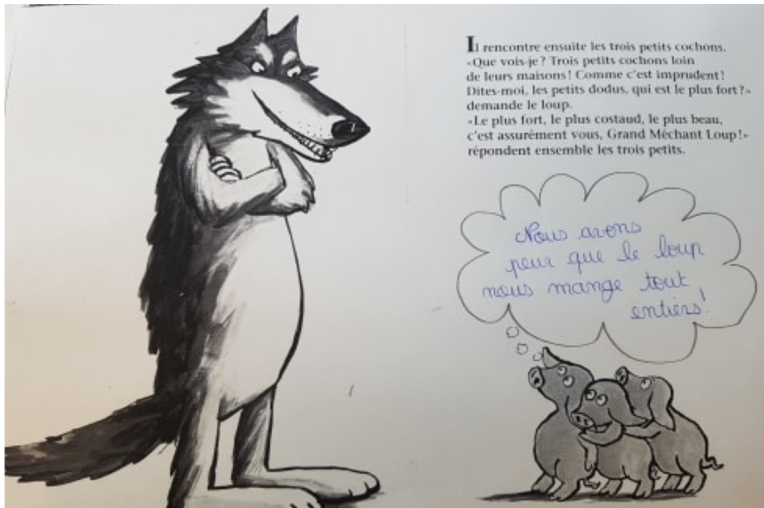
ÉLÈVES	Bonne articulation	Bonne prononciation	Bonne intensité (parle fort)
M	x	x	x
L		x	
D			x
K			x
V		Défaut prononciation [ch]	x
C	x		
R			x
L	x	x	x
Y			
A	x	x	
R	x	Défaut prononciation [ch]	x
B		Défaut prononciation [ch]	
M	x	x	
L		x	
M	x	Défaut prononciation [ch]	x
F	x	x	x
M			
Z			x
V		Défaut prononciation [ch]	
E	x	Défaut prononciation [ch]	x
A	x	x	x
L	x		x
E	x	x	x

En **jaune** : élèves en progrès

ÉVALUATION SOMMATIVE - Le chasseur chasse

ÉLÈVES	Bonne articulation	Bonne prononciation	Bonne intensité (parler fort)
M	x	x	x
L	x	x	x
D	x	Défaut de prononciation sur le phonème [ch]	x
K			x
V	x	Défaut de prononciation sur le phonème [ch]	x
C	x	x	x
R	x		x
L	x	x	x
I		x	x
Y	x	x	x
A	x	x	x
R	x	Défaut de prononciation sur le phonème [ch]	x
B	En cours d'acquisition	Défaut de prononciation sur le phonème [ch]	En cours d'acquisition
M	x	x	x
L	x	x	
M	x	Défaut de	x
		prononciation sur le [s] qui devient un [ch]	
L	x	Défaut prononciation	
M	x	Défaut de prononciation sur le phonème [ch]	
F	x	x	x
M	x	x	x
Z	x	x	
V	x	Défaut de prononciation sur le phonème [ch]	x
E	x	Défaut de prononciation sur le phonème [ch]	x
A	x	x	x
L	x	x	x
E]	x	x	x

Annexe numéro 2 : L'atelier des bulles de pensées, exemples de supports utilisés



Annexe numéro 3 : Retranscription des propositions finales des élèves lors de l'atelier « Bulles de pensées », après étape de la dictée à l'adulte

GROUPE 1 :

Le lapin de garenne : Il va me manger ! Ce loup va me manger car il est très grand ! Il me fait très peur !

Le Petit chaperon rouge : Je dois courir très vite sinon il va me manger ! J'ai peur d'être mangée !

Les trois petits cochons : Nous avons peur que le loup nous mange !

Les sept nains : Il faut courir vite avant que le loup ne nous mange ! Le loup est plus fort !

Le loup face à la maman dragon : J'ai peur, la maman du petit dragon va me griffer parce qu'elle est méchante avec ceux qui sont méchants avec le petit dragon !

Bilan : propositions intéressantes, attention aux élèves qui monopolisent la parole.

GROUPE 2 :

Le lapin de garenne : J'ai peur !

Le Petit chaperon rouge : J'ai peur parce que je suis plus petite que le loup !

Les trois petits cochons : Oh là là, le loup va nous manger !

Les sept nains : Nous avons peur que le loup nous mange tout entiers !

Le loup face à la maman dragon : C'est la maman la plus forte ! J'ai peur de la maman dragon...

Bilan : très difficile pour les élèves de comprendre ce que signifie se mettre « dans la tête » du personnage. Le passage du « il » au « je » est également compliqué. Enseignante toujours obligée de lancer les débuts de phrases pour aider les élèves.

GROUPE 3 :

Le lapin de garenne : J'ai peur du loup parce qu'il est plus grand que moi !

Le Petit chaperon rouge : J'ai peur du loup parce qu'il va me trouver bonne à manger.

Les trois petits cochons : Nous avons peur du loup parce qu'il va nous manger.

Les sept nains : Nous avons peur du loup parce qu'il est grand et noir et parce qu'il est plus grand que nous !

Le loup face à la maman dragon : J'ai peur parce que la maman dragon est immense ! J'ai aussi peur parce qu'elle a des griffes !

Bilan : difficile de comprendre la transformation de « il » en « je » mais propositions intéressantes.

Annexe numéro 4 : Fiche de préparation de séance « Mime et psychologie des personnages »

Domaines ou champ disciplinaires abordés dans la séquence	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (oral/écrit) Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques
Titre de la séquence	C'est moi le plus fort!
Compétences de la séquence	Langage écrit: - Écouter de l'écrit et le comprendre Langage oral: - Oser entrer en communication: prendre la parole devant un groupe de spectateurs, endosser un personnage - Comprendre et apprendre: raconter une histoire à l'aide de marottes - Échanger et réfléchir avec les autres: proposer des idées, des solutions, pour améliorer les propositions et aboutir à une mise en scène, réfléchir tous ensemble autour d'un projet commun - Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique: parler fort, articuler, mettre le ton Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques: - pratiquer quelques activités du spectacle vivant
Objectif de la séquence	Comprendre et théâtraliser un album
N° de la séance	2
Objectifs /Compétences de la séance	Entrer dans le jeu théâtral Vivre corporellement les situations d'un récit Exprimer des émotions avec son corps Mimer une histoire Endosser la posture de spectateur
Niveau de classe	MS

Titre de la séance	Les personnages – Travail sur les émotions des personnages de l'album à travers le corps
Durée totale	60 minutes
Supports utilisés/ matériel	Album <i>C'est moi le plus fort</i>
Lieu(x)	Salle polyvalente

Phases + Durée	Objectifs	Modalités d'organisation	Ce que fait l'enseignant	Ce que font les élèves	Bilan
1. Entrée dans le travail: « <i>Concentration collective</i> » 5 min	Se concentrer Chercher une énergie collective	Classe entière	Le PE et les élèves exécutent les exercices qui seront toujours les mêmes en début de séance de théâtre « <i>Concentration collective.</i> »	Les élèves se tiennent la main et ferment les yeux. Lorsque le PE le dit, ils serrent les mains de leurs camarades, puis relâchent l'étreinte, dans le silence	Fonctionne bien
2. Dynamisation du corps: « <i>La danse du crabe et de la girafe</i> » 10 min	Mettre son corps au service de son imagination Prendre conscience de possibilités corporelles	Classe entière	Le PE donne la consigne: « <i>Vous vous promenez tranquillement dans la salle, comme si vous le loup qui se promène dans les bois. Maintenant, vous êtes le petit crapaud qui se promène dans les bois. Vous redevenez le loup. Puis vous êtes le chaperon rouge. Et maintenant, la maman dragon !</i> »	Les élèves exécutent les consignes du PE, ils se déplacent comme s'ils étaient le loup, le petit dragon, le chaperon rouge... Ils sont libres de faire les propositions qu'ils veulent.	A bien fonctionné.

<p>3. Travail de contact: «<i>Les yeux dans les yeux</i>»</p> <p>10 minutes</p>	<p>Recherche d'une concentration commune Travailler les yeux comme point de contact</p>	<p>Classe entière</p>	<p>Le PE explique aux élèves: « Vous vous promenez dans la salle. Quand je frappe des mains, chacun choisi un camarade et le regarde bien droit dans les yeux comme s'il était le loup en colère/le chaperon rouge qui rencontre le loup/le loup qui rencontre la maman dragon ! Tout cela doit se faire dans le silence le plus total ! »</p> <p>Le PE donne plusieurs fois la consigne avec des ordres différents: être le lièvre qui rencontre le loup, être le loup qui rencontre le lièvre, être la maman dragon qui rencontre le loup....</p>	<p>Les élèves évoluent dans l'espace. Au signal, ils choisissent un camarade et le regarde dans les yeux comme s'ils étaient le loup ou autre personnage demandé par le PE.</p> <p>Exercice très difficile car demande de rentrer dans la peau des personnages, dans leur psychologie.</p>	<p>Marche bien pour la majorité des élèves qui se glissent de plus en plus facilement dans la peau des personnages</p>
<p>3. Vers le jeu dramatique: «<i>Les statues de pierre</i>»</p> <p>10 min</p>	<p>S'exprimer corporellement Expression du masque Extérioriser une émotion</p>	<p>Classe entière</p>	<p>Le PE demande aux élèves de se déplacer dans l'espace. Puis il donne le signal et la consigne: « Vous devenez la statue de la maman dragon ! Vous devenez la statue du loup devant la maman dragon ! Vous devenez la statue du lapin quand il rencontre le loup! Ne bougez plus, je passe entre vous pour voir ce que vous proposez. »</p> <p>Le PE passe entre les statues, souligne l'importance des expressions du visage</p>	<p>Les enfants marchent dans l'espace. Au signal, ils s'immobilisent dans l'état demandé et restent ainsi pendant quelques secondes.</p>	<p>Idem, a bien marché.</p>
<p>4. Vers le jeu dramatique: «<i>Mimer les personnages</i>»</p> <p>15 min</p>	<p>S'exprimer avec son corps Développer l'écoute Rechercher la spontanéité</p>	<p>Classe divisée en 4 groupes 1 groupe sur «scène», 3 groupes de spectateurs/observateurs</p>	<p>Le PE distribue les rôles puis donne la consigne. « Je vais lire l'album. Au fur et à mesure que je lis, vous devez mimer ce que je dis, sans parler, juste avec le corps. Le public regarde et ensuite, il fera ses retours. »</p>	<p>Les enfants évoluent sur l'aide de jeu en marchant, selon ce que leur raconte le PE. Les observateurs font leurs retours.</p>	<p>Exercice relativement difficile, les élèves n'ont pas tous compris ce qui était attendu. Ils ne se mettaient pas dans la peau des personnages avec leurs corps alors qu'ils le faisaient très bien lors des exercices précédents. Fatigue? Consigne peu claire?</p>
<p>5. Sortie de travail: «<i>Lourd et chaud</i>»</p> <p>10 min</p>	<p>Se relaxer</p>	<p>Classe entière</p>	<p>Le PE donne la consigne: « Allongez-vous sur le dos et fermez les yeux. Détendez tous vos muscles, d'abord le front, puis les épaules, puis les bras, puis le ventre, puis les jambes, puis les pieds. Respirez calmement, sentez l'air qui entre par votre nez et qui ressort par votre bouche. Imaginez que votre corps est très lourd, comme s'il s'enfonçait dans le sol ! »</p>	<p>Les élèves retrouvent le calme.</p>	

Annexe numéro 5 : Fiche de préparation de séance « Vers la mise en voix »

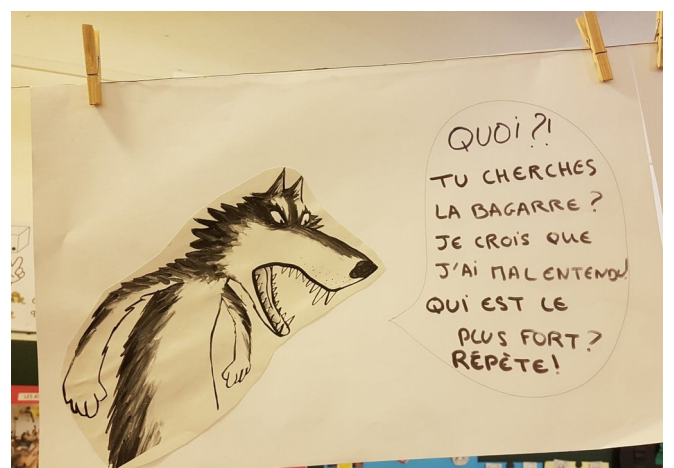
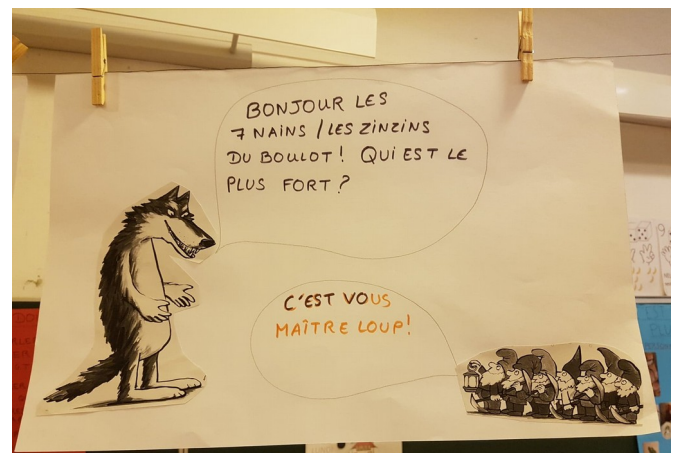
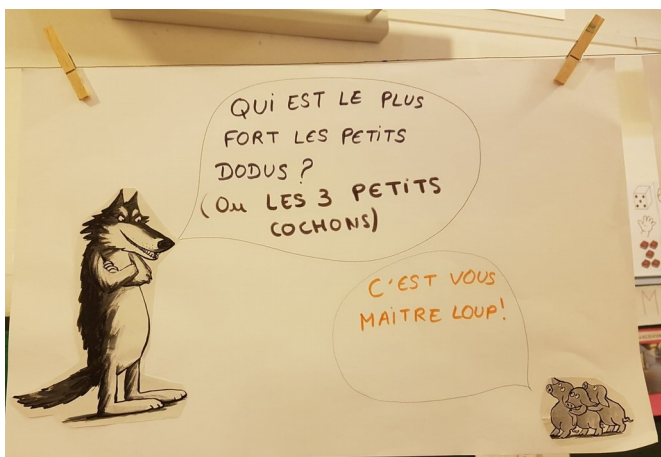
Domaines ou champ disciplinaires abordés dans la séquence	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (oral/écrit) Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques
Titre de la séquence	C'est moi le plus fort!
Compétences de la séquence	Langage écrit: - Écouter de l'écrit et le comprendre Langage oral: - Oser entrer en communication: prendre la parole devant un groupe de spectateurs, endosser un personnage - Comprendre et apprendre: raconter une histoire à l'aide de marottes - Échanger et réfléchir avec les autres: proposer des idées, des solutions, pour améliorer les propositions et aboutir à une mise en scène, réfléchir tous ensemble autour d'un projet commun - Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique: parler fort, articuler, mettre le ton Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques: - pratiquer quelques activités du spectacle vivant
Objectif de la séquence	Comprendre et théâtraliser un album
N° de la séance	3
Objectifs/Compétences de la séance	Entrer dans le jeu théâtral Improviser pour construire progressivement des dialogues S'exprimer oralement devant un grand groupe Endosser la posture de spectateur
Niveau de classe	MS

Titre de la séance	Vers la mise en voix
Durée totale	60 minutes
Supports utilisés/ matériel	Album <i>C'est moi le plus fort</i>
Lieu(x)	Salle polyvalente

Phases + Durée	Objectifs	Modalités d'organisation	Ce que fait l'enseignant	Ce que font les élèves	Bilan
1. Entrée dans le travail: «Concentration collective» 5 min	Se concentrer Chercher une énergie collective	Classe entière	Le PE et les élèves exécutent les exercices qui seront toujours les mêmes en début de séance de théâtre «Concentration collective.»	Les élèves se tiennent la main et ferment les yeux. Lorsque le PE le dit, ils serrent les mains de leurs camarades, puis relâchent l'étreinte, dans le silence.	Fonctionne toujours bien.
2. Dynamisation du corps: «La danse du crabe et de la girafe» 10 min	Mettre son corps au service de son imagination Prendre conscience de certaines possibilités de son corps	Classe entière	Le PE donne la consigne: « Vous vous promenez tranquillement dans la salle, comme si vous le loup qui se promène dans les bois. Maintenant, vous êtes le petit crapaud qui se promène dans les bois. Vous redevenez le loup. Puis vous êtes le chaperon rouge. Et maintenant, la maman dragon ! » Le PE enrichit les propositions par rapport à la S2.	Comme lors de la S2, les élèves exécutent les consignes du PE, ils se déplacent comme s'ils étaient le loup, le petit dragon, le chaperon rouge... Ils sont libres de faire les propositions qu'ils veulent, le PE regarde s'ils enrichissent leurs propositions.	Fonctionne toujours bien, plaît beaucoup aux élèves.
3. Travail de contact: «Les yeux dans les yeux» 10 minutes	Recherche d'une concentration commune Travailler les yeux comme point de contact	Classe entière	Le PE explique aux élèves: « Vous vous promenez dans la salle. Quand je frappe des mains, chacun choisi un camarade et le regarde bien droit dans les yeux comme s'il le loup en colère/le chaperon rouge qui rencontre le loup/le loup qui rencontre la maman dragon ! Tout cela doit se faire dans le silence le plus total ! » Le PE donne plusieurs fois la consigne avec des ordres différents: être le lièvre qui rencontre le loup, être le loup qui rencontre le lièvre, être la maman dragon qui rencontre le loup....	Les élèves évoluent dans l'espace. Au signal, ils choisissent un camarade et le regarde dans les yeux comme s'ils étaient le loup ou autre.	Idem S2.
4. Vers le jeu dramatique: «Les statues de pierre» 10 min	S'exprimer corporellement Expression du masque Extérioriser une émotion	Classe entière	Le PE demande aux élèves de se déplacer dans l'espace. Puis il donne le signal et la consigne: « Vous devenez la statue de la maman dragon ! Vous devenez la statue du loup devant la maman dragon ! Vous devenez la statue du lapin quand il rencontre le loup! Ne bougez plus, je passe entre vous pour voir ce que vous proposez. » Le PE passe entre les statues, souligne l'importance des expressions du visage	Les enfants marchent dans l'espace. Au signal, ils s'immobilisent dans l'état demandé et restent ainsi pendant quelques secondes.	Idem S2.

<p>5. Vers le jeu dramatique : «<i>Incarner des personnages</i>»</p> <p>15 min</p>	<p>S'exprimer avec sa voix Entrer dans l'improvisation</p>	<p>2 phases</p> <p>Phase 1: Classe divisée en plusieurs groupes, un passage de l'album attribué à chaque groupe</p> <p>Phase 2: groupe classe réuni</p>	<p>Phase 1: « Je vais vous séparer en plusieurs groupes. Maintenant, c'est vous qui êtes les personnages de <i>C'est moi le plus fort</i> ! Vous allez vous entraîner à jouer des moments du livre et après vous viendrez nous montrer ce que vous avez fait. »</p> <p>Le PE répartit les élèves en plusieurs groupes et les disperse dans la salle. Il attribue les rôles et les moments de l'histoire à chacun, puis circule entre les différents groupes qui se mettent à improviser. Il les aide, leur donne des idées si besoin.</p> <p>Phase 2: les groupes présentent aux autres ce qu'ils ont préparé. S'en suit un temps de langage autour des productions.</p>	<p>Phase 1: les groupes d'élèves, répartis dans la salle, s'entraînent à jouer le moment de l'album qui leur a été attribué.</p> <p>Phase 2: les élèves sont réunis. Chaque groupe passe devant les autres. A la fin de chaque présentation, le PE encourage les élèves observateurs à réagir, à donner conseils et avis.</p>	<p>Certains groupes plus en difficultés que d'autres, quelques moments de flottement mais normal car première fois que les élèves réalisent ce genre d'exercices.</p>
<p>6. Sortie de travail : «<i>Lourd et chaud</i>»</p> <p>10 min</p>	<p>Se relaxer</p>	<p>Classe entière</p>	<p>Le PE donne la consigne: « Allongez-vous sur le dos et fermez les yeux. Détendez tous vos muscles, d'abord le front, puis les épaules, puis les bras, puis le ventre, puis les jambes, puis les pieds. Respirez calmement, sentez l'air qui entre par votre nez et qui ressort par votre bouche. Imaginez que votre corps est très lourd, comme s'il s'enfonçait dans le sol ! »</p>	<p>Les élèves retrouvent le calme, se détendent.</p>	

Annexe numéro 6 : Les visuels des dialogues



Annexe numéro 7 : Fiche de préparation de séance « Vers l'ajout d'intention »

Domaines ou champ disciplinaires abordés dans la séquence		Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (oral/écrit) Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques			
Titre de la séquence		C'est moi le plus fort !			
Compétences de la séquence		Langage écrit : - Écouter de l'écrit et le comprendre Langage oral : - Oser entrer en communication : prendre la parole devant un groupe de spectateurs, endosser un personnage - Comprendre et apprendre : raconter une histoire à l'aide de marottes - Échanger et réfléchir avec les autres : proposer des idées, des solutions, pour améliorer les propositions et aboutir à une mise en scène, réfléchir tous ensemble autour d'un projet commun Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique : parler fort, articuler			
Phases + Durée	Objectifs	Modalités d'organisation	Ce que fait l'enseignant	Ce que font les élèves	Bilan
1. Entrée dans le travail : « Concentration collective » 5 min	Se concentrer Chercher une énergie collective	Classe entière Salle polyvalente Délimitation de l'espace par tapis Bancs pour les spectateurs	Le PE et les élèves exécutent les exercices qui seront toujours les mêmes en début de séance de théâtre « Concentration collective. »	Les élèves se tiennent la main et ferment les yeux. Lorsque le PE le dit, ils serrent les mains de leurs camarades, puis relâchent l'étreinte, dans le silence.	Fonctionne toujours bien
2. Dynamisation du corps : « La danse du crabe et de la girafe » 10 min	Mettre son corps au service de son imagination Prendre conscience de certaines possibilités de son corps	Classe entière	Le PE donne la consigne : « Vous vous promenez tranquillement dans la salle, comme si vous le loup qui se promène dans les bois. Maintenant, vous êtes le petit crapaud qui se promène dans les bois. Vous redevenez le loup. Puis vous êtes le chaperon rouge. Et maintenant, la maman dragon ! » Le PE enrichit les propositions par rapport à la S2.	Comme lors de la S2, les élèves exécutent les consignes du PE, ils se déplacent comme s'ils étaient le loup, le petit dragon, le chaperon rouge... Ils sont libres de faire les propositions qu'ils veulent, le PE regarde s'ils enrichissent leurs propositions.	Fonctionne toujours bien
3. Vers le jeu dramatique et l'ajout d'intention : le prénom 5 min	S'exprimer en ajoutant une intention	Classe entière	Le PE demande aux élèves de former une grande ronde. Il donne la consigne : « Je vais vous demander de venir au milieu du cercle et de dire votre prénom comme si vous étiez en colère/joyeux/triste/effrayé. »	Les enfants forment une grande ronde et viennent au milieu du cercle dire leur prénom en ajoutant l'intention demandée.	Fonctionne sur le principe mais les élèves se déconcentrent vite (trop nombreux)

<p>4. Vers le jeu dramatique : mémoriser les dialogues et ajouter une intention</p> <p>25 min</p>	<p>S'exprimer avec sa voix Mémoriser des dialogues Ajouter une intention</p>	<p>2 phases</p> <p>Phase 1: classe divisée en plusieurs groupes</p> <p>Phase 2: groupe réunit</p>	<p>Phase 1: passation de la consigne. « Je vais à nouveau vous séparer en plusieurs groupes, je vous distribue vos rôles. Nous faisons comme d'habitude, sauf que cette fois, nous essayons vraiment d'ajouter une intention. Quand le loup est en colère, il faut que l'on sente que vous êtes en colère ! »</p> <p>Le PE répartit les élèves en plusieurs groupes et les disperse dans la salle. Il attribue les rôles et les moments de l'histoire à chacun, puis circule entre les différents groupes. Il les aide, leur donne des idées.</p> <p>Phase 2 : le groupe classe est réuni, chaque groupe présente ce qu'il a fait aux autres. Un échange s'instaure entre spectateurs et acteurs pour parler de ce qu'il faudrait améliorer ou changer.</p>	<p>Phase 1: les groupes d'élèves, répartis dans la salle, s'entraînent à jouer le moment de l'album qui leur a été attribué.</p> <p>Phase 2: les élèves sont réunis. Chaque groupe passe devant les autres. A la fin de chaque présentation, le PE encourage les élèves observateurs à réagir, à donner conseils et avis.</p>	<p>Marche bien, certains commencent à bien comprendre le principe de l'ajout d'intention.</p>
<p>5. Sortie de travail : «<i>Lourd et chaud</i>»</p> <p>10 min</p>	<p>Se relaxer pour sortir du travail</p>	<p>Classe entière</p>	<p>Le PE donne la consigne: « Allongez-vous sur le dos et fermez les yeux. Détendez tous vos muscles, d'abord le front, puis les épaules, puis les bras, puis le ventre, puis les jambes, puis les pieds. Respirez calmement, sentez l'air qui entre par votre nez et qui ressort par votre bouche. Imaginez que votre corps est très lourd, comme s'il s'enfonçait dans le sol ! »</p>	<p>Les élèves retrouvent le calme, se détendent.</p>	

Annexe numéro 8 : Grilles d'observations générales

Légende

x : compétence acquise

OSER ENTRER EN COMMUNICATION

ÉLÈVES	Je parle individuellement à la maîtresse et à mes camarades	Je parle dans un petit groupe animé par la maîtresse	Je prends la parole devant le grand groupe classe
A	x	x	x
R	x	x	x
D	Aux camarades uniquement		
E	x	x	x
C	x	x	Très peu souvent
E	x	x	x
M	x	x	x
L	x	x	x
M	x	x	x
Z	Aux camarades uniquement		
K	x	x	x
V	x	x	x
L	x	x	x
D	x	x	x
L	x	x	x
M	x	x	x
A	x	x	x
Y	x	x	x
I	x	x	x
R	x	x	x
S	x	x	x
V	x	x	x
J	x	x	x
B	x	x	x
L			
F	x	x	x
L	x	x	x
M	x	x	x
M	x	x	x

COMPRENDRE ET APPRENDRE

ÉLÈVES	Je sais faire parler une marionnette	Je raconte une histoire à l'aide de marottes
A	x	x
R		
D		
E	x	x
C	X	x
E	x	x
M		x
L	x	x
M	x	x
Z		
K		
V	x	x
L	x	x
D	Plus ou moins	x
L	x	x
M	Plus ou moins	x
A	X	x
Y		x
I	Plus ou moins	x
R		x
S		x
V	x	x
J	x	x
B		x
L		
V		x
L	X	x
M		x
M		x

**RÉFLÉCHIR SUR LA LANGUE ET ACQUÉRIR UNE CONSCIENCE
PHONOLOGIQUE**

ÉLÈVES	Je me fais comprendre de tous	J'articule correctement	Je parle suffisamment fort
A	x	x	
R	Difficultés articulation		x
D	Difficultés articulation et prononciation		
E	x	x	x
C	x	x	
E	x	x	x
M	x		x
L	x	x	x
M	x	x	
Z	x	x	
K	x	x	x
V	x	x	x
L	x	x	
D	x	x	
L	x	x	x
M	x	x	x
A	x	x	x
Y	x	x	
I	x	x	x
R	x	x	
S	x	x	
V	x	x	
J	x	x	x
BD	Difficultés prononciation/ articulation		x
L	Ne parle jamais	Ne parle jamais	Ne parle jamais
F	x	x	x
L	x		
M	x		x
M	x	x	x

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour sujet la pratique du théâtre en classe de maternelle et les liens pouvant être établis entre théâtre et langage. À partir d'un projet de théâtralisation d'un album de littérature jeunesse, j'ai tenté de mener des observations afin de pouvoir répondre à la question suivante : dans quelles mesures la pratique du théâtre en maternelle peut-elle contribuer au travail et au développement du langage oral et écrit chez les élèves ?

Mots-clés : *langage, oral, écrit, théâtre, maternelle*

This thesis is about drama practice at pre-school and the connections between drama and language. On the basis of children's book dramatization made in January 2019, I tried to notice and answer the following question : does the drama practice at pre-school can contribute to develop pupil's written and oral language ?

Key-words : *language, oral, written, drama, pre-school*