

Développer les compétences orales par la pratique du théâtre en classe : pourquoi travailler l'expression orale en classe ? Quels sont les apports du théâtre dans le développement des compétences orales des élèves ?

Joséphine Aubert

▶ **To cite this version:**

Joséphine Aubert. Développer les compétences orales par la pratique du théâtre en classe : pourquoi travailler l'expression orale en classe ? Quels sont les apports du théâtre dans le développement des compétences orales des élèves ?. Education. 2019. dumas-02190543

HAL Id: dumas-02190543

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02190543

Submitted on 22 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.

Année universitaire 2018-2019

Master MEEF

Mention 1er degré

2ème année

DEVELOPPER LES COMPÉTENCES ORALES PAR LA PRATIQUE DU THÉÂTRE EN CLASSE

Pourquoi travailler l'expression orale en classe ? Quels sont les apports du théâtre dans le développement des compétences orales des élèves ?

Mots-clés : langage oral, théâtre, communication

Présenté par : Joséphine AUBERT

Encadré par : Valérie DRÉVILLON

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris
10 rue Molitor, 75016 PARIS – tél. 01 40 50 25 92 – fax. 01 42 88 79 74
www.espe-paris.fr

SOMMAIRE

Introduction …… 3

I. Les enjeux de l'enseignement de l'oral à l'École …… 5

1.1 La place de l'expression orale dans les programmes…… 5

1.2 L'expression orale comme indicateur de la réussite scolaire et sociale ….. 6

1.3 Les différentes compétences mises en jeu lors de l'expression orale …… 7

1.4 Le point de vue des chercheurs sur l'enseignement de l'oral à l'école ……. 8

II. Le choix de la pratique du théâtre pour travailler l'expression orale …… 10

2.1 L'intérêt personnel et les expériences passées …… 10

2.2 Les besoins des élèves et le potentiel de la classe …… 11

2.3 Le point de vue des chercheurs sur la pratique du théâtre en classe ……... 12

III. Le dispositif mis en place pour travailler les compétences orales durant l'année scolaire 2018-2019 …… 15

3.1 Le choix de la pratique du théâtre sous forme d'ateliers …….. 15

3.2 La construction d'une culture du théâtre …… 18

3.3 La question de l'évaluation des compétences orales …… 19

IV. L'évolution des compétences orales des élèves : suivi-évaluation, enseignements et pistes de réflexion …… 22

4.1 Les résultats de l'observation diagnostique …… 22

4.2 L'évolution des compétences orales des élèves …… 24

4.3 Les effets externes de la pratique du théâtre …… 28

4.4 Les enseignements et les pistes d'amélioration …… 28

Conclusion ……... 30

Bibliographie …… 32

Annexes …… 33 à 45

« Le théâtre, c'est la poésie qui sort du livre pour descendre dans la rue. »

Federico Garcia Lorca (1898-1936)

INTRODUCTION

La place accordée à l'oral dans nos sociétés et en particulier dans les systèmes éducatifs a beaucoup évolué au fil des siècles. Alors que durant l'Antiquité, les Grecs célébraient l'art de bien parler et enseignaient la rhétorique, l'oral a longtemps été délaissé voire considéré comme répréhensible au sein des systèmes scolaires, comme le précise Evelyne Charmeux, enseignante-chercheuse à l'Institut français de l'Education, dans son ouvrage *Ap-prendre la parole* (1996). Le fait d'être bavard a par exemple toujours été considéré comme un défaut et le système frontal d'enseignement a très longtemps reposé sur une dualité entre le professeur qui parle et qui transmet son savoir et l'élève qui se tait et qui écoute. L'enseignement de l'oral est de plus, encore opposé à celui de l'écrit et jugé comme d'une importance inférieure, l'Ecole affichant comme priorité le savoir lire et écrire.

Pourtant, comme le précise la chercheuse, si l'on s'écarte des ambitions de l'Ecole et des instructions officielles, on observe de manière incontestable à quel point l'oral a de l'importance dans nos vies sociales et professionnelles. L'oral, comme vecteur de communication, est un indiscutable marqueur social et ce, encore plus dans un monde où les médias numériques et la communication visuelle prennent le dessus sur les modes de communication écrits.

Face à ces enjeux et à l'importance que revêt de nouveau l'oral dans notre société, les programmes scolaires actuels préconisent la conception et la mise en œuvre de séances d'enseignement dédiées à l'oral, et ce même en cycle 3. Il ne s'agit ainsi plus uniquement de mobiliser l'oral lors des temps d'apprentissage mais bien pour les élèves d'apprendre à s'exprimer à l'oral. *Mais pourquoi et avec quels types de dispositif travailler l'expression orale en classe ? Et quel peut être l'apport de la pratique du théâtre en classe sur le développement des compétences orales ?* C'est à ces questions que j'ai eu envie de répondre après avoir appris à connaître mes vingt-cinq élèves de CM1.

Professeure des écoles stagiaire dans une école du onzième arrondissement pour l'année 2018-2019, j'ai pu observer en début d'année une grande hétérogénéité dans la prise de parole de mes élèves. Certains enfants très à l'aise, avaient tendance à monopoliser l'espace sonore tandis que d'autres ne prenaient jamais la parole de manière spontanée, mais uniquement sur ma sollicitation. Ces derniers exprimaient souvent leurs propos de manière peu audible, en adressant leurs regards uniquement à la maîtresse. Une petite dizaine d'élèves était pourtant spontanément volontaire pour réaliser puis présenter des exposés à la classe mais ne respectait pas les codes de communication face à un public : se tenir droit, poser sa voix, regarder l'audience, etc. J'ai également pu observer des inégalités de genre dans la prise de parole, les filles de la classe faisant moins porter leurs voix et prenant moins la parole que les garçons.

En parallèle de ces constats, j'ai décelé chez certains de mes élèves une appétence pour le jeu théâtral et l'improvisation, et ce dès le début d'année, lors des quelques jeux que nous avions mis en place avec ma binôme pour que les élèves apprennent à se connaître.

Ayant moi-même beaucoup pratiqué le théâtre et ayant enfant également fait du théâtre à l'école, je me suis intéressée aux différents dispositifs possibles pour mettre en place des séances d'enseignement dédiées à l'oral et j'ai souhaité mener ce projet de développement des compétences orales à travers la pratique du théâtre en classe.

Pour traiter de ces questions, nous évoquerons dans un premier temps les divers enjeux de l'enseignement de l'oral à l'École et décrirons les différentes compétences mises en jeu. Puis, nous nous interrogerons sur le choix de la pratique du théâtre en classe comme cadre pour enseigner l'oral. Enfin, nous présenterons l'ensemble du dispositif mis en place durant l'année scolaire 2018-2019 pour travailler l'oral et nous analyserons les résultats obtenus en nous appuyant sur trois temps d'évaluation des compétences orales des élèves.

I. Les enjeux de l'enseignement de l'oral à l'École

1.1 La place de l'expression orale dans les programmes

Le travail des compétences orales a fait son grand retour dans les programmes de 2016. Alors qu'à l'école maternelle, le langage oral a toujours été le pivot, le cœur même des apprentissages, la place accordée au travail de l'oral aux cycles 2 et 3 a été longtemps réduite. Pendant plusieurs décennies, l'enseignement scolaire frontal, où le savoir était enseigné de manière descendante (ou « top-down » en anglais), a en effet considérablement réduit les temps d'échanges et d'expression à l'oral des élèves, ce qui a constitué un obstacle au développement de leurs compétences. L'Ecole élémentaire a de plus toujours eu pour priorité l'acquisition de la lecture et de l'écriture, comme le montre la permanence du discours sur l'illettrisme (C. Garcia-Debanc et S. Plane, 2004). L'oral a dont été longtemps relégué au second plan, l'objectif principal demeurant le savoir lire et écrire par tous les élèves.

Pourtant, dans les programmes actuels, l'oral a retrouvé une place centrale et ce pour tous les cycles. Il est à la fois désigné comme un **outil pour apprendre** (parler pour apprendre) et comme un **propre objet d'apprentissage** (apprendre à parler). Dans leur ouvrage *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, les chercheuses C. Garcia-Debanc et S. Plane distinguent ainsi cinq fonctions de l'oral en classe :

- moyen d'expression
- moyen d'enseignement
- objet d'apprentissage
- moyen d'apprentissage
- objet d'enseignement

Les programmes préconisent désormais la construction et la mise en œuvre d'une diversité de situations pour mobiliser l'oral dans toutes ces différentes fonctions. Les enseignants de cycle 2 et de cycle 3 sont ainsi chargés de ne plus uniquement faire travailler les élèves à l'oral de manière transversale mais bien de travailler spécifiquement l'oral par la mise en œuvre de séances d'enseignement dédiées *(B.O 2015).* Ils ont à leur charge la construction et la mise en œuvre d'un enseignement explicite de l'oral.

L'objectif principal de cet enseignement en cycle 3 est la maîtrise du langage oral et des codes de communication, afin que les élèves puissent « *présenter de façon claire et ordonnée des explications, des informations ou un point de vue, interagir de façon efficace et maitrisée dans un débat* » *(B.O 2015).* Les principales compétences à travailler d'après les programmes pour « comprendre et s'exprimer à l'oral » sont :

- Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu.
- Parler en prenant en compte son auditoire.
- Participer à des échanges dans des situations diversifiées.
- Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

1.2 L'expression orale comme indicateur de la réussite scolaire et sociale

Si l'oral a retrouvé une place clé dans les programmes scolaires, c'est en partie pour répondre à l'évolution du monde dans lequel nous vivons et en particulier de nos techniques de communication. Le développement des compétences orales est aujourd'hui primordial et la maîtrise de ces compétences est indiscutablement considérée comme un indicateur de réussite à la fois scolaire et sociale.

La réforme du lycée et du baccalauréat, prévue pour 2021 par le Ministre de l'Education Nationale Jean-Michel Blanquer, prévoit notamment la mise en place d'une épreuve orale, nommée pour l'instant **Grand Oral**, qui compterait à priori pour 15 % de la note finale (Ministère de l'Education Nationale, 2019). Le Ministère de l'Education Nationale justifie la création de cette nouvelle épreuve du baccalauréat par le fait que *« savoir s'exprimer dans un français correct est essentiel pour les études, pour la vie personnelle et professionnelle. Parce que l'aisance à l'oral constitue un marqueur social, il convient justement d'offrir à tous les élèves l'acquisition de cette compétence. »*. La réussite scolaire des élèves sera donc de plus en plus liée à la maîtrise des compétences orales.

De plus, l'importance accrue de l'oral à l'école s'explique aussi par une crainte des pouvoirs publics face à l'évolution et la segmentation des langages oraux. Comme le soulignent C. Garcia-Debanc et S. Plane dans leur ouvrage, « *il a en effet été constaté que les pratiques langagières orales deviennent le centre de toutes les attentions dans les moments où règnent des incertitudes ou des angoisses face à des changements de société. On pense ici aux phénomènes dits de "langage des banlieues" ou "langage des jeunes" »*.

Le retour de l'oral dans les programmes scolaires est donc également lié à un contexte idéologique, politique et social dans lequel l'École se donne pour objectif prioritaire l'enrichissement de la langue orale pour tous les élèves, quels que soient les niveaux de langue qu'ils mobilisent en dehors de l'école.

Si la réussite scolaire sera bientôt de plus en plus liée à la maîtrise du langage oral, les compétences orales et plus largement la maîtrise des codes de communication sont quant à elles déjà un gage pour s'intégrer socialement c'est-à-dire pour **trouver sa place au sein de la société** et parvenir à s'adapter aux différentes situations de la vie courante : en entretien d'embauche, au travail, en famille, en voyage, dans les commerces.

C'est effectivement par leur aisance, leur rhétorique, leur lexique, la clarté de leur langage que nos élèves se démarqueront sur le marché du travail, qu'ils pourront travailler avec les outils et les médias numériques ou qu'ils pourront par exemple occuper des fonctions de modérateurs, de manager, postes qui requièrent une grande maîtrise des éléments de langage. C'est aussi leur aisance à l'oral qui leur permettra plus facilement de communiquer dans une langue étrangère, de voyager ou travailler à l'étranger et plus largement d'être performants en communication.

Bien que la maîtrise de l'écrit reste encore très discriminante dans la société française, en raison notamment de l'importance accordée à l'orthographe, la maîtrise de l'oral se révèle aujourd'hui fondamentale ; la mondialisation, le développement des médias vidéo et des techniques de télécommunication privilégiant désormais très nettement une communication orale et souvent visuelle.

1.3 Les différentes compétences mises en jeu lors de l'expression orale

Bien s'exprimer à l'oral met en jeu une grande diversité de compétences. La principale compétence mobilisée est la **maîtrise de la langue française**, de ses structures grammaticales, de ses manières de dire mais aussi de ses nuances lexicales et de ses intonations. Bien s'exprimer à l'oral, c'est avant tout formuler un message clair, intelligible et adapté à l'interlocuteur, en construisant des phrases correctes et qui ont du sens.

Cependant lors de l'expression orale, d'autres compétences, souvent liées à la **communication non verbale**, sont aussi mobilisées. Il s'agit par exemple d'adapter la **posture** de son corps, d'adresser son **regard**, de marquer l'**intonation** par un changement du **débit de**

parole (prendre son temps, apprécier les silences), et de gérer sa **gestuelle** pour appuyer le sens de ses propos (parler avec les mains par exemple).

Développer la qualité de l'expression orale implique donc une large palette de compétences, dont certaines sortent du cadre de l'étude de la langue. Il est donc important pour le professeur des écoles de construire des séances d'enseignement qui font appel à **différents modes d'expression et de communication** afin que les élèves puissent travailler l'attitude et la gestuelle en accord et en appui de leurs discours.

1.4 Le point de vue des chercheurs sur l'enseignement de l'oral à l'école

Si l'oral a retrouvé aujourd'hui une place centrale dans les programmes scolaires, cela fait aussi suite à la publication de nombreux travaux théoriques sur l'acquisition des compétences langagières orales et leurs conséquences sur l'acquisition des savoirs disciplinaires et le développement des élèves.

❖ L'oral comme moyen de construction des savoirs disciplinaires

Comme le mentionne le psychologue et chercheur américain J.-S Bruner, *« le langage est à la fois objet à construire et moyen d'acquérir d'autres savoirs »*. Par les échanges oraux et la verbalisation, les élèves construisent leurs savoirs. Ils voient, vivent et agissent dans une situation donnée, ce qui leur permet de construire le **sens des mots** qu'ils emploient et qu'ils remobilisent. Le travail de l'oral favorise notamment la **mémorisation** et la **compréhension** dans toutes les disciplines.

Les objectifs d'enseignement ont très longtemps porté principalement sur l'écrit car l'oral était perçu comme la forme spontanée de communication de l'Homme et était donc opposé de fait à « l'acquis culturel » que représente l'écrit et qui nécessite un enseignement dédié et un soutien pédagogique. Pourtant, comme le souligne la professeure en sciences du langage S. Plane (Cahiers Pédagogiques, 2015), il ne faut pas penser « *l'oral et l'écrit […] en termes de concurrence ou de soumission. L'un et l'autre sont des modes de production verbale qui exigent des efforts cognitifs, des acquisitions culturelles, une sensibilité à l'altérité, et qui jouent conjointement un rôle fondateur car ils sont les instruments de la pensée et de la communication […]. D'où la nécessité d'accorder à chacun d'eux une place éminente dans la classe* ». La

chercheuse insiste notamment sur le fait que, dans le cas de certaines situations d'échange construites pour amener les élèves à **raisonner à l'oral** et non uniquement pour restituer ou deviner ce que le professeur attend comme réponses, « *la production verbale orale est sollicitée en tant que **moyen d'affiner sa pensée** ou comme moteur de la pensée* ».

Le travail de l'oral à l'école n'a donc pas à se faire en opposition à l'écrit mais conjointement (C. Garcia-Debanc et S. Plane, 2004). Les élèves peuvent être amenés, à partir d'un débat ou de l'écoute d'un exposé, à rédiger un texte présentant leurs conclusions, ou bien à partir d'un travail de recherche à l'écrit, à présenter oralement leurs découvertes. Le travail des compétences orales permet ici de **consolider l'écrit** via l'acquisition progressive de f**ormulations**, de **manières de dire** et de **lexique**. Inversement, le travail de l'oral permet aussi de se détacher des caractéristiques propres de l'écrit et d'aider les élèves à se **perfectionner dans les formes courantes d'oral** et de valoriser la « *variété et la richesse des oraux authentiques* ».

❖ L'oral comme moyen de construction de l'identité de l'élève

De nombreux chercheurs s'accordent sur le fait que **travailler l'oral en classe concourt à la construction de l'identité des élèves**. L'objectif d'un enseignement explicite de l'oral est ainsi, selon Gérard de Vecchi, maître de conférences en sciences de l'éducation, de passer de séances où le professeur se contente de « faire parler les élèves » à des séances où il les amène à « s'exprimer ». Comme le précise le sociologue A. Touraine, le travail oral en classe doit « *aider l'enfant à affirmer ce qu'il est, à se découvrir au milieu des autres, à prendre connaissance de son identité, à développer une image de lui positive qui lui permettra d'entrer en relation avec les autres et de manier la langue nationale […] ce qui est la condition d'une vie en commun.* » (Blé91, 2000).

Un des objectifs principaux du travail du langage oral est donc aussi la **prise de confiance des élèves**, qui gagnent en assurance et qui petit à petit personnalisent leurs propos, leurs propositions et parviennent à **exprimer de manière individualisée leurs idées et à partager leurs émotions**. Le langage oral, indiscutable marqueur social, est ainsi le vecteur d'une identité construite qui, dans la société française dans laquelle nous vivons, peut avoir un très fort impact sur notre vie personnelle et professionnelle, comme l'affirmait le sociologue P. Bourdieu dans son ouvrage *Ce que parler veut dire* (1982).

Si les instructions officielles ont acté l'importance pour les enseignants de porter leur attention sur le travail de l'oral, l'étape suivante concerne la construction et la mise œuvre de séances d'enseignement dédiées, prenant en compte les différentes fonctions de l'oral en classe. Parmi les différents dispositifs possibles, la **pratique du théâtre à l'école** peut être un outil motivant et structurant, qui contribue au développement des compétences orales verbales et non verbales des élèves.

II. Le choix de la pratique du théâtre pour travailler l'expression orale

2.1 L'intérêt personnel et les expériences passées

Le choix de travailler par la pratique du théâtre les compétences orales des élèves part d'un **intérêt personnel**. Enfant, j'ai toujours aimé le théâtre et l'improvisation. Je garde un souvenir tout particulier de ma classe de CM2 où nous avions mis en scène et interprété un roman jeunesse fantastique Le 35 mai d'Eric Kästner. Je me souviens de l'excitation de mener un projet sur l'année, de voir aboutir nos travaux de fabrication des décors et des costumes, des répétitions qui nous faisaient progresser et être petit à petit plus à l'aise et puis de la surprise du plaisir éprouvé sur scène, des rires des spectateurs, de la fierté des parents. Bien que les années aient passé depuis, je me souviens aussi de l'effet que cela avait eu sur la **cohésion du groupe**, sur la vie de la classe. Nous étions devenus une troupe de petits comédiens dans laquelle chacun avait trouvé sa place.

Par la suite, j'ai poursuivi le théâtre en dehors du cadre scolaire en tant que loisirs, à la fois durant mes études puis ensuite en tant que salariée. Je me suis notamment rendu compte dans ma **vie professionnelle** à quel point cela m'avait aidée et donné de l'aisance pour réussir des examens oraux, pour passer des entretiens d'embauche, pour communiquer et travailler dans une langue étrangère, pour faire des présentations orales devant des audiences diverses.

C'est pourquoi, après avoir découvert ma classe et appris à connaitre mes élèves, j'ai eu envie de mettre en place des **ateliers de théâtre** durant cette première année d'enseignement en tant que professeure des écoles stagiaire.

2.2 Les besoins des élèves et le potentiel de la classe

❖ Une expression orale hétérogène dans la classe

L'idée de travailler l'expression orale en mettant en place des ateliers de théâtre provient aussi de **l'observation de mes élèves** en début d'année.

De manière générale, je trouve qu'ils sont vifs et participent beaucoup, qu'une large majorité d'entre eux est volontaire pour passer au tableau et faire des exposés. Cependant, très peu maîtrisent les **codes de l'expression orale devant une audience** : ils lisent encore mot pour mot leurs notes, se tournent souvent vers le tableau au lieu de regarder leurs camarades, s'adressent parfois uniquement à moi au lieu de regarder le groupe et surtout ils ne contrôlent pas la puissance de leurs voix et parlent insuffisamment fort et sans bien articuler.

J'ai observé également des **différences sensibles d'expression entre les filles et les garçons**. Certaines filles de la classe, pourtant performantes dans toutes les disciplines, peinent à faire porter leur voix lors de leurs interventions et chuchotent presque lorsque je les interroge, alors qu'elles apportent le plus souvent des réponses justes et pertinentes. Les garçons de manière générale prennent plus spontanément la parole et se font plus entendre dans la classe.

Il y a aussi dans la classe deux élèves que je n'entends presque pas et qui semblent avoir une faible estime d'eux-mêmes. Ce sont des **élèves qui ont des difficultés scolaires**, en particulier en français et en mathématiques et qui ont un peu décroché en classe. Ils ne lèvent pas la main et appréhendent de passer au tableau lors des exercices ou des récitations. Ils n'osent plus parler quand ils se sentent écoutés par la classe et n'adressent quasiment jamais leurs regards.

Parmi les différents profils des élèves, il y a également un garçon qui a de vraies difficultés de maîtrise de la langue française que ce soit à l'écrit ou l'oral. Bien qu'il soit très volontaire et assidu, il fait de nombreuses fautes de français lorsqu'il s'exprime et semble souffrir des remarques des autres élèves qui le reprennent souvent. Enfin, un élève de la classe est malentendant et appareillé. Il n'a aucune difficulté scolaire et a de très bons résultats mais il participe très peu à l'oral.

Le constat de cette **hétérogénéité au sein** de la classe m'a donné envie de travailler les compétences orales via la pratique du théâtre. L'objectif est multiple. Il s'agit à la fois de

développer chez tous les élèves leurs capacités à parler en public et à s'adresser à un groupe. Il s'agit aussi d'essayer de travailler sur les **inégalités de genre** et tenter de donner aux filles les outils pour qu'elles prennent leur place au sein de la classe. Enfin, un des objectifs est de veiller à l'**inclusion** et d'essayer de raccrocher des élèves qui participent très peu et sont un peu exclus du groupe-classe en raison de leurs difficultés ou de leurs différences.

❖ Un engouement pour le jeu théâtral

Une des raisons qui m'a aussi convaincue de mettre en place ces ateliers de théâtre en classe est l'engouement pour le jeu théâtral de certains élèves. Dès le premier jour de la rentrée en septembre, alors que nous faisions un tour de table durant lequel chaque enfant devait présenter son voisin, un des élèves a fait mine de mener une interview en direct et a joué spontanément le journaliste. Sa présentation a fait rire les autres élèves et détendu l'atmosphère et certains ont pris le relais après son passage. En récitation de poésie ou en lecture à voix haute, j'observe également de temps en temps des élèves qui osent aller plus loin dans l'interprétation, en ajoutant des gestes, des intonations, en faisant varier leur débit de parole. J'ai ainsi senti un potentiel et une appétence de la classe pour pratiquer le théâtre à l'école.

2.3 Le point de vue des chercheurs sur la pratique du théâtre en classe

❖ Le théâtre et l'éducation nationale : des rapports tumultueux

Comme l'évoque Philippe Meirieu, chercheur spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, dans son entretien *Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir,* les rapports entre éducation et théâtre ont longtemps été houleux. Pendant des siècles l'approche éducative de l'école, qui a pour vocation de former intellectuellement les élèves, a été opposée à une approche artistique, dont on prétendait qu'elle avait une vocation de formation affective. Il rappelle notamment que « *pour Platon, le théâtre était l'expression de la diversité et de la singularité, alors que l'éducation devait permettre de s'exhausser au-dessus pour accéder à des concepts […], des idées générales.* »

Il est pourtant aujourd'hui affirmé et revendiqué que l'enseignement des savoirs fondamentaux et l'éducation artistique concourent tous deux à la formation des élèves et à leur accompagnement pour qu'ils se développent intellectuellement et socialement. Le théâtre est même régulièrement cité comme un des outils pour remédier aux maux dont souffre le système

éducatif français : la perte de sens de certains modules d'enseignement, le creusement des inégalités, le manque de cohésion.

Ces affirmations sont le produit d'un long cheminement, qui a conduit les politiques culturelles et les politiques éducatives à travailler de plus en plus conjointement. La réconciliation entre l'expression théâtrale et l'éducation nationale a notamment été symbolisée par la signature par les ministres de la Culture et de l'Éducation nationale du protocole d'accord du 25 avril 1983. Cet accord a en particulier acté la création d'un baccalauréat spécifique « Théâtre et expression dramatique », dont le dispositif a été mis en place à partir de 1986 (Ministère de la Culture, 2019). En 1995, l'ouverture à la pratique du théâtre et à la découverte du jeu dramatique est inscrite officiellement au programme du cycle 3 (Les programmes de l'école primaire, 1995).

- La pratique du théâtre à l'école : un outil à visée éducative, sociale et artistique

La pratique du théâtre est aujourd'hui reconnue comme un outil pour le développement intellectuel, social et artistique des élèves et est un des dispositifs possibles pour travailler l'oral en classe.

La mise en place d'ateliers de théâtre à l'école offre en effet une approche globale des techniques d'expression (S. Balazard et E. Gentet-Ravasco, 2004). Elle peut permettre la **remobilisation de connaissances nouvellement acquises** de façon ludique en employant un lexique spécifique, en argumentant, en exposant son point de vue. Le jeu dramatique offre notamment une **variété de situations** où l'élève est amener à affiner sa pensée en précisant ses émotions, en trouvant le mot juste et en accordant sa gestuelle à ses intentions.

Comme le soulignent I. Mercuzot et M.-N. Noury dans leur dossier *Théâtre et oral* « *Au travers des activités théâtrales, les enfants acquièrent des compétences langagières (concernant l'élocution, l'expressivité, la cohérence) et de communication (écouter l'autre, le respecter, savoir et oser prendre la parole, se taire).* » Les deux chercheuses insistent notamment sur le fait qu'avec le théâtre, « *le langage se met en pratique* », ce qui **donne du sens aux situations de communication.** Le théâtre lève donc par la pratique des obstacles de compréhension des textes et de la langue. Il permet une plus grande **mémorisation** et une **appropriation** des savoirs enseignés. En outre, la découverte de la fonction du décor et de l'espace scénique, permet aux enfants de gagner en **abstraction**. Ils ne définissent plus

uniquement les objets par leur usage, mais aussi par ce qu'ils sont capables de symboliser (P. Meirieu, 2008).

La pratique du théâtre participe également à la **construction sociale** des élèves comme le souligne J.-P. Ryngaert, dramaturge et professeur des universités, qui en identifie trois effets principaux :

- Former des êtres humains, sensibles, réceptifs et ouverts, capables de recevoir et de donner
- Former des citoyens porteurs d'un regard critique sur le monde
- Former des spectateurs avertis

La pratique du théâtre est selon lui étroitement associée à un **processus de sociabilisation** des élèves et de **développement de leur esprit critique**. Elle permet un jeu constant entre faire et regarder, agir et analyser, ce qui permet de développer la critique constructive et le désir de se dépasser, de progresser. De plus, le jeu dramatique traite souvent de sujets sensibles, actuels, où les personnages font face à des dilemmes, à des conflits, à des prises de conscience. Comme l'a dit aux élèves la comédienne F. Pewzer, qui est intervenue dans ma classe (*voir partie III)* « *Le théâtre, c'est la vie sur scène, ce sont des questions auxquelles on tente de répondre* ». Pratiquer le théâtre à l'école participe ainsi à la formation d'élèves **citoyens**.

Enfin, la pratique du théâtre participe aux développements artistique et personnel des enfants. Comme le précise les comédiennes D. Mégrier et I. Renard, autrices des recueils d'*Exercices d'entrainement au théâtre*, publiés aux éditions RETZ, le théâtre permet aux enfants d'apprendre à :

- Développer leur sensibilité et à partager des émotions
- Écouter l'autre et le laisser s'exprimer librement
- Utiliser différentes formes de langages en se servant du corps, du regard, de l'attitude pour s'exprimer et véhiculer un message
- Se risquer à créer, à proposer, à se représenter
- Travailler l'imaginaire dans un exercice de création ou d'improvisation

La pratique du théâtre à l'école n'a ainsi pas vocation à former des comédiens mais bien à accompagner les élèves dans leur développement, la **formation de leur personnalité** et **l'entraînement à la communication**. Dans leur ouvrage *Le théâtre à l'école : techniques théâtrales et expression orale*, les autrices S. Balazard et E. Gentet-Ravasco présentent

notamment le théâtre comme un outil clé qui va apporter à l'enfant ce dont il a besoin pour s'exprimer en société c'est-à-dire « *aider un enfant à vaincre sa timidité, un autre à combattre son individualisme, un autre à canaliser son énergie* ».

III. Le dispositif mis en place pour travailler les compétences orales durant l'année scolaire 2018-2019

Pour que les élèves développent leurs compétences orales en pratiquant le théâtre, j'ai choisi de construire et de mettre en place un dispositif organisé selon trois axes distincts tout au long de l'année. Le schéma ci-dessous illustre la manière dont il s'articule.

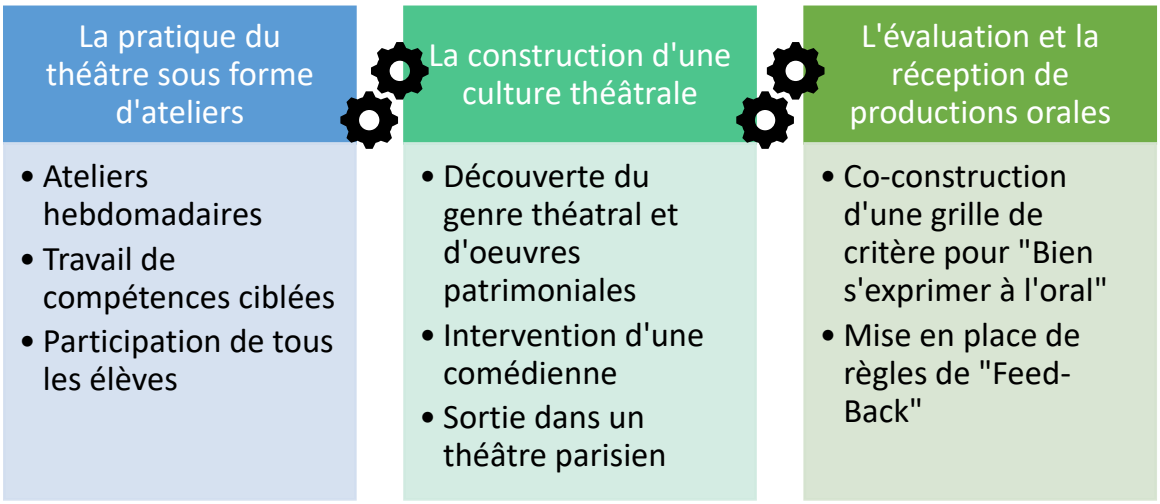


Figure 1 : Présentation des trois axes du dispositif mis en place durant l'année 2018-2019

3.1 Le choix de la pratique du théâtre sous forme d'ateliers

Pour travailler l'oral par la pratique du théâtre en classe, j'ai fait le choix d'animer différents types d'ateliers et de séances tout au long de l'année et de **ne pas m'engager dans la préparation et dans la mise en scène d'une pièce** ou d'un spectacle. Ce choix présente des risques bien sûr, avec en premier lieu celui de la frustration de mes élèves et de leur possible démobilisation, et potentiellement aussi celui de la déception des parents d'élèves, qui se sont habitués à ce rituel de fin d'année. Une des premières questions de mes élèves lorsque je leur ai exposé mon projet de pratiquer le théâtre en classe a d'ailleurs tout de suite été « *Est-ce qu'on va monter une pièce ?* ».

Cependant, bien que j'aie été tentée par l'idée de monter un spectacle en fin d'année, il m'a vite semblé que cette perspective à la fois relevait de l'infaisable mais aussi qu'elle était peu pertinente à la vue des objectifs que je m'étais fixés. En effet, d'un point de vue logistique, l'année de stage est déjà très dense et il y a beaucoup de sujets à mener de front. L'alternance entre les périodes de trois semaines en classe avec les élèves et trois semaines en cours à l'ESPE rend de plus difficile le travail filé que nécessite la préparation d'un spectacle ou d'une pièce. D'autre part, mon objectif restait celui de l'amélioration des compétences orales de mes élèves et en particulier de leurs compétences de communication. Il m'a donc semblé plus judicieux de me détacher d'un travail sur un texte théâtral, où le par cœur et la répétition sont indispensables, et de **cibler le travail de certaines compétences** via la mise en place d'ateliers sélectionnés, **sans objectif particulier de production.**

La mise en place de différents ateliers permet de travailler avec les élèves dans une **diversité de situations** et de faire des exercices nécessitant différentes compétences : l'adaptation de leur langage à un contexte, la mobilisation de leur corps, la modulation de leur voix, la variation de l'intonation ou encore l'improvisation. Cela permet aussi une **égalité possible de participation des élèves** (il n'y a pas de rôles principaux à distribuer) et **un suivi plus attentif de leur progression**.

Pour la sélection des ateliers, je me suis appuyée d'abord sur mon expérience personnelle et sur les différents exercices d'entraînement que je connaissais. J'ai aussi beaucoup puisé dans les deux recueils précédemment cités *d'Exercices d'entraînement au théâtre*, publiés par les éditions Retz ainsi que dans le recueil de fiches pratiques *Le théâtre à l'école, techniques théâtrales et expression orale* (Hachette Education, 2003).

Tous les ateliers ont été structurés de la même manière :

- Un échauffement corporel
- Un échauffement vocal
- Un ou deux exercices ciblés en collectif
- Un exercice d'improvisation en binôme avec représentation devant les autres élèves

En ce qui concerne la planification des ateliers et l'organisation de l'emploi du temps, j'ai décidé d'animer entre un et deux ateliers par semaine durant les périodes 2, 3 et 4 de l'année scolaire (de décembre à fin avril, à raison de trois semaines par période). Ils ont eu lieu dans le gymnase ou dans la salle de musique de l'école.

Le tableau ci-dessous reprend les différents exercices animés lors des séances de théâtre en indiquant les compétences travaillées.

Intitulé	Description	Compétences visées	Modalités
Virelangues	Entrainement à la répétition de phrases difficiles à prononcer à cause de la prolifération d'assonances et d'allitérations. Ex : *Natascha n'attacha pas son chat Pacha. Son chat Pacha s'échappa ce qui fâcha Natascha*	Articuler Enoncer des phrases longues	Les élèves s'entrainent à répéter la phrase pour eux-mêmes en circulant sur scène
La maladie contagieuse	Les élèves à tour de rôle proposent une démarche associée à un son, les autres la reproduisent plusieurs fois. Ex : « *Aïe, j'ai mal* » (en marchant sur un pied)	Associer une gestuelle à une expression Adapter sa posture à une situation	Les élèves s'entrainent à répéter la démarche en circulant sur scène
La maladie contagieuse répétée	Le professeur propose 4 démarches associées à un son qu'il numérote de 1 à 4. Lorsqu'il tape dans les mains et énonce un numéro, les élèves doivent répéter la démarche.	Associer une gestuelle à une expression Adapter sa posture à une situation Mémoriser un court texte et une intention.	Les élèves s'entrainent à répéter la démarche pour eux-mêmes en circulant sur scène
Les balles de son	Tous les participants sont en cercle. Un premier élève s'avance au centre en faisant un grand pas et propose une expression associée à un geste adéquat. Il recule d'un pas, se remet dans le cercle. Puis tous les participants reprennent son geste et son texte. Chaque participant propose à tour de rôle une expression et un geste. Ex : « Ah mince, mes clés ! » (*en tapant du poing*)	Proposer une expression et une gestuelle associée dans un exemple de la vie courante Associer une gestuelle à une expression Mémoriser un court texte et une intention	Les participants sont en cercle et reproduisent simultanément l'expression et le geste proposés.
Le gromelot	En binôme, les élèves décident d'une situation de la vie courante qu'ils vont jouer sur scène sans prononcer un seul mot intelligible. Ils vont parler en gromelot, technique qui consiste à mettre des sons ou des syllabes les unes derrière les autres. Le « gromelot » n'est compréhensible que par l'intonation et la gestuelle qui l'accompagnent.	Mimer une situation de la vie courante Jouer devant un public en occupant l'espace, en plaçant sa voix et son regard Adapter son intonation et sa gestuelle à une situation	Un binôme est sur scène. Tous les autres binômes sont spectateurs. A la fin de la scène, les spectateurs doivent deviner le propos de l'échange joué sur scène.
Le panorama des statues	En équipe de 4 ou 5, les élèves décident d'un thème ou d'une scène de la vie courante qu'ils vont devoir représenter sur scène sans bouger. Les spectateurs ferment les yeux et lorsqu'ils les rouvrent, les comédiens sont figés sur scène en statue.	Adapter sa posture et son regard à une situation Représenter un personnage en utilisant son corps Se positionner par rapport au public	Les spectateurs doivent deviner le thème représenté par les statues et le rôle de chaque comédien.
La chaussure	En binôme, les élèves décident d'une petite scène autour d'un objet matérialisé par une chaussure. Ils doivent échanger quelques phrases autour de l'objet sans jamais donner son nom.	Improviser une situation de la vie courante Adapter sa gestuelle et son intonation Ecouter son partenaire Utiliser du matériel pour illustrer son propos	Un binôme est sur scène. Tous les autres binômes sont spectateurs. A la fin de la scène, les spectateurs doivent deviner quel était l'objet représenté par la chaussure.
La télé-commande	5 comédiens sont assis sur des chaises. Un élève debout joue la télécommande et lorsqu'il fait un geste en direction d'une chaise, le comédien assis doit improviser un texte cohérent par rapport à la chaine de TV que représente sa chaise (pub, info, dessin animé, cuisine…). La télécommande zappe ensuite à une autre chaîne, à un rythme plus ou moins rapide.	Improviser un texte en fonction d'un thème Adapter sa gestuelle et son intonation Ecouter son partenaire et réagir de manière cohérente à ses propos	L'exercice peut varier si l'on introduit deux comédiens par chaise qui doivent improviser et discuter sur le thème de leur chaîne, en s'écoutant et en restant cohérents.

3.2 La construction d'une culture du théâtre

En complément de l'animation des ateliers de théâtre, j'ai également choisi de mettre en place différentes activités pour que les élèves acquièrent **une culture du théâtre**. L'objectif ici ne concerne pas directement le développement des compétences orales mais plutôt la **familiarisation avec le genre théâtral et ses codes**.

Les différentes activités mises en place sont les suivantes :

- **Intervention de F. Pewzer, comédienne professionnelle :**
  - Présentation du monde du théâtre : les grands dramaturges et les célèbres répliques, la fonction du théâtre, le métier de comédien
  - Animation d'un exercice collectif d'improvisation « La télécommande »

- **Découverte du genre théâtral à partir de l'étude de l'Acte I de la pièce *Cendrillon dépoussiérée de S. Rominger* (Editions RETZ)** :
  - Débat en classe et étude des caractéristiques du texte de théâtre
  - Introduction du lexique spécifique (didascalie, réplique...) et rédaction d'une trace écrite
  - Exercices de mise en voix et en scène de l'acte I

- **Découverte d'une œuvre patrimoniale de théâtre *Cyrano de Bergerac d'E. Rostand*** :
  - Lecture offerte de l'album Cyrano de T.-M Le Thanh et R. Dautremer
  - Élaboration du portrait des personnages
  - Etude de différentes situations d'énonciation (le Quiproquo, la Tirade)
  - Découverte du texte réduit de la Tirade du nez de Cyrano
  - Visionnage en classe d'extraits du film de J.-P. Rappeneau avec G. Depardieu

- **Mise à disposition dans la bibliothèque de classe d'un recueil de pièces de théâtre :**
  - Pièces de théâtre pour la jeunesse : La manifestation et Terminus de G. Kocjan,
  - Œuvres patrimoniales : Knock de J. Romains, adaptation illustrée des Petits songes d'une nuit d'été (Shakespeare)
  - Saga fantastique : Harry Potter et l'Enfant Maudit de J. K. Rowling

- **Sortie pour la représentation d'une pièce et visite d'un théâtre**
  - Visite du théâtre Comédie Nation (11ème) le 28 mai prochain, pour assister à la pièce « Le joueur de flûte »

La fiches de préparation de séquence pour la découverte du genre théâtral est disponible en annexe 3.

3.3 La question de l'évaluation des compétences orales

Si le troisième axe du dispositif développé pour travailler les compétences orales de la classe concerne l'évaluation et la réception des productions orales, cela s'explique par mon souhait d'intégrer le plus possible mes élèves dans le processus de suivi et d'évaluation des compétences orales. Je souhaitais en effet que l'on s'entende collectivement sur ce qui fait une bonne production orale et que mes élèves soient informés des attentes en termes d'expression orale. Je voulais aussi qu'ils puissent s'exprimer dans un cadre bienveillant, où ils seraient assurés que leurs camarades respectent certaines règles pour commenter leurs interventions ; l'objectif étant de limiter l'appréhension de s'exprimer en public.

❖ Le choix de la méthode d'évaluation

Pour mesurer l'impact de la pratique du théâtre sur le développement de leurs compétences orales et suivre la progression des élèves à l'oral, il a fallu que je développe des outils d'évaluation des compétences orales et ce, non sans difficulté. La question de l'évaluation des compétences orales est en effet complexe, en raison notamment de la nature volatile des productions orales et du manque d'outils mis à disposition des enseignants en cycles 2 et 3. *Comment évaluer une production dont on n'a plus de traces ? A quel moment évaluer les élèves ? Quels indicateurs choisir pour évaluer « objectivement » les compétences orales d'un élève ?*

Je tenais de plus particulièrement à ne pas évaluer uniquement mes élèves lors des temps de productions orales mais aussi à les évaluer sur des temps d'écoute et de réception d'une production orale : *Savent-ils écouter et adapter leur production orale en fonction de ce qui vient d'être dît ?* J'ai ainsi sélectionné **différentes situations d'expression orale en classe pour les évaluer.** Les ateliers de théâtre ont, quant à eux, été entièrement consacrés à l'entraînement et au travail de l'oral en tant qu'objet d'apprentissage.

Enfin, il était important pour moi de tenir compte de l'hétérogénéité de la classe et de développer un outil permettant de suivre les progrès individuels des élèves et non de comparer

les élèves entre eux. C'est pourquoi, avec l'aide de ma binôme, nous avons réalisé un diagnostic en amont du projet pour établir des profils d'élèves.

Ainsi en définitive, pour suivre l'évolution de mes élèves à l'oral et pouvoir les évaluer, j'ai eu recours à différentes solutions, qui sont :

- **Réaliser une observation diagnostique** en début d'année et établir des profils d'élèves au regard de leurs compétences orales ;
- **Coconstruire avec les élèves une grille d'évaluation** des compétences orales et sélectionner des indicateurs (voir tableau 1) ;
- Mettre en place en classe des **règles de « feed back »** afin que les élèves réceptionnent les interventions des autres et s'évaluent entre pairs (voir annexe 2) ;
- Sélectionner trois **situations différentes d'évaluation** ;
- Recourir de temps en temps à l'**enregistrement audio ou vidéo** pour analyser les présentations des élèves.

❖ Présentation des critères sélectionnés pour l'évaluation

Pour établir la grille d'évaluation des compétences orales, j'ai choisi d'impliquer mes élèves et de partir de leurs propositions (voir annexe 4 : fiche de préparation de la séance).

Pour ce faire, nous avons dans un premier temps regardé un extrait du documentaire « *Envoyé Spécial : Les beaux parleurs* » (France 2, Septembre 2018) portant sur l'organisation d'un concours d'éloquence entre deux classes de CM2. Puis à partir des quelques points travaillés dans la vidéo par les enfants en vue du concours, les élèves ont proposé en binôme des critères qu'ils considèrent comme importants pour bien s'exprimer à l'oral. J'ai ensuite écrit tous les critères proposés au tableau et nous avons procédé à un vote pour retenir ceux qui étaient considérés comme importants par la majorité des élèves.

Le tableau ci-dessous reprend les critères sélectionnés par la classe.

Bien s'exprimer à l'oral	
La voix	✓ Parler fort, faire porter sa voix ✓ Adapter son débit de parole, ne pas parler trop vite ou trop lentement ✓ Articuler, parler distinctement ✓ Mettre l'intonation
Le corps	✓ Avoir une posture adaptée, se tenir droit ✓ Regarder le public, adresser son regard ✓ Avoir une gestuelle appropriée, « parler avec ses mains »
Le contenu	✓ Connaitre son sujet, éviter de lire ses notes ✓ Capter l'attention du public avec de l'humour, de l'émotion, de l'énergie ou des anecdotes

Tableau 1: Présentation des critères sélectionnés par les élèves pour bien s'exprimer à l'oral

A partir de ces critères sélectionnés en classe, j'ai construit un outil plus complet (voir annexe 7) reprenant d'autres critères qualitatifs et quantitatifs, qui m'a permis de suivre l'évolution de l'expression orale de mes élèves. J'ai ainsi ajouté :

- Un **indicateur qualitatif sur le niveau de langue produit** : richesse du lexique, syntaxe, utilisation de connecteurs ;
- Un **indicateur qualitatif sur l'intervention produite** en réception d'une production orale : à bon escient, au bon moment, en reprenant les arguments d'un interlocuteur, en ajoutant une information ou une appréciation ;
- Un **indicateur quantitatif sur le nombre d'intervention** lors des débats et des retours critiques.

IV. L'évolution des compétences orales des élèves : suivi-évaluation, enseignements et pistes de réflexion

4.1 Les résultats de l'observation diagnostique

Lors de certains temps de tuilage, nous avons avec ma binôme observé nos élèves et la manière dont ils intervenaient à l'oral en classe. A partir des quelques données collectées (sexe, nombre d'interventions, qualité des interventions, mode de prise de parole, voix et posture) et de nos observations, nous avons pu dégager cinq groupes ou profils d'élèves. Le schéma ci-dessous les présente succinctement et indique les initiales des élèves concernés.

Profil A	▪ Effectif : 8 élèves, majoritairement des filles (B.D., A.D., L.A., V.C., L.E-R, G.L, L.C, Z.N.H) ▪ Mode et fréquence d'intervention : toujours en levant la main, régulières ▪ Contenu : intervention de qualité, pertinente, niveau de langue élevé ▪ Voix et posture : voix basse, regard dirigé presque exclusivement vers la maîtresse
Profil B	▪ Effectif : 3 élèves, mixte (S-O.K., A.S, M-A.G.) ▪ Mode et fréquence d'intervention : absence d'intervention spontanée, uniquement sur sollicitation de la maîtresse ▪ Contenu : contenu fragile, souvent pauvre en lexique et erroné ▪ Voix et posture : propos presque inaudible à la fois par la maîtresse et par le reste de la classe, mains entortillées, mouvement de jambes. Dès qu'ils se savent écoutés, les élèves ont tendance à parler encore plus bas.
Profil C	▪ Effectif : 1 élève, garçon (R.S.) ▪ Mode et fréquence d'intervention : interventions spontanées rares, principalement sur sollicitation de la maîtresse ▪ Contenu : contenu fragile, souvent pertinent par rapport à ce qui vient d'être dit mais niveau de langue très faible (syntaxe incorrecte, lexique peu riche, absence de connecteur). Les autres élèves reprennent souvent R.S. pour ses fautes de langue et/ou finissent ses phrases, ce qui le déstabilise et le font souvent s'interrompre avant d'avoir formulé une réponse complète. ▪ Voix et posture : propos peu audibles par la classe, regard adressé vers la maîtresse, bonne posture.
Profil D	▪ Effectif : 8, majorité de garçons (J.P., L.Ca., A.A., M.B., A.D., A. Du, C. D., P.M.) ▪ Mode et fréquence d'intervention : interventions spontanées, très fréquentes, sans toujours respecter les règles de prise de parole (sans lever le doigt) ▪ Contenu : Langage élaboré, lexique riche et syntaxe correcte. Cependant ces élèves utilisent peu de connecteurs et interviennent souvent par plaisir de prendre la parole mais sans avoir bien fait attention à ce qui a été dit ou bien sans apporter d'information complémentaire. ▪ Voix et posture : voix forte, gestuelle appropriée, posture adaptée
Profil E	▪ Effectif : 5, mixte (I.J., C.C., M.A., A.B., K.T.) ▪ Mode et fréquence d'intervention : fréquence d'intervention très aléatoire (fonction du sujet), très souvent sur l'initiative de la maîtresse ▪ Contenu : faible qualité du contenu, propos peu pertinents ou réponses erronées, peu adaptées à ce qui vient d'être dit, syntaxe incorrecte et lexique peu spécifique ▪ Voix et posture : voix qui porte, bonne posture, regard adressé vers l'auditoire

Il est important de préciser que l'élaboration de ces profils et la répartition des élèves restent subjectives, dans le sens où les temps d'observation, les contenus enseignés lors des observations et les modalités d'enseignement ont varié. **La répartition des élèves au sein de ces profils n'a donc pas été faites sur la base d'observations empiriques**. L'élaboration de ces profils reste pour autant un outil qui m'a permis en début d'année de faire un diagnostic et d'adapter le contenu de mes séances dédiées au travail des compétences orales aux besoins des élèves.

J'ai ainsi identifié quatre axes de travail des compétences orales à mobiliser lors des ateliers de théâtre. Le schéma ci-dessous reprend les différentes compétences travaillées lors de ces séances (voir aussi le tableau descriptif des ateliers au paragraphe 3.1).

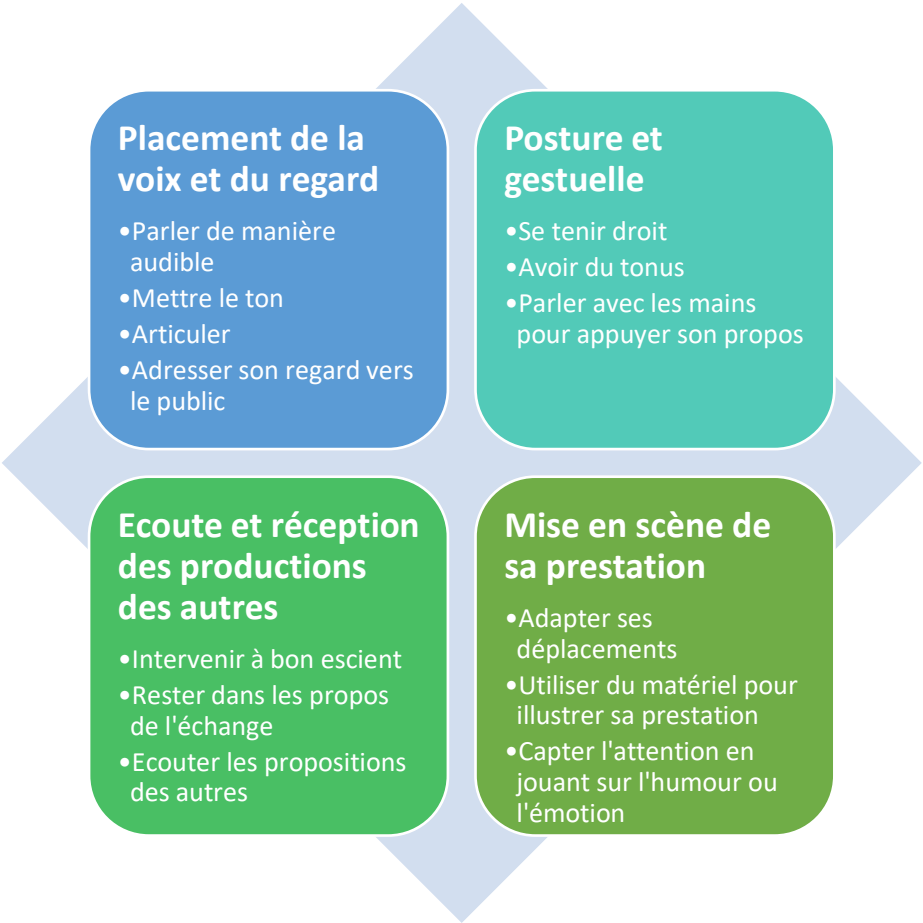


Figure 2 : Compétences travaillées lors des ateliers de théâtre

4.2 L'évolution des compétences orales des élèves

Lors de la période 4 (avril 2019), j'ai sélectionné différentes situations d'évaluation de mes élèves à l'oral. Il s'est agi :

- de la participation volontaire à un débat sur l'égalité fille-garçon en EMC (détail de la séance 2 en annexe 5) ;
- de la présentation imposée par groupes de 2 ou 3 d'un album en lecture-compréhension / EMC (voir le questionnaire en annexe 6) :
- de la formulation volontaire d'un retour critique sur la présentation des albums.

Pour m'appuyer dans l'évaluation orale et l'analyse, j'ai choisi de filmer certaines interventions lors de la séance de lecture-compréhension en plus de l'utilisation de la grille.

En comparant les observations initiales avec les données collectées lors de ces trois temps d'évaluation (résultat des grilles, supports vidéo), j'ai pu suivre l'évolution de mes élèves à l'oral. L'ensemble des documents exploités hormis les vidéos sont disponibles en annexe.

❖ <u>Mode et fréquence d'intervention</u>

De manière générale, j'ai observé lors de ces trois temps d'évaluation plus d'interventions spontanées (c'est-à-dire en levant le doigt mais sans sollicitation de la maîtresse) de la part d'élèves qui n'osaient que peu prendre la parole en début d'année et qui avaient surtout une position d'observateurs. Trois élèves en particulier, B.D, L.C et V.C, performantes mais qui prenaient peu la parole, sont intervenues plus régulièrement, à la fois lors du débat en EMC et pour commenter les prestations des camarades. Une autre élève, S-O.K., qui n'intervenait jamais sans ma sollicitation, s'est impliquée dans le débat et a osé commenter la présentation d'un autre groupe lors de la séance d'EMC.

Trois élèves M.-A.G., K.T. et G.L. ne sont cependant pas intervenus une seule fois sur la base du volontariat, que ce soit lors du débat ou lors de la réception des présentations par groupe.

❖ <u>Voix et regard</u>

La très grande majorité des interventions lors de la présentation en groupe était bien audible par toute la classe et les élèves ont bien articulé. J'observe une vraie progression pour trois élèves, L.E-R, S.-O. K. et M.-A. G., dont nous ne parvenions en début d'année pas à

discerner les propos, et qui ont fait de réels efforts lors des présentations de groupe. M.-A.G. a tout de même encore des difficultés à adapter son débit de parole, il parle très vite sous l'effet du stress et ne pose pas sa voix.

Une élève V. C. m'a particulièrement impressionnée lors de sa présentation orale. Alors qu'elle refusait depuis le début de l'année de se présenter au tableau, que ce soit pour faire le résumé d'un livre ou présenter un exposé auquel elle a participé, elle s'est démarquée lors la présentation des albums en lecture-compréhension. Elle a su très bien exposer ses réponses en parlant d'une voix posée et claire, sans chercher ses mots.

Plus d'une dizaine d'élèves ont été capables de présenter leurs albums sans lire leurs notes. Cependant, parmi eux, tous n'arrivent pas encore à adresser leur regard, à regarder le groupe-classe ou un individu en particulier. Certains me cherchent du regard. L'élève Z.N.H. par exemple, qui a pourtant une bonne connaissance du contenu à présenter et qui n'a pas besoin de regarder ses notes, oriente son regard vers le plafond ou vers sa camarade à côté de lui, sans s'adresser directement au public. Parmi les élèves qui lisaient leurs notes, la plupart ont réussi à faire des allers-retours entre le public et leurs feuilles, afin de capter le regard de l'auditoire de temps en temps. Deux élèves par contre, M.B. et G.L., ont positionné leurs feuilles devant le visage et la classe n'a pas pu voir leurs yeux une seule fois.

Lors du débat, les élèves étaient un petit peu moins assurés et certains me regardaient au lieu de regarder leurs camarades, alors que j'étais au fond de la classe et qu'ils étaient disposés en cercle.

- ❖ <u>Posture et gestuelle</u>

En ce qui concerne la posture, la presque quasi-totalité des élèves se tenaient bien droit durant leur présentation, avec une posture tonique et adaptée à une présentation orale. A l'exception de deux élèves, tous avaient l'air à l'aise devant le tableau et occupaient bien l'espace devant le reste de la classe.

Deux élèves ont été plus en difficulté. M.-A. G. n'est pas parvenu à se poser face à la classe et s'est un peu « tortillé » tout au long de sa présentation en étant à moitié tourné vers le tableau. G. L., a quant à lui, eu du mal à quitter sa position d'observateur. Il n'a pas bien occupé l'espace devant le tableau et était plus positionné vers les élèves du premier rang, en s'appuyant sur l'une de leurs tables.

Je note que deux élèves C. D. et A. Du , qui sont très à l'aise à l'oral, avaient une posture très décontractée, avec une main dans une poche, l'autre tenant la feuille de notes.

En ce qui concerne la gestuelle, j'ai observé des essais intéressants bien que de manière générale, les élèves soient encore un peu embarrassés au tableau et pas toujours très à l'aise avec leurs corps. I.J. par exemple a parlé de manière claire sans lire ses notes, mais elle avait les bras un petit peu ballants sur le côté et ne semblait pas bien savoir que faire de ses mains. Quelques élèves cependant ont su utiliser les mains pour appuyer leurs propos, faire des gestes pour décrire les personnages de l'album ou exprimer certaines oppositions dans l'histoire.

- Mise en scène pour capter l'attention du public

Alors que je n'avais donné aucune consigne particulière, j'ai été surprise de voir que la totalité des neuf groupes d'élèves a essayé de mettre en scène leur présentation pour capter l'attention de l'auditoire. La grande majorité d'entre eux a montré les images de l'album pour faire découvrir aux autres élèves les illustrations. Deux élèves d'un même groupe tenaient le livre et montraient les images pendant que le troisième élève parlait. En plus des questions auxquelles ils devaient répondre, certains élèves ont choisi d'ajouter une touche personnelle en expliquant quel était le passage qu'ils avaient le plus aimé dans l'album. Deux élèves, A. Du et R.S. ont joué la carte de l'humour en présentant les pages qui les avaient faits le plus rire, ce qui n'a pas manqué d'amuser le reste de la classe.

Lors du débat, trois élèves A.A, A.D et M.B, sont partis de leurs expériences personnelles pour appuyer leurs propos et leurs anecdotes ont beaucoup fait réagir les autres élèves, ce qui a bien relancé la discussion.

- Ecoute et réception des productions des autres

De manière générale, je note une vraie progression pour l'ensemble de la classe en écoute et en argumentation. Certes le débat sur l'égalité Fille-Garçon était propice à une vraie discussion, impliquant un maximum d'élèves, mais j'ai été impressionnée par la pertinence de leurs arguments et la manière dont s'est déroulée la conversation. Il n'y avait pas de modérateur, les élèves prenaient la parole à tour de rôle sans lever la main, en veillant à ne pas s'interrompre les uns les autres. Le débat a pu évoluer sans tourner en rond et l'argumentation a été affinée au fur et à mesure de la discussion. Certains élèves, qui pourtant avaient tendance à beaucoup couper la parole aux autres et à parler de manière spontanée sans lever le doigt, ont utilisé des

connecteurs et se sont appuyés sur les propos des autres, pour argumenter. Ainsi par exemple, A. D a commencé à parler en disant « *Je partage l'avis de L. Ca...* », ce qui traduit une écoute attentive. A.A s'est quant à elle servie d'un argument énoncé par une autre camarade pour exprimer son désaccord « *Je ne pense pas comme B. D qu'il y ait des métiers uniquement pour les filles et des métiers uniquement pour les garçons…* ». Trois élèves ne sont cependant pas intervenus une seule fois lors du débat bien que le texte qu''ils l'aient suivi de manière attentive.

Lors de la séance en lecture-compréhension, presque la totalité des élèves est intervenue de manière volontaire pour commenter la prestation d'un ou plusieurs groupes. Seuls quatre élèves ne se sont pas du tout exprimés. Tous les élèves qui sont intervenus ont respecté les règles de feed-back mises en place dans la classe (voir annexe 2) et ont bien justifié leurs propos. Par exemple, P. M. a salué la présentation d'un groupe en disant « *Je trouve que c'était très bien, vous expliquez bien, vous montrez les images, vous parlez fort. Mais si vous aviez montré vos visages et lâché vos feuilles, cela aurait été encore mieux.* »

Alors que certains élèves avaient tendance depuis le début de l'année à monopoliser la conversation, sans être attentifs à ce qui avait été dit précédemment (profil D), j'ai trouvé que de vrais efforts avait été faits, en particulier par un élève L. Ca. « *Je trouve que c'était très bien. Vous avez bien parlé et bien montré les images. On a bien compris l'histoire de l'album et on a vu aussi les stéréotypes. Bravo.* ».

Je note tout de même une hétérogénéité qui demeure dans l'écoute et la prise de parole au sein de la classe. Alors que certains élèves sont systématiquement intervenus après la présentation de chaque groupe, d'autres sont intervenus une seule fois pour toute la séance et quatre élèves n'ont pas du tout pris la parole de manière volontaire. Je ne peux ainsi pas évaluer leur écoute ou la réception de la prestation des autres élèves.

❖ <u>Niveau de langue et emploi d'un lexique spécifique</u>

Lors de la séance de lecture-compréhension, beaucoup d'élèves se sont servis de leurs notes écrites pour présenter leurs albums et avaient un langage correct et une bonne syntaxe. La grande majorité des élèves a su réinvestir le vocabulaire spécifique sur les stéréotypes travaillé en classe, malgré l'emploi de certains formulations erronées : « *Nous pensons que cette œuvre est un stéréotype*». Lors du débat en EMC, les termes de « clichés, stéréotypes, discrimination » n'avaient pas encore été introduits. Cependant une élève a d'elle-même utilisé les termes de discrimination et d'inégalité pour parler des relations filles-garçons.

4.3 Les effets externes de la pratique du théâtre

Les trois temps d'évaluation ont permis d'observer une **progression des élèves en expression orale et une amélioration de leurs capacités de communication**. La mise en place des règles de feed-back a aussi permis aux élèves d'évoluer dans un cadre bienveillant au sein duquel les élèves les moins à l'aise se sont peut-être sentis mieux accueillis.

Bien que ces compétences n'aient pas été directement travaillées en atelier, la pratique du théâtre a eu pour certains élèves des **effets positifs sur la lecture à voix haute et la récitation de poésie**. Trois élèves, A.De, A.A et R.S., qui étaient jusqu'alors peu expressif lors des récitations, ont osé proposer une véritable interprétation de leur poésie. Ils se sont bien démarqués et ont été félicités par leurs camarades. La pratique du théâtre a ainsi concouru à une forme de **désinhibition** et d'audace.

En dehors de l'impact sur les compétences orales, la pratique du théâtre a aussi eu un **rôle sur l'inclusion et le climat de classe.** L'élève R.S., dont la maîtrise de la langue française reste très faible, s'est particulièrement démarqué par ses talents comiques. Chacune de ses interventions lors des ateliers de théâtre a suscité les rires et l'admiration, et cela a perduré en classe. Les autres élèves sont désormais attentifs à ses présentations et R.S., bien qu'ayant toujours des difficultés de syntaxe et formulation, s'est montré plus volontaire pour passer au tableau ou pour lire un texte qu'il avait rédigé. Lors de ses dernières interventions devant la classe, il a adopté une posture tonique, une bonne gestuelle et a dégagé une assurance nouvelle. A l'inverse, un élève en grande difficulté scolaire M.-A.G. a semblé souffrir des ateliers de théâtre durant lesquels il n'osait pas s'exposer sur scène et proposer ses idées. Dans ce cas-là, la pratique du théâtre a en quelque sorte creusé l'écart dans le sens où il a été le seul à avoir de vraies difficultés pour participer et cela a pu le marginaliser davantage par rapport au reste du groupe.

4.4 Les enseignements et les pistes d'amélioration

La découverte du genre théâtral et la pratique du théâtre à l'école sous forme d'ateliers hebdomadaires a beaucoup plu et motivé mes élèves, qui en redemandaient chaque semaine. Ils ont travaillé l'oral de manière ludique et avec plaisir et se sont très bien impliqués dans les séances. Cela a eu de manière générale des conséquences positives sur le développement de leurs compétences orales et en ce sens, l'expérience menée est un succès. Cependant, en prenant du recul sur la démarche adoptée, j'observe certaines limites au travail réalisé.

Je voulais initialement animer entre un et deux ateliers de théâtre par semaine durant les périodes 2, 3 et 4 où j'étais à l'école. Je n'y suis pas parvenue, en raison des autres impératifs à mettre en œuvre en classe. Aussi au total, de décembre 2018 à fin avril 2019, les élèves ont participé seulement à dix ateliers. Ce qui me semble trop juste pour affirmer que la progression observée de leurs compétences orales serait liée directement à la pratique du théâtre. Beaucoup d'autres facteurs peuvent en effet entrer en compte, tel que le choix de la discipline enseignée lors des séances d'observation ou encore le fait que les élèves se connaissent désormais mieux et osent peut-être plus facilement participer.

Je ne peux également pas prétendre avoir utilisé une méthode d'analyse très rigoureuse pour suivre les compétences orales des élèves, dans la mesure où il n'y a par définition pas de groupe témoin qui n'aurait pas suivi d'ateliers de théâtre ni de possibilité de réévaluer les élèves sur les mêmes séances et dans les mêmes conditions. Aussi, je n'ai pas pu mesurer de manière absolue l'impact du théâtre sur les compétences orales des élèves.

En outre, je m'interroge sur la pertinence de prendre en compte dans la grille d'évaluation un critère qualitatif sur le niveau de langue, la syntaxe et l'utilisation d'un vocabulaire spécifique, cette compétence n'ayant pas été travaillée lors des ateliers de théâtre. Les progressions ou les difficultés persistantes ne peuvent ainsi pas être attribuées à la pratique du théâtre. Cependant, je pense malgré tout que la mise en place des règles de feedback a pu aider les élèves à réinvestir des formulations lors des débats et des temps de réception des prestations des autres élèves telles que *« Selon moi… », « Je trouve que… », « A mon avis… », « Contrairement à… ».*

Enfin, je n'ai pas eu beaucoup recourt à la vidéo car je craignais que les élèves soient bloqués dans leurs interventions, voyant la caméra fonctionner. Pourtant, je n'ai pas observé de réelle gêne, les élèves de cette génération étant finalement beaucoup plus familiers avec les outils vidéo que ce que je croyais. Aussi, si je devais mener ce projet une nouvelle fois, j'essaierais de filmer plus régulièrement les élèves afin d'avoir plus de traces de leurs interventions et de supports d'analyse.

CONCLUSION

Afin d'accompagner les élèves face aux enjeux sociaux et professionnels de l'expression orale, les instructions officielles de l'Education Nationale préconisent désormais la conception et la mise en œuvre de séances d'enseignement dédiées à l'oral en école élémentaire. Mais les professeurs des écoles ne sont pas encore bien appuyés ni informés sur les différents dispositifs possibles que l'on peut mettre en œuvre pour travailler l'oral avec les élèves.

Parmi les différentes possibilités, la pratique du théâtre sous formes d'ateliers apparaît comme une alternative ludique et intéressante, qui permet un travail ciblé des compétences orales : faire porter sa voix, articuler, adapter sa posture, accompagner ses propos d'une gestuelle, adresser son regard. De plus, les chercheurs en pédagogie et didactique insistent sur le fait que la pratique du théâtre contribue aussi à la construction de l'identité et de la singularité des élèves, qui s'affirment en créant, en essayant, en improvisant. Le théâtre permettrait ainsi à la fois d'améliorer les compétences d'énonciation et de communication mais aussi de développer la confiance en soi, ce qui joue directement sur l'aisance à l'oral et la manière dont on est perçu par les autres lorsque l'on parle en public.

La pratique hebdomadaire du théâtre sous formes d'ateliers, mélangeant exercices de diction, improvisation, jeux, a plu aux élèves, qui se sont très bien investis durant ces séances. Les présentations et les interventions qui ont été évaluées à la suite de cette pratique montrent une nette progression des élèves dans leurs capacités d'expression orale. Les interventions spontanées ont été plus nombreuses et certains élèves qui ne parlaient que sur sollicitation ont plus pris la parole. De manière générale, lors des différentes interventions, les voix des élèves portaient plus fort, leurs postures étaient adaptées et orientées vers le public et certains élèves ont su se détacher du support écrit pour regarder le reste de la classe. J'ai également pu observer une certaine forme de désinhibition et d'audace, certains enfants ayant osé miser sur l'originalité, l'humour, ou l'émotion pour capter l'attention du public.

Cependant, l'ensemble du dispositif mis en place pour travailler les compétences orales, et qui regroupait à la fois des ateliers hebdomadaires de théâtre, la découverte du genre théâtral en classe et un travail sur l'évaluation et la réception des prestations orales entre élèves, n'a pu mettre clairement en évidence l'impact du théâtre sur les compétences orales et langagières des élèves. Cela est dû à la difficulté de l'évaluation des productions orales qui sont volatiles mais surtout qui restent fonction d'une séance donnée et de conditions données. Il n'est aen effet pas

possible de comparer strictement les interventions des élèves lors d'un débat en EMC et celles produites lors d'un débat en sciences ou lors de travaux de groupe en géographie. De plus, la pratique du théâtre telle que celle réalisée cette année avec ma classe de CM1 n'a pas permis de travailler de manière ciblée les compétences langagières dans la mesure où la syntaxe, les formulations et manières de dire, n'ont pas été travaillées durant ces temps de pratique.

Il serait ainsi pertinent de réfléchir à un dispositif de travail plus complet qui permettrait de conjuguer à la fois des temps de pratique du théâtre pour s'exercer, essayer, s'entraîner, oser, et des temps d'apprentissages et de remobilisation directe de manières de dire en sélectionnant des situations adaptées, telles que par exemple la présentation d'un article, le compte-rendu d'une expérience en sciences ou la description de personnages d'un roman.

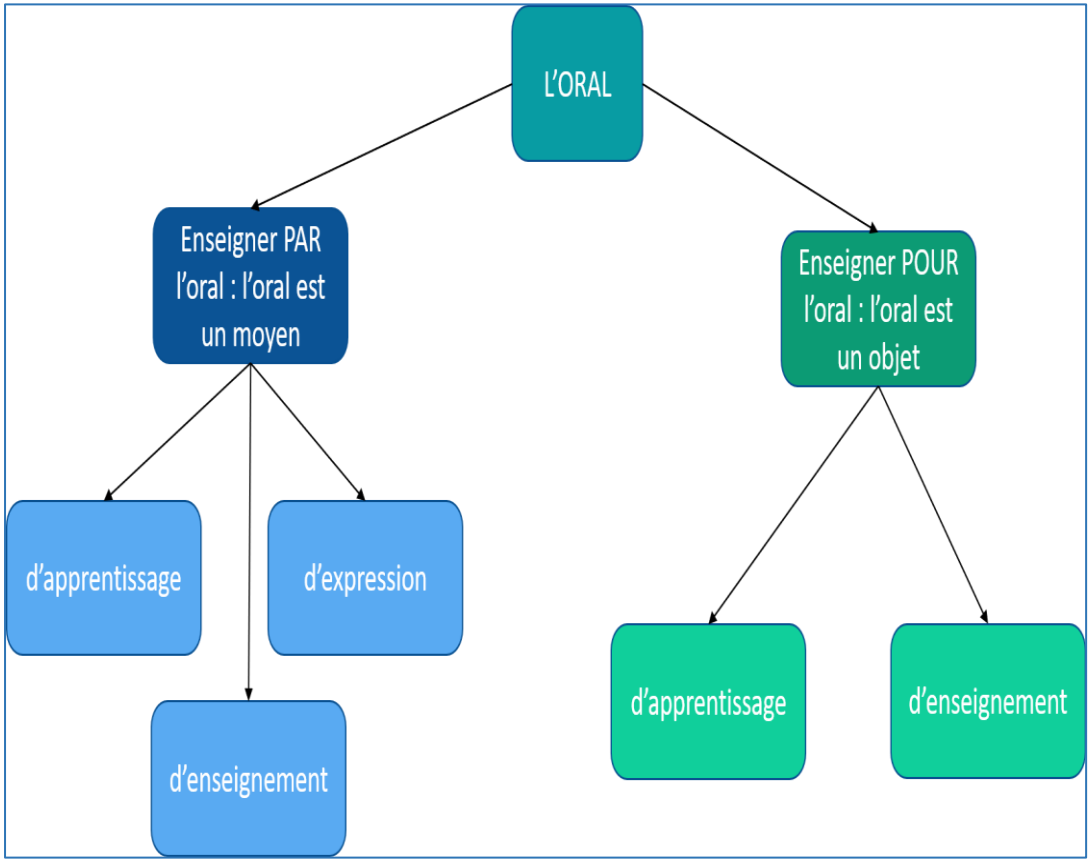
BIBLIOGRAPHIE

- Alix C. et Renard I., 100 exercices d'entraînement au théâtre, RETZ, 2014
- Boisseau P., Enseigner la langue orale en maternelle, RETZ, 2005
- Bruner J-S., Savoir-faire et savoir dire, Puf, 1983
- Charmeux E., Ap-prendre la parole, Sédrap Education, Coll. L'école en questions, 1996
- De Vecchi G., Enseigner l'oral à l'école primaire, Hachette Education, 1999
- Garcia C. et Plane S., Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?, Broché, 2004
- Héril A. et Mégrier D., 60 exercices d'entrainement au théâtre pour les enfants, RETZ, 2005
- Hidot L., Théâtre et inhibition : l'inhibition des élèves de cycle 3, Dumas, 2012
- Le Cunff C. et Jourdain P., Enseigner l'oral à l'école primaire, Hachette Education, 1999
- Mercuzot I. et Noury M-H., « Théâtre et Oral », Blé 91 n°28, 2000
- Touraine A., Pourrons-nous vivre ensemble ?, Fayard, 1997
- Bulletin officiel spécial n°11, Programmes d'enseignement des cycles 2, 3 et 4, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015
- Site internet du ministère de l'Education nationale : www.education.gouv.fr/cid126438/baccalaureat-2021-tremplin-pour-reussite.html (consulté le 28/03/2019)
- Site internet du ministère de la Culture, www.culture.gouv.fr/thematiques/education-artistique-et-culturelle/historique (consulté le 27/03/19)
- Site internet reprenant l'historique des programmes d'enseignement www.formapex.com/repertoires/550-programmes-textes-officiels (consulté le 27/03/19)

LISTE DES ANNEXES

- **ANNEXE 1 :** Les 5 fonctions didactiques de l'oral à l'école par Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane
- **ANNEXE 2 :** Les règles de feed-back mises en place en classe
- **ANNEXE 3 :** Fiche de préparation de séquence sur la découverte du genre théâtral
- **ANNEXE 4 :** Fiche de préparation de séance « Comment bien parler face à un public ? »
- **ANNEXE 5 :** Fiche de préparation de séquence interdisciplinaire Lecture-Compréhension et EMC sur l'égalité fille-garçon
- **ANNEXE 6 :** Fiche de préparation de séquence interdisciplinaire Lecture-Compréhension et EMC sur l'égalité fille-garçon
- **ANNEXE 7 :** Grille d'évaluation des compétences orales
- **ANNEXE 8 :** Grille d'évaluation complétée lors de la séance d'EMC « Débat sur l'égalité fille-garçon »
- **ANNEXE 9 :** Grille d'évaluation complétée lors de la séance de Lecture-Compréhension et présentation des travaux de groupes

ANNEXE 1 : Les 5 fonctions didactiques de l'oral à l'école par Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane



1. L'ORAL MOYEN D'EXPRESSION

Postulats :
L'expression orale favorise le développement personnel et la construction d'une identité sociale.

Situations/moyens :
Délégation de la parole aux élèves, conseils d'élèves, moments de libre expression.

2. L'ORAL MOYEN D'ENSEIGNEMENT

Postulats :
L'oral (du maître) sert à la transmission d'informations et à la régulation pédagogique.

Dimensions cognitives de l'apprentissage :
Les élèves intègrent de nouvelles connaissances ; ils doivent traiter des informations verbales.

Dimensions communicationnelles de l'apprentissage :
Les élèves apprennent les codes de civilité scolaire.

Situations/moyens :
Audition d'exposés, de cours, cours dialogué.

3. L'ORAL OBJET D'APPRENTISSAGE

Postulats :
Les élèves peuvent apprendre à communiquer, maîtriser la langue orale, maîtriser des genres oraux.

Apprentissages :
Les apprentissages peuvent être communicationnels, linguistiques, locutoires…

Situations/moyens :
Pratique d'exercices ciblés. Exposés, jeux de rôles, activités métalangagières…

4. L'ORAL MOYEN D'APPRENTISSAGE

Postulats :
Les élèves apprennent par la verbalisation et par les interactions.

Dimensions cognitivo-communicationnelles de l'apprentissage :
La verbalisation et les interactions obligent à restructurer les champs conceptuels, à intégrer des apports d'informations, à intégrer dans son propre discours des éléments venant du discours d'autrui.

Situations/moyens :
Mise en place de situations de pratique interactionnelle du langage.

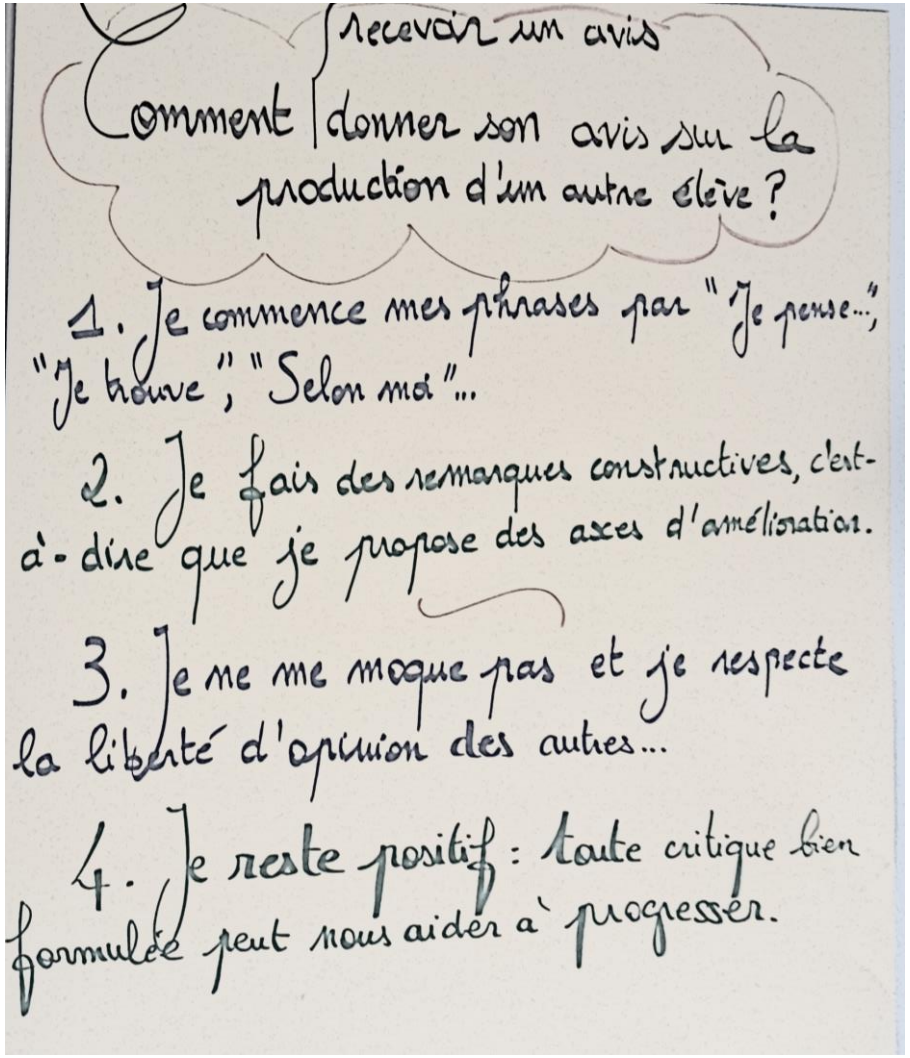
5. L'ORAL OBJET D'ENSEIGNEMENT

Postulats :
Il est possible de faire du travail de verbalisation et d'interaction un objet d'enseignement.

Dimensions cognitivo-communicationnelles de l'apprentissage :
L'objectivation de ce qui est en jeu dans la verbalisation et l'interaction permet de réaliser des apprentissages portant à la fois sur les objets de discours et sur le travail langagier.

Situations/moyens :
Construction de dispositifs, définition de tâches langagières, gestion de l'étayage visant à favoriser le contrôle métadiscursif.

ANNEXE 2 : Les règles de feed-back mises en place en classe



ANNEXE 3 : Fiche de préparation de séquence sur la découverte du genre théâtral

<table>
<tr><th colspan="4">Découverte du genre théâtral et de ses codes</th></tr>
<tr><td>Cycle 3</td><td>Français</td><td>Langage oral
Lecture et Compréhension</td><td>Nb de séance :
3</td></tr>
<tr><td colspan="4">Objectif de la séquence :
- Découvrir le genre théâtral et ses spécificités
- Développer les capacités d’expression et de communication des élèves
- Initier une pratique du théâtre en classe
- Découvrir une œuvre théâtrale majeure
- Découvrir différentes formes théâtrales ; recourir à la mise en voix ou la mise en espace pour en comprendre le fonctionnement</td></tr>
<tr><td colspan="4">Référence aux programmes et au socle commun (B.O 2015):
Compétences travaillées : Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu / Parler en prenant en compte son auditoire / Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture / Connaître les caractéristiques et spécificités des genres littéraires

Attendus de fin de cycle : Dire de mémoire un texte à haute voix / Oraliser une œuvre de la littérature orale ou écrit / Mobiliser des ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris (clarté de l’articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, souffle ; communication non-verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques) / Utiliser des techniques de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre en particulier) / Utiliser des techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés</td></tr>
<tr><td colspan="4">Déroulement :
• Séance 1 : Découverte du genre théâtral à partir du texte de Cendrillon Dépoussiérée
• Séance 2 : Institutionnalisation et répétition
• Séance 3 : Découverte d’une œuvre patrimoniale (Cyrano de Bergerac) et de la Tirade du Nez
• Séance 4 : Résumer une histoire en la structurant par phase</td></tr>
</table>

Séance	Objectifs	Type de séance	Activités de l'élève Modalités	Déroulement / Consignes
Séance N°1	• Recueillir les conceptions initiales des élèves sur le théâtre • Découvrir un texte de théâtre	Séance découverte	Débattre, argumenter, justifier Identifier les caractéristiques d'un texte théâtral	• Introduction : « *Avec Sara vous avez travaillé sur la fable qui est un type particulier de texte. Aujourd'hui, nous allons découvrir un autre type de texte. Le titre de l'œuvre est « Cendrillon dépoussiérée » et voici la couverture. A quoi cela vous fait penser ? Quel type de texte cela pourrait être ? »* ⇨ Collecte des idées à partir du titre : réponse attendue : Un conte • Distribution du texte et lecture individuelle : *Vous allez lire le texte individuellement et surligner les caractéristiques particulières du texte : Qu'est-ce que vous remarquez ? Est-ce que ça ressemble aux histoires que l'on lit d'habitude ? Qu'est-ce qu'il y a de différent ? Qui sont les personnages de cette histoire ?* • Débat argumentatif : « *D'après-vous à quel type de genre appartient ce texte ? Il faut que vous justifiiez vos propositions*» ➔Pendant la discussion, collecter les arguments des élèves au tableau : • Mise en commun sur les particularités du texte de théâtre : structuration, répliques, décor • Lecture à voix haute en distribuant les rôles : Mise en évidence de la fonction des didascalies
Séance N°2	• Découvrir un texte de théâtre • Identifier les caractéristiques d'un texte théâtral et s'approprier le vocabulaire	Séance de structuration des savoirs	Ecoute attentive du texte Débattre / Argumenter / Justifier Synthèse	• Remobilisation de la séance précédente • Co-construction en classe de la TE : Un roman est découpé en chapitres, mais une pièce de théâtre est découpée en actes et en scènes. Au début de chaque scène sont indiqués les personnages qui seront présents et le lieu et le décor de l'action. En début de ligne, on trouve le nom du personnage qui prend la parole, c'est sa réplique. Les indications en italique sont des didascalies. Elles ne font pas partie du texte à prononcer mais nous renseignent sur les gestes, les sentiments et les attitudes des personnages. Ce sont des indications d'interprétation et de mise en scène. • Lecture à voix haute de l'ate I en distribuant les rôles: mise en scène, précision sur les chants et les gestes
Séance N°3	• Découvrir une œuvre patrimoniale en théâtre • Imaginer la suite d'une histoire	Séance découverte	Ecouter attentivement Prélever des informations Dresser le portrait d'un personnage	• Lecture offerte de l'album Cyrano illustré par Rébecca Dautremer : Après la scène où Cyrano se fait insulter par un fâcheux, s'arrêter et demander aux élèves : « *D'après vous, comment va réagir Cyrano* ? » ➔ Collecte des idées des élèves : il va se battre à l'épée, il va l'ignorer… • Distribution du texte simplifié de la Tirade du Nez : lecture silencieuse et réponse aux questions de lexique • Lecture filée à voix haute du texte par les élèves • Mise en activité individuelle : Dessiner un des nez évoqués par Cyrano sur l'ardoise • Discussion : *Que pensez-vous de la réaction de Cyrano ? Qu'est-ce que cela nous apprend sur sa personnalité ? Comment dresser son portrait ? (distribution de la fiche portait utilisée en Lecture-Compréhension)* • Lecture de l'album en entier (mis à disposition dans la bibliothèque de clase)
Séance N°4	• Découvrir l'histoire de Cyrano • Retracer les grandes étapes du scénario • Comprendre la cohérence d'un texte	Séance d'entraînement pour structurer les savoirs	Ecouter Prélever des informations (autoriser la prise de notes sur ardoise) Argumenter, débattre	• Remobilisation et lecture offerte de l'album en entier, réponse aux questions éventuelles de compréhension • Présentation de l'activité : *J'aimerais que par groupe que vous essayiez de retracer les grandes étapes de l'histoire et de les mettre dans l'ordre. Vous devez vous attacher aux évènements importants de l'histoire et leur donner un nom simple pour bien les expliquer. Vous devez aussi vous mettre d'accord au sein du groupe.* • Recherche par groupe (à l'aide d'une fiche récapitulative) • Mise en commun : Nous allons à présent voir ce que vous avez trouvé comme étapes à l'histoire et l'ordre avec lequel vous les avez rangées. (Prolongement éventuel : rédiger un court texte sur le cahier du jour pour résumer l'histoire de Cyrano)

ANNEXE 4 : Fiche de préparation de séance « Comment bien parler face à un public ? »

	Objectifs	Type de séance	Activités de l'élève Modalités	Déroulement / Consignes
Séance N°1	• Recueillir les conceptions initiales sur l'expression orale • Exprimer les critères pour bien s'exprimer à l'oral • Découvrir un dispositif pour travailler l'oral en Cycle 3	Séance découverte (45 min)	Prélever des informations dans une vidéo Coopérer en binôme Débattre, argumenter, justifier	• Introduction : « *La semaine prochaine, vous allez faire en groupe une présentation orale d'un album sur le thème des stéréotypes. Mais quels sont les critères importants pour bien parler face à un public ? C'est la question que nous allons nous poser aujourd'hui. Vous allez regarder une courte vidéo qui présente un projet d'éloquence dans deux classes de CM2. Dans la vidéo, 2 conseils sont donnés aux élèves et c'est à vous de les identifier et de les noter sur l'ardoise.* » • Visionnage de la vidéo (10 min) Envoyé spécial « Les beaux-parleurs » : https://www.youtube.com/watch?v=uj_ICx2GzDU • Mise en commun des deux conseils donnés dans la vidéo : Marquer les silences / adapter sa posture • « *Maintenant, vous allez en binôme, réfléchir aux autres critères importants pour bien parler en public et en proposer deux* » • Mise en commun de tous les critères trouvés par tous les binômes, débats et vote (seuls les propositions votées à la majorité sont retenues)

BILAN : Les élève se sont pris au jeu, ont beaucoup aimé la vidéo et ont proposé des critères pertinents qui ont été pour tous sauf 1 adoptés par la majorité. Un seul critère a été invalidé, il s'agissait de « être bien habillé ». Il y a eu un petit débat autour de cette question : est-ce important d'être bien habillé pour bien parler ? ». certains élèves ne comprenaient pas l'importance de la gestuelle et un élève est venu faire une démonstration très convaincante au tableau !

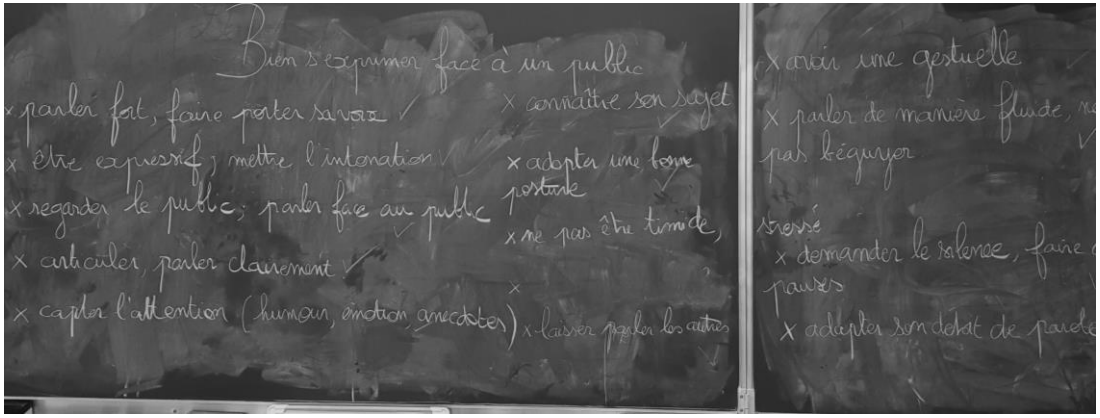


Figure 3 : Tableau de la classe reprenant tous les critères proposés et validés par les élèves

ANNEXE 5 : Fiche de préparation de séquence interdisciplinaire Lecture-Compréhension et EMC sur l'égalité fille-garçon

<table>
<tr><td colspan="3">L'égalité Fille -Garçon et la représentation des genres dans la littérature jeunesse</td></tr>
<tr><td>Cycle 3</td><td>EMC
Lecture et Compréhension</td><td>La sensibilité, soi et les autres
Se découvrir, s'affirmer par rapport aux autres
Héros, héroïnes et personnages</td></tr>
<tr><td colspan="3">

Thème de littérature : Se découvrir, s'affirmer par rapport aux autres
Thème de littérature : Héros, héroïnes et personnages
La sensibilité : soi et les autres

S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie : Respecter autrui et accepter les différences : Respect des autres dans leur diversité : les atteintes à la personne d'autrui (<s>racisme, antisémitisme</s>, sexisme, <s>xénophobie, homophobie, harcèlement</s>…)
Se sentir membre d'une collectivité : Coopérer : Savoir travailler en respectant les règles de la coopération

Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres

Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques : Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes : l'égalité entre les filles et les garçons ; La mixité à l'école ; L'égalité des droits et la notion de discrimination

Le jugement : penser par soi-même et avec les autres

Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté : Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue : Le choix, sa justification ; Les règles de la discussion en groupe ; Le débat argumenté

</td></tr>
<tr><td colspan="3">Objectif de la séquence :
- Découvrir et comprendre la notion d'égalité Fille-Garçon
- Acquérir le vocabulaire spécifique pour parler d'inégalité entre les filles et les garçons
- Exprimer son opinion sur les inégalités et les différences entre les filles et les garçons
- Comprendre que la notion de représentation et discerner les stéréotypes dans les albums jeunesse</td></tr>
<tr><td colspan="3">Vocabulaire à acquérir : Egalité, stéréotypes, discrimination, représentation, clichés, sexisme</td></tr>
<tr><td colspan="3">Déroulement :

Séance 1: recueil des conceptions initiales
Séance 2 : Débat à partir d'un exemple
Séance 3 : Introduction du vocabulaire spécifique
Séance 4 : La représentation dans les albums et plus largement dans les médias
Séances 5 et 6: Travail en groupe autour des albums à l'aide d'une grille d'analyse

</td></tr>
</table>

Séances	Objectif spécifique visé pour la séance	Type de séance	Activités de l'élève Modalités	Déroulement / Consignes
Séance N°1	Recueillir les conceptions initiales des élèves sur leurs représentations des filles et des garçons	Séance d'évaluation diagnostique	Dresser le portrait de deux personnages : un masculin, un féminin	1. Annonce de l'objectif : Dresser le portrait de deux personnages humains, tirés de son imagination 2. Mise en activité : Remplissage de la fiche des portraits sans évocation de l'intitulé de la séquence ni du travail en EMC : Description physique, Caractère et personnalité, dessin des deux personnages
Séance N°2	Recueillir les conceptions initiales des élèves sur les différences entre les filles et les garçons	Séance d'évaluation diagnostique	Ecoute attentive du texte Débattre / Argumenter / Justifier Synthèse	1. Annonce de l'objectif aux élèves : « *nous allons travailler sur l'égalité filles-garçons pendant plusieurs séances* ». Prévenir que nous allons réfléchir sur ce thème de plusieurs manières. *Aujourd'hui nous allons faire un débat sur ce thème.* Répondre aux premières questions éventuelles des élèves. 2. Débat sur l'égalité Fille-Garçon : Lecture par le P.E. d'un court texte. Dire qu'après cette lecture, les élèves auront un moment pour en parler, ils doivent donc être attentifs à la lecture du texte. « Antoine aime passer du temps à fabriquer des colliers et des bracelets de perles. Il a plein d'idées sur la manière de mélanger les couleurs, les tailles et les formes de perles, les différentes matières, le bois, l'argent, l'or. Mais Antoine n'a jamais rien montré à ses copains. Il a trop la trouille qu'ils se moquent de lui et le traitent de fille. » (extrait de *Les goûters philo -Les garçons et les filles*, p.24) 1° Laisser parler les élèves sans induire de jugement → « *Que vous inspire ce texte ?* » 2° Poser des questions qui orientent la discussion sur l'égalité filles-garçons : - Dans la vie peut-on jouer à ce que l'on veut ? - Y-a-t-il des jeux de filles ? des jeux de garçons ? - Que se passe-t-il si j'aime un jeu de fille si je suis un garçon ou si j'aime un jeu de garçon si je suis une fille ? - Feriez-vous comme Antoine ? C'est-à-dire que vous ne montriez rien à personne ? - Que penser du garçon qui joue à un jeu de fille/de la fille qui joue à un jeu de garçon ? 3. Production d'écrit individuelle sur le cahier du jour : Que vous inspire l'histoire d'Antoine ?

<table>
<tr>
<td>Séance N°3</td>
<td>Découvrir la notion d'égalité et le vocabulaire spécifique</td>
<td>Séance découverte et structuration des savoirs</td>
<td>Ecouter
Prélever des informations (autoriser la prise de notes sur ardoise)

Oral collectif

Individuel (copie de la trace écrite + exercice)

Oral collectif (mise en commun)</td>
<td>1. Visionnage d'une vidéo : 1 jour 1 question « C'est quoi l'égalité fille-Garçon ? »
⇨ Informer les élèves qu'après avoir vu la vidéo, ils auront à définir trois termes : égalité, stéréotypes ; discrimination (écrire ces mots au tableau)
⇨ Annoncer aux élèves que la vidéo va tenter de répondre à la question : C'est quoi l'égalité entre les filles et les garçons ?
2. Définition des notions d'égalité, de stéréotypes et de discrimination
Demander aux élèves de définir ces termes en fonction de ce qu'ils ont entendu/vu dans la vidéo
égalité = principe qui dit que tous les êtres humains doivent être traités de la même manière
stéréotypes = des idées toutes faites
discrimination = fait de séparer un groupe des autres en le traitant plus mal
sexisme = attitude de discrimination fondée sur le sexe
misogyne = qui hait ou méprise les femmes
Copier la trace écrite
3. Questions (réinvestissement) : Proposer des exemples et demander aux élèves s'il s'agit ou non de stéréotypes (Mets une croix quand il s'agit d'un stéréotype)
<table>
<tr><td>Il y a des métiers de filles et des métiers de garçons.</td><td>x</td><td>Les filles peuvent avoir un bébé dans leur ventre et les garçons non.</td><td></td></tr>
<tr><td>Les filles sont plus peureuses que les garçons.</td><td>x</td><td>Les garçons sont plus forts que les filles.</td><td>x</td></tr>
<tr><td>Le rose est une couleur de fille et le bleu une couleur de garçon.</td><td>x</td><td>Les garçons sont plus forts en sciences que les filles.</td><td>x</td></tr>
</table>
4. Correction collective : Il n'y a pas de vraies différences entre les filles et les garçons. Les autres idées sont des stéréotypes/des constructions sociales.</td>
</tr>
<tr>
<td>Séance N°4</td>
<td>Aborder la notion de représentation : comment sont représentées les filles et les garçons dans les médias, les albums ?</td>
<td>Séance d'entraînement pour structurer les savoirs</td>
<td>Ecouter
Prélever des informations (autoriser la prise de notes sur ardoise)

Oral collectif

Puis travail en binôme ou en groupe

Mise en commun</td>
<td>1. Nous avons découvert ce qu'étaient les stéréotypes et en quoi ils portaient préjudice à l'égalité fille-garçon. Nous allons aujourd'hui regarder une vidéo sur la question de la représentation, c'est-à-dire sur la manière dont les filles et les garçons sont représentés dans les médias.
⇨ Dire aux élèves qu'après la vidéo, nous discuterons du rôle des médias dans la diffusion des stéréotypes
2. Visionnage de la Vidéo du CLEMI : Les stéréotypes dans les médias (+ Images sur PPT ou recueil)
3. Discussion collective : Quel rôle jouent les médias ? Que peuvent-ils faire pour casser les stéréotypes ?
4. Lecture offerte d'un album faisant appel à des personnages stéréotypés : <u>La princesse, le dragon et le chevalier intrépide</u>
5. <u>Distribution du tapuscrit et mise en activité</u> par binôme: quelles sont les représentations des filles et des garçons dans cet album ? Questionnaire de lecture-compréhension à remplir par deux
6. Mise en commun des réponses
7. Portrait de Marie et de Jules à dresser à dresser au tableau ! « Attention il ne faut pas rejeter l'album parce qu'il y a des stéréotypes » ! et annonce du projet</td>
</tr>
<tr>
<td>Séances N°5 & 6</td>
<td>Faire évoluer les représentations stéréotypées en s'appuyant sur la littérature de jeunesse (Voir autrement les filles et les garçons)</td>
<td>Séances d'entraînement pour structurer les savoirs</td>
<td>Lecture de l'album
Discussion concernant son interprétation
Synthèse de l'ouvrage

S'exprimer devant les autres</td>
<td>1. Annonce de la consigne
Constitution de groupe de niveaux. Chaque groupe va devoir lire et analyser l'album qui leur sera attribué. Il faudra compléter une grille d'analyse et présenter l'album à tous les autres élèves ensuite.
2. Grille à remplir par les élèves (voir annexe 6)
Description de la couverture et résumé de l'histoire
Représentation des filles et des garçons
Est-ce que cet album véhicule des stéréotypes à votre avis ? Pourquoi ?
3. Lors de la séance suivante : les élèves viennent présenter leur album à l'ensemble de la classe.</td>
</tr>
</table>

ANNEXE 6 : Fiche de préparation de séquence interdisciplinaire Lecture-Compréhension et EMC sur l'égalité fille-garçon

Analyse d'un album vis-à-vis des représentations des filles et des garçons

1. Présentation de l'album

Titre : ……

Auteur : ……

Illustrateur : ……

2. Description de la couverture :

……
……
……

3. Résumé de l'histoire en quelques phrases

……
……
……
……

4. Comment sont représentées les filles/femmes dans cette œuvre ? Habits, physique, attitude, caractère, activités, qualités, défauts….

……
……
……
……

5. Comment sont représentés les garçons / les hommes dans cette œuvre ? Habits, physique, attitude, caractère, activités, qualités, défauts….

……
……
……

6. A votre avis, est-ce que cette œuvre présente des stéréotypes sur les filles et/ou les garçons ? Pourquoi ?

……
……
……
……
……

ANNEXE 7 : Grille d'évaluation des compétences orales

Critères évalués / Prénom	Parler fort, faire porter sa voix	Adapter son débit de parole	Articuler, parler distinctement	Mettre l'intonation	Avoir une posture adaptée, se tenir droit	Regarder le public, adresser son regard	Avoir une gestuelle appropriée, parler avec les mains	Connaître son sujet, éviter de lire ses notes	Capter l'attention (humour, émotion, énergie, anecdote)	Utiliser un lexique spécifique, une syntaxe correcte, des connecteurs	Intervenir à bon escient et en tenant compte de ce qui a été dit précédemment	Nombre d'interventions spontanées
L. A.												
M. A												
A. A.												
M. B.												
A. B.												
L. C.												
C. C.												
V. C.												
L. C.												
A.D.												
C.D.												
A.De.												
A.Du												
B.D.												
L.E-R.												
M-A.G.												
I.J												
S.-O. K.												
G.L.												
P.M.												
Z.N.H.												
J.P												
A.S.												
R.S.												
K.T.												

ANNEXE 8 : Grille d'évaluation complétée lors de la séance d'EMC « Débat sur l'égalité fille-garçon »

Critères évalués / Prénom	Parler fort, faire porter sa voix	Adapter son débit de parole	Articuler, parler distinctement	Mettre l'intonation	Avoir une posture adaptée, se tenir droit	Regarder le public, adresser son regard	Capter l'attention (humour, émotion, énergie, anecdote)	Utiliser un lexique spécifique, une syntaxe correcte, des connecteurs	Intervenir à bon escient et en tenant compte de ce qui a été dit Précédemment	Nombre d'interven-tions
L. A.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	1
M. A	✔	✔	✔	✘	✔	✘	✘	↗	✔	2
A. A.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	5
M. B.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	↗	4
A. B.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	↗	3
L. Ca.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	↗	5
C. C.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	↗	↗	1
V. C.	✔	✔	✔	↗	✔	✔	↗	✔	✔	2
L. C.	↗	✔	↗	✔	✔	↗	✔	✔	✔	1
A.D.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	↗	3
C.D.	✔	✔	✔	✔	↗	✔	✔	✔	✔	2
A.De.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	2
A.Du	✔	✔	✔	✔	↗	✔	✔	✔	✔	2
B.D.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	↗	✔	✔	3
L.E-R.	↗	✔	↗	✘	✔	↗	✘	✔	✘	2
M-A.G.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0
I.J	✔	↗	✔	✔	✔	✔	✔	✔	↗	3
S.-O. K.	↗	✔	✔	↗	✔	✔	✘	✔	✔	1
G.L.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0
P.M.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	3
Z.N.H.	↗	✔	✔	✔	✔	↗	✔	✔	✔	1
J.P	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	↗	3
A.S.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✘	↗	✔	1
R.S.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✘	↗	1
K.T.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0

ANNEXE 9 : Grille d'évaluation complétée lors de la séance de Lecture-Compréhension et présentation des travaux de groupes

Critères évalués / Prénom	Parler fort, faire porter sa voix	Adapter son débit de parole	Articuler, parler distinctement	Mettre l'intonation	Avoir une posture adaptée, se tenir droit	Regarder le public, adresser son regard	Avoir une gestuelle appropriée, parler avec les mains	Connaître son sujet, éviter de lire ses notes	Capter l'attention (humour, émotion, énergie, anecdote)	Utiliser un lexique spécifique, une syntaxe correcte, des connecteurs	Intervenir à bon escient et en tenant compte de ce qui a été dit précédemment	Nombre d'interven-tions spontanées
L. A.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	↗	✔	✔	✔	↗	1
M. A	↗	↗	↗	✘	✔	✘	✘	✘	✘	↗	✘	0
A. A.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	7
M. B.	✔	✔	✔	✔	✔	✘	✘	✘	✘	✔	✔	5
A. B.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	↗	3
L. Ca.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✘	✔	✔	✔	5
C. C.	↗	✔	✔	✔	✔	✘	✘	✘	✘	✔	↗	1
V. C.	✔	✔	✔	↗	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	2
L. C.	↗	✔	↗	✔	✔	↗	✘	↗	✔	✔	✔	1
A.D.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	↗	✘	✔	↗	3
C.D.	✔	✔	✔	✔	↗	✔	✔	✔	✔	✔	✔	2
A.De.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✘	↗	✘	✔	✔	2
A.Du	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	3
B.D.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	↗	↗	↗	✔	✔	3
L.E-R.	↗	✔	↗	✘	✔	✔	✘	✘	✘	✔	✘	0
M-A.G.	↗	✘	↗	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘	0
I.J	✔	↗	✔	✔	✔	✔	↗	✔	✔	✔	↗	3
S.-O. K.	✔	✔	✔	↗	✔	✔	✘	✘	✘	✔	✔	1
G.L.	✔	✔	✔	✔	✔	✘	✘	✘	✘	✔	✘	0
P.M.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	5
Z.N.H.	✔	✔	✔	✔	✔	↗	✔	✔	✔	✔	✔	1
J.P	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	5
A.S.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✘	↗	✔	1
R.S.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔	↗	↗	2
K.T.	✘	✔	✔	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✔	✘	0

RESUMÉ

L'enseignement du langage oral a fait son grand retour dans les programmes officiels d'enseignement de 2016 au cycle 2 et au cycle 3 et la futur réforme du baccalauréat prévoit notamment la mise en place d'une nouvelle épreuve intitulée « Grand oral ». Alors que la priorité de l'Ecole a toujours été le savoir lire et écrire, l'importance aujourd'hui accordée au langage oral reflète les enjeux sociétaux liés à la maîtrise des compétences orales. Bien savoir parler et s'exprimer devant un public est en effet indiscutablement un marqueur social, qui aura de fortes conséquences sur la réussite scolaire, sociale et professionnelle des élèves.

Pour faire face à ces enjeux, il est désormais préconisé aux professeurs des écoles de construire et mettre en œuvre des séances dédiées à l'enseignement de l'oral. Parmi les différents dispositifs idoines, la pratique du théâtre à l'école apparaît comme un outil ciblé et ludique pour permettre aux élèves de développer leurs compétences orales.

Quels peuvent être les apports du théâtre dans le développement des compétences orales des élèves ? C'est à cette question que tente de répondre ce mémoire. Pour ce faire, des ateliers de théâtre ont été animés tout au long de l'année dans une classe de CM1 et à partir d'une série d'indicateurs identifiés, l'évolution des compétences orales des élèves a été analysée lors de trois temps de production orale : un débat, une présentation en groupe et la formulation d'un retour critique sur la prestation d'un camarade.

Si les résultats obtenus montrent une amélioration des compétences orales pour presque la totalité des élèves, il reste difficile d'imputer totalement cette progression à la pratique du théâtre en classe. Cela s'explique par la complexité de l'évaluation de l'oral et par la grande interdépendance des variables. De plus, si la pratique du théâtre semble avoir permis aux élèves de gagner en assurance, de mieux articuler, d'avoir une meilleure prestance, il apparaît qu'un travail complémentaire avec l'écrit reste essentiel pour que les productions orales des élèves s'améliorent d'un point de vue syntaxique et lexical.

ABSTRACT

Oral language teaching has made a major comeback in the official teaching programs of 2016 in Cycle 2 and Cycle 3 and the future reform of the baccalaureate includes the establishment of a new test called "Grand Oral". While the priority of the School has always been to know how to read and write, the importance nowadays given to oral language reflects societal issues related to the mastery of oral skills. To be able to speak well and to express oneself in front of an audience is undoubtedly a social marker, which will have strong consequences on the students' academic, social and professional success.

To face these challenges, it is now recommended that school teachers build and implement sessions dedicated to teaching oral. Among the various appropriate devices, the practice of theatre at school appears as a targeted and playful tool to allow students to develop their oral skills.

What can be the contribution of theatre in the development of students' oral skills? This question is the central issue addressed in this memoir. To do this, theatre workshops were conducted throughout the year in a class of CM1 and from a series of identified indicators, the evolution of students' oral skills was analysed in three stages.

While the results show an improvement in oral skills for almost all students, it remains difficult to fully attribute this progression to theatre practice in the classroom. This is due to the complexity of the oral assessment and the high interdependence of the variables. Moreover, if the practice of theatre seems to have allowed the students to gain in insurance, to better articulate, to have a better presence, it appears that a complementary work with the writing remains essential to improve pupils' syntax and lexicon.