



HAL
open science

L'étude littéraire d'une œuvre théâtrale complète en CM1 : des propositions didactiques au cycle 3

Wendy-Evangélista Mas

► **To cite this version:**

Wendy-Evangélista Mas. L'étude littéraire d'une œuvre théâtrale complète en CM1 : des propositions didactiques au cycle 3. Education. 2022. dumas-03807981

HAL Id: dumas-03807981

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03807981>

Submitted on 10 Oct 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2021 - 2022

**L'étude littéraire d'une œuvre théâtrale complète en CM1 : des propositions didactiques
au cycle 3.**

MAS Wendy-Evangélista

Directeur du mémoire : DUPUY Catherine

Assesseur : BOUTEVIN Christine

Soutenu le 24 mai 2022

Remerciements

Ce mémoire est l'aboutissement d'un travail de plusieurs mois et il n'aurait pu aboutir sans l'aide des personnes qui m'ont accompagnée cette année.

Je tiens à remercier en particulier ma directrice de mémoire Catherine Dupuy, pour sa grande disponibilité et réactivité, sa bienveillance et sa compréhension dans les périodes de doute, ses précieux conseils quand il a fallu réorienter le mémoire et les discussions très intéressantes sur le théâtre et les activités qu'il était possible de mettre en place avec les élèves.

Je remercie également mes proches qui ont su m'apporter leur soutien, leur avis extérieur, du temps de relecture et un cadre propice au travail. Gérer simultanément le stage en responsabilité, le master et le mémoire n'aurait pas été possible sans eux.

Je tiens également à remercier les étudiants de la Faculté d'Education de Montpellier, pour nos discussions qui ont permis d'améliorer ma pratique en classe et de prendre du recul sur cette année.

Enfin je remercie également mes élèves pour leur investissement dans ce projet et leur retours positifs sur les dispositifs expérimentés.

Sommaire

PARTIE 1 : Histoire de l'enseignement du théâtre en France	3
1. De la complexité pour un art hybride d'être enseigné dans sa pluralité.	3
1.1. De Platon à Ferry en passant par Rousseau : un rejet de la représentation	3
1.2. Dans les années 1970 : un renversement du paradigme par les pédagogies nouvelles.	4
1.3. Depuis le début des années 2000 : une prise en compte de l'hybridité inscrite dans les recommandations ministérielles.	6
2. Un genre renouvelé par de nouvelles modalités d'étude et par le répertoire contemporain pour la jeunesse.	7
2.1. Le théâtre de la jeunesse : ressource littéraire et didactique.....	7
2.2. L'écriture et le retour au texte pour étudier une littérature qui code l'oralité.	10
2.3. La triade lecture, écriture et jeu pour une meilleure appréhension du genre théâtral	11
PARTIE 2 : Cadrage méthodologique, recueil et traitement prévu des données	15
1. Le choix d'une œuvre : <i>Le petit violon</i> de J-C Grumberg.	15
1.1. Création et résumé de l'œuvre	15
1.2. Les intérêts didactiques de l'œuvre.....	16
2. La création d'une séquence mêlant lecture-compréhension, écriture et mise en voix	18
3. Données recueillies et méthodologie	21
3.1. Des conceptions d'élèves recueillies par questionnaires et pages de garde.....	21
3.2. Des écrits courts et créatifs.	22
3.3. Des questionnaires de compréhension créés par les élèves pour les élèves.....	23
3.4. Des mises en voix après entraînement	23
PARTIE 3 : Analyse, résultats des données et pistes d'amélioration	24
1. Les conceptions des élèves et leur évolution	24
1.1. Les conceptions initiales	24
1.2. Les conceptions finales.....	25
2. Les dispositifs expérimentés	27
2.1. Les essais d'écriture dramatique	27
2.2. Les questionnaires de compréhension.....	30
2.3. Les mises en voix	33
3. Pistes pour une amélioration de la séquence	36
Conclusion	39
Bibliographie	41
Annexes	43
Résumé	57

Introduction

« Tout est langage au théâtre, les mots, les gestes, les objets. Il n'y a pas que la parole. » affirmait Ionesco. En effet, l'une des spécificité du genre théâtral est qu'il multiplie les formes du langage, la voix, les mots, les gestes et que tous ces langages entrent en interaction. C'est « un art à deux temps » selon H. Gouthier (1989), un art « à double régime d'immanence » selon G. Genette (1994) ou encore « un processus opéréal à deux phases » pour reprendre l'expression de N. Goodman (1990) et de B. Vouilloux, (1997). Finalement nous pouvons définir le théâtre par sa dualité et son hybridité, c'est à la fois un objet littéraire écrit et une représentation orale appartenant aux arts du spectacle. Pour enseigner ce genre aux élèves, il faut donc prendre ces deux dimensions en compte et chercher à les transmettre aux élèves en insistant sur leurs liens.

La question de l'étude d'une œuvre théâtrale complète s'est posée pour plusieurs raisons. La première étant que le théâtre est un genre littéraire, qui bien que mentionné dans les programmes et documents officiels, est moins étudié dans le premier degré que les albums ou les romans. Ce phénomène peut se retrouver à travers *Les listes de références de la littérature à l'école* pour le cycle 3 actualisées en 2018. En effet, dans ce corpus institutionnel sont mentionnés 114 romans et 62 albums contre 24 pièces de théâtre. Ainsi, les enseignants disposent de moins de ressources pour étudier ce genre puisqu'en termes de littérature jeunesse, le théâtre est un genre moins choisi par les enseignants que les albums et romans.

De plus, ma formation a eu lieu dans le cadre de l'ancienne réforme où l'année de stage et la deuxième année de master étaient simultanées. Ainsi le nombre d'heure alloué à la didactique de la littérature, malgré l'investissement et le travail de mes formateurs, n'a pas permis un réel approfondissement de la didactique de l'étude littéraire du théâtre et mon enseignante a dû se contenter de nous partager des pièces et quelques pistes pédagogiques dans le cadre d'un seul cours. Quant à la pratique théâtrale, Sancheza, Cre inssensb et Blanca (2021), après analyse des maquettes de tous les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de le l'Education (INSPE), ont conclu qu'aucun ne dispense un seul cours ou une seule option en lien direct avec le théâtre. A propos des formations continues, elles sont très inégales selon les académies. Les trois chercheuses ont ainsi confirmé les résultats de Meirieu en 2004 et Besson en 2005 en insistant sur le décalage entre les recommandations ministérielles et la réalité du terrain puisque les enseignants n'ont pas tous les moyens pour appliquer ces recommandations. Ainsi, j'ai vu en ce mémoire l'occasion d'approfondir ma formation et d'avoir un réel recul réflexif sur ma pratique et sur l'expérimentation menée en classe pour pouvoir me rapprocher des recommandations ministérielles.

La deuxième raison qui m'a poussée à me lancer vers l'étude d'une œuvre théâtrale complète est que le théâtre est un genre littéraire spécifique qui possède une écriture particulière fondée sur des répliques et des didascalies. L'écriture théâtrale peut rajouter un obstacle à la compréhension et je voulais réfléchir à des modalités d'études qui permettent à mes élèves se familiariser avec cette écriture afin d'en dépasser les difficultés.

Enfin, la dernière raison qui m'a poussée à me lancer vers l'étude d'une œuvre théâtrale complète est qu'intéressée et amatrice de cet art, j'ai eu envie de le partager avec mes élèves et de leur en montrer ses différents aspects. Ainsi, il m'a semblé indispensable de mêler l'étude littéraire d'une œuvre avec des ateliers de pratique et je voulais créer une séquence qui lie lecture-compréhension, écriture, pratique d'improvisation et travail de lecture. Je me suis donc questionnée sur les modalités qui permettraient à mes élèves de se confronter dans un temps réduit, puisque je ne peux pas consacrer l'année scolaire à l'étude d'une œuvre et que j'enseigne à mi-temps, à la richesse et la pluralité de cet art.

C'est en croisant ces trois problématiques, l'envie de faire découvrir en profondeur à mes élèves un genre souvent délaissé dans le premier degré, la volonté de les aider à surmonter les difficultés posées par une écriture particulière et le désir de leur faire partager mon goût pour cet art et sa richesse que la question suivante s'est posée : Quelles modalités mettre en place pour faire étudier au sein d'une séquence une œuvre théâtrale complète et transmettre aux élèves l'hybridité de cet art ?

Dans ma recherche, je commencerai par recueillir les conceptions des élèves sur le théâtre à travers un questionnaire, puis je mettrai en place une séquence d'étude d'une œuvre théâtrale complète, en l'occurrence *Le Petit Violon* de Jean-Claude Grumberg. Cette séquence sera construite selon certains grands principes énoncés par les didacticiens du théâtre et aura pour objectif de confronter les élèves aux deux dimensions du genre, l'écrit et l'oral pour leur faire découvrir cette hybridité. Enfin, je recueillerai à nouveau les conceptions des élèves en leur demandant de justifier et en relevant ce qu'ils retiennent de cette séquence. J'analyserai également les productions dans les différents dispositifs expérimentés pour chercher à les améliorer.

Pour mener à bien cette étude, j'étudierai dans un premier temps l'histoire de la didactique du théâtre, de la difficulté à dépasser cette hybridité aux pistes didactiques préconisées depuis les années 1990 ; puis je justifierai le choix de l'œuvre complète et présenterai la trame de la séquence menée en classe ainsi que la méthodologie de recueil de données ; enfin j'analyserai les données recueillies, en termes de conceptions des élèves sur le théâtre et de dispositifs expérimentés pour en tirer des pistes d'amélioration.

PARTIE 1 : Histoire de l'enseignement du théâtre en France

1. De la complexité pour un art hybride d'être enseigné dans sa pluralité.

1.1. De Platon à Ferry en passant par Rousseau : un rejet de la représentation

Le paradigme longtemps dominant et qui relie Platon, Rousseau et Ferry est un rejet de la représentation théâtrale comme moyen éducatif. Philippe Meirieu (2002) explique ce rejet par une opposition entre l'éducation et le théâtre comme art du spectacle. En effet, l'éducation est alors vue comme une formation de l'intellect au profit de l'esprit critique, une manière de déjouer les manipulations et les artéfacts pour se concentrer sur les idées générales. Au contraire, le théâtre dans sa dimension artistique est alors considéré comme le lieu de l'irréel et de la séduction au sens manipulation. L'approche artistique est celle de la sensibilité et des émotions et n'est donc pas compatible avec l'approche éducative dominée par la raison et la rationalité.

Chez Platon, le théâtre est « toujours plus ou moins [...] un théâtre d'ombres comme dans le mythe de la caverne » (Meirieu, 2002). Dans son réquisitoire contre le théâtre au livre X de *La République*, Platon distingue le récit, qui s'adresse à l'intelligence et qui peut avoir une visée éducative et morale s'il propose un modèle de vertu, du théâtre par nature pernicieux car lieu de l'imitation et de l'identification par l'émotion. Or les émotions pour Platon ne sont pas fiables et sont créatrices de désordre.

Cette opposition a traversé plusieurs siècles pour se retrouver chez Rousseau. Ce dernier se méfie globalement de la littérature comme moyen d'éducation, la littérature étant le lieu de la fiction, de la reproduction mensongère qui tromperait les enfants et les éloignerait d'un apprentissage par l'expérience. L'art globalement serait à éloigner des enfants puisque créateur d'artificiel. Il les empêcherait alors de « séparer l'illusion de la véritable connaissance » (Meirieu, 2002). A la Révolution française, la défense de la Raison fut représentée par Condorcet, cette fois en opposition à Le Pelletier de Saint-Fargeau qui veut utiliser les arts comme le chant, la danse et le théâtre pour souder les hommes, créer une unité collective et un sentiment d'appartenance à une nation.

Comme en témoigne la création de l'école de Jules Ferry, c'est les idées de Condorcet qui se sont imposées. C'est au nom de la lutte de la Raison universelle contre l'obscurantisme qu'une forte méfiance envers les arts va structurer l'école républicaine. L'expression artistique est à nouveau perçue comme appartenant au domaine des émotions et de l'affect, domaine négativement connoté et associé au féminin. L'Ecole républicaine « récuse le théâtre, qu'elle accuse de tous les maux, comme étant le lieu de la frivolité, de la superficialité, du masque et, par conséquent, de la tromperie » (Meirieu, 2002).

La méfiance envers le jeu et le spectacle héritée de l'Antiquité combinée à l'importance de

l'écrit par rapport à l'oral à l'Ecole de Jules Ferry a, en partie, privé l'étude du théâtre à l'école de sa dimension artistique de représentation. En effet, jusqu'aux années 1970, le paradigme dominant concernant l'enseignement du théâtre était l'étude exclusive du texte dramatique comme l'a analysé Chanfrault-Duchet (2006). Cependant, une mouvance en marge notamment initiée par les Jésuites, a cerné l'intérêt pédagogique de la mise en scène théâtrale et de la représentation. Cette priorité donnée aux arts oratoires construisant la maîtrise de la parole fictionnelle et sociale, s'est progressivement développée jusqu'au renversement des années 1970 où le texte et la dimension littéraire du théâtre ont été mis à mal au profit de sa dimension artistique et représentative.

1.2 Dans les années 1970 : un renversement du paradigme par les pédagogies nouvelles.

Si jusqu'aux années 1970 seul le texte théâtral est enseigné à l'école de la République, les Jésuites ont été les premiers à saisir la portée éducative de la mise en scène et de la représentation. B. Ferrier (2012) a repris les travaux de Peyronnet P. (1976) et de Plagnol-Diéval (1997) pour synthétiser et analyser les pratiques théâtrales promues par les Jésuites. Le théâtre est alors considéré comme un ensemble d'exercices destinés à maîtriser le corps et la voix, plus précisément « la mémoire, les facultés oratoires, la diction [et] la manière de se conduire » (Peyronnet P. 1976). Il s'agit alors de mises en scène et de conversations à visées morales. Un exemple représentatif se trouve dans le théâtre de Mme de Genlis fin XVIIIe composé de saynètes à visées éducatives regroupées sous le nom *Théâtre à l'usage des jeunes personnes*. Le théâtre du XVIIIe de Mme de Genlis repose sur des épilogues introduisant des « leçons de morale pratiques » (M-E. Plagnol Diéval, 1997). Ainsi, les Jésuites ont été les premiers à percevoir l'intérêt éducatif de la mise en voix et du jeu théâtral. L'objectif est alors de former un individu complet, tant au niveau de son aisance à l'oral, de la maîtrise de son corps et de sa voix qu'au niveau de ses valeurs morales et de sa connaissance des conventions sociales. Le théâtre est alors instrumentalisé pour répondre à ce double objectif.

Dans la continuité du théâtre éducatif de Mme de Genlis, celui d'Arnaud Berquin rencontre un vif succès à la même période. Le dramaturge a repris le format des pièces courtes et a diffusé ses petits drames dans le journal mensuel *L'ami des enfants* entre 1782 et 1783. Cependant, il se distingue du théâtre des Jésuites par la proximité voulue des intrigues avec les situations vécues par les enfants. Les personnages ont un âge similaire et les histoires sont des situations réalistes vécues, elles « sont construites autour de la perte d'un chien, des bêtises commises en l'absence des parents, de l'amitié, du péché d'orgueil, de la méchanceté punie, etc » (Ferrier, 2012). La particularité de ce premier théâtre à destination de la jeunesse est qu'il fait reposer sa dimension pédagogique sur l'émotion, le *pathos* produit par la représentation et la mise en scène jugées plus efficace pour éduquer.

« En vertu des principes aristotéliens de mimesis et de catharsis [...] le texte et le geste ne sont pas dissociés au XVIIIe siècle : la mise en abyme des tableaux, qui rompt la mimesis, remplit ses fonctions éducatives seulement par le jeu dont dépend toute la force émotionnelle attendue. De ce fait, le texte est asservi au geste, jugé efficace en matière d'éducation. » (Ferrier, 2012).

Ainsi, à une époque où la représentation et l'utilisation de l'affect sont jugés pernicieuses et nuisibles à l'instruction, des mouvements en marge s'emparent de la dimension artistique du théâtre à des fins d'éducation morales et de l'individu. Depuis le XVIIIe siècle, cette vision marginale du théâtre s'est développée jusqu'à inspirer les pédagogies nouvelles du début du XXe siècle. C'est par exemple le cas de Maria Montessori qui a repris l'idée « d'exercices autour de la voix et du corps » (Meirieu, 2002) pour éduquer des enfants en situation de handicap mais également celui de Célestin Freinet et de son « théâtre libre » dans sa logique de pédagogie active. Le théâtre libre de Freinet laisse aux élèves « une totale liberté » et « l'initiative réel de leur jeu » (Freinet 1948). Le dispositif consiste à laisser les élèves investir le personnage de leur choix puis de leur laisser construire une pièce de théâtre cohérente respectant globalement les principes énoncés par Boileau qui ont régi l'écriture du théâtre classique. Elise Freinet (1948) énonce que la pièce doit respecter « l'unité d'action » comme l'unité de ton, la vraisemblance des caractères, et la cohérence du « dénouement ». Conformément à la vision Jésuite du théâtre, c'est la pratique et le geste qui sont prioritaires, le texte devient un outil de guidage de l'écriture des élèves. Le théâtre est vu comme pouvant exister sans le texte littéraire et l'improvisation possède alors un rôle essentiel. Le geste ne doit plus être imitation mais « apparaît comme une création, favorisant l'inventivité des élèves et leur libre expression au sein d'une démarche socioconstructiviste » (Ferrier, 2012). Progressivement ces pédagogies actives centrées sur la mise en action des élèves vont s'imposer pour devenir le nouveau dogme en termes d'enseignement du théâtre.

C'est dans les années 1970 que se produit ce changement de paradigme et que l'on assiste à un rejet de l'enseignement traditionnel. M. Bernanoce (2003) explique ce renversement par une méfiance dans les sphères des arts du spectacle à l'encontre des « grands textes » et J-C. Lallias (2013) confirme cette analyse en expliquant que dans les années 1970 « Une phase militante [...] a tenté d'arracher le théâtre à la réduction scolaire dont il avait été trop longtemps l'objet : le jeu, le corps, la voix, l'espace et l'expression des élèves ». Lallias relie ce changement à la mission de J-C. Luc dès 1977 qui met en place de nombreux Projets d'Action Educative (PAE) ayant pour objet le théâtre. Ce sont les premiers dispositifs de l'Action culturelle dans l'Education Nationale qui incitent à une pédagogie de projet et à une coopération avec les équipes artistiques des compagnies théâtrales. L'objectif étant que la première approche des élèves soit par la pratique. Ainsi « la tendance s'est inversée, et le texte en tant qu'objet littéraire est délaissé » (Vinaver, 2005) au profit du geste, de la mise en scène et de la représentation.

D'abord ignoré comme art de la scène pendant des siècles puis comme objet littéraire pendant plusieurs décennies sous l'impulsion de nouvelles pédagogies actives, le théâtre n'a alors jamais été enseigné dans toutes ces dimensions simultanément. C'est à la fin des années 1990, début des années 2000 que les chercheurs et didacticiens expérimentent de nouvelles modalités pour renouveler l'étude du genre en prenant en compte sa pluralité.

1.3 Depuis le début des années 2000 : une prise en compte de l'hybridité inscrite dans les recommandations ministérielles.

La nature hybride du théâtre, à la fois genre littéraire et art de la scène a rendu « inconfortable son inscription dans le système disciplinaire » (Peretti, 2017). Sa richesse a également été le principal obstacle à son enseignement à l'école. C'est pourquoi, à la fin des années 1990, début des années 2000, des chercheurs et didacticiens se sont penchés sur l'enseignement du théâtre et ont pointé les limites d'un enseignement fondé quasi-exclusivement sur l'oral et la pratique. M. Bernanoce a analysé ce renversement comme facteur de la remise en cause de l'appartenance du théâtre à la littérature, l'étude exclusive de l'oralité lui ayant fait perdre son caractère littéraire. Le théâtre devient alors un attracteur destiné à motiver les élèves dans des projets, des projets qui dévient des apprentissages pour aller vers une démarche productiviste. En effet, la priorité est alors donnée à la production finale, ici une représentation où ce sont les élèves les plus à l'aise à l'oral qui obtiennent les rôles principaux et où paradoxalement se sont les élèves en difficulté, pour qui la pratique théâtrale aurait pu être le plus profitable, qui pratiquent le moins comme l'a démontré P. Meirieu. Si nous pouvions faire l'hypothèse que les pratiques partenariales avec des professionnels permettraient aux élèves d'étudier cet art hybride dans ces deux dimensions, B. Ferrier pose la question d'un effet contre-productif délégitimant un peu plus le texte écrit :

« Il n'en demeure pas moins que, jusque-là, les expériences de partenariat entre l'école et les compagnies théâtrales n'avaient pas suffi à réhabiliter le texte de théâtre en classe. Auraient-elles au contraire renforcé, auprès des enseignants, la représentation d'un théâtre comme art de la scène qu'ils ne pouvaient maîtriser seuls, faute d'une formation suffisante ? » (Ferrier, 2012)

Ainsi, les chercheurs et didacticiens en énonçant les limites de l'enseignement du théâtre en place depuis les années 1970 ont permis de le remettre en question et de trouver de nouvelles modalités pour un enseignement du théâtre plus complet. Nous avons donc assisté à un changement de paradigme qui se retrouve dans les programmes actuels.

Dans le *Programme du cycle 3* de 2020 les mots théâtre et théâtral sont mentionnés à 19 reprises dans plusieurs enseignements (français, langues vivantes et histoire des arts en particulier) et domaines du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (SCCC). Le théâtre

est mentionné principalement dans le domaine 1 « les langages pour penser et communiquer » et se retrouve dans chacun de ses sous-domaines. En effet, l'étude de pièces et le jeu mobilisent l'utilisation de langue française, à l'oral comme à l'écrit. De plus, le théâtre est préconisé à la fois du côté de l'expression orale à travers la pratique et le jeu mais également du côté de la compréhension puisque la représentation théâtrale est une activité possible pour permettre aux élèves de manifester leur compréhension d'un texte écrit. Cet art peut également devenir support de l'apprentissage des langues vivantes par le jeu et l'expression orale : « Le français tout comme la langue vivante étudiée donne toute sa place à l'écriture créative et à la pratique théâtrale » (BOEN n°31 du 30/07/2020). Ainsi est mobilisé le langage oral et écrit, mais également l'expression corporelle et artistique du sous-domaine « « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps » lors de la pratique et du jeu. Au cycle 3, il se trouve au croisement de la culture littéraire et artistique et de l'Histoire des Arts puisque les élèves doivent « être capable d'identifier les principaux genres littéraires » dont le théâtre, ce qui implique d'en connaître les caractéristiques et de fréquenter les œuvres, aussi bien les textes que les représentations. La fréquentation des œuvres entre pleinement dans le Plan d'Education Artistique et Culturel qui est constitué par trois piliers : les enseignements artistiques, les rencontres avec les artistes et les œuvres, et les pratiques artistiques. Le théâtre scolaire permet donc une ouverture culturelle et la culture apportée par l'école participe à la réduction des inégalités sociales. Sancheza, Creinssenb et Blanca (2021) ont analysés les occurrences du terme « théâtre » dans les programmes et ont synthétisés qu'au cycle 3 c'est une recommandation ministérielle pour enrichir la culture, développer le sens moral et diversifier les œuvres lues. Nous notons donc que dimension littéraire est bien prise en compte par la reconnaissance de la particularité du texte théâtral qui nécessite un travail de compréhension et par son inscription dans les genres littéraire à connaître. Sa dimension artistique est également explicitement mentionnée dans le cadre de l'Histoire des Arts et du Plan d'Education Artistique et Culturel.

Ainsi, le théâtre est un art à plusieurs dimensions et chacune de ses dimensions est recommandée et mentionnée par les textes institutionnels.

2. Un genre renouvelé par de nouvelles modalités d'étude et par le répertoire contemporain pour la jeunesse.

2.1 Le théâtre de la jeunesse : ressource littéraire et didactique

En 2003, M. Bernanoce dénonçait le peu de diversité des textes théâtraux enseignés, en particulier au collège. En effet, l'étude du XVIIe siècle et en particulier de Molière était presque la seule vision du théâtre proposée aux élèves : « l'Ecole continue à n'enseigner que Molière, quand elle consent réellement à s'intéresser au texte de théâtre » (Bernanoce, 2003, p. 131). A cette époque, elle notait

et félicitait déjà l'apparition dans les œuvres recommandées pour le premier degré du théâtre contemporain pour la jeunesse. La liste pour le cycle 3 établie par la mission pour les arts et la culture en 2002 comportait 11 titres de théâtre pour la jeunesse dont 10 contemporains. Aujourd'hui, nous en comptons 29 et les 29 pièces sont éditées entre 1986 et 2016.

Nous pouvons donc, en suivant la dénomination de Bernanoce, caractériser ces 29 pièces comme contemporaines. Précisons que la *Notice des ouvrages de la liste de référence 2018* n'utilise le mot-clef « œuvre contemporaine » que pour 6 de ces œuvres : *L'imparfait* de Balazuc O. *Après grand, c'est comment ?* de Galea C., *Cent culottes et sans papiers* de Levey S. *Made in OuLiPo* de Petit P., *Colza* de Serres K. et *Les vilains Petits* de Verlaquet C.

L'intérêt des pièces théâtrales contemporaines pour la jeunesse est loin de se trouver uniquement dans une recherche de diversité du répertoire scolaire. Ces œuvres sont en fait le moyen de considérer simultanément les deux dimensions du théâtre, littéraire et artistique, pour enfin l'étudier dans toute son hybridité et sa richesse. En effet, le théâtre contemporain pour la jeunesse joue davantage sur le lien entre l'écrit et l'oral, sur la mise en scène et le codage de l'oralité à l'écrit. J-P. Ryngaert en 2003 analysait que le rôle de la voix est déjà primordial dans le théâtre mais qui l'était d'autant plus dans le théâtre contemporain et dans le théâtre contemporain pour la jeunesse en tant que théâtre de la parole. S. Le Pors (2011) a étudié l'évolution des pièces contemporaines vers ce qu'elle désigne comme « théâtre des voix » dû par exemple à l'intervention de voix-off, de personnages acousmates, de voix collectives ou de chants, de bruits ou de choralités. L'intérêt dans le théâtre contemporain jeunesse va être d'étudier les procédés d'encodage de la parole dans les dialogues, dans les didascalies ou dans la typographie même du texte dramatique. En effet ces éléments qui permettent « d'inscrire les vibrations de l'oral dans l'écrit » (Le Pors, 2011) sont les clefs de la réconciliation pour un enseignement de la dualité du théâtre. A propos du codage de l'oralité et en particulier des jeux sonores, I. de Peretti (2017) écrit « Ces jeux sonores, emprunts de légèreté et de malice verbale, touchent les élèves, facilitant leur investissement dans les dimensions tragiques de ces textes marqués par l'hybridation générique » (p.6). Ainsi, le codage de l'oral, en plus de constituer l'essence de la littérature théâtrale favorise l'implication et la compréhension des élèves.

Quand I. de Peretti évoque « les dimensions tragiques de ces textes », elle fait référence à une autre particularité et donc à une richesse du théâtre de jeunesse contemporain : l'étendue de ses thématiques. M. Bernanoce (2003) remarque que « Nombreuses sont en effet les pièces au contenu assez sombre en écho à tous les drames du monde ». Elle mentionne notamment : la mort, la vieillesse, l'abandon, la quête d'un monde meilleur en citant le répertoire jeunesse contemporain. Finalement, elle fait cette diversité une des caractéristiques principales de l'écriture contemporaine pour la jeunesse « c'est peut-être là ce qui fonde la réelle spécificité du répertoire de jeunesse : la grande richesse imaginaire et dramaturgique de ce répertoire ».

Le lien fort dans le théâtre jeunesse entre l'oral et l'écrit est également dû à l'« épification c'est-à-dire de contamination du dialogue par des formes venues du récit, de l'épique » (Bernanoce 2003) du théâtre jeunesse contemporain. Dans les causes de cette épification, la chercheuse énonce deux hypothèses. Elle pourrait être due à certains écrivains qui, mis en situation d'écrire pour des enfants, verraient l'occasion de renouer avec leur propre enfance mais également à la proximité être le théâtre pour les enfants et les formes du conte et de l'oralité. L'analyse des œuvres théâtrales recommandées pour le cycle 3 tend à confirmer la deuxième hypothèse. Parmi les 29 œuvres, 6 sont directement une adaptation de contes ou de romans :

- *Moi, canard* de Badescu R. (adapté conte d'Anderson *Le vilain petit canard*)
- *Belle des eaux* de Castan B. (adapté du conte de Mme Le Prince de Beaumont *La belle et la bête*)
- *Les deux bossus* de Dermarcy R. (adapté d'un conte portugais)
- *Pinocchio* de Pommerat J. (adapté du roman de Collodi *Les aventures de Pinocchio*)
- *Après grand, c'est comment ?* de Galea C. (adapté de l'album éponyme de l'autrice)
- *Seule dans ma peau d'âne* de Savasta E. (adapté du conte de Perrault *Peau d'Âne*)

Rajoutons à cela les 4 œuvres intertextuelles et patrimoniales telles :

- *La Jeune fille, le Diable et le moulin* de Py O. (en lien avec le conte des frères Grimm *La jeune fille sans la main*)
- *Être le loup* de Wegenast B. (qui réutilise le personnage emblématique des contes connus par les élèves)
- *La farce de Pathelin* adapté par Dupuis E. (d'après la farce éponyme du XVe siècle)
- *Farce et Fabliaux du Moyen-Âge* adapté pour le théâtre par Boudet R.

Ainsi, sur 29 œuvres recommandées, le tiers est issu de la culture orale et patrimoniale, en particulier celle du conte. Le théâtre contemporain pour la jeunesse est donc en partie constitué d'adaptation de contes, genre littéraire également issu de la tradition orale. Avec ces éléments, nous comprenons d'autant plus les liens étroits entre théâtre contemporain pour la jeunesse et étude de l'hybridité propre au théâtre.

Finalement, M. Bernanoce conclue que la différence entre le théâtre contemporain pour la jeunesse et le théâtre contemporain tout public n'est pas en termes de nature mais de degré. Toutes les caractéristiques du théâtre tout public sont présentes dans celui pour la jeunesse mais amplifiées, rendant : « plus visibles bon nombre de mécanismes, principalement ceux de l'épique » (Bernanoce 2003). C'est pourquoi le théâtre contemporain pour la jeunesse est particulièrement intéressant pour l'enseignement à la dramaturgie : il comporte en lui-même et amplifie les mécanismes d'écriture de l'oralité qui caractérisent le théâtre et font le lien entre ses deux dimensions.

2.2 L'écriture et le retour au texte pour étudier une littérature qui code l'oralité.

En 1987, dans *Le compte rendu d'Avignon*, M. Vinaver présente l'écriture théâtrale comme le parent pauvre de l'écriture scolaire. Cette analyse a été écrite dans une période où la dimension écrite du théâtre était reléguée au second plan quand les enseignants s'emparaient de l'étude de ce genre. En 2006, dans la période de renouveau de la didactique du théâtre, M. Bernanoce s'empare de la même question pour étudier une éventuelle évolution. Si elle note une mention dans les programmes de l'école élémentaire « L'univers de cette littérature [les œuvres poétiques et théâtrales] se découvre aussi, dès l'école, par la pratique de l'écriture »¹, elle constate également une absence d'évolution dans le second degré. Si l'écriture théâtrale est mentionnée, elle est alors transformée en dialogue d'argumentation, ce qui la réduit. A ce manque, M. Bernanoce répond :

« Puisqu'il y a si peu de lien clair entre la lecture du texte de théâtre et l'écriture théâtrale, puisqu'il n'y a jamais ou presque d'écriture « à la manière de », alors il faut s'y livrer. Puisqu'il n'y a pas ou presque pas d'écriture de suite de texte de théâtre, alors il faut s'y livrer. »(Bernanoce 2006)

Pour que les enseignants puissent s'emparer de l'écriture théâtrale, chercheurs et didacticiens proposent plusieurs dispositifs. Dans son étude de 2013 I. de Peretti en post-test fait écrire à des élèves de CM2 la suite d'une scène de la pièce *La Jeune fille, le Diable et le moulin* de O. Py. Préalablement, un travail sur l'écriture a été fait à partir de la pièce *Ah la la Quelle histoire* de C. Anne. La consigne était « Écris la suite de l'histoire. Que vont faire Pouce-Pouce et Petite Peau de la vieille ? » (De Peretti, 2013). Ainsi, le travail de prolongation du texte, très classique dans l'étude d'autres genres littéraires, possède également un fort intérêt dans l'étude des textes dramatiques. M. Bernanoce a également proposé plusieurs dispositifs d'écriture théâtrale, un jeu d'écriture ponctuel et rapide et un déroulement possible et très guidé d'atelier d'écriture théâtrale. Le premier dispositif est un exercice repris au mouvement surréaliste : le jeu du cadavre exquis. Après une étude de l'incipit, le schéma de l'incipit théâtral est extrait et servira de base au cadavre exquis. Les éléments retenus pour former le squelette du cadavre exquis sont : le titre, le sous-titre, la liste des personnages, la table des matières, la didascalie liminaire et une dédicace. Dans un premier temps d'écriture collective, chaque élève écrit une partie de l'incipit et passe la feuille à son voisin. Dans un second temps d'écriture individuelle, chaque élève garde la feuille qu'il a reçue en dernier, ajoute une modification et prolonge son incipit. Le dernier temps est un temps de lecture collective et d'analyse dramaturgique de pièces d'auteurs.

Le deuxième dispositif proposé par Bernanoce, l'atelier d'écriture théâtral est décomposé en deux grandes étapes. La première commence par l'étude de plusieurs incipits du même écrivain dans

¹MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, 2002, p. 175

deux genres différents (dont au moins un théâtral) pour en étudier l'usage des temps, l'alternance dialogue-récit et les styles directs ou indirects. Ce travail est suivi par une réécriture d'incipit et d'extrait en changeant le genre, ici par exemple réécrire un incipit de roman sous forme théâtrale. A ce stade, les élèves ont encore le droit à un texte support. Puis, à partir d'une fable, un nouveau travail de réécriture dans deux genres différents (dont un théâtral) a lieu mais cette fois sans texte support. Cette première étape se termine par un bilan méthodologique et théorique. A ce stade les élèves ont donc produit 2 réécritures théâtrales. La deuxième étape commence par une analyse comparée d'incipit faisant varier l'importance des didascalies. S'en suit une étude des différents types de didascalie puis à nouveau une réécriture centrée les fonctions didascaliques et un bilan sur la présence de la scène dans l'écriture théâtrale. Ce travail est complété par une analyse des personnages et de leur nomination suivie d'une réécriture ayant pour consigne de modifier les personnages. Enfin, cette deuxième étape se termine par un travail sur la spatialisation de la page avec le même procédé d'analyse de plusieurs incipit faisant varier la mise en page combinée à une réécriture selon un usage particulier de l'espace feuille. A la fin des deux étapes de cet atelier, les élèves auront donc produit 6 réécritures théâtrales en travaillant à chaque fois sur une modalité différentes du texte dramatique. Ce dispositif a pour objectif, en faisant varier les manières d'écrire, de ne plus considérer les textes fondateurs « comme des modèles normatifs et fermés » (Bernanoce 2006). Finalement, pour que les élèves puissent mieux comprendre la construction d'un texte théâtral et les fonctions des didascalies, il est important de réhabiliter l'écriture dramatique dans les classes. Trois dispositifs ont été présentés : écrire la suite d'une scène, l'écriture créative collective puis individuelle et les réécritures. M. Bernanoce en 2013 nous en propose d'autres « écrire le monologue intérieur d'un personnage, ou se prendr[e] pour l'auteur en écrivant une variante du texte ou en répondant à une interview fictive ». Cependant, l'écriture appartient à une triade fondamentale en didactique de l'enseignement du théâtre qu'il nous faut étudier : lire-écrire-jouer.

2.3 La triade lecture, écriture et jeu pour une meilleure appréhension du genre théâtral

De même que l'écriture a un rôle primordial dans la didactique du théâtre, le corps et la voix doivent être mobilisés et étudiés. D. Guénoun (1998) l'a exprimé en ses termes : « Le théâtre veut le corps, et la voix. Il veut la parole même, dans l'acte de sa profération. Et il veut la voir. [...] Les mots sont des sons, et des sens : doublement in-montrables. Et le théâtre veut donner à les voir. ». S'il est important de travailler avec les élèves cette dimension artistique et représentative, c'est d'une part parce que c'est une caractéristique essentielle du genre théâtral mais également parce qu'elle pose difficultés aux élèves :

« Nous avons validé le fait que, en lien avec le caractère discontinu du genre [...] la clôture des scènes de théâtre [peut] présenter certaines difficultés pour les élèves et que la rhétorique du genre, sa polyphonie particulière, appelant mise en voix/mise en espace devaient être spécifiquement construites. » (de Peretti, 2013)

Pour appréhender au mieux la polyphonie propre au théâtre et les obstacles qu'elle crée auprès de nos élèves, il faut l'enseigner à travers une pluralité des pratiques et des dispositifs. Quatre éléments sont retenus : lecture, mise en voix, écriture et mise en espace. Nous pouvons regrouper la mise en voix et mise en espace sous la même catégorie, celle du jeu et de la pratique théâtrale. Tout l'enjeu de l'enseignement du théâtre à l'école est de passer par ce que M. Bernanoce a conceptualisé comme la « voix didascalique ». Cette voix didascalique est définie comme « Les lieux privilégiés de rencontre et de tension entre figure de l'auteur [...], figure de la scène [...] et figure du lecteur » (2015). Autrement dit, l'objectif est « de faire interagir, en leur donnant vie à hauteur égale, la voix du texte, la voix de la scène et sa propre voix. » (2013). Pour se situer à l'intersection du texte et de la scène, la chercheuse propose comme piste de se prêter à des mises en voix. Ici la mise en voix est vue comme un entre-deux qui consiste à dire le texte dans sa totalité avec un partage des voix qui ne correspond pas à un lecteur pour un personnage. Nous pouvons relier cette démarche avec celle préconisée par J.-P. Ryngaert en 1991 de faire « appel au jeu sans qu'il soit immédiatement question de mise en scène et de production ». Le travail par la mise en voix permet ainsi de travailler l'oralité et d'obtenir la motivation des élèves sans risquer la dérive productiviste qui nuirait aux apprentissages.

Le travail de mise en voix et de jeu est donc nécessaire mais il également d'autant plus bénéfique aux élèves quand il est combiné aux travaux d'écriture et de lecture, les trois dimensions s'enrichissant mutuellement. Quand I. de Peretti (2013) fait écrire la suite de *Ah la la Quelle histoire* de C. Anne, la remédiation ne se fait pas directement à l'écrit mais passe par une mise en voix de certaines productions d'élèves. Cette mise en voix permet d'avoir un retour réflexif sur : les niveaux de langue des personnages, la cohérence des personnages avec le texte-source, des questions sur la place, la pertinence et la rédaction des didascalies, les répétitions et jeux de mots ainsi que la ponctuation. Les élèves ont ensuite eue l'occasion de travailler sur un second jet et des améliorations ont été constatées sur les points suivants : la cohérence de l'intrigue, l'ajout ou le déplacement de didascalies, une suppression des répliques narratives inutiles, une complexification des échanges, poétisation du texte, une augmentation de la part des chœurs et à la marge des toilettes orthographiques. C'est tout ce travail de relation entre lecture, écriture et mise en scène qui permet dans le post-test que l'ensemble des élèves du groupe expérimental réussit à rédiger un dialogue théâtral convaincant, tâche à laquelle aucun élève de la classe témoin n'est parvenu. De plus la mise

en voix aide également à améliorer la compréhension du texte théâtral comme en témoigne Mathilde en CM2 :

« C'est vraiment utile je pense le théâtre pour la compréhension de texte. [...] Euh, parce que à chaque fois au théâtre on va chercher plus loin de ce qu'on, de ce qu'on va penser en temps normal. » (De Peretti, 2018).

La mise en voix va donc aider à la fois à développer des compétences de compréhension littéraire et de lecture expressive. Le gain en compréhension de texte et en fluence permis par une lecture de textes théâtraux a déjà été relevé par C. Young et T. Rasinski en 2009. En effet, ils ont réalisé une étude sur un panel de 29 élèves du 2nd Grade (CE1 en France) pour comparer leur niveau de lecture et leur compréhension écrite avant et après un an de participation au théâtre des lecteurs (groupe qui consiste en la lecture la plus expressive possible d'un texte de théâtre). Cette étude a montré une amélioration dans les deux domaines à condition que le travail soit sur un temps long. Le jeu théâtral, sous forme d'improvisation est également un moyen d'améliorer l'écriture des élèves. T. Cremin, K. Gouch, L. Blakemore, E. Goff, et R. Macdonald en 2006 ont fait suivre à trois classes deux méthodes d'écriture : une qui invitait les élèves à entrer directement dans le travail d'écriture et l'autre qui faisait précéder ce travail d'écriture d'une séance d'improvisation. Ils ont conclu que la deuxième méthode en suscitant la motivation des élèves a permis une narration plus précise et des écrits plus qualitatifs. Quant aux modalités de lecture possible, un dispositif est recommandé : la sélection d'un fragment, 3 à 5 pages pour une « lecture au ralenti », un « passage au microscope » afin de comprendre la pièce dans son entièreté de Vinaver (2006). Cette méthode est reprise, en particulier par Bernanoce (2006) et permet de mieux comprendre le fonctionnement d'un texte théâtral. Ainsi, l'importance de l'étude simultanée de la lecture, de l'écriture et du jeu dans l'enseignement du théâtre est confirmée.

Les intérêts de cette étude simultanée se retrouve dans les recommandations ministérielles, en particulier dans la *Notice des ouvrages de la liste de référence 2018* pour le cycle 3. Pour certaines pièces, il est clairement indiqué qu'un travail spécifique de mise en voix ou d'écriture est recommandé. C'est le cas notamment de :

- *Cent culottes et sans papiers* de Levey S. (« La mise en voix du texte constitue un axe majeur de mise en œuvre »),
- *Made in OuLiPo* de Petit P. (« peut être une invitation à écrire des textes de théâtre en jouant avec des contraintes »),
- *Les vilains Petits* de Verlaguet C. (« {appelle} un travail spécifique de mise en voix permettant de chercher de nombreux effets de sens »),

- *Villa Esseling Monde* de Dorin P. (« pourra être abordée par une lecture puzzle », procédé recommandé par De Peretti et Bernanoce puis « on pourra tenter une mise en scène »)
- *Il faut tuer Sammy* de Madani A. (« tous les modes de lecture (...) jusqu'à la théâtralisation, le jeu dramatique et la mise en scène pourront être menés »).

Ainsi, l'enseignement du genre théâtral a été renouvelé à la fin du XXème début du XXIème siècle avec l'objectif de mieux prendre en compte son hybridité. Ce renouvellement repose sur 3 piliers qu'il faut étudier simultanément : la lecture, l'écriture et le jeu. Pour réussir à transmettre aux élèves les mécanismes de cette écriture polyphonique, le théâtre contemporain pour la jeunesse est un répertoire particulièrement adapté car en plus de proposer une grande diversité de thèmes, il amplifie les procédés d'écritures de l'oralité caractéristiques de l'écriture dramatique. Ayant à présent connaissance de la didactique du théâtre, j'ai repris certains principes pour les appliquer et mener une expérimentation dans une séquence sur l'étude d'une œuvre complète en CM1.

PARTIE 2 : Cadrage méthodologique, recueil et traitement prévu des données

1. Le choix d'une œuvre : *Le petit violon* de J-C Grumberg.

1.1 Création et résumé de l'œuvre

Pour la création d'une séquence d'étude d'une œuvre théâtrale complète, une question primordiale était celle du choix de l'œuvre. Le processus de sélection s'est fait en commençant par étudier la liste de références pour le cycle 3 puis en lisant plusieurs œuvres de cette liste. Mon choix s'est finalement tourné vers *Le petit violon* de Jean-Claude Grumberg. Cette œuvre est la première pièce de commande de l'auteur. Elle a été commandée en 1997 par l'un de ses amis, Nicolas Kent, à l'occasion du *Dickens International Hommage*. Le cahier des charges était : une pièce pour les 6-7 ans, des couleurs, pour les grands et petits. Grumberg fini par accepter et rédige la pièce en huit jours en suivant la trame d'une nouvelle de C. Dickens *Les ordonnances du Docteur Marigold* parue dans l'édition de Noël de 1865 du périodique *All the year round*.²

Le récit débute par la rencontre entre Léo le camelot en train de bonimenter et Le plus grand des géants, un artiste du cirque Univers qui cherche à acheter le petit violon de Léo. Les deux protagonistes discutent, Léo refuse de vendre son violon puis finit par révéler au géant d'une part le secret du bonheur, « il ne faut pas rester seul », et de l'autre qu'il souffre de solitude. Le géant lui mentionne alors sa connaissance d'une enfant, également violoniste, malheureuse car maltraitée par M. Univers et lui propose alors de venir au cirque essayer de l'adopter. A la fin d'une scène où le caractère tyrannique de M. Univers est révélé, Léo réussit à adopter, en échange de sept paires de bretelle, la petite fille en question. Cette dernière est considérée par le gérant du cirque comme sotte et inutile car elle ne sait ni parler, ni jouer du violon et ne comprends pas les directives. Léo après plusieurs tentatives réussit à échanger avec l'enfant par des gestes et en utilisant les vibrations de son petit violon et il comprend alors qu'elle est sourde et qu'elle s'appelle Sarah. Le temps passe et Léo réussit en utilisant son violon et en créant des cartes à aider Sarah à communiquer en lisant sur les lèvres et à jouer du violon. Sarah utilise le violon pour attirer des clients et les affaires prospèrent. Un jour un homme intéressé par la prouesse de Léo se présente comme un maitre et réussit, par l'apologie de l'éducation mais surtout par la manipulation à emmener Sarah avec le petit violon et le matériel pédagogique dans un internat pour en faire « une vraie demoiselle ». Léo, de nouveau seul et malheureux décide d'utiliser ces trois années pour s'instruire et apprendre le plus possible. Au retour de Sarah, à peine le Géant et Léo la voient accompagnée d'un homme sourd-muet et comprennent qu'ils sont amoureux, que M. Univers vient réclamer la jeune fille. Sarah fuit avec son compagnon

²SCEREN (CNDP-CRDP),2013, Dossier pédagogique « Théâtre » et « Arts du cirque » n°181 sur *Le petit Violon* de J-C Grumberg. Consulté à l'adresse : <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associes-dossier-pedagogique-N-18253-30916.pdf>

en Inde et Léo et le Géant se retrouvent en prison pour séquestration car sans preuve légale de la paternité de Léo. Une fois libéré, une petite fille vient vers lui en jouant du violon et appelle Léo « grand-père ». La pièce se termine par les retrouvailles de toute la famille.

1.2. Les intérêts didactiques de l'œuvre

Cette pièce possède de nombreux intérêts, le premier étant qu'elle est courte, 30 pages et découpée en 8 scènes. Ainsi, elle se prête à l'étude d'œuvre complète. Il me semble important, pour une première rencontre avec le genre théâtral que les élèves puissent travailler sur chaque scène en variant les dispositifs. Si Bernanoce (2006) et Vinaver (2006) recommandent une lecture par fragments en travaillant sur des extraits plutôt que sur des œuvres complètes, les attendus de fin de cycle précisent que les élèves à la fin de l'année de CM1 doivent avoir lu 5 ouvrages de littérature de jeunesse et 2 œuvres du patrimoine. Ainsi j'ai fait le choix de les confronter à une œuvre complète afin de créer un fil conducteur à toute la séquence et de respecter les programmes.

J'ai également sélectionné cette œuvre pour son genre et les thématiques qu'elle aborde. *Le petit violon* est une tragicomédie, c'est-à-dire qu'elle mêle intrigue tragique et sujets graves avec des éléments comiques et une fin heureuse. En effet, dans cette pièce sont évoqués : le handicap et la différence, la solitude et l'orphelinat, la maltraitance, l'éducation et la justice. Ainsi, l'œuvre a une portée philosophique très forte et peut devenir la base de débats à visée morale et philosophique. Pourtant, la pièce possède aussi de nombreux passages plus légers, drôles ou cocasses plaisants pour le lecteur. L'humour est souvent apporté par le personnage du géant caractérisé par son ignorance ou par des situations absurdes comme le secret dit à l'oreille en hurlant ou la nécessité pour M. Univers de porter sept paires de bretelles ou cinq ceintures par exemple. De plus, l'œuvre se termine par des retrouvailles joyeuses et légères qui laissent au lecteur le sentiment d'une pièce globalement joyeuse mais qui a en même temps apporté matière à réflexion.

Un autre intérêt présent dans cette œuvre est le traitement de la temporalité. En effet, Léo est à la fois le narrateur, âgé qui ouvre la pièce et a déjà vécu l'histoire et le personnage au cœur de l'intrigue. Le passage de l'un à l'autre se fait par l'objet perruque qui portée transforme Léo en narrateur et retirée, parfois sur scène, le projette dans l'histoire. Bernanoce a relevé cette spécificité dans sa catégorisation des œuvres de littérature jeunesse. Si elle relève deux grandes catégories : « les pièces cherchant l'identification du lecteur-spectateur enfant à des enfants et celles qui cherchent à le faire rentrer dans le monde des adultes », elle note également l'existence d'un troisième type intermédiaire « les pièces qui mettent en jeu un des enfant(s) confronté(s) au monde des adultes et cela fonde ce que l'on pourrait appeler du « théâtre de formation ». Finalement elle mentionne l'intérêt de la catégorie à laquelle appartient *Le petit violon* et nomme l'œuvre : « Il faudrait également signaler le cas très intéressant de ces pièces où l'on voit le personnage principal se dédoubler en sa

partie enfantine et sa partie adulte » (2003). Dans le cas de Léo ce n'est pas en sa partie enfant et adulte mais l'essence du dédoublement qui peut faire obstacle aux élèves dans la narration et dans la temporalité. De plus, dans la dernière scène, Léo narrateur et Léo personnage se rejoignent et se confondent en la même personne. Il est donc important de vérifier la compréhension des élèves sur ce point précis.

Le dernier point d'intérêt de cet œuvre est la richesse des écritures théâtrales. Si en 2003, Bernanoce énonçait que « la vogue du monologue, de l'ordre du récit semble ne pas avoir atteint l'écriture du théâtre jeunesse », *Le petit violon* échappe à cette analyse puisqu'il comporte de nombreux monologues de Léo en particulier. Lors de l'étude en classe, c'est un point à relever. En plus des monologues, cette œuvre présente la richesse de l'écriture théâtrale par la grande place qu'y tiennent les didascalies. Le personnage de Sarah ne pouvant pas parler, elle existe entièrement à travers ses actions dans les didascalies narratives. Comme elle se communique que par des gestes, certains passages se rapprochent du pantomime et appartiennent ainsi pleinement à la « voix didascalique » de Bernanoce. Ce sont des points privilégiés de rencontre entre la voix du texte, de la scène et du lecteur qui doit se représenter mentalement la scène pour en saisir le sens et l'implicite. Cela est particulièrement vrai lors de la scène 3 où Léo découvre que l'enfant est sourde sans que ce soit écrit explicitement dans la scène. Un travail spécifique sur ces didascalies doit donc être fait. Le théâtre jeunesse est ainsi le théâtre des voix et de la parole dans cette pièce où se mêlent monologue, dialogue et didascalies narratives. Rajoutons qu'un rapprochement avec le conte peut être effectué dans ses aspects d'évolution du héros et de fin heureuse, sans évoquer l'épiciation de l'écriture, soit la contamination du dialogue par des formes venues du récit. Une fois ces éléments cernés, j'ai donc créé une séquence d'étude de l'œuvre complète en sélectionnant certains points didactiques à expérimenter.

Ainsi j'ai sélectionné le *Petit Violon* de Jean-Claude Grumberg pour sa longueur adaptée à l'étude d'une œuvre complète, les thématiques abordées qui peuvent nourrir des réflexions et débat, l'obstacle posé par le dédoublement du personnage principal, la variété des écritures théâtrales et le rôle essentiel des didascalies à la narration. Avec mes élèves, je compte donc expérimenter de la lecture-compréhension, de l'écriture théâtrale, de la mise en voix, mise en espace d'extraits ainsi que quelques ateliers d'initiation pour qu'ils découvrent l'ensemble des dimensions de cet art.

2. La création d'une séquence mêlant lecture-compréhension, écriture et mise en voix

En ayant à présent connaissance des principes didactiques de l'enseignement du théâtre et le choix de l'œuvre à étudier étant fait, je suis passée à la création de la séquence (voir fiche séquence en annexe n°1). Au moment de l'élaboration de cette séquence, plusieurs principes m'ont guidée. Je voulais étudier chacune des huit scènes de la pièce chronologiquement et pour chaque scène je voulais un temps de découverte par une lecture magistrale, par une lecture d'élève ou bien par une lecture silencieuse individuelle avant une mise en commun et un éclaircissement du lexique. Ensuite, je voulais inscrire dans chacune de mes séances au moins deux des trois éléments de la triade. Comme la lecture-compréhension était indispensable à la découverte de chaque scène, je complétais la séance avec soit un temps d'écriture soit un temps de mise en voix en fonction de la scène étudiée. Trois grands dispositifs ont guidé ma séquence, la rédaction de questionnaires de compréhension par les élèves, de courts écrits créatifs pour soit imaginer la suite de la pièce soit combler un blanc du texte et des moments de mise en voix de la scène.

Pour les questionnaires de compréhension, je cherchais un dispositif qui me permette d'évaluer la compréhension des élèves mais surtout qui leur permette de contrôler leur compréhension et de débattre en revenant au texte. Pour cela j'ai choisi de détourner le questionnaire, très classique dans l'enseignement de la lecture-compréhension mais qui a pourtant un intérêt très faible. En effet, c'est davantage un dispositif d'évaluation que d'apprentissage de stratégies de compréhension, l'élève doit répondre à des questions pour prouver qu'il a compris le texte et l'enseignant a une trace écrite pour évaluer la compréhension de l'élève. En choisissant de faire créer aux élèves des questions de compréhension pour autrui, je les oblige à être plus actif dans le processus de compréhension puisque pour poser une question à un autre élève, il faut s'assurer d'avoir la bonne réponse. De plus, lors de la deuxième phase de mise en commun et débat en binôme, les élèves doivent pouvoir argumenter leur réponse en cas de désaccord. Pour argumenter et justifier leur réponse ils doivent retourner au texte et s'ils n'arrivent pas à se mettre d'accord appeler l'enseignante. Cette situation peut créer un conflit socio-cognitif et développe les stratégies du retour au texte et de débat avec la communauté interprétative. Ce dispositif, beaucoup plus complexe que le simple passage d'un questionnaire de compréhension, semble donc beaucoup plus profitable à l'apprentissage de la lecture-compréhension. Enfin, laisser les élèves créer les questions me permet d'analyser les éléments auxquels ils ont été sensibles et donc leur réception de l'œuvre. En effet, si je donne une indication du nombre minimal de question à poser, tous les élèves ne respecteront pas ce nombre, les élèves en difficulté n'arriveront peut-être pas à rédiger le nombre minimal de question tandis que d'autres plus à l'aise dans l'exercice dépasseront certainement ce nombre. De plus, je peux analyser la complexité des questions posées ainsi que leur sujet. Ce sont toutes ces

informations supplémentaires qui m'ont fait faire rédiger les questions par les élèves. De plus, ce dispositif peut donner l'opportunité de travail sur la syntaxe des phrases interrogatives. Si j'ai gardé le même principe de faire rédiger les questions aux élèves, à chaque reprise de l'exercice j'ai choisi de faire varier une modalité. La première fois que les élèves rédigeront une question de compréhension, ils devront lors de la troisième séance en rédiger une seule accompagné de sa réponse et en binôme pour la poser à toute la classe. Un système de point est mis en place, un élève gagne un point s'il donne la bonne réponse en la justifiant avec le texte. Ce dispositif doit permettre de favoriser la participation des élèves mais surtout de poser la méthode de création d'un questionnaire. En binôme hétérogène, la rédaction de question sera plus aisée et l'élève le plus expert du groupe pourra aider son partenaire en lui expliquant sa stratégie pour inventer une question de compréhension. Lors du jeu en classe entière, le fait d'obliger les élèves à justifier en citant le texte a également un objectif méthodologique. La deuxième fois, à la séance 7, les élèves doivent inventer seul trois questions. Le nombre de question est volontairement plutôt faible puisque cette fois les élèves n'auront pas d'aide pour trouver et rédiger les questions. Enfin, à la dernière séance d'écriture de questionnaires, la séance 9, les élèves retournent en binôme pour trouver et répondre aux questions puisque la dernière scène de la pièce est plus complexe à comprendre et qu'il y a plus de question à poser.

J'ai également intégré des moments d'écriture en lien avec la pièce. Certains temps d'écritures auront lieu pendant le rituel du jogging d'écriture et d'autres pendant les séances de la séquence théâtre. Le jogging d'écriture consiste à laisser un délai très court de 5 minutes pour répondre à un lanceur d'écriture. Les productions sont plus spontanées, l'écriture est moins contrainte et les élèves prennent plaisir à écrire puis à partager à la classe leur créativité. C'est un rituel que j'ai mis en place dès la période 2 et les élèves sont toujours très enthousiastes et volontaires pour partager leur production. Je n'ai en général pas le temps de faire passer tous les élèves. Le passage d'un élève est accompagné de remarques de la part de la classe sur les points positifs de son écrit et d'une ou deux pistes d'amélioration. Les lanceurs pour la séquence sont par exemple d'inventer le début de la rencontre entre Léo et M. Univers, entre Léo et Sarah, ou d'imaginer la nouvelle vie de Sarah avec Léo en écrivant un échange entre Sarah et Léo avec au moins une didascalie. Si certaines productions des rituels d'écritures sont particulièrement à valoriser, je proposerai à l'élève d'expérimenter une mise en voix à plusieurs de sa production. A côté, pendant les séances théâtres inscrites dans la séquence, les élèves auront des temps d'écriture plus longs pour permettre des écrits plus travaillés et pour que je puisse davantage passer aider les élèves plus en difficulté. Voici un exemple de consigne détaillée que de donnerai à la séance 4 :

La petite fille est donc sourde et muette, elle ne peut pas s'exprimer avec sa voix et donc n'a pas de réplique dans le texte. Cependant, elle a des pensées, des émotions, des ressentis qui ne sont pas précisés. Vous allez devoir écrire un texte en utilisant « je » comme si vous étiez la petite fille et expliquer ce qu'elle pense pendant la scène. Attention, il faut que ça soit en accord avec ce qui est écrit dans les didascalies. Par exemple, vous ne pouvez pas me dire au début qu'elle est en train de rire alors qu'il est écrit qu'elle est effrayée.

Cette consigne est complexe et nécessite un temps de réflexion plus long que celui d'un rituel d'écriture. Ici, les élèves doivent combler un blanc du texte tout en respectant les quelques informations données en didascalie sur Sarah. Cela oblige les élèves à étudier précisément les didascalies, spécificités du texte théâtral faisant le lien entre ses deux dimensions, et à comprendre la pièce pour déterminer les motivations et l'état d'esprit du personnage. Finalement il m'a semblé essentiel que les élèves puissent produire ces deux types d'écrits, l'un pour prendre plaisir à écrire des textes dramatiques et les présenter devant la classe, l'autre pour réfléchir à la pièce et mieux appréhender le genre théâtral.

Le dernier dispositif expérimenté est celui des mises en voix, mises en corps. Elles auront pour objectif d'aider les élèves à se familiariser avec la dimension orale de cet art, de les aider à mieux comprendre certains passages, en particulier les didascalies, d'améliorer leurs compétences de lecture à haute voix et en fluence, de les aider à prendre de l'aisance à l'oral et de les motiver à se produire devant les autres. Je commencerai en proposant des lectures magistrales théâtralisées puis en répartissant les tirades entre les élèves qui liront depuis leur place au début. Très vite, ils passeront lire au tableau. Je fais l'hypothèse que les plus à l'aise commenceront à impliquer leur corps et à proposer des gestes. Je compte alors utiliser ces élèves ressources pour encourager les autres à essayer également de jouer. Je ne vais pas forcer des élèves à essayer de jouer devant la classe entière, pour les plus introvertis cela pourrait avoir plus d'effets indésirables que de bénéfiques et créer chez eux une conception très négative du théâtre. Pour le jeu, j'attendrai que les élèves osent à leur rythme et j'espère que l'enthousiasme des plus extravertis réussira à motiver le reste de la classe. Cependant pour les mises en voix, je pense que tous parviendront à leur rythme et au fur à mesure à venir proposer au tableau une lecture théâtralisée. Pour les groupes d'élèves, je les laisserai choisir leur groupe mais à la condition de changer de partenaire à chaque reprise. En effet, l'un des objectifs indirects de cette séquence théâtre est de fédérer le groupe. Je garde également la possibilité, si je vois que les groupes restent non mixtes sur plusieurs séances comme cela est très probable dans ma classe, d'imposer la mixité des groupes. Avec ces mises en voix, la question du rôle des didascalies va se poser. En effet, les didascalies ne sont pas des personnages et elles n'ont pas toutes d'intérêt à être lues, notamment celles qui donnent des indications sur la voix des personnages. Je

vais également essayer de faire mimer les élèves, en particulier les didascalies des scènes avec Sarah qui se rapprochent du pantomime. A la scène 3, la surdité de Sarah n'est pas mentionnée explicitement et c'est au lecteur de la comprendre en imaginant la scène décrite dans les didascalies. C'est pourquoi l'objectif de la séance 4 qui porte sur cette scène est de lever l'implicite en mimant les didascalies de la scène sans mettre en voix les répliques.

Ainsi, j'ai repris comme principe didactique la triade « lire - écrire - jouer » pour créer ma séquence en alternant les activités et en cherchant le plus possible à les mettre en lien, tout cela pour permettre aux élèves de découvrir l'hybridité théâtrale en la vivant.

3. Données recueillies et méthodologie

3.1. Des conceptions d'élèves recueillies par questionnaires et pages de garde

Mon objectif était d'étudier une éventuelle évolution dans les représentations des élèves sur ce qu'est le théâtre. Ainsi, j'ai fait passer à mes élèves un questionnaire pré-test et post-test. Ce questionnaire a une durée de passage de cinq à dix minutes maximum et consistait en une seule question ouverte « Qu'est-ce que le théâtre pour toi ? ».

Je souhaite d'un côté faire interférer le moins de biais possibles dans ce recueil de conceptions initiales et de l'autre recueillir la vision des élèves avec le moins de déformation possible. J'aurai, pour cela, pu faire passer des entretiens à chacun de mes élèves et j'aurai ainsi obtenu leur réponse la plus immédiate, la justification de leur vision du théâtre et les expériences qui la nourrissent. Cependant, ces récoltes de données auraient été très longue et compliquée d'un point de vue technique à mettre en place. J'ai ainsi privilégié le questionnaire pour obtenir la vision de tous mes élèves en un temps très court.

De plus j'ai choisi de poser une question à la fois très ouverte « qu'est le que le théâtre » et personnelle « pour toi ? » pour que les élèves se sentent libres de leur réponse et qu'ils écrivent leur première conception. Les réponses sont courtes mais me suffisent à analyser si la conception se dirige vers les arts du spectacle, vers la littérature ou éventuellement les deux pour des élèves déjà éduqués à l'hybridité du théâtre.

Pour le questionnaire post-séquence, je voulais cette fois permettre aux élèves une plus grande réflexivité et un retour sur toute la séquence menée. Pour cela j'ai posé la même question « Et maintenant, qu'est-ce que le théâtre pour toi ? » mais cette fois seules trois réponses pourront être données : « 1- du spectacle », « 2- de la littérature », « 3- les deux ». Puis les élèves devaient argumenter leur conception en répondant à la question « Qu'est-ce qui te fait penser cela ? ». Enfin, pour me permettre d'avoir un recul réflexif sur la séquence, la dernière question était « Que retiens-tu de la séquence théâtre sur *Le petit Violon* ? ». Cette question est également une question ouverte,

toujours dans cette idée de me rapprocher au plus des pensées des élèves. Ce questionnaire a été distribué deux semaines après la dernière séance de théâtre afin que les réponses soient le moins possibles biaisées par un effet de proximité temporelle de la dernière activité. L'objectif était que cette distance temporelle permette aux questionnaires de témoigner des activités qui ont réellement marquées les élèves le long de la séquence.

Une dernière donnée qui m'a permis de compléter l'analyse de la conception initiale des élèves est la page de garde des cahiers de théâtre. En effet, en début de séquence, je leur ai demandé de créer une page de garde pour ce cahier en représentant ce que leur évoque le théâtre. Les éléments illustrés me permettront alors de confirmer les réponses au questionnaire pré-test soit du côté de la littérature, soit du côté de la représentation. Je peux raisonnablement m'attendre à ce que les conceptions initiales se trouvent du côté de la représentation. En effet les œuvres fréquentées par les élèves dans le cadre scolaire sont majoritairement des romans ou des albums et dans le cadre familial et privé se sont davantage des bandes-dessinés et des mangas comme en témoigne les œuvres ramenées par mes élèves pendant le quart d'heure lecture.

Ainsi, les questionnaires pré et post test me permettront d'analyser les conceptions initiales et finales de mes élèves pour constater une éventuelle évolution due à la séquence théâtre et aux dispositifs expérimentés.

3.2 Des écrits courts et créatifs.

En suivant la trilogie lire-écrire-oraliser comme principe didactique du théâtre en classe qui a justifié la création de la séquence, j'ai fait écrire mes élèves. Cette écriture a eu lieu dans le cadre de la séquence théâtre mais également dans celui des rituels du matin, en l'occurrence le jogging d'écriture. Mes rituels comme les écrits incorporés à la séance sont en lien avec la scène étudiée et la progression de l'intrigue. L'analyse de ces écrits sera effectuée selon trois critères principaux : la cohérence avec l'œuvre et les éléments de l'intrigue connus par les élèves au moment de l'écriture, le respect de la forme théâtrale quand la consigne demande de l'écriture dramatique et le langage utilisé qui doit se rapprocher de celui de l'œuvre. Dans les données récoltées, j'ai choisi de sélectionner quelques écrits représentatifs. J'analyserai les réponses à un rituel d'écriture du début de séquence « A la fin de la scène n°2 du *Petit Violon*, Léo adopte la petite fille. Vous allez donc devoir inventer au moins les 5 premières répliques de la rencontre entre Léo et la petite fille ».

Les productions écrites des élèves me permettront d'analyser leur compréhension de l'œuvre et en particulier de l'intrigue, du caractère des personnages et de leur relation. Elles peuvent naturellement servir de base à l'évaluation du transfert des compétences orthographiques et syntaxiques mais ce n'est pas ici leur objectif.

3.3. Des questionnaires de compréhension créés par les élèves pour les élèves

Dans ma séquence, pour avoir un dispositif de lecture compréhension, j'ai choisi de détourner le dispositif le plus utilisé mais paradoxalement le moins efficace pour aider les élèves à comprendre des textes littéraires : le questionnaire de lecture. En choisissant de laisser les élèves créer les questions, y répondre et échanger sur leurs réponses, je compte obtenir beaucoup plus d'éléments sur leur réception de la pièce *Le petit Violon*. Comme pour les productions d'écrit, je sélectionnerai pour l'analyse les travaux les plus pertinents et les plus représentatifs. Pour analyser ces questionnaires j'aurai recours à 3 critères : la complexité des questions posées (en fonction de si la réponse est immédiatement disponible dans le texte ou si elle nécessite une compréhension plus fine voire une interprétation), le thème de la question (si elle concerne les personnages, le récit ou un autre élément) et les réponses données (si elles sont véridiques et peuvent être vérifiées par un retour au texte ou trop divergente de ce dernier). Avec ces critères d'analyse, je pourrai étudier plus précisément les éléments compris par mes élèves mais également les points qui ont nécessité un débat entre les élèves dans les réponses.

3.4. Des mises en voix après entraînement

Le dernier dispositif sur lequel portera mon analyse sera la mise en voix des élèves après entraînement. Dans la séquence, des mises en voix seront réalisées sur des textes écrits par les élèves lors des rituels ou des phases d'écriture mais aussi sur des extraits de la pièce. La séquence comporte également des mises en geste sans la voix, notamment pour des passages didascaliques assimilables au pantomime qui ont leur intérêt. Cependant dans le cadre de ce travail de recherche je vais me focaliser sur la théâtralisation de la lecture en l'analysant selon 4 critères que je construirai avec les élèves : le volume de la voix, le respect de l'intention du personnage précisée dans les didascalies, le respect de la ponctuation et les éventuelles tentatives de jeu et de mise en scène. En effet, il est possible que certains élèves veuillent manifester leur compréhension par une implication du corps. Pour étudier les mises en voix, j'enregistrerai le passage des élèves sur dictaphone pour les analyser à posteriori et je prendrai des notes lors des passages pour relever les implications corporelles. Comme pour les autres données, je sélectionnerai les plus représentatives des différents niveaux des élèves. Mon attention se portera également sur la motivation et l'implication des élèves. Je peux faire l'hypothèse que l'aspect ludique de ces mises en voix théâtrales peut impliquer des élèves avec des difficultés en fluence. La séance qui sera analysée sera la dernière dans laquelle les élèves pourront choisir leur extrait et leur groupe. De plus, le choix de la dernière séance pour relever mes données laissera le temps aux élèves de se familiariser avec l'exercice, de l'avoir effectué plusieurs fois et d'en connaître les attendus.

PARTIE 3 : Analyse, résultats des données et pistes d'amélioration

1. Les conceptions des élèves et leur évolution

1.1 Les conceptions initiales

Après le recueil des questionnaires pré-test, j'ai obtenu 22 réponses que j'ai retranscrites dans un tableur en corrigeant l'orthographe (voir annexe n°2).

Après lecture, j'ai classé les réponses en 5 catégories selon la dimension du théâtre mise en avant : ludique, de l'action, représentation et jeu d'acteur, émotion et autre. La catégorie autre comporte les réponses d'élèves soit en résistance dans le contexte du questionnaire (« c'est nul », « c'est rien »), des élèves qui n'ont pas achevé leur réflexion à l'écrit et un élève, très sérieux et scolaire, qui voit le théâtre comme un moment hors des apprentissages « c'est quelque chose de repos ». Parmi les 22 réponses, 6 élèves voient le théâtre comme un moment de jeu, amusant. Cela peut s'expliquer par l'atelier théâtral réalisé en début d'année scolaire sur le déplacement dans l'espace et la cohésion de groupe. Deux élèves voient le théâtre comme une succession d'actions et d'événements, de mouvements qu'ils comparent à « la télé sauf que c'est ancien » ou à des films « comme *Spiderman* ou *Star-Wars* ». Un quart de la classe, 6 élèves, ont associé théâtre et « jeu d'acteur », « comédie ». Enfin, deux élèves ont associé le théâtre aux émotions en les énumérant. Si je cherche à analyser l'orientation des réponses des élèves, pour voir si elles vont du côté représentation, du côté littérature ou relèvent de l'hybridité, force est de constater que les conceptions initiales de mes élèves vont vers la représentation et la mise en scène. Si je ne prends que la catégorie « représentation et jeu d'acteur », elle représente la majorité des réponses (à égalité avec la catégorie « ludique »). Or, je peux raisonnablement considérer que les catégories « ludique » et « de l'action » sont plus orientés vers le spectacle et la mise en scène que la littérature et l'écrit. En regroupant les trois catégories orientées vers la représentation, j'obtiens 14 réponses d'élèves soit plus de la moitié. La catégorie émotion est plus difficile à orienter car elles sont présentes dans les deux dimensions du théâtre. Notons cependant que dans la réponse « Le théâtre c'est de la comédie, de la joie, de la tristesse, colère, jalousie, l'amour. Le théâtre c'est très ancien », l'élève commence avec le terme comédie, utilisé par les élèves comme synonyme de faire-semblant. Ainsi, cette réponse appartient à la fois à la catégorie « émotion » et « représentation », confirmant à nouveau que c'est la vision « art du spectacle » du théâtre qui est majoritaire chez les élèves avant la séquence. Notons qu'aucun élève n'a fait référence au texte et à la dimension écrite du théâtre, c'est donc une dimension que la séquence construite doit apporter et faire découvrir aux élèves.

Les pages de gardes des cahiers de théâtre dessinées par les élèves confirment que leur conception initiale du théâtre est orientée vers le spectacle. Sur l'ensemble de la classe, en retirant les quelques élèves qui n'ont pas suivi la consigne d'illustration, pour rappel « dessinez sur la page de

garde ce à quoi vous fait penser le théâtre », et les élèves qui n'ont pas fait cette page de garde je peux sélectionner un échantillon représentatif de dix élèves, soit près de la moitié de ma classe. Sur ces dix élèves, trois élèves ont représenté une scène de théâtre, dont un avec des personnages dessus. Cette élève a représenté des comédiens en pleine représentation en train de dialoguer et de chanter (voir annexe n°4). Cette représentation s'est faite à l'aide de bulles, caractéristiques de la bande-dessinée et démontre que c'est l'aspect discursif, scénique et représentatif qui est prépondérant dans sa représentation initiale. Trois autres élèves ont choisi de représenter le duo de masques antiques, symboles de la comédie et de la tragédie. Il est fort probable que les élèves ne connaissent pas la signification de ces masques, cependant ils ont une forte place dans l'univers de référence du théâtre. Enfin, quatre élèves ont combiné ces deux symboles sur leur illustration. Deux élèves ont choisi de placer les masques sur scène (voir annexe n°5) et deux autres les ont dessinés en dehors de la scène (voir annexe n°6).

Je peux faire l'hypothèse que les élèves qui ont fait la page de garde chez eux ont fait une recherche sur internet pour avoir des modèles d'illustration. En effet, en recherchant « théâtre » sur n'importe quel moteur de recherche, des images de scène viennent en premier et très rapidement des images de masques voire de masques sur scène. Cette hypothèse est confirmée par la page de garde d'une élève qui a imprimé une image des masques antiques pour les colorier (voir annexe n°7). Précisons aussi que cette donnée peut être biaisée par sa nature. Les illustrations sont par définition des éléments visuels et il est logique que les élèves aient préféré illustrer la dimension art du spectacle du théâtre. L'analyse des pages de garde peut donc compléter l'analyse préalable des questionnaires mais ne peut en aucun cas s'y substituer.

Ainsi, l'analyse des questionnaires, confirmée par celle des pages de garde des cahiers de théâtre, me montre que les élèves ont une conception initiale orientée vers la dimension représentative et du spectacle et que la dimension littéraire est absente. Il faut donc à présent comparer ces conceptions initiales avec celles après la séquence théâtre.

1.2 Les conceptions finales

Après passation du questionnaire post séquence j'ai obtenu 21 réponses que j'ai également retranscrites dans un tableur en corrigeant l'orthographe (voir annexe n°3). Pour la première question « Et maintenant, qu'est-ce que le théâtre pour toi », 12 élèves, soit 57,1% répondent « du spectacle », 3 élèves, soit 14,3 % répondent « de la littérature » et 6 élèves, soit 28,5% répondent « les deux ». Plusieurs constats s'imposent à la lecture de ses chiffres.

Le premier est qu'en dépit de la séquence, la vision des élèves du théâtre reste majoritairement une vision orientée vers les arts du spectacle et la représentation. Cependant, le deuxième constat est qu'elle a permis à 9 élèves soit près de 43% de l'effectif de modifier leur vision initiale en intégrant

la dimension écrite et littéraire qui est même devenue majoritaire pour 3 élèves. Il me faut donc analyser les réponses pour comprendre les éléments qui dans la séquence ont été marquant pour les élèves et ont orienté leur vision du théâtre.

Quand j'analyse les réponses des élèves qui ont répondu « du spectacle », je constate deux types de réponses. Le premier vient des élèves pour lesquels la séquence n'a pas fait évoluer la conception du théâtre. Ainsi je retrouve des réponses qui convoquent l'univers de la salle de spectacle « comme une salle de théâtre donc du spectacle », « parce qu'il y a des rideaux comme le théâtre » mais aussi des réponses centrées sur le jeu d'acteur et les costumes « humoristes qui jouent une scène », « des acteurs qui font une scène comme si tu mimais », « car ils se déguisent, ils bougent les bras, les jambes, ils parlent », « du cosplay ». Le deuxième type de réponse vient des élèves pour qui la séquence théâtre, et en particulier les moments de mise en voix et d'implication corporelle, ont contribué à nourrir la vision orientée vers la représentation et le spectacle: « parce que tout le monde regarde et écoute », « car on se met devant tout le monde et on lit, on danse, on fait des gestes », « quand tu fais du théâtre tu passes devant tout le monde et puis tu as honte mais après tu n'as plus honte », « car quand la maitresse nous dit un groupe va passer au tableau c'est un spectacle».

Notons aussi que les trois élèves qui ont une conception orientée vers la littérature ont eu plus de difficulté à la justifier. L'un avait initialement entouré « du spectacle » avant de barrer sa réponse initiale et d'entourer « de la littérature » en citant les thèmes de la pièce « ça m'a fait penser à la lecture, à la discrimination, à la violence ». Les deux autres ont paradoxalement écrit en justification des éléments appartenant à la dimension représentative et artistique : « la musique », « on a fait des scènes supers avec *Le petit violon* et on s'amuse ».

Ces réponses auraient pu me faire douter de la pertinence de la séquence mêlant lecture, jeu et écriture pour transmettre aux élèves l'hybridité du théâtre. Cependant, l'analyse des réponses des six élèves qui ont fait évoluer leur conception vers une reconnaissance de l'hybridité me prouve que c'est bien cette trilogie défendue notamment par M. Bernanoce et I. De Peretti qui doit être au cœur de la didactique du théâtre. En effet, les élèves qui ont répondu « les deux » ont pour la majorité su justifier leur réponse en mentionnant la diversité des activités menées et les moments de lecture sans jeu : « Quand on a fait du théâtre on a lu puis on a fait la scène du coup c'est les deux. », « Que le théâtre peut aussi être que de la littérature sans jouer. », « Avec la maitresse, elle nous fait lire et jouer la pièce. Mais pas tout le temps, dès fois elle nous fait que lire et l'inverse. ». Finalement, si je craignais que seuls les élèves experts aient réussi à appréhender cette hybridité, c'est une de mes élèves les plus en difficulté qui a eu la justification la plus proche des chercheurs « On a écrit, on a lu, on a joué, bref trop bien ».

Ainsi, si la séquence théâtre sur *Le Petit Violon* n'a pas permis de modifier la conception de la majorité de mes élèves, pour presque la moitié elle a permis d'intégrer la dimension littéraire qui

était totalement absente initialement. De plus, pour les élèves qui ont réussi à cerner l'hybridité de cet art, c'est bien le trio lire-écrire-jouer comme piste didactique qui a permis de réconcilier la dualité de de cet art. Il me faut donc analyser les activités menées pour chercher à les améliorer dans un dernier temps.

2. Les dispositifs expérimentés

2.1 Les essais d'écriture dramatique

Lors de la séquence, les élèves ont produit deux types d'écrits : des écrits dramatiques pour s'entraîner à écrire des dialogues théâtraux et imaginer la suite du texte et des écrits narratifs pour comparer les écritures et avoir une autre vision de l'histoire.

La consigne donnée aux élèves pour leur première écriture théâtrale était lors d'un rituel d'écriture « d'inventer les cinq premières répliques de la rencontre entre Léo et la petite fille ». A ce moment de l'étude de l'œuvre, les élèves n'ont étudié que la première de couverture, la liste des personnages et la scène n°1. Ils ne savent pas que Sarah est sourde et elle n'a jamais été nommée. Cependant, les élèves ont lu la liste des personnages et ceux qui ont lu la quatrième de couverture ont annoncé aux autres élèves le handicap. Ces derniers sont néanmoins rentrés dans l'activité, en nommant Sarah pour la majorité mais en acceptant la possibilité d'un dialogue. J'ai sélectionné un échantillon de cinq productions représentatives de l'hétérogénéité de la classe que j'ai analysé.

L'élève qui a produit le travail en annexe n°8 est une élève avec des difficultés de concentration qui compliquent les tâches d'écriture. Ainsi, sur ce travail, sa production est représentative des productions des autres élèves en difficulté. Elle n'a pas répondu complètement à la consigne puisqu'elle a écrit moins de répliques que demandé (deux au lieu de cinq). Cependant notons que pour elle comme pour tous les autres élèves, il y a eu une recherche du respect de la forme théâtrale. Elle a combiné la forme du dialogue classique en utilisant un tiret à chaque prise de parole et la forme théâtrale choisie dans la pièce Le Petit Violon, où le nom du locuteur est inscrit au centre d'une ligne avant sa réplique à la ligne suivante. Sa production manifeste d'une certaine compréhension de l'œuvre puisque la question posée « As-tu faim ? » et sa réponse « Oh ! OUI !! Monsieur Univers ne me donnait pas de bouffe » sont en relation directe avec le mauvais traitement de la petite fille décrit à la scène précédente par le géant. L'utilisation des majuscules pour coder une augmentation du volume de la voix est un élément d'oralité également intéressant à observer et qui témoigne d'une appréciation du lien entre écrit et oral dans le texte dramatique. Je pourrai avoir la même analyse de l'emploi du terme familier « bouffe » plus proche du langage oral et quotidien que du langage littéraire. Cependant, l'œuvre étudiée n'emploie pas de langage familier et le vocabulaire familier est une tendance qui se retrouve dans l'ensemble des productions de cette élève. Ainsi je vais

raisonnablement l'analyser comme un manque de compréhension de la dimension littéraire et écrite du travail à effectuer.

Une autre élève en difficulté a réalisé la production en annexe n°9 . Cette élève a respecté la consigne du point de vue du nombre de répliques attendu et a rédigé un dialogue. Elle a codé le dialogue en choisissant une couleur pour chaque personnage et en écrivant au format « nom du personnage : réplique ». A nouveau, je constate une forme de combinaison entre la forme du dialogue et celle du texte dramatique. La consigne a également été respectée dans l'emploi de la dénomination « petite fille » pour Sarah, dénomination qui est même devenue le thème de l'échange et qui empêche d'évaluer la compréhension de l'œuvre. Je peux faire l'hypothèse que le fait de ne pas nommer Sarah par son prénom mais par une périphrase a perturbé l'élève au point de rédiger l'entièreté de l'échange dessus : « Bonjour je m'appelle Léo. / Bonjour je m'appelle petite fille. / Quoi petite fille ? / Oui. /Ok, mais c'est bizarre. / Je sais. ». Le langage utilisé contient les marques de l'oralité, marqueurs du dialogue comme le présent d'énonciation ou l'emploi du terme « ok ».

L'élève en annexe n°10 a un niveau correspondant au niveau moyen de la classe. Comme beaucoup d'élève il a dépassé les 5 répliques minimales pour conclure sa production. Il a également respecté la périphrase « petite fille » pour nommer le personnage de Sarah mais cela ne l'a pas perturbé pour continuer sa rédaction. La seule incidence de cette dénomination se trouve dans la réponse de Sarah « Coucou garçon » qui serait à retravailler. Pour l'écriture théâtrale, je me retrouve à nouveau avec un mélange d'écriture dramatique et de celle du dialogue avec une combinaison des tirets et du nom du personnage suivi des deux points. Au niveau de la compréhension, elle semble parcellaire. Des éléments essentiels de l'intrigue ont été compris comme la maltraitance de Sarah « Tu veux manger ?/ oui ! », et la solitude de Léo qu'il cherche à vaincre « Tu veux venir avec moi ? / Pourquoi ? / Pour avoir une amie. ». Cependant la nature de la relation entre Léo et Sarah ne semble pas comprise, notamment lors du passage narratif « ils ont fait des enfants ». Je peux faire l'hypothèse que lors de la scène précédente, lorsque le géant propose de faire des enfants et que Léo énonce qu'il faut être deux pour faire des enfants, cet élève a compris que Léo recherchait une relation amoureuse. Ainsi l'élève a créé un horizon d'attente autour de la relation amoureuse, horizon d'attente nourrit par de nombreux romans, albums et contes issus de la culture patrimoniale. Il n'a pas pris en compte l'âge de Sarah, décrite comme une enfant et celui de Léo, décrit en adulte au moment de l'intrigue. Un des intérêts de cette production est la présence de texte discursif et de texte narratif. Le texte narratif est alors un sommaire proche de l'épilogue d'un conte, qui change le rythme du récit. Si je ne peux pas réellement considérer cet extrait comme une didascalie, j'y vois une reconnaissance du caractère littéraire du texte dramatique et une compréhension de la spécificité du texte théâtral qui fait coexister le dialogue et la narration. A nouveau, le texte présente des marqueurs d'oralité caractéristiques comme l'absence d'inversion sujet-verbe « tu veux manger ? », le présent

d'énonciation et l'emploi du terme « OK ». Il ne faut cependant pas interpréter toutes les marques d'oralité comme une volonté des élèves de retranscrire la dimension dialoguée du théâtre. Certaines sont certainement dues à une absence de maîtrise des différences entre le langage oral et le langage écrit, en d'autres termes, les élèves en difficulté sur ce point écrivent de la manière dont ils parlent.

L'élève de la production de l'annexe n°11 est une élève à un niveau satisfaisant. La forme de son écrit dramatique est une nouvelle combinaison du dialogue et du texte de théâtre. Ici, elle a utilisé les tirets devant le nom du locuteur et est passé à la ligne sur le modèle du Petit violon. Il est intéressant de relever que la dénomination du personnage de Sarah change après sa présentation, comme dans les pièces d'auteur. Le début de l'œuvre est compris. En effet, c'est à nouveau la maltraitance de Sarah qui a marqué les élèves et en particulier le fait qu'elle ne soit pas nourrie « Est-ce que tu as faim ? / Oui. / Pourquoi as-tu faim ? / Parce que Monsieur Univers me donne de la paille. ». Dans cet essai d'écriture qui a largement dépassé le nombre minimal de réplique imposé, la production de cette élève a fait partie des rares productions à proposer une suite possible, et à ne pas en rester à un échange bref entre Léo et Sarah. Ici la suite proposée, que Sarah se rende tous les jours en cachette chez Léo est plausible car n'entre pas en contradiction avec les éléments donnés dans la scène d'exposition. Il est intéressant d'étudier la manière dont cette élève a codé le silence : par des points de suspensions à la dernière réplique. Elle a donc compris que le rôle du texte théâtral était de coder l'oralité, y compris les temps de silence qui ont toute leur importance sur scène.

Une autre production très intéressante au niveau du codage de l'oralité est celle en annexe n°12. Cet élève, très sérieux et scolaire avait lu la quatrième de couverture et donc savait que Sarah était sourde et qu'elle ne parlait pas. Cependant, contrairement aux autres élèves, il ne voulait pas écrire une production en contradiction avec l'œuvre en permettant à Sarah de s'inscrire dans un dialogue sans handicap. Il a donc dû trouver un moyen de coder l'absence de réplique. Pour cela il a utilisé des onomatopées. Chaque réplique de Sarah est une onomatopée différente et répétée « hummm ! / llllll ! /chchchch ! /babababa ! ». Ces onomatopées ne correspondent pas à une intention particulière de Sarah ou à des sons environnants. Cela me confirme l'hypothèse que l'élève a vu dans les onomatopées une ressource pour concilier la consigne qui imposait un dialogue Léo-Sarah et son envie de cohérence avec l'œuvre de départ. Les onomatopées sont d'une certaine manière de la même nature que les textes dramatiques : de l'écrit dont la spécificité est de coder l'oralité. Cependant, le lien entre l'écriture de l'onomatopée et le son qu'il code semble être à revoir avec cet élève. Il est intéressant de relever également l'usage du point d'exclamation après chaque onomatopée. Si les autres signes de ponctuation ne sont pas mobilisés, le point d'exclamation comme marqueur des émotions et de l'oralité a été jugé essentiel par l'élève. Au niveau du thème abordé, c'est la révélation du handicap de Sarah qui est au centre du texte et qui a préoccupé cet élève. Le traitement de ce sujet n'est pas incompatible avec l'œuvre. En effet, il y a une variation des émotions qui permet aisément

d'imaginer la scène. Léo passe d'abord par l'incompréhension « Pourquoi tu parles pas ? », l'énervement « Arrête de me prendre pour un imbécile. » puis la compréhension « Tu es muette » pour finir par l'acceptation « D'accord ».

Ainsi, plusieurs conclusions s'imposent à l'analyse des productions écrites. La première est que l'écrit théâtral, comme les autres écrits, est révélateur de la forte hétérogénéité du niveau d'écriture des élèves qu'il faut davantage prendre en compte dans la séquence. De plus, la recherche de la forme de l'écriture théâtrale est un enjeu pour les élèves qui combinent les tirets du dialogue avec les noms des personnages, c'est un élément à construire avec eux. Au niveau de la compréhension, la grande majorité des élèves a compris les éléments essentiels de l'intrigue et ont été particulièrement sensibles à la maltraitance de Sarah. Enfin, je peux déjà constater un début d'appréhension de la spécificité du texte théâtral, le codage de l'oralité, avec des propositions particulièrement intéressantes pour coder l'absence de parole ou l'augmentation du volume de la voix. Je vais à présent analyser les mises en voix des élèves.

2.2. Les questionnaires de compréhension

L'objectif de cette séquence était de faire découvrir à mes élève le théâtre dans son hybridité à travers divers dispositifs. Pour faire comprendre à mes élèves la dimension littéraire du texte dramatique et leur permettre d'avoir un recul réflexif sur leur compréhension j'ai choisi de détourner un dispositif très classique : le questionnaire de lecture. Cependant je voulais que le questionnaire serve de base au conflit cognitif et au débat entre pairs. J'ai donc, après une lecture magistrale expressive et un éclaircissement du vocabulaire inconnu, demandé aux élèves de créer un court questionnaire de compréhension sur leur cahier de théâtre pour un autre élève. J'échangeais les questionnaires des élèves qui avaient terminé en même temps, chacun répondait au questionnaire de l'autre. Puis ils mettaient en commun leurs réponses et débattaient en cas de désaccord en retournant au texte. Si cette activité a mis 2 élèves particulièrement en difficulté, une élève qui n'a posé aucune question et un élève qui n'en a posé qu'une seule sur une feuille avec de nombreuses ratures « qui emmène Sarah ? », les autres élèves ont réussi à poser plusieurs questions et à avoir un temps d'échange avec leur binôme. Après lecture de l'ensemble des questionnaires créés par les élèves, j'ai constaté que certaines questions étaient posées par plusieurs élèves et j'ai constitué un corpus représentatif de 6 questionnaires. Je vais à présent les analyser en utilisant trois critères : la complexité des questions posées, le thème de la question et la véracité de la réponse donnée par un autre élève.

La première production à analyser en annexe n° 13 est représentative de la moyenne faible des productions. Je peux constater la difficulté pour l'élève de rechercher une question puisqu'il n'en a trouvé que deux, alors que la moyenne des questions posée est entre 3 et 4 questions, et que ces deux questions sont finalement équivalentes. En effet, qu'elle soit formulée sous la forme « Pourquoi

l'homme vient voir Léo ? » ou « Que veut l'homme à Léo ? », c'est la question des motivations du professeur, et donc du sens de la scène 5 qui est posée. Cette question est néanmoins une question plutôt complexe puisque la réponse n'est pas directement écrite dans le texte et qu'elle nécessite une compréhension de la totalité de la scène et une certaine mobilisation de la théorie de l'esprit pour comprendre la psychologie du personnage du maître. L'élève qui a répondu à ces questions, a compris qu'elles étaient identiques et a donné la même réponse aux deux « Car il veut lui acheter des affaires/ Lui acheter des affaires ». Ces réponses sont intéressantes car témoignent d'une compréhension parcellaire de la scène. En effet, elles ne sont pas erronées car la première réplique du maître « Combien pour le matériel pédagogique ? » confirme que l'intention première du personnage est l'achat de matériel. Cependant, d'une part, l'utilisation du terme très générique « affaire » que l'on peut ici rapprocher du pantonyme montre que l'élève n'est pas revenu au texte pour désigner spécifiquement le matériel pédagogique, si tel était son idée. D'autre part, cette réponse est très incomplète car elle n'est vraie que pendant les premiers échanges entre Léo et le maître. Très rapidement, la conversation est tournée vers Sarah et la volonté pour le professeur de l'emmener dans un pensionnat. La motivation du personnage a donc changé au cours de la scène et la réponse nécessiterai d'être plus complète et de noter cette évolution.

Un deuxième questionnaire en annexe n°14 est également représentatif de la moyenne faible. A nouveau, seules deux questions sont posées « La petite fille est-elle à l'école ? » « Qui est l'homme qui vient au marché ? ». Le niveau des questions posées est un niveau classique dans les questionnaires de lecture, c'est-à-dire que la réponse est inscrite dans le texte mais qu'elle nécessite une compréhension de la situation et de l'échange. En effet les réponses sont données dans les échanges entre Léo et le maître « Dois-je comprendre que cette petite fille ne fréquente pas l'école ? / Exactement monsieur » et « Appelez-moi maître ou professeur ». L'élève qui a répondu a manifesté sa compréhension en répondant juste. Les deux questions posées ont le même thème, à savoir les personnages.

Un dernier questionnaire en annexe n°15 est représentatif de la moyenne basse des productions. En effet, l'élève qui a rédigé le questionnaire s'est retrouvé en difficulté pour inventer des questions sur la scène. Il a donc, pour deux questions sur trois repris les questions posées par le maître à Sarah « Quelle est la capitale de l'Italie ? » et « Quelle est la capitale de l'Espagne ? ». Le niveau de difficulté des questions est donc aisé puisque pour y répondre l'élève n'a pas à comprendre le texte, juste à retrouver dans la scène le passage en question. Ces questions ont été souvent posées par les élèves en difficulté. Les deux réponses données sont donc justes. La dernière question, « Quel est le mot que l'homme dit presque toujours ? » est néanmoins plus intéressante. En effet, elle témoigne d'une sensibilité au procédé littéraire de la répétition, renforcé dans le texte par l'usage des majuscules, et d'une compréhension que l'homme et le maître sont la même personne malgré le

changement de dénomination du personnage. L'élève qui a répondu « L'Education » a répondu juste. Finalement, les trois questions de ce questionnaire appartiennent au même domaine : le discours des personnages. L'intérêt du questionnaire sectionné en annexe n°16 se trouve dans le nombre et la diversité des questions. Le premier point d'analyse est que l'élève n'a pas respecté la consigne initiale de poser des questions uniquement sur la scène 5. Cela me permet néanmoins d'évaluer sa réception de la pièce. Sur 6 questions posées, 5 sont sur les personnages « Comment s'appelle la petite fille ? », « La petite fille a quel problème ? », « Léo habite où ? », « Quel numéro faisait la petite fille au cirque ? » et « Que ne fréquente pas la petite fille ? ». La sixième question étant sur un élément narratif spécifique à la scène 5 « Qu'est-ce que Léo veut vendre ? ». Ces questions me permettent d'analyser une assez bonne compréhension des éléments clefs de l'intrigue et des personnages. Les quatre premières réponses données sont correctes. La cinquième question et sa réponse me permettent de relever un point incompris à la scène 4. En effet, le texte explique que Sarah est « la fille d'une acrobate fil-de-fériste », or l'élève qui a répondu a confondu le numéro de Sarah avec celui de sa mère. Je peux faire l'hypothèse d'une confusion également chez l'élève qui a rédigé la question puisqu'il n'y pas de marque de correction et que l'élève a utilisé le terme « numéro ». Pour la dernière question, je peux également noter la possibilité d'une remédiation sur la différence entre l'éducation et l'école, qui est un thème central de l'œuvre et qui semble confus pour mes élèves.

Le questionnaire créé par un autre élève en annexe n°17 est représentatif des élèves ayant un bon niveau. Les deux premières questions posées « Que dit l'homme après que Léo a dit : désolé, elles ne sont pas à vendre ? » et « Comment réagit Sarah quand on lui demande la capitale de l'Italie ? » sont intéressantes car elles présentent une certaine complexité par rapport aux questions étudiées précédemment. En effet, ces deux questions appartiennent au domaine de l'échange entre les personnages, caractéristique du texte théâtral. Pour y répondre, l'élève doit situer dans le texte le moment de l'échange puis le comprendre. La deuxième question est d'autant plus intéressante car elle nécessite de travailler sur les didascalies, en l'occurrence ici « Sarah ne réagit pas. ». La dernière question : « Combien coûte l'école » est également complexe. Pour y répondre l'élève doit avoir une bonne compréhension du texte et une lecture fine de la question. L'un des éléments au centre de cette scène est le décalage comique entre le fait que l'éducation soit gratuite et tous les frais de scolarité avancés par le professeur. Pour répondre correctement à la question, il fallait avoir compris cet élément et lire assez finement la question pour cerner que ce n'était pas le prix de l'éducation mais de la scolarité qui était demandé. Au niveau des réponses données, la première « qu'il aime acheter les choses qui ne sont à vendre » est juste et reprend le texte, la deuxième « Elle ne parle pas car elle ne connaît pas la réponse » est à améliorer. Certes elle ne connaît pas la réponse mais l'utilisation du terme parler est à revoir dans le cas de la surdité de Sarah, la didascalie emploie le terme « réagir », plus approprié. Enfin, la réponse à la dernière question « 0 franc » est erronée pour les raisons

énoncées précédemment. Il aurait cependant été intéressant de demander à l'élève rédacteur de la question s'il avait bien cerné la difficulté de sa question et la réponse qu'il attendait.

Le dernier questionnaire choisi en annexe n°18 a été rédigé par un élève expert. Cela se ressent dans le nombre de question posé, dix et dans l'organisation des questions. A la lecture de ce questionnaire, je note que les questions portent sur l'ensemble de la scène 5, de la première à la dernière réplique, et ont été rédigées en suivant la chronologie de la scène. Je peux faire l'hypothèse que l'élève a relu l'entièreté de la scène en s'arrêtant très régulièrement pour poser une question sur le passage qu'il venait de lire. Ainsi, toutes les questions portent sur l'intrigue et son déroulé et ont un niveau de complexité classique pour des questionnaires de compréhension. Il s'agit pour celui qui répond de retrouver le bon extrait et de recopier la réponse. L'élève qui a répondu a eu 8 réponses correctes sur les 10, ce qui prouve sa bonne compréhension de l'extrait. L'erreur corrigée par le rédacteur du questionnaire était à la question « Que ne fréquente pas Sarah ? ». L'élève a répondu « l'éducation » alors que la réponse correcte et attendu était « l'école ». Cette correction pousse à faire l'hypothèse que le créateur du questionnaire a compris la différence entre école et éducation. Cependant quand, à la question « Est-ce que l'école est gratuite ? », l'élève répond oui, il n'y a pas de correction et la question suivante « combien coûte un mois pour le matériel ? » est incomplète puisque dans les frais détaillés par le maître ne figure pas le matériel. Ainsi, même pour un élève particulièrement compétent en lecture-compréhension, la distinction école/ éducation et la question de la gratuité de l'éducation semble à renforcer.

Ainsi, la création des questionnaires de compréhension suivi des petits débats a permis aux élèves de travailler sur la dimension purement textuelle et littéraire du théâtre et de travailler des compétences de contrôle de la compréhension. En effet, chercher des questions à poser à un camarade oblige à vérifier que l'on a bien compris le texte et débattre sur les réponses données oblige à revenir au texte et à justifier son point de vue. Je vais à présent analyser les essais d'écriture théâtrale des élèves.

2.3 Les mises en voix

Avant de commencer l'analyse des activités de mise en voix et de lecture théâtralisée, force est de constater qu'elles ont eu un rôle essentiel dans ma classe et sont devenues au fur et à mesure des moments extrêmement motivants avec une forte implication des élèves. Comme le montre le questionnaire post-séquence, à la question « Que retiens-tu de la séquence sur le Petit Violon ? », sur les neuf élèves qui ont cité une activité réalisée en classe, huit ont mentionné les moments de mise en voix en tableau. Les élèves ont pris ces moments comme des moments de jeu : « on a rigolé, on a joué », « se mettre en groupe », « j'ai été avec mon ami », « c'était bien, je suis passé au tableau », « je suis passé au tableau, on se mettait avec une autre personne pour faire la scène ». Après la séquence,

pour presque la moitié des élèves, ce n'est pas l'œuvre qui reste en mémoire mais les modalités de travail qui ont impliqué leur corps et leur voix dans un travail de groupe. Le caractère exceptionnel de ces moments où les élèves pouvaient choisir leur groupe et se déplacer librement dans la salle pour trouver un endroit et s'entraîner à réciter du théâtre les a définitivement marqués. A tel point que pour certains élèves au début, une déception se créait lors des séances sans jeu. Cet engouement a atteint son paroxysme à la dernière séance au cours de laquelle les élèves choisissaient leur groupe et l'extrait qu'ils voulaient présenter à la classe. Lors de cette séance, c'est à ce jour le seul moment de l'année où absolument tous les élèves ont levé la main pour passer au tableau. Qu'ils soient à l'aise ou pas à l'oral et en fluence, qu'ils aient peur de passer au tableau en temps normal ou pas, tous les obstacles ont été dépassés grâce à l'effet d'un groupe affinitaire et d'une activité motivante aux allures de représentation.

Au début des séances de mise en voix, nous avons commencé à réfléchir aux critères de réussite. Cette recherche des critères de réussite a entraîné une réflexion sur ce que signifie mettre le ton, première réponse des élèves. Nous avons conclu que mettre le ton, c'était respecter l'intention du texte et des personnages et dans le cas d'un texte théâtral respecter les didascalies qui donnent des indications sur la voix et le personnage. A ce respect des didascalies, nous avons rajouté parler assez fort pour être entendu par toute la classe et respecter la ponctuation du texte. Si ces critères me paraissaient suffisants à une bonne lecture théâtrale, la mise en voix d'une élève en particulier nous a permis de rajouter un critère supplémentaire qui permet d'améliorer la représentation : faire la voix du personnage. Lors de cette représentation, cette élève très à l'aise à l'oral a été la première à se permettre de modifier sa voix, ce qui a marqué et fait rire l'ensemble des élèves de la classe. J'ai, immédiatement après la représentation, annoncé que cette proposition pouvait nous permettre de trouver un nouveau critère pour améliorer nos mises en voix. La réponse des élèves a été de faire les voix des personnages. C'est donc avec quatre critères de réussite que nous avons continué les lectures théâtralisées de la séquence.

Je vais à présent analyser les mises en voix effectuées par mes élèves lors de la dernière séance où ils avaient le choix de leur groupe et de leur extrait. Pendant ces séances, j'ai enregistré vocalement mes élèves et pris en même temps des notes sur leurs attitudes et gestes.

Sur les 19 élèves qui sont passés à l'oral ce jour, 7 ont particulièrement modifié leur voix ou pris une tonalité qui témoigne de leur compréhension du personnage et de la situation. Sur 7 groupes, 3 ont spontanément proposé une mise en geste et une implication corporelle. Les groupes qui ont choisi de représenter la scène n'ont pas lu les didascalies. Pour les 4 autres groupes, 3 ont décidé de lire les didascalies et 2 ont désigné un élève en particulier chargé de lire l'ensemble des didascalies scéniques. Ces choix me permettent de conclure que la majorité de mes élèves a commencé à appréhender le rôle de la voix didascalique comme spécificité du texte théâtral. Les élèves qui ont

choisi la mise en scène ont utilisé les didascalies narratives comme fil conducteur de leurs gestes et ont cherché à prendre en compte les didascalies sur l'état et la voix du personnage dans leur lecture. Pour les élèves qui ont décidé de lire les didascalies, ils ont compris qu'elles n'étaient pas toutes pertinentes à lire et ont sélectionné uniquement les didascalies narratives. Ce choix témoigne donc d'une compréhension des différentes fonctions des didascalies et du texte théâtral.

La modification de voix ou de tonalité a été notamment effectuée par un élève qui interprétait Monsieur Univers à la scène 7, scène où ce dernier se réjouit de récupérer Sarah et de piéger Léo qui n'a aucun papier pour justifier sa paternité. L'élève en question, plutôt discret et avec un faible volume de voix la plupart du temps, s'est pris au jeu et a utilisé une voix forte et des intonations très pédantes pour manifester l'orgueil du personnage. Il a également respecté les didascalies et en particulier celle du rire de M. Univers très théâtral et moqueur. La lecture était très fluide et il a respecté la ponctuation, notamment les points exclamations. Un autre élément qui témoigne de sa compréhension du texte et du personnage est l'accentuation et la variation du volume sur certains mots. La scène 7, particulièrement choisie par les élèves, a aussi donné l'occasion à une élève très à l'aise à l'oral de s'amuser avec le texte. Si initialement, en écoutant la prestation de l'élève habituellement discret susmentionné, elle souhaitait changer de scène, je l'ai convaincu de rester sur son idée initiale. Elle a finalement proposé une lecture différente, avec de nouvelles propositions sur les intonations de M. Univers et sur son rire et a compris que chaque lecture était une force de proposition unique qui a son intérêt.

Une autre élève a pu témoigner de sa compréhension de la pièce et en particulier du personnage de Léo en le jouant à la scène 5. En effet, elle a modifié sa voix et a repris les intonations caractéristiques de la vente et du boniment en début de scène. Une élève habituellement très réservée et qui peine à passer au tableau a également pris le parti de modifier sa voix très significativement en l'aggravant pour jouer le plus grand des géants à la scène 1. Cette même scène a également été l'occasion d'une révélation pour un élève qui participe très peu et est très réticent à l'idée de lire devant toute la classe. Cet élève a livré une lecture très convaincante, fluide, en respectant la ponctuation et les didascalies et avec des variations dans le volume et la hauteur de la voix qui témoignent de sa compréhension.

Ces mises en voix sont l'occasion d' enrôler les élèves les plus en difficulté en fluence et de leur permettre de travailler leur lecture à haute voix. Dans ma classe, ces élèves sont conscients de leur difficulté et sont très réticents à lire devant la classe. Pour travailler cette compétence, il faut systématiquement prendre les élèves à part où le travailler en APC. Le temps de mise en voix est devenu un temps où les élèves se sont sentis au fur et à mesure plus à l'aise. J'ai relevé le cas extrêmement intéressant d'un élève en difficulté souvent moqué sur son physique et notamment son poids. Au début de la séquence théâtre, cet élève était très réticent à venir au tableau et acceptait de

lire uniquement depuis sa place. Très rapidement, il s'est attaché au personnage du plus grand des géants, caractérisé par sa force et sa pratique de la boxe (sport pratiqué par cet élève). Il a déclaré vouloir jouer ce personnage. De plus, sa motivation à lire a augmenté quand il a été motivé par ses camarades et qu'il s'est rendu compte que les temps de lecture théâtralisée était un temps pendant lesquels les élèves ne faisaient aucune remarque ou moquerie. Finalement il s'est pleinement impliqué et a réalisé de beaux progrès en fluence et en aisance à l'oral. L'enrôlement des élèves en difficulté est donc un bénéfice des temps de lecture théâtralisés.

Enfin, certains groupes ont réalisé des propositions intéressantes en termes de mise en scène. La première proposition de mise en scène de la séquence était une proposition spontanée d'une élève qui jouait un personnage absent au début de la scène. Elle s'est ainsi mise en retrait au niveau de la porte d'entrée de la classe pendant que son groupe était au tableau. Sa démarche a intrigué les autres élèves et elle l'a justifié en expliquant que son personnage n'était pas encore là. Depuis, d'autres élèves ont repris cette idée de considérer le devant du tableau comme la scène et d'y entrer au moment où la didascalie indique l'entrée de leur personnage. J'analyse cette démarche à nouveau comme une marque de compréhension du texte théâtral et de la voix didascalique. A ces moments précis, les élèves sont au parfait croisement entre la lecture du texte et le jeu théâtral, entre l'écrit et l'oral. Ils sont finalement en train d'expérimenter l'hybridité théâtrale. Le plus grand moment de mise en scène a été lors de la dernière séance quand un groupe de quatre garçons a travaillé dans la scène 2 sur la représentation circassienne et particulièrement sur le match de boxe.

Pour conclure, les mises en voix ont été des moments clefs de la séquence qui ont marqué les élèves. Ils ont entraîné une grande motivation et ont permis de travailler la compréhension de la pièce ainsi que des compétences orales. Les élèves ont été particulièrement force de proposition et j'ai majoritairement accepté leurs initiatives. En effet, ces dernières étaient les manifestations d'une grande volonté d'impliquer le corps, ce que j'ai analysé comme une première approche de l'hybridité du théâtre, à la fois œuvre littéraire et représentation.

3. Pistes pour une amélioration de la séquence

Si la séquence a permis pour presque la moitié des élèves de ma classe de modifier leur conception initiale du théâtre en découvrant la dimension écrite et textuelle et en la conciliant avec la dimension représentative, l'autre moitié de la classe n'a pas encore conceptualisé cette hybridité. J'ai donc relevé plusieurs pistes d'amélioration afin de permettre à tous les élèves de l'appréhender.

La première piste et je pense la plus importante serait d'être plus explicite. Cette explicitation peut par exemple passer par un moment de discussion collective sur les conceptions des élèves et les confronter à l'objet littéraire et textuel. En énonçant clairement et à plusieurs reprises que le théâtre est à la fois une œuvre littéraire et un art du spectacle et en l'exemplifiant avec la diversité des activités réalisées, les élèves auraient

certainement mieux assimilé cette hybridité.

La deuxième piste, proposée par M. Bernanoce et I. de Peretti serait de renforcer le travail sur les didascalies et de réaliser une séance uniquement à les trier ou à les remettre dans l'ordre chronologique par exemple. On peut également envisager d'essayer de les supprimer ou d'en écrire de nouvelles pour que leur fonction et leur rôle dans le texte théâtral soit acquis pour tous.

La troisième piste, également proposée par M. Bernanoce serait de travailler sur d'autres extraits de textes théâtraux. En effet, pour construire chez les élèves une vision plus complète du genre théâtral, il est important de leur montrer la diversité des œuvres. Une étude d'extraits de textes dramatiques permettrait de mener avec les élèves des activités de comparaison et d'en tirer les points communs, l'essence du genre théâtral. En lien avec la piste précédente, il pourrait être extrêmement intéressant de comparer l'usage des didascalies dans plusieurs œuvres ou de comparer la construction des scènes d'exposition.

La quatrième piste serait de travailler des lectures en réseau, en particulier grâce aux œuvres intertextuelles et adaptées d'autres genres. Dans l'étude de la *Notice des ouvrages de la liste de référence 2018*, j'avais relevé la présence forte dans le répertoire contemporain pour la jeunesse d'œuvres intertextuelles, notamment adaptées de contes. Travailler la lecture et l'écriture du conte parallèlement à la lecture et à l'écriture de textes dramatiques permettrait aux élèves de partir de la même intrigue pour comparer les deux écritures et ainsi mieux cerner les spécificités de l'écriture théâtrale. Cette démarche se rapproche de celle préconisée par M. Bernanoce notamment dans la description de son atelier d'écriture. En effet, cet atelier est fondé sur un travail de transcription et de réécriture en partant d'un autre genre littéraire pour aller vers l'écriture de textes dramatiques.

Ce qui m'emmène au cinquième point, la nécessaire révision des ateliers d'écriture. En effet, si mes élèves ont pu tester la production d'écrits dramatiques courts et créatifs, un grand manque de cette séquence, que j'ai pu constater en analysant leurs productions, est l'absence de retour réflexif et d'amélioration de leur production. En effet, dans la création de ma séquence j'avais l'objectif d'étudier toutes les scènes de la pièce en testant plusieurs dispositifs et j'étais contrainte par le temps. Je ne pouvais pas passer de nombreux mois sur une seule œuvre au détriment des autres apprentissages et genres littéraires inscrits dans les programmes. Ainsi j'ai dû faire le choix de condenser la séquence et de pas prendre le temps de revenir avec les élèves sur la majorité des productions pour pouvoir finir l'étude de l'œuvre. Cette course après le temps s'est faite au détriment d'un approfondissement du travail d'écriture qui nécessiterait un retour et une amélioration pour être véritablement profitable aux élèves. Nous pourrions par exemple partir des premiers jets pour essayer de les jouer et voir ce qu'il faut améliorer, mettre en place des temps d'écriture en binôme, envisager pour un projet d'une plus grande ampleur l'écriture d'une courte pièce vouée à la représentation devant les familles, ce qui obligerait les élèves à constamment chercher à améliorer leur texte.

Pour approfondir les ateliers d'écriture en conservant l'étude d'une œuvre complète, il faudrait cependant disposer de plus de temps. En effet l'étude détaillée de chaque scène de l'œuvre complète nous a pris plusieurs mois en ayant la classe la moitié du temps. Ce qui m'amène à la sixième piste : envisager de différencier en n'étudiant pas toutes les scènes en collectif. En effet, dans l'étude d'une œuvre complète, il y a des extraits essentiels à l'intrigue que toute la classe doit étudier et d'autres qui peuvent servir d'élément de

différenciation. Il peut ainsi être judicieux de travailler sous forme de plan de travail où toute la classe se réunit pour travailler sur les scènes clefs et où le reste du temps chaque élève à un plan de lecture avec les activités adaptées à son niveau.

La septième piste d'amélioration est également un axe du Plan d'Education Artistique et Culturel : la fréquentation des œuvres et des artistes. Je voulais initialement montrer aux élèves des vidéos de mise en scène de la pièce ou, mieux, aller en voir directement la représentation. Cependant la mise en scène d'Alexandre Haslé n'est plus jouée actuellement et je n'ai pas trouvé de vidéo de mise en scène disponible sur internet. Dans la même idée, la mise en place d'un partenariat avec des artistes qui auraient pu expliquer le rôle central du texte dans le travail de mise en scène et aider à cadrer le projet aurait été une vraie opportunité pour les élèves. Cependant, les partenariats se préparent en amont et pour créer un projet sur le long terme, il aurait fallu l'organiser dès le mois de septembre au minimum. C'est un élément que je prendrai en compte lors de mes prochains projets théâtre. En effet l'objectif de travailler la pièce pour aller voir la représentation où de fréquenter des comédiens qui peuvent partager leur propre expérience sont de fantastiques fils rouges qui donnent de la cohérence et du sens au projet.

Enfin, la huitième et dernière piste d'amélioration que j'ai relevée concerne la méthodologie de recherche. Pour compléter cette étude et dans un objectif d'évaluation des compétences acquises par les élèves grâce à la séquence théâtre, il aurait été intéressant de comparer leur niveau, par exemple en production d'écrit ou en expression orale sur le même exercice avant et après la séquence pour mesurer une éventuelle amélioration permise par les dispositifs testés.

Conclusion

Ce mémoire est né d'une part d'un goût personnel pour le théâtre et d'une volonté de le transmettre aux élèves et d'autre part d'une volonté de me former sur la didactique du genre et ses modalités d'apprentissage. Une fois le théâtre défini comme un genre hybride, l'étude de l'état de l'art m'a permis de mieux cerner d'une part dans l'histoire de l'enseignement du théâtre les difficultés à l'enseigner dans la pluralité de ces dimensions et d'autre part les pistes et propositions didactiques mis en évidence par les chercheurs. Le cœur de l'enseignement du théâtre doit ainsi résider dans la triade lire-écrire-jouer et doit se focaliser sur ce que Marie Bernanoce conceptualise sous le nom de « voix didascalique », c'est-à-dire les points de rencontre entre « la figure de l'auteur, la figure de la scène et la figure du lecteur ». Les intérêts du théâtre contemporain pour la jeunesse ont également été mis en avant, le principal étant qu'il amplifie les procédés de codage de l'oralité caractéristiques du théâtre. Ces procédés de codages de l'oralité rentrent pleinement dans la voix didascalique et sont à étudier avec les élèves. Une fois l'œuvre de JC. Grumberg *Le petit violon* choisie, notamment pour les thématiques abordées, l'importance des didascalies pour la narration et la variété des écritures théâtrales, j'ai créé une séquence en cherchant à travailler avec les élèves la lecture compréhension, l'écriture théâtral et des mises en voix.

Après le déroulement de la séquence, en analysant les nouvelles conceptions des élèves, j'ai dû constater que la majorité des élèves était restée sur leur conception initiale orientée vers la représentation et l'oralité. Cependant, pour les élèves qui ont pris en compte les deux dimensions, ils l'ont justifié en mentionnant la diversité des activités menées. Ainsi, c'est bien la triade lire-écrire - jouer qui permet de transmettre au élèves l'hybridité du genre. De plus, quand les élèves lors du questionnaire post séquence ont décidé de rappeler des éléments du récit, même parcellaires, aucun n'a énoncé de points contradictoires avec le texte. Je peux donc conclure que la compréhension de la pièce est globalement satisfaisante. La séquence menée possède donc une solide base didactique mais est à améliorer pour parvenir à son objectif. Quelques pistes d'amélioration notables sont : une plus grande explicitation, un retour sur les travaux écrits, une fréquentation des œuvres, l'élaboration de partenariat avec des artistes et une lecture en réseau avec des œuvres non théâtrales. En termes de recherche, il aurait également été intéressant de comparer les compétences écrites et orales de mes élèves avant et après la séquence pour en étudier les bénéfices.

Ce mémoire m'a permis d'une part d'améliorer ma formation sur la didactique du théâtre et d'autre part de mettre en place dans ma classe une séquence longue faisant travailler simultanément plusieurs domaines du français, ce qui m'a aidée en tant qu'enseignante dans ma réflexion pédagogique et didactique.

Enfin, cette séquence aura été un moment marquant de mon année puisqu'elle aura fait partie d'une des plus grandes réussites en termes d'investissement émotionnel et de motivation de mes élèves, en particulier au niveau des mises en voix. L'organisation choisie a permis à certains élèves un gain de confiance en eux et une amélioration au niveau de la lecture à haute voix. De plus elle a fait découvrir à beaucoup d'entre eux un genre littéraire qu'ils ne connaissaient pas et a même motivé une élève en difficulté passionnée d'écriture à écrire du théâtre pour le plaisir. Je continuerai donc de m'améliorer sur les points didactiques et compte avec mes futures classes continuer d'investir pleinement l'étude de ce genre, notamment sur la base de projets et de fréquentation des salles de spectacle.

Bibliographie

Textes institutionnels

- France, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, (2020), *Programme d'enseignement du cycle de consolidation* (BOEN n°31 du 30/07/2020)
- France, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2015, *Socle commun de connaissances de Compétences et de Culture*, Décret n°2015-372 du 31/03/2015 (BOEN n°17 du 23 avril 2015).
- France, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, 2018, *Les listes de références de la littérature à l'école pour le cycle 3*, consulté à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/document/13474/download>
- France, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, (mis à jour en février 2022) *Notices des ouvrages de la liste de référence 2018*, consulté à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/document/11999/download>

Ouvrages

- Ferrier, I. (2012) « Du théâtre d'éducation au théâtre de jeunesse contemporain : le texte en jeu » dans de Perreti I. et Ferrier B, *Enseigner les classiques*, p. 173-187, Bruxelles, Peter Lang, coll. « ThéoCrit' ».
- Meirieu, P. (2002) « Le théâtre et l'école: Éléments pour une histoire, repères pour un avenir ». In ANRAT (Ed.), *Le théâtre et l'école ; Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, p. 30- 48. Arles : Actes Sud – Papiers.

Articles

- Bernanoce, M. (2003), Le répertoire théâtral contemporain pour les jeunes : panorama et pistes ouvertes, *Pratiques*, 119-120,
- Bernanoce, M. (2006), L'atelier d'écriture théâtrale : des modèles à leur nécessaire détournement. *Le français aujourd'hui*, 153, 61-68. <https://doi.org/10.3917/lfa.153.0061>

- Bernanoce, M. (2013), Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques. *Le français aujourd'hui*, 180, 27-38. <https://doi.org/10.3917/lfa.180.0027>
- Lallias, J. (2013), L'enseignement du théâtre : les textes mis en travaux pratiques, *Le français aujourd'hui*, 180, 151-161. <https://doi.org/10.3917/lfa.180.0151>
- de Peretti, I. (2013), Lecture, écriture et jeu théâtral : comme repenser cette trilogie ?. *Le français aujourd'hui*, 180, 55-68. <https://doi.org/10.3917/lfa.180.0055>
- de Peretti, I. de (2017), Pour une recherche interdidactique autour du théâtre, *Pratiques*, 175-176, 2017, DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.3637>
- Sanchez, L., Creissen, S. & Blanc, N. (2021), Le théâtre à l'école en France : une potentialité au service des apprentissages ?. *Enfance*, 2, 161-175. <https://doi-org.ezpum.scdi-montpellier.fr/10.3917/enf2.212.0161>
- Vinaver, M. (2005) Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'École et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique, *Enseigner le théâtre à l'école, au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire* (2006), France, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, consulté à l'adresse : https://media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/36/1/theatre_actes_110_361.pdf

Annexes

Annexe n°1 : Fiche séquence

Domaine d'activité :	Compétences générales :	Niveau:
<ul style="list-style-type: none"> - Lecture-compréhension - Expression orale - Ecriture 	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer d'éventuelles difficultés de compréhension, savoir les verbaliser et trouver des moyens d'y répondre. - Parler en prenant en compte son auditoire - Utiliser les techniques de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre en particulier). - Utiliser les techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés. - Lire avec fluidité - Être capable d'identifier les principaux genres littéraires (conte, roman, poésie, fable, nouvelle, théâtre) et de repérer leurs caractéristiques majeures. - Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens. - Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle. - Formuler des impressions de lecture - Mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche de rédaction de textes 	<p>CMI</p>
	<p style="text-align: center;">Attendus de fin de cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter un récit et manifester sa compréhension en répondant à des questions sans se reporter au texte. - Dire de mémoire un texte à haute voix - Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture. - Lire et comprendre des œuvres de plus en plus longues et de plus en plus complexes - Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle. 	<p>Période: 3 et 4</p>

SEANCE N°	OBJECTIFS	ACTIVITES
1	<ul style="list-style-type: none"> - Définir une scène d'exposition - Retenir des termes appartenant au champ lexical du théâtre : réplique, monologue, scène d'exposition - Emettre des hypothèses à partir de la première de couverture. 	<ul style="list-style-type: none"> - Découverte de la première de couverture - Formulation d'hypothèses sur la pièce - Lecture de la scène d'exposition - Définition des 3 mots de vocabulaire
2	<ul style="list-style-type: none"> - Lire à voix haute et de manière expressive un texte théâtral 	<ul style="list-style-type: none"> - Entraînement en binôme à la lecture théâtralisée - Lecture théâtralisée en collectif
3	<ul style="list-style-type: none"> - Créer des questions de compréhension sur une scène et rédiger sa réponse en citant le texte. - Répondre aux questions de compréhension posées par les autres élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture de la scène n°2 - Création en binôme d'une question et de sa réponse avec justification dans le texte - Mise en commun et réponse aux questions des autres élèves
4	<ul style="list-style-type: none"> - Jouer une scène pour en lever l'implicite - Retenir des termes appartenant au champ lexical du théâtre : didascalie - Rédiger un texte narratif pour rendre compte des pensées d'un personnage 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture scène n°3 - Jeu en binôme pour lever l'implicite - Ecriture d'un texte à la P1
5	<ul style="list-style-type: none"> - Lire un texte que l'on a écrit - Manifester sa compréhension d'une scène par le jeu 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture du texte écrit en prose à la P1 - Lecture scène n°4 - Jeu/ Mime en binôme
6	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir des similitudes avec les autres camarades de classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Jeu de coopération et de découverte des points communs
7	<ul style="list-style-type: none"> - Créer des questions de compréhension sur une scène et rédiger sa réponse en citant le texte. - Répondre aux questions de compréhension posées un autre élève - Retenir des termes appartenant au champ lexical du théâtre : tirade - Rédiger un texte théâtral pour imaginer la suite 	<ul style="list-style-type: none"> - Rédaction individuelle d'un questionnaire sur la scène n°5 - Répondre au questionnaire crée par un autre élève - Mise en commun et justification des réponses - Rappel de récit - Ecriture : imaginer le retour de Sarah 3 ans après
8	<ul style="list-style-type: none"> - S'entraîner à lire avec expressivité un texte théâtral 	<ul style="list-style-type: none"> - Rappel de récit de la scène n°6 - Lecture de la scène n°7 - Mise en voix en trinôme, entraînement, puis passage au tableau. Les autres élèves commentent selon les critères construits.
9	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer sa compréhension d'un texte théâtral par l'écriture de questions de compréhension pour autrui. - Répondre aux questions de compréhension posées un autre élève 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture de la scène n°8 - Réponses individuelles à deux questions posées par l'enseignante : pourquoi Léo est-il allé en prison ? Comment se termine <i>Le petit Violon</i> ? - Rédaction en binôme de questions sur la scène n°8 - Réponses aux questions du binôme
10	<ul style="list-style-type: none"> - Lire avec expressivité et mettre en scène un texte théâtral 	<ul style="list-style-type: none"> - Choix par les élèves des groupes et d'une scène - Entraînement - Passage de tous les groupes, commentaires selon les critères.

Annexe n° 2 : Réponses des élèves au questionnaire pré-test

<u>LUDIQUE</u>	<u>DE L'ACTION</u>	<u>REPRESENTATION ET JEU D'ACTEUR</u>	<u>EMOTIONS</u>	<u>AUTRE</u>
Le théâtre est fait pour s'amuser et rigoler	Pour moi c'est comme la télé sauf que c'est ancien mais des humains.	C'est de jouer des personnages	Le théâtre c'est de la comédie, de la joie, de la tristesse, colère, jalousie, l'amour. Le théâtre c'est très ancien	C'est quelque chose de repos
J'ai le théâtre parce que c'est drôle	Le théâtre pour moi c'est une scène d'action comme <i>Spiderman</i> ou <i>Star-wars</i>	Un jeu d'acteur	Pour moi le théâtre c'est de la tristesse, de la joie, de l'amour etc.	Pour moi c'est cool mais ...
Tu t'amuses, tu imites		Des personnes qui adorent jouer la comédie, comme moi !		Pour moi c'est rien
Un jeu		Le théâtre c'est de la comédie		Le théâtre pour moi c'est
J'aime le théâtre car c'est amusant		De jouer un personnage		C'est nul
Le théâtre c'est de l'humour		Des acteurs		

Annexe n° 3 : Réponses des élèves au questionnaire post-test

Et maintenant qu'est-ce que le théâtre pour toi ?	Qu'est-ce qui te fait penser cela ?	Que retiens-tu de la séance sur le petit violon ?
Les deux	On a écrit, on a lu, on a joué bref trop bien.	J'ai beaucoup aimé car il y avait de l'action on a rigolé, on a joué et je sais pas si c'est grâce à vous j'ai écrit une scène.
De la littérature	On fait des scènes supers avec Le Petit Violon et on s'amuse.	Je suis passé au tableau pour le Petit Violon.
Du spectacle	Le théâtre pour moi c'est comme une salle de théâtre donc du spectacle.	Léo veut un enfant Sarah mais elle part en éducation pendant 3 ans.
Les deux	Je ne sais pas.	Sarah est sourde et Léo la prend.

De la littérature	Ça m'a fait penser à la lecture, à la discrimination, à la violence.	Que c'est quelqu'un qui s'appelait Léo qui vendait des choses. Il adopte une fille qui s'appelait Sarah et il paie un homme qui fait des [cours] particuliers.
Les deux	C'est que c'est de la littérature et en même temps c'est que c'est du théâtre, et le théâtre c'est un peu du spectacle.	Que Sarah est dans un cirque, et qu'elle rencontre un homme et que cet homme devient son papa, et que Sarah est muette.
Les deux	Quand on a fait du théâtre on a lu puis on a fait la scène du coup c'est les deux.	Que Sarah est sourde elle est dans un cirque et elle se fait maltraiter pour ça. Léo l'a accueilli gentiment. Léo l'a confié à un éducateur 3 ans. Monsieur Univers a voulu la récupérer. Pendant l'éducation de Sarah Sarah a trouvé un petit ami du coup elle est partie vivre sa vie avec lui. Léo est redevenu tout seul.
Du spectacle	Youtube, des préparations, des heures de cosplay pour des choses réalistes de jeux vidéo peut-être des jours pour réussir la chose parfaite.	Très bien.
Du spectacle	Parce que tout le monde regarde et écoute ...	Se mettre en groupe...
Du spectacle	Car on se met devant tout le monde et on lit, on danse, on fait des gestes voilà.	Je retiens que j'ai été avec mon ami que Sarah est muette voilà.
De la littérature	La musique	Que c'est triste !
De spectacle	Humoristes qui jouent une scène.	C'était bien je suis passé au tableau.
Du spectacle	Des acteurs qui font une scène et comme si tu mimais.	Que le bonheur est sacré et que le géant peut être un géant ce n'est pas fantastique.
Du spectacle	A ne plus avoir honte. Quand tu fais du théâtre tu passes devant tout le monde et puis tu as honte mais après tu n'as plus honte.	Il fallait reprendre la voix du personnage, il fallait faire des mimes, avoir le ton.
Les deux	Que le théâtre peut aussi être que de la littérature sans jouer.	Les activités de jouer sans parler les didascalies. Passer au tableau en groupe pour la lecture.
Les deux	Avec la maitresse, elle nous fait lire et jouer la pièce. Mais pas tout le temps, dès fois elle nous fait que lire et l'inverse.	Sarah est devenue grande et belle avec un mec, Léo n'est plus triste et le géant aussi.
Du spectacle	Au lieu de la télé c'est de vraies personnes qui jouent, un lieu, il y a des chansons.	Ça va, Léo est pauvre.
Du spectacle	Car ils se déguisent, ils bougent les bras, les jambes, ils parlent.	Qu'il y a une petite fille qui s'appelle Sarah sa mère est morte. Sarah est muette. Il y a un monsieur qui s'appelle Univers et il y a un monsieur qui s'appelle Léo qui rencontre le géant. Le géant demande c'est quoi le secret du bonheur. Le géant demande pourquoi il est tout seul. Le géant dit il y a une petite fille au cirque Univers.

Du spectacle	Du violon de la ? La guitare du piano l'accordéon qui chante	Il y a Léo qui a regardé un spectacle de cirque et qui a demandé à monsieur Univers s'il pouvait avoir Sarah en échange de 7 paires de bretelles.
Du spectacle	Parce qu'il y a des rideaux comme le théâtre	Quand on a échangé les cahiers.
Du spectacle	C'est du spectacle car quand la maitresse nous dit un groupe va passer au tableau c'est un spectacle.	Je retiens que je suis passée au tableau, on se mettait avec une autre personne pour faire la scène.

Annexe n° 4 : Page de garde du cahier de théâtre



Annexe n° 5 : Page de garde du cahier de théâtre



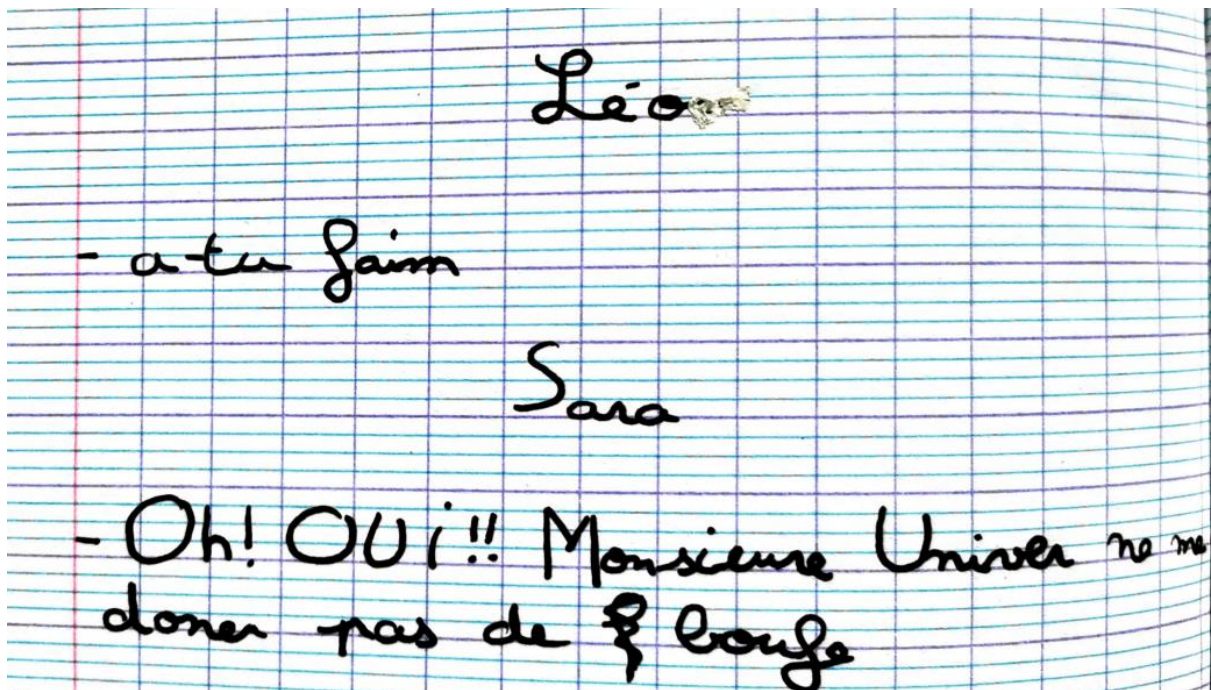
Annexe n° 6 : Page de garde du cahier de théâtre





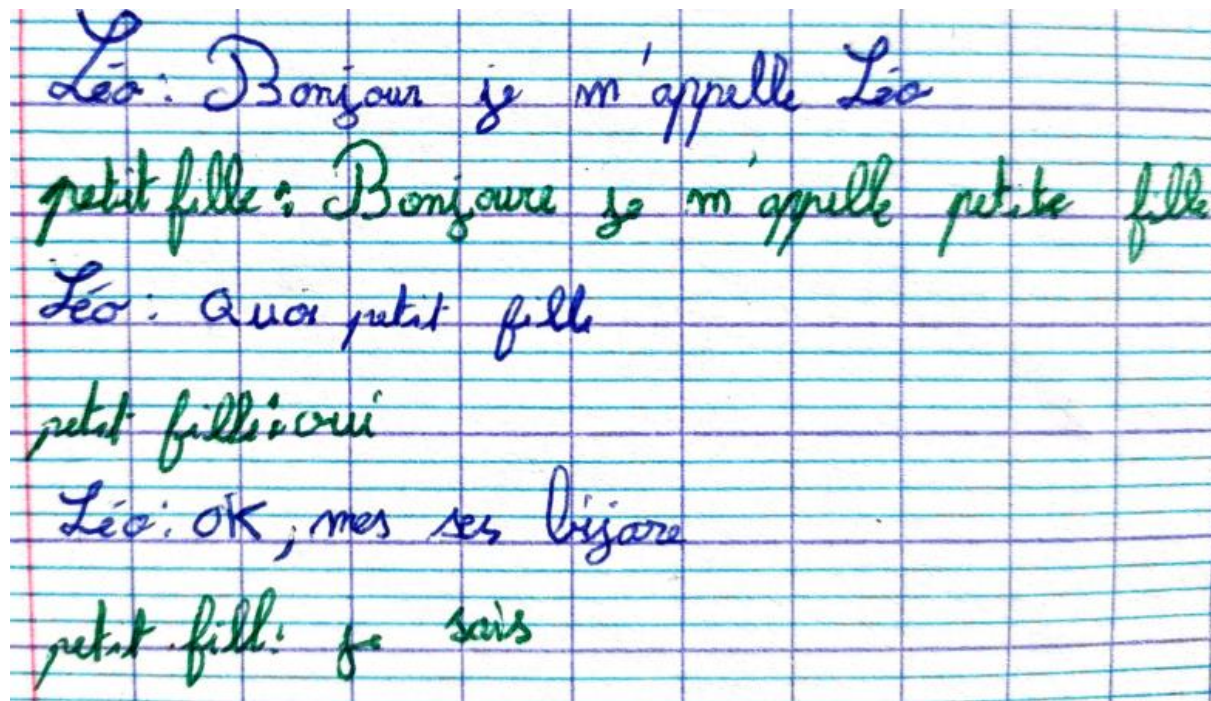
Remarque préalable : L'orthographe n'étant pas le sujet de ce travail de recherche, pour une plus grande facilité de lecture et afin de mieux étudier les productions des élèves, je les ai retranscrites en orthographe normée en m'efforçant de rester au plus proche des productions .

Annexe n° 8 : Production d'un texte dramatique



- Léo : As-tu faim / Sarah : Oh ! OUI !! Monsieur Univers ne me donnait pas de bouffe.

Annexe n° 9 : Production d'un texte dramatique



- Léo : Bonjour je m'appelle Léo / Petite fille : Bonjour je m'appelle petite fille / Léo : Quoi petite fille / Petite fille : oui / Léo : OK, mais c'est bizarre / Petite fille : je sais.

Annexe n° 10 : Production d'un texte dramatique

- Léo : Coucou petite fille
- Petite fille : Coucou garçon
- Léo : veux-tu venir avec moi ?
- Petite fille : Pour quoi faire ?
- Léo : Pour avoir une amie.
- Petite fille : OK.
- Léo : tu veux manger ?
- Petite fille : Oui !
Depuis ce jour-là ils ont fait des enfants et ils ont
appris à jouer du violon. A suivre

- Léo : Coucou petite fille/ Petite fille : Coucou garçon/ Léo : Est-ce que tu veux venir avec moi ? /Petite fille : Pour quoi faire ? / Léo : pour avoir une amie/ Petite fille : OK / Léo : tu veux manger ?/ Petite fille Oui ! / Depuis ce jour-là ils ont fait des enfants et ils ont appris à jouer du violon. A suivre »

Annexe n° 11 : Production d'un texte dramatique

- Léo
Bonjour je m'appelle Léo et toi tu t'appelle
comment

- La petite fille
Bonjour je m'appelle Sarah e...

- Léo
Est-ce que tu a faim.

- Sarah
Oui

- Léo
Pourquoi tu a faim

- Sarah
Parce que monsieur Univers me donne de la
paille.

~~Léo~~
Si tu vien avec moi après le spectacle
tu aura à manger tous les jours.

- Sarah
Mais M. Univers va voir que je suis pas
là.

- Léo
Tu t'entraînera chez moi et tu ira au
spectacle quand il y en a un.

- Sarah
...

- Léo : Bonjour je m'appelle Léo et toi tu t'appelles comment / La petite fille : Bonjour je m'appelle Sarah / Léo : Est-ce que tu as faim ? / Sarah : Oui / Léo : Pourquoi as-tu faim ? / Sarah : Parce que monsieur Univers me donne de la paille / Léo : si tu viens avec moi après le spectacle tu auras à manger tous les jours. / Sarah : Mais M. Univers va voir que je suis pas là / Léo : tu t'entraîneras chez moi et tu iras au spectacle quand il y en aura un. / Sarah : ...

Annexe n° 12 : Production d'un texte dramatique

- Léo: Bonjour je suis Léo et toi.
- La petite fille: hmmm!
- Léo: Pourquoi tu parle pas.
- La petite fille: lllll!
- Léo: Arrête de me prendre pour un imbécile.
- La petite fille: Kchchchch!
- Léo: Tu es muette
- La petite fille: babababa!
- Léo: D'accord

- Léo : Bonjour je suis Léo et toi / La petite fille : hmmm ! / Léo : Pourquoi tu parles pas. / La petite fille : lllll / Léo : arrête de me prendre pour un imbécile / La petite fille : chchchchch ! / Léo : tu es muette / La petite fille : babababa ! / Léo : d'accord

Annexe n° 13 : Production d'un questionnaire de compréhension

Pourquoi l'homme vient voir Léo
que veut l'homme à Léo

1/ car il veut lui acheter des affaires
2/ lui acheter des affaires

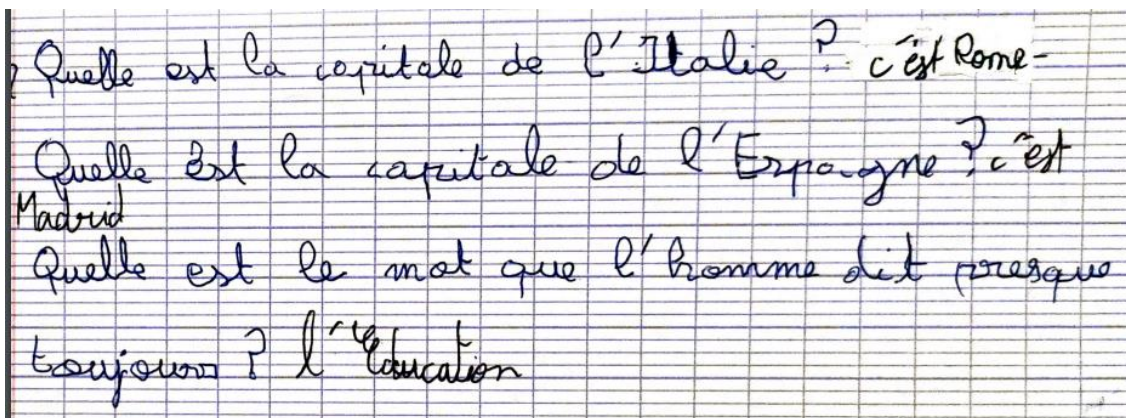
- « « Pourquoi l'homme vient voir Léo ? / Que veut l'homme à Léo ? »
« Car il veut lui acheter des affaires / Lui acheter des affaires »

Annexe n° 14 : Production d'un questionnaire de compréhension



- « La petite fille est-elle à l'école ? Non »
« Qui est l'homme qui vient au marché/ Un professeur ? »

Annexe n° 15 : Production d'un questionnaire de compréhension



- « Quelle est la capitale de l'Italie ? / C'est Rome »
« Quelle est la capitale de l'Espagne ? C'est Madrid.

Annexe n° 16 : Production d'un questionnaire de compréhension

1) comment s'appelle la petite fille : Sarha
2) qu'est-ce que Léo veut vendre : un plat à poisson
3) la petite fille a quel problème : elle est sourde
4) Léo habite où : dans une roulotte
5) quel numéro faisait la petite fille au cirque : elle marchait sur un fil
6) qui ne fréquente pas la petite fille : l'éducation

- « Comment s'appelle la petite fille : Sarah »,
« Qu'est-ce que Léo veut vendre : un plat à poisson ».
« La petite fille a quel problème : elle est sourde »
« Léo habite où : dans une roulotte »
« Quel numéro faisait la petite fille au cirque : elle marchait sur un fil »
« Que ne fréquente pas la petite fille : l'éducation ».

Annexe n° 17 : Production d'un questionnaire de compréhension

Q I S
sur le petit violon
chapitre 5

que dit l'homme après que Léo ait dit : désolé elle ne sont pas à vendre
Réponse - qu'il aime acheter les choses pas à vendre
comment réagit Sarah quand on lui demande la capitale
de l'Italie?
réponse - Elle ne parle pas car elle ne connaît pas la réponse
combien coûte l'école?
réponse - 0 franc

- « Que dit l'homme après que Léo ait dit : désolé, elles ne sont pas à vendre ? / Réponse : qu'il aime acheter les choses pas à vendre »
« Comment réagit Sarah quand on lui demande la capitale de l'Italie ? / Réponse : Elle ne parle pas car elle ne connaît pas la réponse »
« Combien coûte l'école ? Réponse : 0 franc »

Annexe n° 18 : Production d'un questionnaire de compréhension

1. Que vend en premier Léo : Un tas de vaisselle.
2. Que fera Léo de l'objet si il n'est pas vendu : il le cassera
3. Que vendra Léo en deuxième : Un plat à poisson
4. Combien une dame propose : 5 fren
5. Que veut un homme : le affiche sur la roulotte
6. Que ne fréquente pas Sarah : ~~l'éducation~~ l'école
7. Est-ce que l'école est gratuite : oui
8. Combien coûte un mois pour le matériel : 150 fren
9. Dans combien de temps il rendra Sarah : 3 ans
10. Qu'apprend l'éducation aux enfants : l'obéissance

- « 1. Que vend en premier Léo : un tas de vaisselle.
- 2. Que fera Léo de l'objet s'il n'est pas vendu : il le cassera
- 3. Que vendra Léo en deuxième : un plat à poisson
- 4. Combien une dame propose : 5 francs
- 5. Que veut un homme : les affiches sur la roulotte
- 6. Que ne fréquente pas Sarah ~~l'éducation~~ l'école
- 7. Est-ce que l'école est gratuite : oui
- 8. Combien coûte un mois pour le matériel : 150 francs
- 9. Dans combien de temps il rendra Sarah : 3 ans
- 10. Qu'apprend l'éducation aux enfants : l'obéissance. »

Résumé

Le théâtre est un objet hybride, au croisement de l'œuvre littéraire et de la représentation artistique. L'histoire de la didactique du théâtre nous montre que ces deux dimensions n'ont jamais été enseignées simultanément. Or depuis la fin des années 1990 et le début des années 2000, les travaux de JP. Ryngaert, De Peretti et Bernanoce notamment insistent sur l'importance d'une étude conjointe de ces deux dimensions. Pour cela, elles préconisent la triade lire – écrire – jouer comme fondement de la didactique du théâtre et les pièces de littérature jeunesse comme ressource pour dépasser l'hybridité intrinsèque au genre. Ce travail de recherche mené dans une classe de CM1 au nord-est de Montpellier est l'expérimentation d'une séquence théâtre sur l'étude complète de l'œuvre *Le Petit Violon* de JC. Grumberg. Cette séquence veut mobiliser les trois éléments de la triade afin de constater une éventuelle évolution quant aux représentations des élèves sur cet objet littéraire. A l'aide de questionnaires, j'ai analysé la vision du théâtre de mes élèves avant et après la séquence et j'ai également étudié les dispositifs expérimentés comme des questionnaires de compréhension créés par les élèves, de courts essais d'écriture théâtrale et des mises en voix. Des pistes d'amélioration de la séquence ont également été apportées.

Mots-clefs : théâtre – didactique - littérature de jeunesse – écriture - mise en voix – jeu

Abstract

Theatre is a hybrid object, at the crossroads of literary work and artistic representation. The history of theatre didactics shows us that these two dimensions have never been taught simultaneously. However, since the end of the 1990s and the beginning of the 2000s, the work of Ferrier, De Peretti and Bernanoce in particular has insisted on the importance of studying these two dimensions together. To this end, they promote the triad of reading - writing - acting as the basis of drama didactics and children's literature as a resource for overcoming the hybridity intrinsic to the genre. This research work carried out in a CM1 class in the north-east of Montpellier is the experimentation of a theatre sequence on the complete study of the piece *Le Petit Violon* by JC. Grumberg. The aim of this sequence is to mobilise the three elements of the triad in order to observe a possible evolution in the pupils' representations of this literary object. With the help of questionnaires, I analysed the vision of the theatre of my students before and after the sequence and I also studied the devices experimented with, such as comprehension questionnaires created by the students, short essays on theatrical writing and voice acting. Suggestions for improvement of the sequence were also made.

Keywords : Drama – didactics - children's literature – writing – voice- acting – acting