

IUFM de l'académie de MONTPELLIER, Centre de CARCASSONNE

**COMMENT DYNAMISER LES  
APPRENTISSAGES GRACE AU  
THEATRE ?**

Caroline NADAL

Directeur de mémoire : Mme Liliane FLORY

Assesseur : Mme Chantal MATHIEU

2006

## **SOMMAIRE**

<b>Pourquoi le théâtre à l'école ?</b>	2
<b><u>I) LE THEATRE A L'ECOLE</u></b>	3
<b><u>1) Le théâtre à l'école</u></b>	3
<b><u>2) L'histoire du théâtre à l'école</u></b>	5
<b><u>3) Ce qui a été fait sur le théâtre à l'école</u></b>	7
<b><u>a) Les enjeux et les bienfaits</u></b>	7
<b><u>b) Le professeur, un comédien ?</u></b>	11
<b><u>4) De quoi est-il question ici ? Problématique et hypothèses.</u></b>	12
<b><u>II) ACTIVITES REALISEES EN CLASSE</u></b>	16
<b><u>1) Description de la classe, de l'école</u></b>	16
<b><u>2) Séances menées en classe</u></b>	18
<b><u>III) ANALYSE ET AUTRES IDEES</u></b>	25
<b><u>1) Maîtrise de la langue</u></b>	25
<b><u>a) Ecrire</u></b>	25
<b><u>b) Lire</u></b>	26
<b><u>c) Dire</u></b>	28
<b><u>2) Vivre ensemble</u></b>	30
<b><u>3)Autres champs disciplinaires</u></b>	32
<b><u>a) L'EPS</u></b>	32
<b><u>b) Les TICE</u></b>	32
<b><u>c) Les arts visuels</u></b>	33
<b><u>d) L'éducation musicale</u></b>	33
<b><u>e) L'histoire</u></b>	34
<b>En guise de conclusion...</b>	35
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	37
<b>ANNEXES</b>	38

## INTRODUCTION :

### POURQUOI LE THEATRE A L'ECOLE ?

Le thème de ce mémoire est le fruit de mon parcours universitaire. En effet, ayant obtenu un DEUG en arts du spectacle et une licence en sciences de l'éducation, j'avais décidé déjà en maîtrise de cette même discipline de m'intéresser à ce sujet qui me semblait permettre une bonne synthèse de ce que j'avais étudié jusque-là. Ce sujet m'a donc déjà amenée à plusieurs questionnements. En licence, je m'étais penchée sur l'aide que le théâtre pouvait apporter au maître dans ses pratiques ; puis en passant l'ancienne épreuve d'oral préprofessionnel du CRPE qui consistait à établir un dossier sur une piste pédagogique, j'avais décidé d'étudier le jeu dramatique à l'école.

Ayant repris mes études par la suite, j'ai décidé de terminer mon mémoire de maîtrise avec pour problématique : “ le théâtre à l'école est-il un apprentissage scolaire ? ”. C'est dans le prolongement de ce questionnement que j'ai décidé d'orienter ma recherche pour ce mémoire professionnel. Ainsi, le théâtre étant un apprentissage scolaire, comment l'intégrer alors à l'école et surtout, comment s'en servir **pour dynamiser les apprentissages ?**

Les séances présentes dans ce mémoire se sont déroulées à l'école de Rennes-les-bains dans une classe de cycle 3. Mon principal objectif était au départ de faire découvrir aux élèves le texte théâtral et ensuite d'écrire une pièce de théâtre. Mais tout de suite, les élèves ont voulu monter un spectacle...

Avant d'entrer plus en détail dans le récit de cette aventure, je me propose avant tout de dresser un état des lieux sur le théâtre à l'école, sur les recherches qui ont déjà été faites ainsi que sur les conclusions qui en sont ressorties. Ensuite, après avoir exposé la problématique et les hypothèses, je procéderai à une brève description des activités que j'ai pu mener avec cette classe de 21 élèves. Enfin, dans un dernier temps, je me propose de faire une analyse de ces pratiques afin de valider ou non les différentes hypothèses que j'ai pu échauffer et de suggérer éventuellement de nouvelles propositions...

# **I) LE THEATRE A L'ECOLE**

## **1) Le théâtre à l'école**

Selon le niveau où il est pratiqué, le théâtre à l'école change de forme. En effet, son contenu, ses mises en forme et le statut des personnes responsables évoluent au fur et à mesure que l'élève progresse dans le système scolaire.

### **a) A l'école primaire**

A l'école maternelle, l'âge du jeu symbolique, c'est le jeu dramatique qui va être privilégié. Le jeu dramatique a la particularité de ne pas utiliser de texte, les élèves élaborent un jeu en fonction de leur imagination. Ces séances sont menées en général pendant le temps consacré à la psycho-motricité dans les domaines Sensibilité, Imagination, Création et Agir et s'Exprimer avec son corps (Ministère de l'Education Nationale, 2002). Les élèves partent d'un canevas ou bien d'une histoire lue en classe et élaborent des situations possibles pour les mettre en scène...

Comme à l'école maternelle, les cours de théâtre à l'école élémentaire ne sont pas obligatoires. En effet, les programmes en éducation artistique ne concernent que l'éducation musicale et les arts visuels. C'est donc le professeur des écoles qui fait le choix de pratiquer le théâtre ou non.

Certains enseignants font appel à des intervenants extérieurs afin de les aider au niveau de la démarche artistique : ceux-ci aident les élèves à trouver les bons gestes, les bonnes intonations, les bonnes critiques sur le plan théâtral. Cependant, ils doivent toujours s'inscrire dans le cadre du projet fixé par l'enseignant et des objectifs qu'il souhaite atteindre. G. Caillat *et al.* (1994) consacrent tout un chapitre sur le partenariat : comment celui-ci fonctionne, comment trouver le bon partenaire... Ils dressent une liste des fonctions que doit remplir le comédien professionnel : il met en relation les élèves avec la création artistique, il représente la compétence, il fait

admettre les exigences et il sert de référence indispensable pour faire tomber les idées reçues sur la nature d'une pratique théâtrale. Cette collaboration peut s'inscrire dans une classe à projet artistique et culturel ou non. On peut à ce niveau pratiquer le jeu dramatique ou bien commencer le travail avec des textes, ou encore partir des productions des élèves.

### **b) Au collège**

Les collégiens peuvent pratiquer le théâtre si l'établissement le permet. Beaucoup ont monté des ateliers entre midi et quatorze heures ou encore le soir. Ces ateliers sont animés par des professeurs volontaires ou bien par des emplois-jeunes. Contrairement à l'école primaire, ces animations ne s'inscrivent pas dans le cadre des cours et aucune évaluation comptant pour la note trimestrielle n'est effectuée. Les élèves qui participent sont volontaires.

### **c) Au lycée**

Des ateliers dans le même esprit qu'au collège sont également présents. Mais le théâtre peut aussi devenir une discipline à part entière. Au lycée, six domaines artistiques peuvent être enseignés dans le cadre d'une option à fort coefficient (6) du baccalauréat littéraire: arts plastiques, cinéma et audiovisuel, danse, histoire des arts, musique et théâtre. Ces enseignements peuvent être suivis également en option facultative par les élèves ayant choisi une autre série: seules les notes au-dessus de la moyenne compteront au bac. Ici, le partenariat avec un intervenant artistique est obligatoire.

## **2) L'histoire du théâtre à l'école**

Dès le début du XXème siècle, l'Education Nouvelle apporta des idées et des évolutions modifiant la conception de l'éducation régnant jusqu'à ce moment-là. En effet, le but de l'école n'est plus de servir l'Etat, une patrie ou encore une religion mais de servir l'enfant lui-même qui construira une société nouvelle. L'élève sera placé petit à petit au centre des apprentissages afin qu'il puisse lui-même, en étant actif, construire ses savoirs. Or l'objectif des activités artistiques qui est de privilégier l'évolution de l'individu rejoint cette théorie. De plus, de nouvelles recherches sur la formation du comédien permettent à celui-ci de développer toutes ses capacités expressives et créatives. Les liens entre le théâtre et l'éducation vont donc s'enrichir de leurs recherches respectives...

Après la seconde guerre mondiale, les hommes de théâtre ainsi que les pédagogues militants de l'Education Populaire s'unissent pour offrir au plus grand nombre la possibilité de développer des capacités d'expression en découvrant par l'expérience le domaine des activités dramatiques. La décentralisation du théâtre (J. Vilar, J. Dasté, A. Artaud) va donc provoquer la rencontre du théâtre de création avec un large public (ici spectateur).

A la fin des années soixante, certaines compagnies créent des spectacles destinés aux enfants joués à l'école ou dans d'autres lieux théâtraux ou non. Parallèlement, la formation aux pratiques théâtrales continue de se développer, toujours grâce à l'éducation populaire (Jeunesse et Sports) à travers notamment les stages de vacances ou encore grâce à des associations. Beaucoup d'enseignants qui sont à l'origine de clubs " théâtre " dans les lycées et collèges ont connu ici leur première expérience du théâtre. Cependant, au niveau des spectacles, il restait difficile de conduire les élèves au théâtre sans autorisation. Certaines commissions sont alors créées afin de décider quels seraient les spectacles habilités à être montrés aux élèves. Ce qui fut bien sûr sujet à de nombreux débats.

En 1972, le Ministère de l'Education Nationale crée dans chaque académie une Commission d'Académie d'Agrément et d'Habilitation de Spectacles en Milieu Scolaire. Puis, en 1977, la Commission d'Action Culturelle en Milieu Scolaire fut une remise en cause des premières commissions (transformation en Commissions Académiques d'Actions Culturelles) car elle supprimait l'agrément et l'habilitation. En effet, ces dernières étant seulement "consultées", seul le chef d'établissement pouvait prendre une décision finale. Ceci impliqua alors une notion d'autonomie importante mais aussi de promotion et d'animation car à partir de ce moment-là, la "sortie" au théâtre perdait son caractère "récréatif" à travers des discussions et débats avec les comédiens sur la mise en scène, le jeu, l'interprétation et l'adaptation...

Ainsi, à partir de 1979-1980 apparurent les premiers projets d'activités éducatives et culturelles. Alors que le théâtre n'était présent à l'école que sous forme de spectacles, il commença à se développer sous différents aspects pour devenir en 1988 une discipline à part entière avec l'organisation d'un partenariat unique dans les annales de l'Education Nationale (association de deux ministères). La formation des jeunes au théâtre s'installa dans une double démarche : pédagogique par l'acquisition de savoir-faire et de références techniques, et artistiques pour le côté recherche et création.

Le théâtre fut donc présent à l'école dans un premier temps à travers des spectacles où l'on amenait les élèves qui avaient alors un rôle de spectateurs pour arriver, peu à peu, à des réflexions mais surtout des pratiques permettant aux mêmes élèves qui avaient eu l'occasion de voir un spectacle, de devenir à leur tour acteurs dans leur apprentissage et leurs connaissances artistiques.

L'accès à cette culture vivante, cette pratique, demeure cependant une recherche avec la pratique du spectateur. Les textes actuels précisent bien que tout au long de sa scolarité obligatoire, aucun élève ne doit avoir quitté l'école sans avoir participé à un projet de réalisation artistique.

### **3) Ce qui a été fait sur le théâtre à l'école**

#### **a) les enjeux et les bienfaits pour l'élève**

C. Page (Page, 1997) rappelle que pour vivre en société, il faut savoir lire, écrire, être capable de communiquer, d'exprimer une idée, maîtriser le rapport dans l'espace, travailler ensemble et affirme que toutes ces compétences sont également valables et indispensables pour le théâtre et pour l'école. Elles facilitent l'accès et la participation à une vie culturelle et sociale, ce qui est l'une des finalités de l'éducation.

#### **Un enjeu pour les programmes de 2002**

Les programmes de 2002 ont deux priorités : la maîtrise de la langue et le vivre ensemble. C'est à la première que nous allons nous intéresser ici. Au cycle 3, la maîtrise de la lecture doit être améliorée et faire l'objet de séances spécifiques : ainsi, les deux aspects de la lecture doivent être re-travaillés : le décodage et la compréhension. Cette dernière peut être abordée de différentes manières et c'est l'une d'elle qui va mener les textes officiels à parler du théâtre...

Dès la préface, les programmes de 2002 mentionnent le théâtre : en effet, le texte théâtral en lui-même doit être abordé au moins une fois par an avec les élèves de cycle 3. Mais le théâtre en tant qu'outil tient aussi une grande place : en effet, c'est grâce à la mise en voix de textes littéraires que l'élève aura plus facilement accès à leur compréhension et au sens souvent implicite qui fait leur richesse. Car interpréter un texte suppose que l'on a étudié son essence, ce qu'il veut transmettre afin de mieux le faire passer et comprendre à quelqu'un qui n'en aurait pas compris l'enjeu. Les textes officiels évoquent dans la même optique la possibilité de recourir à leur mise en scène. Ils préconisent aussi dans le cadre des objectifs de la littérature au cycle 3 de prolonger ces interprétations en les transmettant à un public, ce qui tout de suite donne plus de sens à cette activité. Les instructions officielles préconisent également de faire appel à un intervenant (notamment dans le cadre d'une classe à projet artistique et culturel) pour donner aux textes étudiés une dimension plus charnelle.



### *Un apport personnel pour l'élève*

« Jouer, accepter le défi du jeu, c'est donc accepter de s'améliorer à travers le plaisir, ce qui fait que le théâtre est un outil fantastique pour l'éducation » (J-G. Carasso et al. 1995, p18). Ainsi Peter Brook soutient que, quand on joue, on s'améliore (selon lui, on est meilleur sur scène que dans la vie quotidienne) et du coup on n'en ressort pas indemne car le personnage que l'on a joué (car celui-ci est caché à l'intérieur de chacun et nous transforme) change notre vision du monde. Ph. Meirieu, lors d'un colloque en 1993, *les enjeux actuels du théâtre et ses rapports avec les publics*, affirmait que le théâtre permettait de donner du sens aux informations bien plus que la télévision. Il permet également de quitter le stade narratif et l'égoïsme pour accéder au stade représentatif et au stade dialectique afin que l'enfant se rende compte qu'il existe d'autres conceptions que la sienne: « le théâtre est ce lieu extraordinaire où des gens qui s'opposent peuvent également avoir raison. La scène nous renvoie notre conflit intérieur, nos contradictions profondes qui fabriquent notre propre humanité » (p20).

De même M. Meirieu dans *Se (re)connaître par le théâtre* (1996) relate une expérience qu'elle a vécue avec des handicapés mentaux. Ce travail a permis de dépasser le clivage normal et pathologique, l'homme se met donc à nu

Dans *Du théâtre à l'école*, Caillat *et al* (1994) rappellent que les adolescents sont angoissés par l'avenir, il faut donc les aider à dédramatiser et à relativiser par le jeu . Or le plaisir du jeu se partage pour aboutir à la joie à maîtriser le corps, le plaisir d'être impudique, de faire ce qu'on n'ose pas faire, la satisfaction quand viennent des compliments ou le regard des autres (ils sont surpris, on les admire).

### *Un enjeu social et culturel*

« Le théâtre imite seulement les processus de la vie sociale, mais aussi la façon qu'on a de les imiter dans la vie » ainsi J. Verdeil cite Brecht (J-G. Carasso et al. 1995, p17). De nombreux enjeux sont alors présents pour la vie de tous les jours....

Tout d'abord, l'école a un rôle dans la socialisation de l'enfant, futur citoyen rappelle M. Meirieu (1996) et le théâtre prépare à l'insertion dans la société car l'éducation aux droits de l'Homme c'est comprendre, ce qui implique donc une pédagogie de la tolérance.

Selon J.-Pierre Ryngaert (1977), l'enjeu du théâtre et plus précisément l'enjeu du jeu dramatique est « l'appropriation de formes contemporaines qui permettent de changer le regard que nos élèves portent sur le monde, et peut être de les faire vivre enfin dans leur temps » (p 32). Autrement dit, il voudrait qu'à travers le jeu dramatique, l'élève développe son esprit critique en prenant conscience qu'il ne s'agit pas seulement de retranscrire la réalité comme, par exemple, dans le théâtre de boulevard mais d'utiliser des métaphores ou autres détours. Ainsi ils verraient comment on peut transmettre un message de différentes manières et par là, se rendent compte que les medias ne véhiculent pas toujours la vérité telle qu'elle est.

J-C. Lallias et J-L Cabet (1985) dans *Pratiques théâtrales à l'école* énoncent quant à eux quatre effets positifs du plaisir du jeu théâtral (p 15) que sont la rencontre différente avec l'écrit et l'invention, le regard nouveau sur les langages pluriels et leur fondement, l'approche différente des objets culturels et enfin l'enthousiasme d'un groupe soudé par un but à atteindre ensemble. L'introduction au théâtre peut alors devenir un levier contre les routines et un outil pour donner accès à la curiosité. Autant d'enjeux qui constitueraient une sorte de risque à prendre pour que l'école soit un lieu d'échanges et d'apprentissage.

Ainsi dans le *Théâtre de l'opprimé* d'A. Boal (1983), R. Longchampt raconte une expérience qu'il a vécue avec une section d'éducation spécialisée composée de jeunes de 15-16 ans en échec scolaire. Après de nombreuses pratiques l'envie de monter un spectacle s'est effacée au profit d'une réelle communication avec de meilleures relations adolescents-adultes. Un nouveau dialogue s'est instauré...

### *Un outil pédagogique*

J-P. Ryngaert (1977) qui a étudié le jeu dramatique en milieu scolaire le décrit comme un moyen de faire accéder l'enfant (celui qui ne parle pas) à la parole. Il dresse alors une liste d'objectifs (p66) à atteindre à travers plusieurs exercices : apprendre le langage du jeu, dire, réciter, analyser de manière critique un texte (avec l'enrichissement du lexique), réfléchir sur le rapport au texte, sur l'écriture théâtrale.

Le jeu dramatique est également le sujet d'étude de C. Page (1997) qui le caractérise comme un moyen de finaliser les apprentissages plus que comme un outil d'apprentissage.. Elle évoque alors le plaisir d'apprendre et le désir de savoir (p31). Le jeu dramatique permet de développer et de maîtriser les apprentissages afin de donner vie au savoir qui devient l'objet d'un désir fort. L'enfant construit alors son savoir car ce n'est plus l'animateur qui le détient. Donner du sens aux apprentissages est également ce dont parlent J-C. Lallias et J-L. Cabet (1985) ainsi que dépasser le clivage avec le monde extérieur et développer l'appétit pour l'expression ce qui permet un déblocage chez les élèves qui perçoivent mieux la transdisciplinarité (p17).

Le théâtre n'a donc pas comme unique but un spectacle de fin d'année, il est utilisé comme un outil à différents niveaux. Quand j'animais un atelier théâtre à l'université, tous les étudiants qui participaient étaient là pour arriver à mieux dépasser leur trac lors des oraux.

## **b) Le professeur, un comédien ?**

“ Les arts contribuent à une formation générale, l’enseignant ne doit donc pas être écarté de cette animation. ” J-M. Zakhartchouk.

Mais alors que l’on a parlé jusqu’à présent des élèves, le théâtre ne pourrait-il pas également aider le professeur ? C’est ce que défend G. Quentin en 1999 quand il rappelle que dans beaucoup d’entreprises, les employés suivent des stages de communication. Pourquoi, dit-il, ne ferait on pas de même avec la formation des enseignants ? Depuis l’année dernière, l’option “ le corps et la voix “ à l’Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) est devenue obligatoire à partir de la première année (où l’on prépare les concours) jusqu’à la première année de titularisation. Mais comme le constate C. Delannoy (1997) l’obligation risquerait d’entraîner une perte de plaisir, ce qui irait contre l’essence de l’activité... Cet auteur soutient dans son livre que le fait qu’un enseignant soit présent, arrive à communiquer avec les élèves, est un facteur important de motivation pour ces derniers.

De même, G. Chappaz dans un numéro des cahiers pédagogiques consacré à la communication relate une expérience faite par G. Genevois dans la Revue Française de Pédagogie où il démontre à quel point la posture, le regard, la présence du corps, les mimiques, les attitudes, en d’autres termes le non-verbal influent sur la dynamique de la classe. A la suite d’enregistrements de diverses séances, trois catégories d’enseignants se sont dégagées : les inefficaces, les moyens et les efficaces. Ces derniers étant ceux qui arrivent à maîtriser leurs gestes. De même, Louis Porcher et M. Abdallah-Preitceille (1998) pensent que l’enseignant est un comédien dans la mesure où il est mis en avant, il s’expose et il est vu. Il a alors le devoir d’être au courant des nouvelles techniques de communication, de soigner son personnage. C. Delannoy soutient que les professeurs devraient suivre des cours avec des comédiens, G. Quentin propose une liste d’exercices et de jeux. En bref, le théâtre contribuerait à améliorer la qualité de communication entre un enseignant et un public qui contrairement aux spectateurs de théâtre, n’a pas payé et n’a pas choisi d’être là.

#### **4) De quoi est-il question ici ?**

#### **Problématique et hypothèses**

Pour mieux expliquer le cheminement qui m'a conduite vers la problématique « comment dynamiser les apprentissages grâce au théâtre ? », il m'a paru important d'expliquer avant tout comment j'en étais arrivée là. C'est pour cette raison que je vais faire une digression pour parler de mon mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation.

En 2003, j'ai été recrutée en tant qu'assistante d'éducation dans un lycée qui propose l'option théâtre pour les élèves ayant choisi de passer un bac littéraire. Tout de suite, j'ai repensé à mon mémoire de maîtrise commencé en 2000 et, ayant la possibilité d'assister aux cours, j'ai alors décidé d'observer la classe de terminale en me disant que j'avais déjà eu l'occasion d'observer des cours de théâtre à l'école primaire dans le cadre de la préparation au concours de professeur des écoles quelques années auparavant et que cette expérience enrichirait la première. Ma première problématique s'est orientée alors sur un schéma comparatif et j'ai décidé de relever les ressemblances et les différences de la pratique théâtrale à l'école à l'intérieur même du système éducatif selon le niveau et l'établissement où se situe l'élève. Observer une classe de lycée allait me permettre d'avoir deux éléments de comparaison. Alors, ma question de départ a évolué, j'ai décidé de laisser de côté ce que j'avais travaillé dans le cadre de l'IUFM pour me concentrer uniquement sur ce cours de théâtre. Mon sujet est alors devenu l'analyse du travail d'enseignant, de comédien et d'élèves dans une option théâtre du baccalauréat littéraire en terminale.

J'en suis donc arrivée à cette question : comment un professeur de lettres, un comédien et des élèves travaillent-ils pour préparer l'épreuve de théâtre du baccalauréat littéraire ? Mais cette problématique n'étant pas une question de recherche, je l'ai maintes fois remaniée pour arriver à celle-ci qui interroge l'essence même de l'activité:

Qu'est-ce qui confère au théâtre à l'école le statut d'apprentissage scolaire ?

L'école veut du solide, or le théâtre c'est " *jouer* ". G. Pérotto (J-G. Carasso et al. 1995) dans un article intitulé pour la cause " Une rencontre parfois orageuse " affirme que cette notion de jeu tend à dévaloriser le théâtre par rapport aux autres disciplines scolaires. Mais G. Caillat *et al.* (1994) précisent que la démarche artistique est fondée sur le détail et que le théâtre nécessite un travail précis et rigoureux. Le théâtre deviendrait-il " analyseur de l'organisation scolaire " (J-G. Carasso *et al.*, 1995, p15), peut-il la modifier et, si oui, en quoi ? Le théâtre doit-il subir une scolarisation qui comme le craint Ph. Meirieu (1993, p12) " amènerait les enfants à vivre plutôt le théâtre comme une forme de préparation à certaines interrogations écrites ou orales que comme une rencontre directe avec une œuvre d'art qui leur parle et qui leur dit quelque chose ? ». Comment les élèves perçoivent-ils cet apprentissage, comment est-il abordé, est-ce que ces notions de liberté, d'échange peuvent trouver leur place sans " déranger " l'école ?...

Pour répondre à toutes ces questions, j'avais émis quatre hypothèses : la présence d'un professeur de lettres, les méthodes pédagogiques employées, le cadre institutionnel et enfin les représentations qu'avaient les différents acteurs de cette activité. Après une année scolaire d'observations et d'entretiens avec les élèves, le professeur de lettres et le comédien qui intervenaient dans les cours, les conclusions furent les suivantes :

Le cadre reste scolaire, tout est régi par des programmes, des instructions officielles et permet aux acteurs de prendre conscience du statut scolaire et non professionnel de l'activité. La présence du professeur de lettres est également un facteur décisif dans cette activité. En effet, ses méthodes, sa personnalité étaient indissociables du cours. Si on enlevait sa présence, on reviendrait à un cours de théâtre au conservatoire ou dans un atelier. Ses apports en connaissances, en pédagogie et en didactique sont alors essentiels au théâtre en tant qu'activité scolaire. Car la situation éducative est typiquement scolaire. Le professeur utilise des méthodes pédagogiques modernes inscrites avant tout dans le constructivisme comme la mise en place de débats, de travail de groupe... Ces méthodes m'avaient paru bien étrangères au départ et m'avaient même déstabilisée. Et pourtant, si les élèves les trouvaient eux aussi différentes des autres parce que l'on leur donne la parole et qu'on leur laisse exprimer leurs opinions, ce n'est en rien éloigné de ce que demande la loi d'orientation de 1989 c'est-à-dire, mettre l'élève au centre des apprentissages... A l'heure où l'on se demande si on ne devrait pas se recentrer sur le savoir, il serait intéressant, à travers ce que m'ont dit ces élèves, de se demander s'ils se sont déjà sentis

placés au centre... Enfin, les représentations qu'ont les acteurs de cette activité ont démontré que le théâtre est un apprentissage scolaire. Aucun d'entre eux ne perd de vue qu'il est dans un milieu scolaire. Les élèves ne se font aucune idée sur leur avenir professionnel grâce à cette activité contrairement à ce que proposerait un cours dispensé par le Conservatoire d'Art Dramatique. Pour beaucoup, cette option est considérée comme une autre; ce qui est bien dommage...

Le théâtre est donc bel et bien un apprentissage scolaire au vu de ces hypothèses à présent validées. Mais aujourd'hui, je souhaite continuer à me poser cette question car si dans les lycées, on peut s'apercevoir que les emplois du temps contiennent un créneau horaire spécifique appelé « théâtre », ce n'est pas le cas dans les écoles primaires où celui-ci est compris dans la littérature. J'ai alors voulu dans un premier temps reposer exactement la même problématique et voir si les mêmes hypothèses pourraient être validées ou non ; autrement dit, faire une étude comparative. Mais je me suis bien vite rendue compte que tout pouvait se vérifier assez vite au vu de ce que j'avais observé. En effet, le théâtre, nous l'avons vu, n'est pas du tout négligé dans les programmes de 2002 et fait partie des six types de discours à étudier. Ce qui validerait une des hypothèses de mon mémoire de maîtrise : le théâtre, à l'école primaire aussi, occupe une place dans les textes officiels non seulement en tant qu'outil mais aussi en tant que pratique liée à la littérature. Dans ce cadre là aussi, c'est un professeur qui dirige les cours et non un comédien ou un metteur en scène, ce qui lui confère encore le statut d'apprentissage scolaire tel que je l'avais défini. En ce qui concerne les représentations qu'ont les participants de l'activité, il m'a semblé un peu compliqué d'étudier cet aspect pour un mémoire professionnel. Par contre, la dernière hypothèse, les méthodes pédagogiques mises en place, m'interroge davantage. En effet, en tant que professeur des écoles, il m'a paru intéressant d'approfondir cet aspect, mais sous un angle différent : la question est moins de savoir si ces méthodes sont bien scolaires que de s'interroger sur leur mise en place. Si le théâtre n'est pas une « discipline » à proprement parler, il est tout de même intégré aux apprentissages. Mais comment faire ?

La question que je me pose aujourd'hui est **comment dynamiser les apprentissages grâce au théâtre ?** L'usage du pluriel n'est pas anodin car le théâtre ne peut se limiter à l'étude du texte. Nous le verrons plus tard, les élèves sont demandeurs de jouer les pièces qu'ils étudient ou qu'ils écrivent... C'est pour cette raison que mes hypothèses pour répondre à cette question tournent autour des deux grands domaines des Programmes de 2002. En effet, je vais essayer de comprendre comment utiliser le théâtre dans le cadre de la maîtrise de la langue en m'intéressant aux trois pôles lire, dire et écrire. J'essaierai de voir comment relier l'apprentissage à ces trois champs, à quel moment chacun d'eux est plébiscité, l'est-il seulement en maîtrise de la langue ? Je m'intéresserai également au « vivre ensemble » en mettant en place des situations qui permettent d'aborder cette variante mais aussi en observant les répercussions du théâtre sur cette compétence. Là aussi, je tenterai de repérer le moment où l'effet-théâtre s'est fait ressentir. Enfin, troisième hypothèse, je verrai quelles sont les autres disciplines mises en jeu et comment elle peuvent participer à un projet théâtral.

Pour valider ces hypothèses, j'ai mis en place une séquence à partir de la pièce de Nathalie Papin *Mange-moi*. Les activités menées à partir de là sont développées dans la partie suivante...



## **II) Activités menées en classe**

### **1) Description de la classe, de l'école**

L'école de Rennes-les-bains est essentiellement élémentaire. L'école maternelle se trouve à Bugarach, une commune à proximité.

L'école compte alors deux classes :

Les cycle 2 : CP et CE1 comptant 12 élèves (3 en CP et 9 en CE1)

Les cycle 3 : CE2, CM1 et CM2.

Notre classe, les cycle 3, comptait 21 élèves :

9 CE2 dont 5 filles et 4 garçons, 7 CM1 dont 4 filles et 3 garçons et enfin 5 CM2 dont 3 filles et 2 garçons. Parmi eux, 5 sont suivis par le Réseau d'Aide et de Soutien aux Elèves en Difficulté (RASED): 3 CE2 et 1 CM2 se faisaient suivre par un maître E et 1CM1 par un maître G.

Seuls deux élèves habitent à Rennes-les-bains. Tous les autres arrivent le matin et repartent le soir en bus qui sont au nombre de deux. Du coup, tous les élèves, sauf un, mangent à la cantine ce qui donne un caractère familial à cette petite école qui se termine tôt le soir : 16h20. Notre arrivée a donc provoqué une perturbation pour les élèves qui ne sont pas habitués au changement. Le professeur des écoles que nous avons remplacé enseigne ici depuis 8 ans et les enfants la connaissent depuis bien longtemps. Etre deux pour ce stage n'a pas arrangé les choses au départ...

La classe fonctionne selon une pédagogie institutionnelle : chaque semaine, des « métiers »<sup>1</sup> sont attribués à chacun à l'aide d'une grille : il peut s'agir de tâches comme essuyer le tableau, arroser la plante, distribuer les cahiers etc... Des règles sont déterminées et connues de tous (même si elles ne sont pas affichées). Le conseil de classe hebdomadaire permet aux élèves de parler essentiellement des problèmes qu'ils rencontrent au sein de la classe. Une fois par mois, le débat s'élargit à l'école et tous les élèves peuvent soulever des problèmes généraux qui

---

<sup>1</sup> Annexes p. 96

pourraient survenir lors des récréations, de la cantine, dans le bus... Ils établissent alors un règlement de l'école et veillent à ce qu'il soit respecté.

En classe aussi des rituels sont instaurés. Deux matins par semaine, un élève présente un extrait musical qui lui a plu. Après la présentation du morceau vient un temps d'écoute qui aboutira sur des questions et des critiques portant aussi bien sur le fond que sur la forme de l'exposé. C'est exactement le même schéma pour la fiche de lecture trois jours par semaine : un élève vient présenter un livre qui lui a plu selon une présentation standard. Enfin, deux élèves présentent chaque semaine une revue de presse établie à partir de la revue *Les Clés de l'actualité junior* à laquelle la classe est abonnée. Nous avons décidé de garder ces habitudes afin de ne pas trop "perturber" les élèves...

Les conseils de classe et ces rituels sont autogérés par les élèves. Nous n'avons pratiquement pas eu à intervenir. Ce système m'a beaucoup aidée car il s'est répercuté lors des séances d'improvisations, de mises en scène : les élèves géraient eux-mêmes les débats suite à une intervention...

## 2) Séances menées en classe

### *Séance 1 : la forme du texte théâtral.*

La première séance ayant trait au théâtre a été menée par Vanessa, ma doublette durant ce stage. Nous avons donc amorcé l'activité « théâtre » dès le lundi matin par l'étude des deux premières scènes de *Mange-moi* de Nathalie PAPIN. J'ai choisi cet ouvrage de la liste officielle car avant notre arrivée, les élèves avaient étudié *Le Mangeur de mots* et ici aussi les différents personnages se nourrissent de choses peu ordinaires comme le temps, la mémoire, les livres. C'est donc dans la logique d'un réseau ayant comme problématique « des personnages qui ne mangent pas les mêmes choses que nous » (avec en prolongement la lecture du *Buveur d'encre* d'Eric Sanvoisin) que j'ai aussi choisi ce texte.

Cette pièce a donc été le fil conducteur de la séquence sur le théâtre dans un premier temps pour dégager les principaux critères d'un texte théâtral... Suite à une première lecture, nous avons demandé de quel type de texte il s'agissait. Les élèves ont alors émis différentes hypothèses : aventure, imaginaire, théâtre. Puis, Vanessa leur a distribué le texte écrit qu'ils ont pu relire et observer. A ce moment-là, les élèves ont tout de suite constaté qu'il s'agissait d'une pièce de théâtre. Nous leur avons alors demandé ce qui leur a permis d'arriver à une telle conclusion. Les indices et par conséquent les critères découverts par les élèves ont été écrits au tableau :

- Il y a le nom des personnages avant qu'ils parlent
- Il y a des indications sur les personnages, les décors : les didascalies (qui sont écrites en italiques).
- Le temps utilisé est le présent
- L'énonciation est particulière : chaque personnage dit « je » et s'adresse à un « tu »

La ponctuation n'a pas été soulignée par les élèves ni les déictiques de l'oral. Nous avons décidé de laisser le tableau tel quel reflétant ainsi une première impression des élèves qui bien sûr peut toujours s'enrichir. C'est après cette découverte que Vanessa leur a expliqué qu'ils devraient eux aussi écrire une pièce de théâtre et que ces différents critères les aideraient dans leur écriture. Suite à cela, les élèves les ont recopiés sur une feuille qu'ils ont rangée dans leur classeur constituant ainsi une trace écrite...

## *Séance 2 : la découverte de son corps et de la pratique du jeu théâtral.*

L'après-midi même, j'ai choisi de mener une séance d'EPS avec pour objectif principal « connaître son corps ».

Dans un premier temps, j'ai demandé aux élèves de marcher dans un espace de la cour de récréation que j'avais délimité. La consigne était « de se déplacer dans tout l'espace en ne laissant pas d'espace vide et sans se heurter... » Puis j'ai commencé à introduire la théâtralisation et leur ai demandé de marcher de différentes manières (annexes p. 69): dans la boue, sur des œufs, comme des militaires, comme des mannequins, en ayant peur, en étant pressés, timidement...

Puis dans un second temps, nous avons abordé une étape plus collective : les improvisations. J'ai dispersé les élèves en cinq groupes de quatre. J'ai ensuite demandé à chaque groupe de tirer au sort un petit papier sur lequel j'avais marqué un thème d'improvisation : la visite d'un nouvel appartement, l'annonce d'une mauvaise note à ses parents, chez le dentiste, l'attente d'un ami qui n'arrive pas et enfin une famille au Mac Do. Ces improvisations n'avaient d'autre but que d'aider les élèves à trouver des idées pour leur propre pièce de théâtre.

Pour mener à bien cette séance, je me suis référée au quatre temps de la séance qu'expose Christiane Page dans son livre Eduquer par le jeu dramatique (Page, 1997) . D'abord, c'est le temps de préparation du jeu comprenant la constitution des groupes et l'élaboration du projet. Puis vient la mise en action du projet par le jeu. Les échanges arrivent alors en troisième temps (annexes p. 69). Enfin vient le moment du « Rejeu ». Je n'ai pu exploiter cette dernière partie par manque de temps...

Les élèves sont bien entrés dans l'activité qui semble leur avoir plu dans l'ensemble... Maintenant qu'ils ont compris le principe, les propositions pour leurs futures productions d'écrits vont pouvoir s'enrichir... Après chaque improvisation, les élèves acteurs, puis spectateurs se sont alors exprimés. J'ai donné mon avis en dernier à chaque fois. La classe étant, comme je le disais plus haut, habituée à travailler en interaction, je n'ai pas eu à intervenir pour distribuer la parole... Les élèves qui venaient de jouer interrogeaient d'eux-mêmes leurs camarades qui le levaient le doigt pour s'exprimer.

### ***Séance 3 : des lectures pour donner des idées...***

Le lendemain, nous avons mis en place un atelier de littérature en mettant à la disposition des élèves des extraits ou des pièces de théâtre intégrales tirées de la littérature enfantine<sup>2</sup>. Nous avons demandé aux élèves de les lire et en même temps de chercher des idées pour leurs productions d'écrits...

Les supports proposés étaient variés : *Contes et fabliaux du moyen âge*, *La jeune fille, le moulin et le diable* d'Olivier PY (faisant partie de la liste établie par les textes d'application) et d'autres recueils divers destinés au théâtre pour enfants comportant des scènes historiques, des scènes jouant sur les mots ou des comédies toutes simples...

Les élèves en ont été très demandeurs et ces divers textes se sont retrouvés plus tard dans les productions... Cette deuxième entrée dans le texte théâtral leur a permis d'enrichir à la fois le fond et la forme de leurs futures productions.

Ainsi, les élèves pouvaient, s'ils le souhaitaient, commencer en binôme, à écrire leur propre pièce de théâtre. Ce qui fut quasiment instantané et spontané car cette proposition d'activité n'a entraîné aucune résistance, bien au contraire...

### ***Séance 4 : fin du premier jet.***

Le jour suivant, les élèves ont terminé leur premier jet dans la matinée. La principale difficulté est venue de pannes d'imagination. En effet, les élèves sont restés parfois bloqués à un certain moment de leur pièce et ont soit abandonné, soit terminé leur pièce en ayant recours au discours narratif.

### ***Séance 5 : trouver de nouvelles idées pour son texte grâce à l'improvisation.***

L'après-midi, j'ai décidé de reprendre la séance d'EPS du lundi précédent en commençant à nouveau par les faire se déplacer dans un espace délimité. Je me suis attardée cette fois-ci aux expressions du visage. Les élèves devaient marcher tout en ayant une expression particulière : la joie, la tristesse...

---

<sup>2</sup> Annexes p. 77

Suite à cela, j'ai demandé aux élèves d'improviser sur leurs textes sans avoir le droit de regarder ce qu'ils avaient écrit le matin même. Cette consigne avait pour but d'aider les élèves en difficulté à trouver de nouvelles idées : en effet, en jouant, ils devaient se remémorer leur texte mais aussi combler des manques en inventant d'autres répliques qui peut-être pourraient plus tard être ajoutés dans le second jet.

Le problème qui s'est alors posé est que 80% des pièces, qui avaient été donc écrites à deux, nécessitait beaucoup plus de personnages que d'auteurs. La consigne est alors devenue : « chacun doit avoir pu répéter sa pièce au moins une fois »...

A la fin de la première semaine (qui n'a duré que trois jours en raison du vendredi 11 novembre), les élèves avaient donc tous produit leur premier jet. A partir de là, j'ai pu les analyser et pointer les différentes difficultés afin de mettre en place des séances d'observation réfléchie de la langue...

#### ***Séance 6 : la première séance d'ORL.***

La première séance D'ORL a donc eu lieu dès le lundi. Avec les CE2, j'ai avant tout voulu travailler sur les types de discours car j'avais remarqué que cette notion n'avait pas été très claire pour eux lors de la première séance avec le livre *Mange-moi*. En effet, lors de cette activité, ces élèves n'ont pas du tout participé et ne semblaient pas comprendre ce que l'on attendait d'eux lorsque Vanessa demandait de relever les indices permettant de caractériser le texte. C'est donc pour remédier à cette compétence du cycle 2 pas encore acquise que j'ai décidé de mener cette séance. J'ai alors distribué aux élèves plusieurs textes (annexes p. 87) qu'ils ont dû classer par groupe de trois : des textes narratifs et descriptifs (roman, poésie, théâtre, bande dessinée), des textes prescriptifs ou injonctifs (recettes de cuisine), des textes informatifs et argumentatifs (journaux).

J'ai également décidé de travailler avec les CM2 sur les verbes à l'infinitif : quand doit-on mettre un verbe à l'infinitif ? Pour cela, je leur ai distribué plusieurs textes (annexes p. 92) à partir desquels ils devaient observer et classer les formes verbales pour établir une règle répondant à la question. Ce fut difficile au départ, mais après avoir entouré ensemble les verbes conjugués et les verbes à l'infinitif, les élèves ont pu dégager les principes qui gouvernent l'emploi de l'infinitif. Ces activités ont nécessité une deuxième séance qui a eu lieu le lendemain.

### ***Séance 7 : une première de couverture pour sa pièce de théâtre.***

Vanessa a mené l'après-midi une séance d'arts visuels sur le pointillisme en demandant aux élèves de créer personnellement la première de couverture de leur pièce de théâtre. En effet, nous avions dans l'idée de créer pour chaque élève un livret dans lequel se trouvait sa pièce de théâtre<sup>3</sup>. Tout d'abord, les élèves devaient dessiner au crayon leur dessin et ensuite, au lieu de colorier comme d'habitude, ils ont, avec les feutres, « rempli » leur dessin en faisant de petits points. C'est une activité qui a beaucoup plu aux élèves qui ont été enthousiasmés.

### ***Séance 8 : élaboration du second jet.***

Le lendemain, j'ai distribué à chaque binôme sa production d'écrits : je n'ai pas corrigé les erreurs mais je les avais soulignées. Ce sont les élèves qui ont dû les corriger tous seuls avec leurs propres moyens. Néanmoins, je leur ai également donné une fiche d'autoévaluation<sup>4</sup> avec une grille à remplir du type : je sais faire / je ne sais pas faire. Elaborée à partir des productions d'écrits, elle m'a permis par la suite de mieux construire des séances d'ORL.

Les élèves, apparemment habitués à cette méthode d'évaluation, n'ont eu aucun problème à se lancer dans la réécriture de leurs productions. Ils ont utilisé d'eux-mêmes des dictionnaires et ont travaillé ensemble sans hésiter à me demander de l'aide. Les seuls outils qui n'ont pas été utilisés spontanément sont les affiches qui étaient déjà accrochées au mur de la classe. Les seconds jets sont donc apparus dès ce moment-là. Trois séances ont été utiles pour arriver aux versions finales de ces pièces...

### ***Séance 9 : des séances d'ORL à réajuster...***

A partir des grilles d'autoévaluation qu'avaient remplies les élèves, Vanessa a travaillé ensuite avec les CE2 sur les homophones a/à et sur l'impératif avec les CM1 et les CM2. Mais le lendemain, j'ai dû réajuster ces séances car nous avons alors remarqué que les CE2 ne connaissaient pas encore la notion de verbe et les CM1 le présent de l'indicatif.

### ***Séance 10 : les verbes, les groupes de verbes et leur infinitif...***

---

<sup>3</sup> Annexes p. 68

Après avoir distribué des étiquettes « mots » ayant un rapport avec la vie des élèves (mais il est vrai qu'il aurait été préférable de les choisir dans un passage de *Mange-moi*), j'ai donc demandé aux CE2, qui étaient répartis par groupe de trois, de les classer (annexes p. 93) afin de définir ensemble les notions de verbe, nom (commun et propre), adjectif et déterminant... Avec les CM1, nous avons abordé l'existence des trois groupes de verbes. Quant aux CM2, j'ai préféré bien approfondir l'emploi des verbes à l'infinitif.

La dernière semaine, à la demande des élèves, les binômes sont passés à tour de rôle devant l'ordinateur de la classe afin de commencer à dactylographier leurs productions...

### ***Séance 11 : les personnages du livre Mange-moi.***

En littérature, j'ai travaillé avec les élèves sur les personnages de *Mange-moi*. Cette histoire raconte l'histoire d'une petite fille, Alia, qui pour fuir les moqueries de ses camarades d'école (car elle est grosse) et l'absence de sa mère, décide de fuguer. Elle rencontre alors un ogre qui va devenir son ami. Car ce n'est pas un ogre ordinaire : il ne mange plus d'enfants ce qui le rend malade et le met en danger de mort. Alia va alors tenter de le sauver et pour se faire, elle va demander de l'aide à quatre personnages étranges : ce sont sur eux précisément que va porter cette séance.

Après un rappel de l'histoire (dont je lisais quelques passages de temps en temps la semaine précédente), je leur ai lu la suite où il est question de la maladie de l'ogre et de la nécessité de le sauver. C'est alors que j'introduis le passage où Alia va rencontrer d'autres personnages. J'ai divisé la classe en quatre groupes (correspondant aux personnages) : un groupe de CE2 étudiera la dévoreuse de temps et un autre la dévoreuse de livres. Les CM1 s'intéresseront au mangeur de mémoire et les CM2 au bonhomme. J'ai dispersé les personnages selon le degré de difficulté de compréhension auquel il faisait appel.

---

<sup>4</sup> Annexes p. 86



Chaque groupe avait cependant en sa possession une fiche avec quatre questions :

Quel personnage rencontre Alia ?

Quelle est sa particularité ?

Que va-t-il lui donner ? Pour quoi faire ?

Que peux-tu dire sur ce passage de l'histoire ? (cette question me permettait de voir si des enfants avaient relevé des sens cachés du texte).

Après un temps de recherche, nous avons fait une mise en commun au tableau qui a constitué plus tard une trace écrite<sup>5</sup>. L'après-midi, je leur ai lu la dernière scène de la pièce<sup>6</sup> ...

Les deux derniers jours, nous nous sommes concentrés sur la représentation théâtrale que donnerait la classe devant les cycle 2. Les élèves ont alors répété leur pièce. Le matin du dernier jour, nous avons fait une répétition générale pour laquelle nous avons déjà préparé la salle. Chaque groupe est passé un par un soumis aux regards critiques de ses camarades. Nous avons alors établi oralement des critères à respecter : est-ce que les acteurs parlaient assez fort, est-ce qu'ils ne tournaient pas le dos au public, est-ce que la pièce est bien rythmée (car certains avaient intégré dans la mise en scène des passages assez longs) et enfin, est-ce que le bon ton est adopté et, si ce n'est pas le cas, lequel pourrait-on choisir. Nous avons alors fait les derniers réglages avant la représentation de l'après-midi...

---

<sup>5</sup> Annexes p. 72

<sup>6</sup> Annexes p. 73

### **III) ANALYSE ET AUTRES IDEES**

#### **1) En maîtrise de la langue**

Partir d'un texte littéraire a été un bon moteur pour lancer l'activité. Par conséquent, La maîtrise de la langue a été le domaine le plus sollicité lors de cette séquence qui a su faire appel aux trois dimensions du « dire » « lire » et « écrire ». Ces dernières ont été travaillées simultanément ou en alternance...

##### **a) Ecrire**

Les élèves ont écrit à leur tour une pièce de théâtre par binôme quel que soit le niveau. Nous avons préféré les laisser se regrouper par affinités pour faciliter la création. Mais cela reste très difficile avec une classe multi niveaux car évaluer des CE2 travaillant avec des CM2 n'est pas chose aisée et cela a été souvent le cas... Il vaudrait mieux, dans ces cas-là, que les productions restent individuelles mais il nous aurait fallu plus de temps... De même, nous avons souvent remarqué que les CM2 s'occupaient davantage des tâches comme corriger les erreurs, chercher dans le dictionnaire ou encore recopier au propre. Nous n'avons pu empêcher aussi des binômes du type « dominant / dominé » de se former, ce qui a été le cas de deux élèves de cette classe où cette particularité est très forte. Nous avons eu, en conséquence, du mal à évaluer le véritable niveau des enfants les plus faibles afin de leur proposer une meilleure remédiation.

La vingtaine de lignes exigée en fin de cycle 3 a été atteinte dans la plupart des cas. Les élèves sont entrés dans l'activité sans difficulté et ont été très motivés par le projet, notamment par le spectacle. C'est d'eux-mêmes qu'est venue la demande d'écrire leurs textes sur ordinateur. Les temps employés par le texte théâtral (présent et passé composé) ont permis à des élèves en difficulté, en particulier les enfants néo-arrivants non francophones, de pouvoir les surmonter et de ne pas se décourager. En ORL, une leçon sur le présent et les groupes de verbe a été nécessaire en CM1.

Pour les élèves, les difficultés sont surtout apparues au niveau de l'imagination et de l'invention de l'histoire. Les séances d'improvisation et de lecture avec des textes à disposition en permanence ont réussi à résoudre une partie du problème. En effet, on a pu retrouver dans les productions des thèmes ou des personnages présents dans ces lectures suggérées comme le curé et la vache dans les textes de Fred et Julia mais aussi de Gaëlle et Anaïs\* : ces deux personnages étaient évoqués dans un fabliau du Moyen âge « Brunain, la vache au prêtre ». Ensuite, empêcher les élèves de voir leurs productions pendant les séances d'improvisations leur a permis de susciter leur mémoire mais aussi d'exploiter leur imagination pour combler les « vides », même si cette situation a été assez mal vécue par certains. La forme du texte théâtral a en revanche été très vite comprise. Là aussi, les textes que les enfants ont pu lire ont leur part dans cette réussite. Cependant, je pense que malgré cette bonne compréhension, il aurait été plus judicieux de revenir d'avantage sur les caractéristiques du texte théâtral établies lors de la première séance, ne serait-ce que pour l'enrichir...

## **b) Lire**

En effet, le contact avec des textes littéraires de théâtre a permis aux élèves de se familiariser très facilement avec la mise en page de ce genre littéraire. Du coup, aucune séance supplémentaire n'a été nécessaire pour régler cette question. Les productions finales montrent bien que la forme a été globalement assimilée. Les élèves n'ont pas été réticents à la lecture de ces textes. Bien au contraire : tous ont lu au minimum deux pièces. De plus, j'avais décidé de laisser ces ouvrages à leur disposition tout au long du stage. Du coup, j'ai utilisé un rituel mis en place par l'enseignante titulaire afin qu'ils continuent à s'approprier ce type d'écrit : d'habitude, lorsqu'ils avaient terminé un travail en autonomie (quelque soit la discipline), ils pouvaient aller consulter les livres de la bibliothèque de la classe en attendant que l'enseignante les rappelle. J'ai donc mis ces livres à disposition parmi les autres et les élèves sont allés spontanément vers eux, déjà parce qu'ils étaient nouveaux mais aussi, je pense, parce que l'activité les a vraiment captivés.

Le livre référence, *Mange-moi*, a été choisi d'abord, comme je le disais plus haut parce qu'il fait écho au *Mangeur de mots* mais aussi parce que je l'ai trouvé très intéressant au niveau des différents degrés de compréhension. En effet, il fait partie de cette catégorie de livres que l'on redécouvre à chaque lecture et qui amènent à se poser des questions. J'ai trouvé que de nombreux débats interprétatifs seraient très intéressants à mener avec les élèves. Ces débats ont effectivement été menés notamment sur la scène finale où l'on se demande pourquoi les habits d'Alia flottent dans l'air... Cette pièce aurait aussi été très intéressante à jouer mais il n'y avait pas assez de personnages pour tous les élèves et sa longueur est telle que nous n'aurions pas pu, même en binôme, élaborer une mise en scène correcte en trois semaines. Cependant, elle a été un bon point de départ pour étudier la forme théâtrale et les élèves se sont vite attachés à l'histoire. Ils ont compris beaucoup de sous-entendus comme l'inversion de rôles entre l'ogre qui est gentil et la petite fille Alia qui veut le pousser à manger ses camarades de classe. La séance spécifique qui a été menée sur les personnages s'est très bien déroulée, les élèves ont bien compris les différents jeux de mots des différents protagonistes et certains sont même venus me demander si je pouvais leur donner les parties du texte concernant les personnages qu'ils n'avaient pas étudiés. Cependant, bien que l'histoire ait plu aux élèves, je n'ai pas retrouvé de traces la concernant dans les productions : les élèves ont préféré s'inspirer des livres que j'avais mis à leur disposition.

A ce stade, on peut vérifier ici trois des quatre effets positifs du théâtre selon J-C. Lallias et J-L Cabet (1985, p. 15) à savoir « une rencontre différente avec l'écrit et l'invention, un nouveau regard sur les langages et leur fondement » grâce à leur motivation pour l'écriture de leurs textes et les séances d'ORL qui ont été amenées. De même les lectures qui ont été faites pour cette occasion ont permis « une approche différente des objets culturels » : les livres sont devenus une source d'inspiration et de plaisir...

### c) Dire

---

\* Remarque : cette élève est également fille d'éleveurs de vaches et voue une passion pour ces animaux.

Cet aspect a été travaillé de différentes manières. D'abord, quand je lisais une nouvelle scène de *Mange-moi*, je demandais aux élèves à quel moment ma voix changeait et pourquoi je faisais cela. Je leur proposais également de suggérer d'autres moyens de dire le texte. Cette activité n'a en général pas posé de problèmes, les enfants comprenaient ce que j'attendais d'eux et prenaient tout cela comme un jeu.

Cependant, les élèves ont surtout travaillé sur la mise en voix de leurs propres textes à plusieurs moments. Tout d'abord, lors des séances d'improvisation, ceci dit, ce n'était pas tout à fait le texte qu'ils avaient écrit car je leur avais imposé comme contrainte de ne pas les utiliser afin qu'ils puissent avoir d'autres idées. Mais, le fait d'oraliser les textes qu'ils avaient produits et qu'ils n'avaient pas sous les yeux leur a permis par la suite de mieux transcrire les sentiments souhaités (notamment avec les signes de ponctuation), et de donner davantage de sens à ce qu'il écrivait et plus largement, à l'activité elle-même. L'oralisation des textes est apparue également lors de l'écriture des différents jets : pour cela, j'ai attendu que deux élèves en aient l'idée eux-mêmes ce qui arriva très rapidement. Après un premier bilan collectif, je leur ai demandé d'expliquer aux autres comment ils avaient procédé. Certains ont même eu l'idée suite à cette expérience, d'inclure un narrateur dans leur pièce. Cependant, le corps a joué aussi un rôle important car en plus de lire leur texte à haute voix, beaucoup ont souhaité jouer leur pièce en même temps qu'ils l'écrivaient, pour faciliter leur visualisation mais aussi pour mieux formuler leurs didascalies. Enfin, cette mise en voix des textes a pu être réinvestie lors des « quoi de neuf ? » quotidiens : en effet, chaque jour, un élève devait présenter une fiche de lecture (rituel déjà mis en place dans la classe) où il devait, entre autres, lire un passage du livre présenté. Suite à chaque intervention, les élèves disaient ce qu'ils avaient pensé de la prestation de leur camarade et nous avons ensemble rajouté un critère : a-t-il bien lu les quelques lignes qu'il avait choisies ? Dans l'ensemble, les lectures à haute voix ont été très correctes, les élèves se sont pris « au jeu » et ont compris à travers cet exercice l'importance de bien lire un texte.

Un des regrets en ce qui concerne le « dire » est de ne pas avoir davantage travaillé sur de vrais textes théâtraux, ce qui aurait été aussi intéressant pour les élèves car ils auraient pu aborder

le processus inverse de qu'ils ont connu en écrivant : au lieu d'écrire des sentiments que l'on veut transmettre, ils auraient essayé d'interpréter les sentiments d'un autre... Mais cette activité aurait nécessité plus de temps pour être mise en place... Il aurait été aussi beaucoup plus intéressant d'approfondir les séances de jeu dramatique en y incluant, par exemple, des critères d'évaluation plus précis.

## **2) Vivre ensemble**

Les élèves étaient déjà habitués à s'écouter et à donner leurs avis sur le travail des autres sans porter de mauvais jugements. De plus, ils se connaissent pour la plupart depuis très longtemps et le milieu rural dans lequel se trouve l'école les a amenés à toujours être plus ou moins dans la même classe et par conséquent à travailler ensemble. Le conseil de classe d'une demi-heure était mis en place toutes les semaines afin que tous puissent s'exprimer à propos des problèmes qu'ils rencontrent. Ainsi, « le vivre ensemble », qui était présent dans toutes les activités, ne nous a posé aucun problème précis. J'ai donc décidé de relater ici les moments où il était le plus présent...

Lors de l'écriture des pièces, les élèves ont dû choisir ensemble un thème, des personnages, des mots et plus tard du matériel... Etant donné que nous avons laissé les groupes se former en fonction des affinités, la collaboration n'a pas suscité de problèmes dans et hors des binômes.

Pendant les séances d'improvisation et de mise en voix, chacun s'est exprimé, seuls les CE2 restaient plus réservés mais leurs aînés les incitaient vivement à se prononcer sans que je n'intervienne. Ce fonctionnement m'a beaucoup aidée car le temps que j'ai gagné en n'ayant pas à distribué la parole (un rituel était déjà instauré : ceux qui sont passés distribuent la parole) m'a permis de mieux écouter les réflexions des uns et des autres, de prendre des notes et de les aiguiller dans leurs interventions. Car s'ils relevaient facilement des points positifs ou négatifs, les élèves ne pensaient pas forcément à proposer un conseil ou une solution pour remédier à un problème éventuel. Les consignes ont été respectées notamment celle où je demandais que chaque pièce soit répétée au moins une fois car il y avait moins d'acteurs que de personnages et certains élèves étaient plébiscités à plusieurs endroits différents. Là aussi, aucun élève n'a été laissé de côté, tout le monde s'est vu sollicité et a participé.

Nous avons recouru aussi à un vote car nous devions prendre une décision tous ensemble : va-t-on présenter la pièce aux cycle 2 ? Certains élèves n'étaient pas d'accord, plus parce que leur travail n'était pas achevé que par timidité. J'ai alors demandé aux élèves ce que nous pouvions faire pour prendre cette décision démocratiquement . La réponse a été unanime : il faut voter. J'avais préparé le matériel pour un scrutin, avec dépouillage, comptage de voix... Mais l'heure étant tardive, nous avons finalement fait un vote à main levée. C'est l'élève dont le métier était cette semaine maître de parole qui a mené cette séance qui s'est bien terminée malgré un vote très

serré : 9 voix contre 11 ! Ceci dit, les élèves qui n'étaient pas d'accord n'ont pas posé de problèmes par la suite et se sont impliqués aussi fortement que les autres.

Le même principe peut s'appliquer aux répétitions : hélas, il n'y en a pas eu beaucoup « en condition » et il est vrai que tout s'est « improvisé » : le dernier jour, nous avons poussé les tables et disposé les chaises le matin pour la représentation de l'après-midi. Il y a une véritable coopération qui s'est mise en place alors : les élèves ayant écrit une pièce pour plus de personnages que d'auteurs ont du faire appel à d'autres camarades. Ici l'enjeu a été très important pour les élèves/auteurs : avant leur premier passage, ils ont donné, avec un grand sérieux, les consignes nécessaires aux acteurs pour jouer leur pièce. Il est bien dommage de ne pas avoir davantage travaillé sur ce point... De plus aucune friction entre acteurs et metteur en scène ne s'est fait sentir, chacun a respecté le travail de l'autre. Chaque groupe est passé alors une première fois et les autres élèves ont donné leur opinion sur ce qu'ils avaient vu. On a essayé ensemble de trouver comment arranger la prestation, trouver le matériel manquant... Sur ce, le groupe est passé une deuxième fois. En général, chaque groupe a bien tenu compte des suggestions des élèves spectateurs et la seconde prestation était meilleure que la première...

Le spectacle a été également un moment fort pour tout le monde. Il n'y a eu aucun problème de parasites comme le bruit dans les rangs de spectateurs qu'ils soient petits ou grands. Les cycle 2 étaient ravis d'être là et les cycle 3 heureux de montrer (enfin !) leurs réalisations. Suite au spectacle, les élèves ont tout de suite demandé aux spectateurs ce qu'ils en avaient pensé. Ils ont d'eux mêmes eu le besoin de raconter comment ils avaient procédé, pourquoi ils avaient fait tels choix scéniques et ont expliqué des mots que les enfants du CP/CE1 n'avaient pas compris. L'enseignante du cycle 2 et le maître E qui étaient présents ont souligné l'impact de l'activité sur des élèves qui d'habitude étaient renfermés.

Pour conclure sur ce point, j'utiliserai la formule de J-C. Lallias et J-L Cabet (1985, 15) en citant le quatrième effet positif du théâtre à l'école, le vivre ensemble s'est manifesté ici par « l'enthousiasme d'un groupe soudé par un but à atteindre ensemble ».



### **3) Autres domaines**

#### **1) En EPS**

Les séances d'improvisation et de mise en voix se sont déroulées dans le cadre de l'EPS. Là aussi, les élèves sont rentrés tout de suite dans l'activité même s'ils n'étaient pas habitués à ce type d'expérience. En effet, le rôle du corps a été énormément sollicité durant ces moments où en plus de la mise en voix des textes, il était question de la prise de conscience de son corps avant tout : ses limites, ses capacités... Les différents déplacements ont servi à explorer toutes ces possibilités. Ils ont également amené les élèves à prendre connaissance du corps de l'autre dans la mesure où ils ne devaient pas se heurter en marchant (le périmètre était réduit pour cette raison). On retrouve aussi ce qu'évoquent Caillat *et al Du théâtre à l'école*, (1994), au niveau du plaisir d'être impudique : les enfants se sont « lâchés », dans ce dispositif, il n'y a plus de spectateurs car tout le monde est en activité. Le regard des autres est alors oublié. Les enfants ont donc « joué » avec leur corps et on arrive ici à la contradiction dont parlait G. Pérotto (J-G. Carasso et al. 1995) : jouer à l'école, n'est-ce pas incompatible? Le résultat a pu être immédiatement concluant de suite : lors des improvisations qui ont eu lieu juste après, aucun élève ne s'est retrouvé en difficulté. Tous se sont impliqués et ont participé. Ce qui reste dommage, c'est que ces exercices sur le corps n'aient pas été plus approfondis avec, par exemple, des séances plus spécifiques aboutissant à une évaluation plus fine et plus précise. A partir du moment où les élèves ont écrit leurs pièces, tout s'est accéléré au détriment d'autres activités comme celle-ci.

#### **b) En TICE**

Les élèves ont émis le désir d'écrire leur pièce sur ordinateur. Nous avons dû alors réaménager le temps de travail de la deuxième semaine afin que chacun puisse imprimer son texte : il n'y a qu'un ordinateur disponible dans la classe. Les binômes sont donc passés un par un devant l'ordinateur par tranches de dix minutes. Ces temps étaient aménagés lorsque les élèves avaient terminé un travail en autonomie ou pendant les séances d'arts visuels. Travailler sur ordinateur a donné un nouveau souffle au travail d'écriture car la mise en page a d'abord permis

de revenir sur la forme théâtrale, de mettre une nouvelle fois en œuvre ce qui a été vu en classe. De plus, certaines erreurs se révèlent plus facilement une fois dactylographiées non seulement parce qu'elles sont soulignées directement par le correcteur d'orthographe mais en plus parce que l'élève va réfléchir une nouvelle fois à l'orthographe d'un mot qui a posé problème : cette étape a donc apporté une touche finale au toilettage orthographique. Dans la plupart des cas, les élèves étaient déjà familiarisés avec l'outil informatique et les binômes ont travaillé dans une totale autonomie.

### **c) En arts visuels**

L'illustration d'une couverture pour la pièce de théâtre a permis aux élèves non seulement de découvrir une nouvelle technique qu'est le pointillisme mais aussi de pouvoir réaliser un produit fini... Ce procédé a beaucoup plu aux élèves et les réalisations sont de très belle qualité. Ce fut un autre moyen de se représenter la pièce qu'ils avaient écrite mais cette fois-ci de manière individuelle et personnelle. Cette démarche s'est donc inscrite dans le projet et restera pour les élèves la trace écrite, la mémoire de leur travail. Les élèves ont apprécié le fait de pouvoir conserver ce produit fini pour le montrer à d'autres personnes.

### **d) En éducation musicale: la voix**

Les programmes de 2002 recommandent de lier l'interprétation de textes avec l'apprentissage de chants. C'est ce que nous avons fait avec la chanson *La moto de Tokyo*<sup>7</sup> où l'on a essayé de chanter en mettant l'intonation nécessaire. Cet exercice était complètement nouveau pour les élèves qui n'avaient encore pas appris une seule chanson depuis le début de l'année. C'est pour cette raison que la première séance a suscité beaucoup de rires et de nervosité chez certains d'entre eux. Mais très vite, les premières gênes se sont dissipées et le reste des séances de chant s'est très bien déroulé... De plus, lors des récréations, des élèves ont eu l'initiative de faire une mise en scène et une chorégraphie sur la chanson.

---

<sup>7</sup> Annexes p. 94

### **e) En histoire**

Lors d'une lecture plaisir, j'ai lu aux élèves une pièce tirée d'un recueil réalisé sous la direction de François Fontaine, *Pièces historiques 9-14 ans*, qui se déroulait à l'époque des Gaulois. Etant donné que ce sujet était le thème de la leçon d'histoire, les élèves ont tout de suite été captivés par l'histoire que je n'ai pas pu lire en entier. Ils m'ont alors demandé de leur photocopier le texte afin qu'ils puissent le lire à la maison. Là aussi, une expérience pourrait être faite dans cette matière, soit en interprétant une pièce historique, soit en en écrivant une à partir d'une leçon...

## **EN GUISE DE CONCLUSION...**

La question que je me suis alors posée dans ce mémoire et tout au long des séances menées fut « Comment dynamiser les apprentissages grâce au théâtre ? »... Pour cela, j'avais élaboré trois hypothèses : comment le théâtre intervient-il dans la maîtrise de la langue, le vivre ensemble et dans le reste des disciplines ? Leur a-t-il donné une impulsion ?

Les séances menées ont énormément sollicité la maîtrise de la langue que ce soit au niveau du Lire (étude de l'intégralité d'une pièce et lecture de plusieurs petites pièces adaptées à l'âge et à la culture des élèves...), au Dire qui fut présent dans un bon nombre de séances et qui aurait pu l'être encore plus... et enfin l'Ecrire qui a eu une place prépondérante dans cette séquence.

Le domaine du vivre ensemble a lui aussi été présent dans toutes les activités, il n'a pas nécessité de mise en place d'amorces particulières car ces élèves avaient déjà comme pré-requis le respect de la parole de l'autre. Le théâtre leur a permis de réinvestir ces acquis...

Enfin, nous avons vu que d'autres matières ont pu être sollicitées de manière directe ou non grâce au théâtre : on retrouve bien ici les deux dimensions qu'il peut prendre à l'école : une discipline à part entière et un outil pour l'apprentissage...

Au vu de ces conclusions, on peut alors valider ces trois hypothèses car le théâtre a été ici un véritable moteur pour ces élèves. Ces derniers ont pris un réel plaisir à apprendre de nouvelles connaissances et la langue française leur est apparue utile et pleine d'intérêt (les élèves ont été ravis de voir que j'avais affiché la conjugaison des verbes être et avoir au présent et se sont beaucoup servi de ce nouvel outil).

Ce dernier point et la validation des trois hypothèses démontrent que le théâtre a donné ici un souffle aux différents apprentissages non seulement en tant qu'outil mais en tant que discipline à part entière. L'intégrer dans une démarche de projet à long terme avec cette fois-ci plus de domaines à explorer comme les sciences et les mathématiques optimiserait encore plus son pouvoir stimulant. L'écriture de textes théâtraux par les élèves leur a permis de découvrir un autre genre littéraire mais il ne faut pas négliger que la démarche n'aurait pas eu de sens pour eux s'il n'y avait pas eu de spectacle... D'ailleurs, je ne leur avais jamais dit qu'il y aurait un

spectacle, c'est eux qui l'ont interprété ainsi et du coup, alors que je comptais uniquement me concentrer sur le texte théâtral, nous nous sommes lancés dans des répétitions et des mises en scène. Je ne pouvais pas les en priver et j'ai donc dû faire l'impasse sur d'autres activités prévues comme lire d'autres textes tous ensemble ou encore regarder une pièce de théâtre filmée...

Plus de temps aurait aussi permis de mettre en place une démarche visant à intégrer le théâtre dans d'autres apprentissages tout en respectant la progression annuelle et voir quelles auraient été les conséquences, bonnes ou mauvaises de cette mise en place. Il aurait également été intéressant de voir et d'analyser comment les élèves auraient réinvesti ces apports en maîtrise de la langue sur le long terme (dans la compréhension de textes par exemple).

En résumé, même si les résultats se sont révélés très positifs durant ce stage, on ne peut véritablement mesurer l'efficacité du théâtre comme dynamique des apprentissages que s'il est inclus tout au long de l'année et non de manière ponctuelle comme ce fut le cas ici.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- BOAL, A. (1983). *Jeux pour acteurs et non-acteurs : pratique du théâtre de l'opprimé*. Paris : Maspero collection Malgré Tout.
- BOUDET, R. (1986). *Farces et fabliaux du Moyen Age*. L'école des loisirs collection classiques.
- CABET, J-L ; LALLIAS, J-C (1997). *Les pratiques théâtrales à l'école*. : CDDP
- CAILLAT, G . (1994). *Du théâtre à l'école*. Hachette Education
- CARASSO, J-G ; CABET, J-L ; LALLIAS, J-C. (1995). Le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça fait ? *Cahiers pédagogiques*, n°337, Paris : CPPAP
- CHAPPAZ, G. (1994). La communication dans la classe. *Les cahiers pédagogiques*, n°326
- Collectif. (1993).
- CREAC'H, Marielle. (1994). *Les enjeux actuels du théâtre et ses rapports avec les publics*. Lyon : CRDP, chapitre : « Le théâtre et la construction de la personnalité chez l'enfant ».
- DEGAINE, A. (1992). *Histoire du théâtre dessinée*. Nizet
- DELANNOY, C. (1997). *La motivation*. Hachette.
- FONTAINE, F. (1997). *Pièces historiques 9-14 ans*. RETZ.
- MEIRIEU, M. (1996). *Se (re)connaître par le théâtre, outils pour l'école, la formation, l'éducation spécialisée*. Lyon : Chronique sociale, Pédagogie formation l'essentiel.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Cndp.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Cndp.
- PAGE, C. (1997). *Eduquer par le jeu dramatique*. Issy-les-Moulineaux : ESF collection Pratiques et enjeux pédagogiques
- PAPIN, N. (2002). *Mange-moi*. Théâtre l'école des loisirs.
- PY, O. (1995). *La jeune fille, le moulin et le diable*. Théâtre l'école des loisirs.
- QUENTIN, G. (1999). *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*. Lyon : Chronique sociale, Pédagogie formation l'essentiel.
- ROMINGER, S ; SAUSSARD, B ; VIVET-REMY A-C. (1998). *Contes, fables et bestiaires 9-13 ans*. RETZ
- RYNGAERT, J-P. (1991). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

# ANNEXES

<b>Quelques productions...</b>	<b>39</b>
Premiers jets	39
Seconds jets	44
Des chef d'oeuvres	57
<b>Quelques photographies...</b>	<b>67</b>
<b>Grille d'étude des personnages de <i>Mange-moi</i></b>	<b>72</b>
<b>Dernière scène de de <i>Mange-moi</i></b>	<b>73</b>
<b>Extraits de l'atelier de littérature</b>	<b>77</b>
<b>L'ORL...</b>	<b>85</b>
Fiches d'auto évaluation	86
Extraits du corpus de classement de textes.	87
Corpus sur les verbes à l'infinitif	92
Les mots à classer	93
<b>La moto de Tokyo</b>	<b>94</b>
<b>Les différents « métiers » des élèves</b>	<b>96</b>

## **Quelques productions...**

### *Les premiers jets :*

Adrien (CM1) et Maxime (CE2)

Gaëlle (CE2) et Anaïs (CM2)

Meye et Sarah (CE2)



Adrien (CM1) et Maxime (CE2)

Gaëlle (CE2) et Anaïs (CM2)

Gaëlle (CE2) et Anaïs (CM2)

Meye et Sarah (CE2)

*Les seconds jets :*

Adrien (CM1) et Maxime (CE2)

Gaëlle (CE2) et Anaïs (CM2)

Elsa (CM2), Emma (CM2) et Johanna (CM1)

Meye et Sarah (CE2)

Adrien (CM1) et Maxime (CE2)

Adrien (CM1) et Maxime (CE2)

Gaëlle (CE2) et Anaïs (CM2)



Gaëlle (CE2) et Anaïs (CM2)

Gaëlle (CE2) et Anaïs (CM2)

Gaëlle (CE2) et Anaïs (CM2)

Gaëlle (CE2) et Anaïs (CM2)

Elsa (CM2), Emma (CM2) et Johanna (CM1)

Elsa (CM2), Emma (CM2) et Johanna (CM1)

Elsa (CM2), Emma (CM2) et Johanna (CM1)

Meye et Sarah (CE2)



Meye et Sarah (CE2)

Les « chefs d'œuvre » :

Adrien (CM1) et Maxime (CE2)

Gaëlle (CE2) et Anaïs (CM2)

Elsa (CM2), Emma (CM2) et Johanna (CM1)

Meye et Sarah (CE2)

Fred et Julia (CE2)

# LA GRANDE DISPUTE

## D'Adrien et Maxime

Le père David  
Le Deuxième père, Julien.  
Les enfants Patrick et Michaël  
Les policiers et le Commissaire Benoît  
La Directrice Bernadette

*Toc ! Toc ! Toc !*

Julien : qui et la ?

David : c'est David

Julien : encore toi idiot !

David : c'est toi et ton fils qui l'êtes !

Julien : pourquoi ton fils a frappé mon fils ?

David : mais c'est ton fils qui a commencé

Julien : non ! C'est ton fils qui a commencé

David : mais non idiot c'est ton fils qui a commencé

Julien : je commence à perdre patience. J'appelle la police si tu ne pars pas !

David : c'est moi qui vais les appeler ton fils et le mien sont à l'hôpital par la faute de ton fils Michaël cet idiot.

Julien : tu as gagné. J'appelle la police. *Dring ! Dring !* Venez tout de suite, centre de Paris, maison 12 à côté de la Tour Eiffel.

*Toc ! Toc ! Toc !*

Le commissaire monsieur Benoît : que se passe-t-il ici ?

Julien : mais c'est cette personne, monsieur David qui accuse mon fils d'avoir commencé la bagarre. Alors que c'est le sien qui a commencé.

David : mais il raconte des bêtises !

Benoît : bon qui c'est que je mets en prison ?

*Toc ! Toc ! Toc !*

La directrice madame Bernadette : vos fils se sont battus.

Julien et David : on est au courant vieille chouette !

Bernadette : ils sont à l'hôpital.

Julien et David : Tais-toi ! Bien nous irons les voir à l'hôpital

Patrick : il m'a traité de bâtard.

Jonathan : il m'a donné un coup de pied entre les jambes.

Directrice : bon, le problème est conclu, vous êtes tous les deux punis, vous êtes collés.

# Dans la ferme

## D'Anais et Gaëlle

Messire messire j'ai une vache pour vous vous qui en voulez une

La femme

Je ne peux pas venir j'ai un mariage à préparer

Le curé

Je vous la fais à 3000 E

La femme

Je vous l'achète

Le curé

Elle est très belle elle est noire et blanche

La femme

C'est vrai elle est très jolie

Le curé

Je vais vous la montrer vous ne pourrez y résister

La femme

Mais j'ai trop de vaches, je vous donne une vache et son veau avec.

Le curé

Je vais les prendre quand même

La femme

Mais faites doucement, quant on les traie, elles donnent des coups de pieds.

Le curé

Je vais essayer de les traire.

La femme

Je vous avais prévenue ! Elles sont très méchantes.

Le curé

Paf ! Elle m'a fait mal.

La femme

Attention, elles sont brutales, elles peuvent vous tuer

Le curé

Même j'ai un œuf sur la tête, je ne les prends pas !

La femme

Je vous avais prévenue, elles sont très méchantes.

Le curé

Je vais vous les prendre, et je vais les dresser.

La femme

Le curé

Je veux bien, je n'ai pas le temps de les dresser.

La femme

Messire, messire, j'ai un chien pour vous il est blanc avec des tâches noires.

Le curé

J'en veux bien un pour garder mes brebis et mes vaches.

La femme

Je vous l'apporte demain mais c'est un pataud. Il peut vous mordre si vous lui faites mal.

Le curé

Je vous le promets, je ne lui ferai pas de mal. Parce que j'adore les patauds  
Elle est gentille.

La femme

Elle est très jolie et très gentille.

Le curé

Alors je la prends. A combien vous la faites ?

La femme

Je la fais à 1000 €

Le curé

Le quoi à 1000€?

La femme

Mais je n'ai qu'une vache !

Le curé

Je vous prends le chien et la vache.

La femme

Je vous apporte tout demain.

## **Les 4 amies**

### **Personnages :**

Les quatre meilleures amies :

Rose 12 ans (Elsa)

Marie, aime Thomas, 11 ans et demi (Lorena)

Lucie, 12 ans et demi (Emma)

Manon 13 ans (Johanna)

Thomas, 12 ans, n'aime pas Marie (Maxime)

Les parents des quatre amies

Le professeur, 30 ans (Joscha)

### **Lieux :**

A l'école (en 6<sup>ème</sup>)

Chez les quatre filles

Dans la rue

Au quartier général

### **Temps :**

Présent

*En classe :*

Rose

-Tu comprends quelque chose à cet exercice ?

Lucie

-Non surtout l'exercice avec les fractions.

Rose

-Et toi Marie, tu comprends ?

Marie

- Non je comprends encore moins que vous.

Manon

-Vous trouvez ça difficile, c'est trop facile ! Non mais vous rigolez.

Le professeur

-Mesdemoiselles, je vous dérange peut-être ?

Manon

-Oui Monsieur, je n'ai pas fini mes exercices.

Le professeur

-Thomas, peux-tu ramasser les feuilles ? S'il vous plaît ! Nous allons réviser les fractions sans les fiches.

*Le professeur rendit les exercices et les amies regardèrent leurs fiches.*

Marie

-J'ai eu 4 et demi sur 20, je suis maudite.

Manon

-Quoi, que 19.5 sur 20, je vais être punie pendant trois jours !

Rose

-13 et demi, c'est pas mal.

Lucie

-J'ai eu 18 ! Pour une fois que j'ai plus de dix...

*Chez elles : bip bip bip bip bip*

Rose *Au téléphone*

Tu sais, j'ai eu 13 et demi, pour une fois, c'est pas mal !

Marie

-Moi c'est pire, 4 et demi, attend.

La mère de Marie

-Marie de quoi es-tu en train de parler ? Montre-moi tes notes !

Marie

-Je ne sais pas de quoi tu parles chère mère !

*Marie donna la fiche à sa mère*

La mère de Marie

-Quoi, 4 et demi, privée de télé et d'ordinateur pendant quatre semaines !

*Les deux intellos*

Manon

-Je suis maudite, j'ai eu 19 et demi.

La mère de Manon

-C'est vrai ma puce ? Toi maudite, tu es super forte !

Lucie

-J'ai eu 18, je suis trop forte !

La mère de Lucie

-C'est bien, ma puce, c'est pas la peine de faire la vaisselle avec une aussi bonne note.

*Le lendemain au quartier général :*

Marie

-J'ai été punie pendant deux semaines, ça fait rien, ce soir je sors avec Thomas, enfin s'il veut...

Thomas

-Au secours !!!



Matériel :  
6 chaises,  
6 tables,  
6 feuilles (papier),  
Beaucoup de place,  
Un banc,  
Des livres.





## **Quelques photographies...**

Productions finales de :

Elsa, Emma et Johanna (*en haut à droite*)

Meye et Sarah (*en haut à gauche et en bas*)

Une séance de jeu dramatique :

- différentes manières de marcher (*en haut*)
- débat suite à une prestation d'un groupe d'élèves (*en bas*)

Séances d'auto-évaluation :  
les élèves remplissent la grille (*en haut*) et corrigent leurs erreurs (*en bas*).

### Les répétitions :

les élèves auteurs lisent leur texte avec les élèves acteurs pour se mettre d'accord sur la mise en voix (*en haut*) avant de régler la mise en scène (*en bas*).



**Grille remplie après avoir étudié les personnages que va rencontrer Alia dans *Mange-moi* de Nathalie Papin.**

**MANGE-MOI**

*Qui va aider Alia à sauver son nouvel ami l'ogre ?*

<b>Quel personnage rencontre Alia ?</b>	Le mangeur de mémoire.	La dévoreuse de temps.	Le bonhomme.	La dévoreuse de livres.
<b>Quelle est sa particularité ?</b>	Il mange les mauvais souvenirs.	Elle mange le temps.	Il dévore des yeux. Il retient le chagrin des autres.	Elle ne mange que des livres.
<b>Que va-t-il lui donner ?</b>	Il va manger la mémoire de l'ogre.	Elle lui donne du temps pour sauver l'ogre.	Il va lui donner du chagrin pur pour faire pleurer l'ogre.	Elle lui donne un livre blanc pour qu'il écrive ce qu'il veut être.
<b>Remarques</b>	Il préfère les mémoires des vieilles personnes. Il aime être seul.		Il a un petit et un gros œil sur le ventre.	

**Suite à cela, j'ai procédé à la lecture de la dernière scène de *Mange-moi...***









## **Extraits de l'atelier de littérature...**

















## **L'ORL...**

<i><u>Fiches d'auto-évaluation</u></i>	86
<i><u>Extraits du</u></i> <i><u>corpus de classement de textes</u></i>	87
<i><u>Corpus de la séance sur les verbes à l'infinitif.</u></i>	92
<i><u>Liste des mots à classer.</u></i>	93

















Liste des mots à classer :

Rennes-les-bains  
Carcassonne  
Le  
La  
Les  
Un  
Une  
Des  
L'  
Julia  
Benji  
Manu  
Gaëlle  
Fred  
Zara  
Meye  
Maxime  
Sarah  
Ecole  
Ballon  
Craie  
Beau  
Méchant  
Gentil  
Bien  
Etre  
Avoir  
Nul  
Triste  
Heureux  
Table  
Porte  
Cantine  
Bus  
Jouer  
Punir  
Ecrire  
Manger  
Prendre

## La chanson que nous avons apprise...

### LA MOTO DE TOKYO

Elle avait deux roues, une robe blanche  
Et des chromes un peu partout, tout, tout, tout  
Et sur le côté était dessiné  
Un petit dragon bleu du Japon  
Je l'emmènerai, elle m'emmènera  
Sur tous les chemins de la campagne  
Avec ma moto nous irons très haut  
Par tous les sentiers de la montagne

" Ecoute bien mon ami "  
Honda, Suzuki, Yamaha, Kawasaki, Honda, Suzuki  
Je viens d'un autre pays  
je suis la moto, la vraie moto de Tokyo

Le premier dimanche, le ciel était bleu  
Ma moto filait, j'étais heureux  
Au bord de la mer, j'étais vraiment fier  
Quand soudain ma moto a calé  
En cherchant la panne, j'ai enfin trouvé  
Le petit dragon dans le moteur  
Le petit dragon était tout en pleurs  
Il venait de noyer le moteur

En sanglotant il m'a dit  
" Ha! J'ai le mal du pays "  
Honda, Suzuki, Yamaha, Kawasaki, Honda, Suzuki

Je viens d'un autre pays  
Je suis la moto, la vraie moto de Tokyo

Le deuxième dimanche en voulant freiner  
J'ai piqué du nez dans un fourré  
Le petit dragon a fait quatre bonds  
Il a disparu dans la forêt  
J'ai vu les rayons jouer au mikado  
Et tous les ressorts faire du yo-yo  
Au bord de la route, j'ai vu les boulons  
Jouer au loto sur le gazon

J'ai ramassé ma moto  
Je l'ai ramenée à Tokyo  
Honda, Suzuki, les Japonais m'ont souri  
Et puis ils m'ont dit " la moto c'est dépassé "  
Voici la fusée que les hommes vont aimer  
Et voici les marques de nos fusées  
Honda, Suzuki, Yamaha, Kawasaki



## **Les différents « métiers » des élèves...**

