

Apprentissage de la langue et apports des activités théâtrales

Les activités théâtrales supports d'apprentissages langagiers

Céline MALIGNON

Directeur de mémoire : Mme Dominique DELTEL

Assesseur : Mme Martine DREYFUS

Classe de CE1 / CE2

Ecole primaire de Montignargues

RESUME

C'est au cours des différents stages effectués et du bilan des activités mises en œuvre dans le domaine de la langue pour tenter de remédier aux difficultés des élèves liées à la compréhension des textes lus, que s'est peu à peu construit le projet d'intégrer des activités de mise en jeu théâtrale de ces textes.

Outre les améliorations constatées en ce qui concerne l'appropriation des textes et leur compréhension, il semble que d'autres compétences langagières puissent être développées à partir de ces activités visant une meilleure culture textuelle (connaissance de différents types de textes, des systèmes d'énonciation, appropriation des structures narratives) ainsi que des compétences grammaticales et lexicales exploitables en production d'écrits.

Ainsi, les activités théâtrales apparaissent comme des outils ludiques pour l'apprentissage dans lesquels le jeu a sa place et dont les capacités d'intégration sont effectives afin de remédier à l'échec scolaire.

It is to the course of different done practicums and of balance of the activities implemented in the domain of the language in order to attempt to remedy to the difficulties of the pupils bound to the understanding of the read texts, that is little by little constructs the project of integrating some activities of stake in theatrical game of these texts.

Besides the improvements noted concerning the appropriation of the texts and their understanding, it seems that some other competences could be developed from these activities as some expertise of texts culture (acquaintance of different types of texts, some types of enunciation, appropriation of the narrative structures) as well as some expertise grammatical and lexical used in production of writing.

So, the theatrical activities appear like a tool for the training of which the capacities of integration are real for landing to the school failure.

Mots clés : Texte narratif, Mise en jeu, Jeu dramatique, Lecture, Compréhension, Production d'écrits, Texte théâtral.

CADRE RESERVE AU JURY

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page. It is intended for a jury reserve.

SOMMAIRE

Introduction	1
I – LES ACTIVITES THEATRALES A L'ECOLE	2
A/ Les textes officiels	2
B/ Terminologie	3
II – LES ACTIVITES THEATRALES SUPPORTS D'APPRENTISSAGES LANGAGIERS	3
A/ Descriptif des séquences menées	3
B/ Transcription des séances	4
C/ Les apports dans l'apprentissage de la langue	14
1) <u>La pratique orale</u>	14
a) L'expression	14
b) La communication	14
2) <u>De la langue orale à la lecture</u>	15
3) <u>La lecture / compréhension</u>	15
a) Evaluations faites en classe	15
i- A la suite du jeu en CE2	15
ii- Avant et après le jeu en CE1	16
b) La compréhension de textes	17
c) Apports du jeu	17
4) <u>De la lecture à sa mise en jeu : production d'écrits</u>	18
a) Mise en jeu d'un texte narratif	18
i- Apprendre à maîtriser différents types de textes	18
ii- Autres activités possibles	19
b) Autres inducteurs de la production	19
i- Le texte dramatique	19
ii- Autres supports textuels	20
iii- Supports non textuels : l'objet, l'image, le personnage	21
5) <u>Les activités décrochées du lire/ écrire</u>	22
a) Exploration des deux types d'énonciation	22
b) La structure narrative	22
c) Enrichissement des moyens d'expression	22
i- Insertion de dialogues dans un récit	22
ii- Vocabulaire	22
iii- Emploi des temps et marques temporelles	23
iv- Activités grammaticales	23
III / LES DISPOSITIFS	24
A/ Une nécessaire progression	24
B/ Les possibilités d'organisation	25
1) <u>Un partenariat</u>	25
2) <u>Une démarche intégrée à la pratique de classe</u>	26
Conclusion	27

INTRODUCTION

Les difficultés de compréhension de textes lus, que j'ai pu observer en classe, ont été les premiers inducteurs de ma démarche. En effet, durant un stage en cycle 2, je me suis trouvée face à une grande part d'enfants qui n'avaient pas, après plusieurs lectures, mémorisé la structure d'un récit, il est vrai dense mais répétitif et produit par la classe (production d'une nouvelle trame sur le modèle d'un album lu). Les élèves ne s'étaient pas imprégnés du texte, des différents personnages rencontrés. Quels dispositifs pourraient favoriser cette appropriation par tous les élèves ? La mise en jeu du texte est apparue comme une réponse possible et j'ai choisi de l'approfondir au cours d'un stage ultérieur.

Ainsi, la problématique de ce mémoire s'est construite et enrichie d'un réseau croisé de questionnements :

- *Quelles connaissances et compétences du domaine de la langue peuvent être construites au moyen de la mise en jeu d'un texte ?*
- Quelles autres activités dramatiques peuvent être conçues en tant qu'outils au service de l'apprentissage de la langue ? De quels apprentissages sont-elles les supports ?
- Comment et au travers de quels dispositifs est-il possible de révéler ces apports ?
- Quelle place les textes officiels donnent-ils à ces activités ? Dans quel(s) champ(s) disciplinaire(s) s'inscrivent-elles ?

Ces questions seront donc traitées dans ce mémoire autour de l'analyse de deux expériences de classe menées conjointement dans une classe à double niveau au cours desquelles j'ai choisi de conduire une mise en jeu de deux textes distincts afin de disposer d'un support d'analyse plus large.

Néanmoins, les activités théâtrales à l'école ne se limitent pas à la mise en jeu de textes narratifs. Ainsi, j'ai pu au fil des recherches prendre connaissances d'autres activités qui sollicitent le jeu dramatique et qui peuvent être exploitées dans une perspective d'étude et d'enrichissement de la langue. Des références extérieures viendront donc naturellement appuyer et enrichir cette analyse.

I / LES ACTIVITES THEATRALES A L'ECOLE :

A / Les textes officiels :

Dans les programmes de 1995¹, les activités théâtrales sont associées au champ de l'éducation artistique dont les finalités sont "d'amener les élèves à développer leur sensibilité, leurs capacités de création, à découvrir des œuvres et des démarches d'artistes".

Les compétences visées au cours de ces activités sont :

- "développement des capacités expressives, corporelles, relationnelles, verbales, sensibles et imaginatives au sein d'un groupe"
- exploration et découverte de quelques règles et convention du jeu théâtral : la scène, les personnages, le public.[...], construction d'une culture théâtrale afin de prendre en compte la dimension de l'élève spectateur.
- utilisation des règles et conventions découvertes dans des réalisations simples, s'appuyant sur des récits, des courts textes théâtraux ou des productions personnelles.
- pratique de lectures orales et expressives de textes et dialogues, en liaison avec la maîtrise de la langue et en prenant appui sur la littérature pour la jeunesse.

Une ouverture au jeu dramatique apparaît dans ces textes en ce qui concerne les compétences de pratique orale de la langue et l'étude de textes par leur transposition en langage théâtral. Elle sera approfondie dans un Bulletin Officiel², toujours dans le domaine de l'éducation artistique : Le théâtre et les pratiques dramatiques à l'école. Dans ce texte, des expériences relatées semblent élargir les apports de ces activités au domaine de la langue, le jeu dramatique est explicitement abordé : "Cette présence du théâtre, par les démarches qu'elle développe,..., contribue à la rénovation de certains apprentissages : le texte théâtral approché du point de vue dramaturgique, la mise en œuvre de la parole dont les effets de sens sont inséparables des situations d'énonciation concrètes..."

Une autre publication³ vient appuyer les textes précédents et les approfondir : "L'activité dramatique a pour fonction de développer des capacités d'invention, d'imagination [...]. Elle constitue un moyen fondamental pour faire découvrir de façon active, avec des dispositifs variés, comment on raconte avec des personnages en action."

¹ Programmes de l'école primaire, CNDP, Savoir Lire, Paris, 1995.
Pages 52,53, 72 et 74.

² N°27 du 6 juillet 1995 ; p.2122.

³ L'éducation artistique à l'école, CNDP, Savoir Lire, Paris, 1993.

On voit, dans ces textes, se profiler des prolongements implicites dans le domaine de la langue ; ils sont traités en même temps que les compétences artistiques et culturelles et ne font pas l'objet d'une étude approfondie.

B / Terminologie :

Source : L'éducation artistique à l'école : "Le **jeu dramatique** consiste à placer des personnages dans une situation fictive et à les faire réagir. Espaces, personnages, situations, invention d'une fiction sont donc les éléments fondamentaux d'une initiation adaptée aux enfants. Les enfants en groupes seront conduits à proposer une réponse jouée dramatiquement à partir de consignes et d'un matériau qui sert de point de départ."

Ici, le support textuel ou non textuel est un inducteur du jeu. En revanche, dans les séances menées en classe, j'ai choisi d'utiliser le texte narratif en tant que support constant du jeu, lequel jeu devait lui rester fidèle. Cette procédure de **mise en jeu d'un texte** visait à approfondir particulièrement les acquisitions en français : langue orale, expression, communication, lecture, production d'écrits...le support textuel m'assurant une analyse ultérieure effective. C'est pourquoi je ne souhaitais pas essayer une démarche non moins riche mais qui s'avère certainement plus longue.

II / LES ACTIVITES THEATRALES SUPPORTS D'APPRENTISSAGES :

A / Descriptif des séquences menées :

JOUER UN CONTE

CE1

CE2

1- **Lectures : sensibilisation au conte.**

Merguen et ses amis, Conte russe ; Le chat botté, C.Perrault ; Le petit chaperon rouge, Grimm
dans Lire et écrire des contes, M.Sanz.

La paire de chaussures, dans Les contes de la rue de Broca, P.Gripari.

Le rat qui mangeait des chats et Le pays de demain dans Contes au téléphone, G.Rodari.

Etude implicite puis explicite de la structure du conte.



2- Lecture du conte Les trois fées .

Lectures individuelles et collectives.

2- Lecture du premier épisode du conte

Le vaillant petit tailleur.

Lecture individuelle.

3- Evaluation de la compréhension globale :

Fiche de reconstruction de la trame :

Images séquentielles à légender.

Fiche de questions et isolement

des dialogues du texte.

4- Séances de mise en jeu du texte. (voir B/.)

5- Evaluation :

Même support qu'en phase 3.

Texte puzzle à compléter.

Production d'écrit : Ecrire la suite d'un conte

La route qui n'allait nulle part, G. Rodari.

B / Transcription et analyse des séances :

Nous allons à présent étudier les phases de mise en jeu du texte et en particulier comprendre comment elles conduisent au traitement de connaissances en matière de maîtrise de la langue soit durant leur pratique même soit durant des activités complémentaires d'étude de la langue justifiées par ces séances de jeu dramatique. Le déroulement particulier de ces séances, alternant entre des moments d'échanges collectifs sur le texte et sa mise en jeu et des moments de jeu, redondants, conditionne une description et une analyse qui sembleront découpées ; il s'agit du témoignage le plus fidèle possible de ces moments de classe avec leurs réussites et leurs erreurs, leurs hésitations qui sont autant de moments inducteurs de réflexion qu'il me semblait important de rapporter ici. C'est pourquoi, les réponses et les conclusions qui en découleront seront reprises par la suite.

Afin d'élargir le champs des observations et d'appuyer les apports constatés dans l'un ou l'autre des cas, ou dans les deux, cette description et son analyse seront comparatives entre les deux séances menées.

Séances de mise en jeu en CE1 du texte

Les trois fées

I-SITUATION INITIALE ET ELEMENT DECLENCHEUR :

1/Lecture du texte.

2/Questionnement, afin de s'assurer de la compréhension globale du texte

Explication du mot 'dévasté' à partir du contexte (guerre).

3/Problèmes soulevés par le projet de jouer l'histoire :

➤ Il n'y a pas de dialogue. Mais le texte raconte quelque chose qu'il va falloir jouer pour qu'on comprenne ce que font ensuite les trois fées.

Comment allons nous nous y prendre ? Lecture de la première phrase et propositions :

- pour montrer les dégâts de la guerre on ira chercher des branches et on les mettra par terre.

- les habitants du village, ce sont "les gens privés de tout".

On va les faire parler, dire ce qu'il s'est passé. Ils seront cinq.

Lecture de la suite :

Portrait des villageois : ils sont tristes, ils ne sourient pas beaucoup, ils ont faim et soif. Ils n'ont "pas de bois pour se chauffer", ils ont froid.

Comment allez vous jouer cela ? Ils tremblent et ils sont tristes.

Que vont-ils dire ?

« - Ouin, ouin, ..., on n'a plus rien à manger.

- Oh, la guerre a tout détruit dans le village.

- On a soif et on n'a plus rien pour se chauffer. »

1^{er} jeu

➤ Deux enfants ont parlé mais ceux qui ne parlent pas doivent aussi faire semblant d'avoir froid et être tristes.

2^{ème} jeu

Séances de mise en jeu en CE2 du premier

épisode du conte Le vaillant petit tailleur

I- L'ARRIVEE DE LA MARCHANDE CHEZ LE TAILLEUR:

1/Lecture du texte.

2/Questionnement, afin de s'assurer de la compréhension globale du texte

Explication du mot 'dévasté' à partir du contexte (guerre).

➤ Qui sont les personnages ?

- le petit tailleur

- la marchande

Relevé des caractéristiques des personnages induites par le texte :

- Le tailleur "cousait avec entrain", c'est une "matinée d'été", l'appel de la marchande "résonne agréablement à ses oreilles", il lui répond en lui disant "ma brave dame". → Il est de bonne humeur, gentil et poli.

➤ Quel est le décor ?

Le tailleur est dans sa maison, près d'une fenêtre, à sa table. Il voit la rue de la fenêtre.

➤ Que disent les personnages ?

Discours direct extrait du texte :

«- Bonne confiture à vendre ! bonne confiture à vendre !

- Par ici, ma brave dame, par ici vous trouverez acheteur

pour votre marchandise. »

1^{er} jeu

➤ Problème soulevé : le tailleur est en train de coudre, il faut faire semblant avec un crayon et un chiffon.

2^{ème} jeu

➤ Le tailleur passe sa tête à la fenêtre, il ne voit pas la marchande avant. Elle passera sous la fenêtre de la classe comme si c'était l'atelier du tailleur.

✓ **Remarques sur la séance conduite à partir du conte Les trois fées :**

Cette phase ne fut pas aisée pour les élèves car elle demandait une implication et une réflexion importante puisque le texte n'apportait que très peu d'informations directement utilisables dans sa mise en jeu. De plus, c'était une activité nouvelle pour les enfants, activité qui a été introduite sans préparation au jeu dramatique. Celle-ci me semble aujourd'hui importante pour mener un projet de mise en jeu d'un texte car elle permet une disponibilité des enfants plus grande sur l'étude du texte et sur la construction et l'analyse du jeu, la nouveauté de faire semblant étant dépassée.

Ces problèmes furent résolus par l'analyse précise du texte et par des essais de transposition de son contenu en créant un décor concrètement très succinct mais auquel les enfants ont réfléchi ainsi que des personnages dont il faut faire les portraits en explicitant le texte puis en allant plus loin. Enfin, ces personnages ont parlé, se sont exprimés afin de traduire l'atmosphère du texte, la situation sur laquelle reposent les événements à venir du conte.

✓ **Remarques sur la séance conduite en CE2 :**

En revanche, dans cette situation, le jeu a été facilité car le texte comprenait des dialogues repris tels quels dans le jeu. Le premier travail a été ciblé sur la situation elle-même : les personnages et leur portrait, les lieux, le temps, les accessoires/objets nécessaires au jeu. Cette approche, relative en grande partie au choix du texte était plus accessible aux enfants, en accord avec le principe de l'action nécessaire et antérieure à la réflexion.

✓ **Première analyse à la suite de ces séances :**

Dès le début de la mise en jeu de textes narratifs, on devine combien cette activité peut être enrichissante pour la lecture comme pour l'écriture. En effet, les retours sur le texte sont nombreux : on recherche les indices décrivant le caractère des personnages, leurs traits physiques, les lieux...mais on dégage aussi du texte les actions successives ou simultanées afin d'en extraire une trame narrative partielle (épisodes). Enfin, le discours, direct ou indirect présent dans le texte en est isolé pour être dialogué en situation de jeu et souvent enrichit puisqu'il devient un moyen d'expression de l'histoire. La partie descriptive du récit, doit donc être transcrite à travers le jeu pour venir enrichir les dialogues, les expressions, les mouvements et déplacements des personnages (1^{ère} séance en CE1).

Ainsi, l'objectif de mise en jeu du texte nécessite de la part des enfants une attention importante sur son contenu informatif, sur la trame narrative mais aussi sur son contenu

implicite que les enfants vont être amenés à développer soit en préparant la phase de jeu, soit au moment de jouer le texte en constatant des incohérences, des manques.

II / L'ARRIVEE DES FEES :

1) Lecture de l'extrait.

2) Compréhension globale.

3) Mise en jeu de l'extrait :

1^{er} jeu : Reprise de la séance précédente et arrivée des fées.

➤ D'où les fées arrivent-elles ?

Dans le texte, *elles traversent le village*, elles viennent de loin.

➤ Dans quel ordre arrivent-elles ?

Une après l'autre, le texte dit *la première la deuxième* puis *la troisième* quand elles parlent aux villageois.

Comment se passe la rencontre avec les villageois ? Le texte dit qu'ils sont *gentils et accueillants* avec les fées.

Comment allez-vous le jouer ?

Villageois : « Bonjour mesdames. Soyez les bienvenues dans notre malheureux village. »

1^{ère} fée : « Bonjour. Qu'est-ce qui vous est arrivé ? Vous avez l'air si tristes ! »

Villageois : « Il y a eu la guerre. Aujourd'hui notre village est détruit. »

Jeu

Ensuite, les fées vont parler : dialogues du texte.

Que disent-elles ?

1^{ère} fée : *S'ils avaient de quoi manger, ils nous inviteraient à leur table !*

2^{ème} fée : *Et s'ils avaient de quoi boire, ils rempliraient nos gourdes vides !*

3^{ème} fée : *Et s'ils avaient de quoi se chauffer, ils nous offriraient une place devant leur cheminée !*

Jeu

➤ La 2^{ème} fée *murmure*, la 3^{ème} *soupire*. A qui parlent-elles ? Elles parlent entre elles à l'écart

II / L'ACHAT DE CONFITURES :

1^{er} jeu : Reprise de la séance précédente.

➤ Que fait la marchande ensuite ?

“Elle monte, chargée de son lourd panier, les trois marches de la boutique”. On devra le mimer en arrivant dans la classe. Ensuite, *elle “déballé ses pots devant le tailleur qui les examine”*.

Jeu

Cela ne va pas sans faire parler les personnages.

Que pourrait dire la marchande ?

« Ce panier est bien lourd, j'espère que je vais faire une bonne vente. » Elle tape à la porte.

Le tailleur : « Entrez madame. »

“La marchande dut tout déballer”. Elle n'est sûrement pas contente, elle est déjà fatiguée.

Le tailleur : « Montrez moi toutes vos bonnes confitures. »

“Le tailleur les examina”. Il les observe, les regarde avec intérêt les uns après les autres. Il en a envie.

Que peut faire la marchande pendant ce temps ?

Elle attend. Elle doit penser que le tailleur est intéressé et qu'il va lui acheter beaucoup de pots.

Jeu

Le tailleur parle : « *Cette confiture m'a l'air bonne, pesez m'en donc deux onces, ma bonne dame, et puis tenez, allez donc jusqu'au quart de livre.* »

Comment réagit la marchande ?

Elle avait espéré faire une vente plus conséquente. Elle lui donna ce qu'il voulait et s'en alla en rouspétant, de fort méchante humeur.

Elle pèse les deux onces de confitures en se plaignant : « Pff ! Ce n'est pas avec ça que je vais gagner ma vie. »

des villageois.

Jeu complet

Puis elle s'en va en rouspétant.

Jeu

➤ Le tailleur doit payer pour la confiture.

« Voilà un sou. Au revoir madame »

Jeu complet

✓ **Analyse de ces deux séances :**

Les apports des activités dramatiques en matière de compétences dans le domaine de la langue apparaissent ici nettement encore. C'est avant tout un moteur à la construction du sens pour la lecture. En effet, le jeu crée chez l'enfant un besoin de comprendre le texte qu'il va être amené à jouer, il est donc attentif aux informations apportées par le texte et il est capable d'être sensible aux problèmes de cohérence qui vont apparaître dans la mise en jeu. De plus, pendant ou à la suite du jeu, si d'autres incohérences apparaissent, l'enfant et le groupe, se rendent compte des manques de la situation qu'ils ont construite et retournent sur le texte pour l'approfondir.

Ainsi, avec les enfants de CE1, des questions se sont posées et ont trouvé une réponse grâce à une relecture analytique en arrière comme en avant dans le récit et à une compréhension plus fine du texte : D'où viennent les fées ? Dans quel ordre arrivent-elles ? A qui parlent-elles ? Il en a été de même sur l'extrait du Vaillant petit tailleur : Comment se comporte la marchande ? Que fait le tailleur avec les pots de confiture ? D'autres relectures partielles du texte conduisent à l'explication de mots dans le contexte du texte (une vente plus conséquente, il examina les pots), ces arrêts sur des mots mal compris ne sont pas gratuits puisqu'ils permettent de mieux explorer le sens du texte et de le jouer par la suite.

Ces problèmes mis en évidence soit par la perspective de jeu, soit par le jeu lui-même vont donc trouver leur solution dans une lecture / compréhension plus fine où parfois le sens sera construit par delà le texte. En effet, les textes choisis comportent des passages où la narration s'accélère. Ces ellipses fréquentes dans le récit sont mises en évidence par la perspective de mise en jeu du texte. Alors, la construction du sens s'accompagne et s'enrichit d'une production langagière toujours en cohérence avec le texte et qui vient le compléter : en CE1, par exemple, au cours de la rencontre des fées avec les villageois ainsi que sur le texte du Vaillant petit tailleur où les enfants sont amenés à produire des dialogues mais également à

jouer des actions qui ne sont pas mentionnées dans le texte mais qui découlent des actions précédentes (la marchande pèse la confiture, le tailleur paye la marchande).

Enfin d'autres prolongement se profilent au cours de la séance : des activités qui se justifieraient de par leur complémentarité à l'activité de mise en jeu. Il s'agit du domaine des activités décrochées à la lecture et à l'écriture qui prennent leur sens ici. En vocabulaire par exemple avec l'étude du champs du verbe - hyperonyme DIRE et son réinvestissement ultérieur en production d'écrits (une fée dit, une autre murmure et la dernière soupire). Il a également été rencontré une tournure de phrase faisant apparaître le conditionnel qui peut être réinvestie en production d'écrits poétiques par exemple (*S'ils avaient de quoi manger, ils nous inviteraient à leur table.*).

III / RESOLUTION DU PROBLEME

III / EPISODE DES MOUCHES

1) Lecture

2) Compréhension globale

3) Mises en jeu :

1^{er} jeu : reprise des séances précédentes.

Le texte est long et il n'y a pas de dialogue.

Dialogue extrait du texte :

Les fées décidèrent d'aider ces malheureux :

« Et maintenant que cette confiture me donne force et

1^{ère} fée : « Nous devons aider ces malheureux. Faisons chacune un prodige. »

vigueur »

Quel prodige la première fée réalise t- elle ?

« Ca ne devrait pas être mauvais, mais avant d'entamer ma tartine, il faut que je finisse cette veste. »

Elle transforme une pierre en un puissant cheval blanc.

Actions du tailleur :

« Bric à brac, je te transforme en un puissant cheval blanc » (un enfant accroupi fera la pierre qui devient cheval.)

“*Il prit du pain, s'en coupa une large tranche et se fit une tartine...Il posa la tartine à côté de lui et se remit à coudre...*”

➤ Comment ce prodige va-t-il aider les villageois ?

Jeu avec accessoires

Retrouver le paragraphe du texte : “*Le cheval blanc labourait le sol pour que le blé pousse. Avec ce blé, les paysans pouvaient fabriquer de la farine et préparer du bon pain*”

Reprise en ajustant actions et paroles, ainsi que le comportement du tailleur : Il fait “*des points de plus en plus grand tant il est d'humeur guillerette.*”

➤ Arrivée des mouches :

Remarque : Ici on peut s'apercevoir combien le choix du texte à jouer est important. Il a été maladroit dans ce cas d'avoir choisi un texte difficile, en particulier pour des enfants de 7 ans, dans lequel des actions ont des effets retardés par rapport au moment où elles sont réalisées, lesquels effets ne sont pas concrètement jouables par les enfants, nécessitant une importante démarche de représentation mentale.

Elles étaient posées sur le mur et se précipitèrent sur la tartine, attirées par la confiture. Sept enfants jouent les mouches puisque le tailleur va en tuer sept :
« Bzzz, bzzz, bzzz »
« Eh, qui vous a invitées ? »
Il les chasse de la main avant de prendre le torchon mais elles reviennent *plus nombreuses* → Trois mouches d'abord, puis elles sont chassées et reviennent à sept.

Prodiges des deux autres fées :

“La deuxième fée écarta quelques fleurs, toucha la terre et en fit jaillir une source aux eaux transparentes.”

2^{ème} fée : « Goulou, goulou, deviens une source d’eau claire »

La succession des actions doit se retrouver dans le jeu :

écarter, toucher, dire la formule.

La source est représentée par une bouteille d’eau .

“La troisième fée, toute impatiente, planta sa baguette magique dans le sol...un magnifique chêne se mit à pousser”.

3^{ème} fée : « Abracadabra, baguette, fais pousser un chêne magique avec des branches qui repoussent quand on les coupe »

Jeu

Que deviennent les villageois ? *Relecture du texte.*

Les trois problèmes sont résolus :

La faim → Les villageois auront du pain en cultivant le blé grâce au cheval qui laboure et en faisant de la farine.

La soif → grâce à la source d’eau claire.

Le froid → grâce au bois du chêne.

De plus le village pourra être reconstruit.

➤ La difficulté de jouer ceci apparaît dans le jeu. Les enfants trouveront une solution en faisant raconter leur devenir par les villageois eux-mêmes.

« Oh merci. Vous avez changé notre vie. »

« Le cheval a labouré la terre et le blé va pousser »

« Nous aurons bientôt de la farine pour faire du pain.

Nous n’aurons plus faim. »

« Nous pouvons réparer les maisons détruites et nous chauffer avec le bois du chêne »

« Grâce à la source, nous n’aurons plus jamais soif »

Jeu

Retour sur les comportements, les intonations :

“La troisième fée, toute impatiente...”

Les villageois sont heureux, ils sourient.

➤ Que deviennent les fées ?

Soit elles repartent pour trouver d’autres personnes à

« Attendez, je vais vous en donner, moi ! »

Explication de l’expression : Il sent la moutarde lui monter au nez.

Ce grand coup donné, il compta les victimes. → il ne frappe qu’une fois avec le torchon, c’est pourquoi il

écrivra sept d’un coup sur sa ceinture.

« Une, deux, trois , quatre, cinq, six, sept.

Quel gaillard je fais, il faut que toute la ville le sache. »

Jeu

➤ Les mouches tombent les pattes en l’air.

Jeu complet

IV / FIN DE L’EPISODE

1) lecture

2) Compréhension globale

3) Reprise des séances précédentes et suite :

Ensuite, il se coupe une ceinture, la coût et y brode ‘Sept d’un coup’.

« Mais que dis-je, la ville, cela ne suffit pas, il faut que le monde entier le sache ! »

➤ Pourquoi veut-il partir ? Il veut que le monde entier sache qu’il est *gaillard, vaillant*.

➤ Explication de la phrase : ...*son cœur se mit à tressauter comme la queue d’un agnelet*.

Il met sa ceinture.

« C’est décidé, je vais partir courir le monde pour montrer à tous mon courage. »

Il chercha dans toute la maison quelque chose à emporter.

« Tiens, je vais prendre ce vieux fromage. »

Il le mit dans sa poche et sortit.

« Oh le pauvre oiseau. Mais qu’est-ce que ça veut dire ?

Il est coincé ! »

Il le détacha et le fourra dans sa poche.

Il se mit en route gaiement car il marcha sans se fatiguer, il était leste et agile.

Jeu

Jeux complets

Transcription de la trace écrite.

aider soit elles restent dans le village.

1^{ère} fée : « Oui, alors bonne chance à vous tous. »

2^{ème} fée : « A bientôt. »

Elles s'éloignent en faisant des signes de la main.

Jeux complets

Transcription de la trace écrite.

✓ **Remarques sur les séances menées :**

Evolution des séances :

Les enfants au fil des séances acquerraient une certaine aisance par rapport à l'activité, les échanges devenaient naturellement plus riches en terme de propositions, de négociations sur le comment jouer en s'appuyant le plus souvent possible sur le contenu du texte comme sur son implicite qu'il faut alors expliquer, construire avec les autres pour le jouer.

Choix du texte :

Comme cela est apparu clairement durant la troisième séance sur le conte Les trois fées, le choix du texte doit être fait avec soin par l'enseignant, en fonction de sa longueur afin de pouvoir le jouer dans sa totalité et ainsi s'approprier la trame narrative complète (ce que je regrette de ne pas avoir fait avec le groupe des CE2 par manque de temps) mais également de son contenu et de ses nuances plus ou moins bien transférables à l'activité en fonction de l'âge des enfants. Je pense en particulier ici à la fin du conte Les trois fées qui est difficilement transférable à la mise en jeu. Ce choix n'était pas judicieux et traduit un manque d'expérience certain dans la préparation de ce type d'activité, mais il est néanmoins remarquable de se pencher sur le choix des élèves qui leur a permis de résoudre ce problème en utilisant les ressources de l'activité de mise en jeu.

✓ **Remarques sur les apports dans le domaine de la langue mis en évidence durant ces dernières séances :**

Il apparaît ici que la construction du texte narratif de référence influence les divers apports qui peuvent être traités par sa mise en jeu.

Ainsi, lorsque le texte est de forte nature descriptive, les enfants sont amenés à construire à partir de ces séquences descriptives un contenu narratif composé de paroles et de mouvements/ déplacements afin de transcrire le texte comme ce fut le cas au cours de la dernière séance en CE1 (Comment exprimer ce que vont devenir les habitants ?, et les fées ?). Mais encore, lorsque le contenu narratif du texte est très dense et rapide, avec peu ou pas de séquences descriptives, les enfants sont conduits par l'exercice de mise en jeu à donner du

corps, de la matière à ces enchaînements d'actions, à leur donner sens en complétant le texte, en l'enrichissant comme les élèves de CE2 l'ont fait durant les deux dernières séances (Le tailleur frappe les mouches, les compte : son expression, ses gestes ; il décide de partir, fouille sa maison... ; épisode avec l'oiseau).

De plus, comme dans les séances précédentes, la mise en jeu du texte a conduit à la rencontre de structure de phrases, de constructions qui peuvent être approfondies en activités décrochées :

- ◆ Avec les CE1 : l'enrichissement du groupe nominal avec *un puissant cheval blanc, une source aux eaux transparentes...*
- ◆ Avec les CE2 : l'extension du vocabulaire (*vaillant, gaillard, courageux, brave*), l'étude d'expressions sur la colère à partir de *la moutarde lui monta au nez*, d'expressions métaphoriques (*son cœur se mit à tressauter comme la queue d'un agnelet*), l'analyse des procédés anaphoriques avec l'extrait concernant les mouches (les mouches, elles, les, les victimes).

Puiser ces situations d'apprentissage, quand cela est possible, dans le texte support de la mise en jeu leur donne sens en se rattachant au vécu commun de la classe, à ses activités.

◆ Textes supports et textes produits au cours de ces séances :

Les trois fées, Légende de France, texte de E.Sanvoisin¹.

En ce temps lointain, une longue guerre avait dévasté la France et les gens étaient privés de tout. La faim et la soif les avaient rendus tristes et ils n'avaient pas de bois pour se chauffer. Aussi, ils ne souriaient pas beaucoup.

Un matin, trois fées traversèrent ce paysage désolé. Elles rencontrèrent des habitants pauvres mais gentils et accueillants.

- S'ils avaient de quoi manger, ils nous inviteraient à leur table ! dit la première fée.
- Et s'ils avaient de quoi boire, ils rempliraient nos gourdes vides ! murmura la seconde.
- Et s'ils avaient de quoi se chauffer, ils nous offriraient une place devant leur cheminée ! soupira la troisième.

Les trois fées décidèrent alors d'aider ces malheureux. Mais elles ne pouvaient accomplir qu'un seul prodige chacune...

La première fée choisit une belle pierre ronde et la transforma en un puissant cheval blanc.

La deuxième fée écarta quelques fleurs, toucha la terre et en fit jaillir une source aux eaux transparentes.

La troisième fée, toute impatiente, planta sa baguette magique dans le sol. Aussitôt, un magnifique chêne se mit à pousser. Ses branches n'arrêtaient pas de grandir, repoussant plus belles et plus fortes chaque fois qu'on les coupait !

Alors, grâce aux trois fées, le pays revint à la vie. Infatigable, le cheval blanc labourait le sol pour que le blé y pousse. Avec ce blé, les paysans pouvaient fabriquer de la farine et préparer du bon pain.

¹ Mes premières légendes, Hachette jeunesse, Paris, 1994.

L'eau de la source, elle, était bue à grandes gorgées. Quant aux branches du chêne, elles étaient utilisées pour reconstruire les maisons du village et faire de grands feux dans les cheminées.

Transposition dramatique produite :

Dans un village dévasté par la guerre, les habitants sont tristes et tremblent de froid.

1^{er} villageois : Ouin, ouin. On n'a plus rien à manger.

2^{ème} villageois : Oh, la guerre a tout détruit dans notre village.

3^{ème} villageois : On a soif et on n'a plus rien pour se chauffer.

Trois fées arrivent au village.

2^{ème} villageois : Bonjour mesdames. Soyez les bienvenues dans notre malheureux village.

1^{ère} fée : Bonjour. Qu'est-ce qui vous est arrivé ? Vous avez l'air si tristes !

2^{ème} villageois : Il y a eu la guerre. Aujourd'hui notre village est détruit.

1^{ère} fée : Pauvres villageois. S'ils avaient de quoi manger, ils nous inviteraient à leur table !

2^{ème} fée : Et s'ils avaient de quoi boire, ils rempliraient nos gourdes vides.

3^{ème} fée : Et s'ils avaient de quoi se chauffer, ils nous offriraient une place devant leur cheminée.

1^{ère} fée : Nous devons aider ces malheureux. Faisons chacune un prodige. *Elle s'approche d'une pierre.* Bric à brac, je te transforme en un puissant cheval blanc.

La deuxième fée écarte des fleurs et touche la terre avec sa baguette.

2^{ème} fée : Goulou, goulou, deviens une source d'eau claire.

3^{ème} fée : Abracadabra, fais pousser un chêne magique avec des branches qui repoussent quand on les coupe.

1^{er} villageois : Oh merci ! Vous avez sauvé notre vie.

2^{ème} villageois : Le cheval va labourer la terre et le blé va pousser.

5^{ème} villageois : Nous aurons bientôt de la farine pour faire du pain. Nous n'aurons plus faim ;

4^{ème} villageois : Nous pouvons réparer nos maisons et nous chauffer.

3^{ème} villageois : Grâce à la source, nous n'aurons plus jamais soif.

1^{ère} fée : Oui, alors bonne chance à vous tous.

2^{ème} fée : A bientôt.

Les fées s'éloignent en faisant des signes de la main.

Le vaillant petit tailleur (texte en annexe):Transposition dramatique du premier épisode.

Une matinée d'été, un tailleur coud avec entrain dans son atelier.

Une marchande de confitures passe dans la rue.

Marchande : Bonnes confitures à vendre ! Bonnes confitures à vendre !

Tailleur : Par ici ma brave dame, par ici vous trouverez acheteur pour votre marchandise.

Elle monte chez le tailleur.

M : Ce panier est bien lourd ! J'espère que je vais faire une bonne vente.

Elle tape à la porte.

T : Entrez madame. Montrez moi donc toutes vos bonnes confitures.

Le tailleur regarde les pots les uns après les autres avec attention.

T : Cette confiture m'a l'air bonne, pesez m'en donc deux onces, ma bonne dame, et puis tenez, allez donc jusqu'au quart de livre.

La marchande sert le tailleur.

T : Voilà un sou. Au revoir ma brave dame.

La marchande s'en va mécontente.

M : Pff ! Ce n'est pas avec ça que je vais gagner ma vie.

T : Et maintenant que cette confiture me donne force et vigueur.

Il se fait une tartine.

T : Ca ne devrait pas être mauvais, mais avant d'entamer ma tartine, il faut que je finisse cette veste.

Il se met au travail mais des mouches arrivent, attirées par la confiture.

Mouches : Bzz, Bzz...

T : Eh, qui vous a invitées ?

Il les chasse d'un geste de la main mais elles reviennent plus nombreuses.

T : Attendez, je vais vous en donner moi !

Il les frappe avec un torchon, d'un coup.

T : Une, deux, trois, quatre, cinq, six, sept. Quel gaillard je fais, il faut que toute la ville le sache.

Il se coupe une ceinture et y brode 'Sept d'un coup'.

T : Mais que dis-je la ville, cela ne suffit pas, il faut que le monde entier le sache !

C'est décidé, je vais partir courir le monde pour montrer à tous mon courage.

Il fouille la maison.

T : Tiens, voilà un vieux fromage.

Il le met dans sa poche et sort.

T : Oh, le pauvre oiseau ! Mais qu'est-ce que ça veut dire, il est coincé ?

Il libère l'oiseau, le glisse dans sa poche et se met en route.

C / Les apports dans l'apprentissage de la langue :

1) Dans la pratique orale de la langue :

Le dispositif exposé précédemment laisse une large place à l'oral en tant que vecteur de la communication mais aussi en tant que support. Ces activités de mise en jeu d'un texte sollicitent de la part des élèves des compétences dans le domaine de la langue orale de plusieurs ordres.

a) L'expression :

En effet, comme le souligne Yak rivais¹, durant ces activités, 'il est d'abord affaire de langage' : on parle, dit, pèse, expérimente des mots, des expressions, des tournures de phrase

¹ Théâtre et langage à l'école, Retz, Paris, 1995.

et on travaille aussi l'oralisation en vivant l'usage d'une expression dynamique (diction, enchaînement des répliques...) et la restitution du rythme des phrases et de celui des échanges.

b) La communication :

Il est également en permanence affaire de communication entre les élèves et avec l'adulte qui sont amenés à réagir à la parole de l'autre ou à son action, à questionner, échanger, discuter, expliquer, justifier, argumenter... : des compétences citées dans les programmes et essentielles à l'apprentissage de la vie sociale mais surtout qui sont ici travaillées dans une véritable situation de communication dans laquelle tous les enfants participent à leur tour.

2) De la langue orale à la lecture :

Nous l'avons vu, c'est en disant le texte durant le jeu que la lecture s'affine (Voir aussi 3)), que l'enfant entre dans le sens du texte. Le langage oral, par le biais du jeu, devient un instrument d'investigation du texte qui permet de représenter les événements du récit, de mieux comprendre leurs relations et d'anticiper ceux à venir.

Ainsi, B.GROMER et M.WEISS¹ soulignent l'importance de l'oralisation d'un texte lu pour le restituer, grâce à toutes les possibilités de l'espace et du temps. Dans les séances menées, toutes les parties du texte n'étaient pas seulement oralisées (séquences descriptives, narratives) telles quelles mais elles étaient repensées dans un langage de la voix et du corps.

En effet, les passages au jeu du texte ont souvent été l'occasion de mesurer son appropriation , sa compréhension par les élèves et de l'améliorer. Les hypothèses de sens proposées par les élèves se confrontaient nécessairement à la cohérence du jeu comme à celle du texte dans lequel ces hypothèses pouvaient être vérifiées en retour. Il ne s'agit pas d'un simple transfert mais bien d'une véritable activité mentale de l'enfant que l'on cherche à automatiser dans cette démarche pour que ce dernier devienne un lecteur autonome, capable de vérifier ses hypothèses plus rapidement et sans aide.

Le principal atout est que ces hypothèses et leur vérification ne sont pas construites à partir d'un questionnement de l'enseignant à la suite de la lecture mais sont véritablement ancrées dans l'activité des enfants. Elles sont formulées pendant le jeu et parce qu'il y a jeu. Enfin, leur validité est questionnée si elles ne respectent pas la cohérence de la mise en jeu du texte, laquelle a parfois besoin d'être soulignée par l'adulte. Les enfants peuvent accepter certaines contradictions et ne pas les relever, c'est alors à l'enseignant de mettre en évidence ces irrégularités, en invitant les enfants à l'exigence d'une fidélité au texte.

3) La lecture :

a) Evaluations faites en classe :

¹ Dire / Ecrire, A.Colin, Paris, 1990.

J'ai choisi, durant la préparation des séances menées, de prévoir une évaluation des apports de la mise en jeu du texte sur des compétences de compréhension du texte narratif.

i- Evaluation à la suite du jeu en CE2 : (Voir productions d'élèves en annexes)

Cette évaluation, réalisée une semaine après la dernière séance, était ciblée sur deux compétences en particuliers :

- ✓ Remettre le récit en ordre (texte puzzle) :

Cette activité, réussie, peut traduire une bonne appropriation du texte, de sa structure narrative (incomplète) ainsi que des connecteurs temporels et autres indices grammaticaux (pronoms anaphoriques). La chronologie du récit a été restituée par 15 élèves sur 17, néanmoins, cela ne me permet pas de quantifier un apport du jeu seul mais m'autorise à avancer qu'il a permis à des élèves en difficulté de réussir.

- ✓ Réécrire une partie manquante de l'épisode :

Dans ce cas, j'ai pu relever si les élèves restituaient les événements du texte. Les productions furent variées, certaines avec beaucoup de dialogues plus ou moins bien correctement insérés au récit mais les actions successives du texte (épisode dans lequel le tailleur tue les sept mouches) et les relations sémantiques (la raison pour laquelle le tailleur décide de graver une ceinture) sont apparues dans les productions. Ce passage n'est pas le plus facile du texte, la narration y est rapide et implicite mais il apparaît que le jeu a facilité sa compréhension.

ii- Evaluations antérieure et postérieure au jeu en CE1 :

Le support fut le même pour les deux évaluations : six images séquentielles illustrant le texte Les trois fées à ordonner et à légender selon la trame du récit. En effet, la première évaluation qui a suivi plusieurs lectures individuelles et collectives fut relativement décevante pour certains (voir en annexes) et il m'a semblé intéressant de proposer la même situation à la suite du jeu.

- ✓ Evaluation à la suite de la lecture, avec texte disponible :

Il y a trois types de productions qui révèlent une plus ou moins grande compréhension du texte. Le passage par la production d'écrit peut apparaître comme une difficulté supplémentaire mais celle-ci sera moindre dans l'analyse des productions lorsqu'elles seront comparées à celles de la seconde évaluation.

- Deux productions traduisent une compréhension globale acquise et une certaine compréhension fine : celles de Naïm et Clément dans lesquelles les événements sont relatés dans leur chronologie et leurs relations apparaissent.

Exemple : La première fée fait apparaître un cheval grand et costaud qui fera pousser le blé.(information donnée à la fin du récit original).

- On retrouve dans deux autres productions les phases essentielles du récit reprises dans les illustrations. Parfois le texte produit correspond à une lecture d'image et ne relate plus le texte (La seconde fée fait pousser des fleurs dans la terre), ceci est induit par la nature de l'activité elle-même.
- Six productions traduisent une mauvaise compréhension du texte : toutes ou quelques images sont légendées sans qu'il n'apparaisse de lien entre elles, les personnages du récit ne sont pas toujours cités (les fées, les pauvres/les gens).

Une production, celle d'Enzo, est tout à fait particulière, le thème de la guerre qui a dévasté le village a entièrement induit une production écrite personnelle, ne se souciant ni des images séquentielles, ni du texte lu.

✓ Evaluation à la suite du jeu :

L'évolution des productions est effective. La trame du récit se retrouve complète dans toute les productions. Seule la compréhension fine, je me réfère ici à la compréhension des effets à long terme, et donc difficilement assimilables par les enfants, des prodiges des fées n'est pas réapparue dans les productions des élèves à la suite du jeu.

On remarquera que deux enfants n'ont pas produit un texte narratif mais les dialogues ou des dialogues proches de ceux utilisés durant la mise en jeu.

b) La compréhension de textes :

Pour comprendre un texte lu, le lecteur construit un modèle mental non linéaire de la situation dans lequel les éléments issus du texte sont assemblés en un réseau inter-relationnel¹. C'est dans l'élaboration de cette mise en mémoire en réseau des données successives que se trouve la difficulté : modèle de compréhension d'un texte

Le lecteur doit : - avoir reconnu les objets ou les actions dont le texte parle, d'où la nécessité, lorsqu'on veut approfondir la compréhension de proposer des textes appropriés au niveau d'avancement des élèves (lexique, domaine de connaissance, explicite / implicite...).

- avoir explicité les relations établies entre ces objets dans le texte.
- s'être représenté mentalement ces relations, sous la forme d'un réseau modifié et enrichi au fil de la lecture.

Chacune de ces étapes obligent à développer des compétences fines de lecture : moduler sa prise d'information afin de suppléer aux manques du texte (ellipses), à déduire des informations explicites d'autres qui en découlent.

c) Apports du jeu du texte pour la lecture :

Les enfants lisent pour jouer, la lecture est dynamisée parce qu'intégrée à un projet ludique. De plus, la mise en jeu du texte rend la compréhension de ce dernier nécessaire et justifiée, dépassant ainsi un lecture guidée par les mots pour arriver à une mise en jeu dans le temps et dans l'espace.

Pour jouer, il faut situer les lieux, se rappeler les premières versions des dialogues préparées par le groupe, les personnages, leur rôles, l'enchaînement des événements associés aux actions, aux déplacements. Toutes ces prises d'informations sont l'occasion de lectures actives du texte qui permettent également l'intégration de sa structure narrative.

Cette perspective de recherche du sens, avant, pendant et après le jeu, conduit à une activité de lecture analytique durant laquelle la prise d'information est modulée selon l'objectif fixé (problème soulevé dans le jeu à résoudre, succession des événements à extraire et reconstruire, élaboration du portrait d'un personnages, relevé des indices temporels...). Une lecture méthodique impose des accélérations ou des ralentissement et retours en arrière sur le texte, cette procédure est bien celle du lecteur expert, mise ici en avant et dont on vise l'automatisation par les élèves.

4) De la lecture du texte à sa mise en jeu théâtrale :

Nous l'avons vu durant les séances, tout se fait par exploration, répétition et affinement. La fixation de même que l'écriture de la proposition de mise en jeu n'aboutissent qu'après ces reprises. On retrouve d'ailleurs ici une certaine logique fidèle au modèle de la production d'écrits, résultat de trois démarches distinctes mais non successives (aller-retour) entre la planification, la mise en mot et la révision.

a) mise en jeu d'un texte narratif :

Mon objectif étant d'utiliser le jeu dramatique dans une perspective d'amélioration des compétences langagières, il me semblait important d'utiliser le texte narratif parce qu'il a fait l'objet de nombreuses études qui sont autant de références mais aussi parce que l'école lui donne une large place. Les textes narratifs (conte, album, nouvelle, fables, petits romans) se prêtent bien à cette activité car il ménagent davantage l'entrée du lecteur dans les mondes qu'ils engendrent, ils n'imposent pas une 'partition textuelle' comme le fait le texte dramatique.

i- Apprendre à maîtriser différents types de textes :

Pour le jeu, le texte est découpé en épisodes, l'enfant s'approprie la structure narrative (Adam : situation initiale d'équilibre- complication- action/ remède- résolution- situation finale) en le transposant en dialogues, ce qui peut être une première initiation au récit.

¹ Référence : C.N.D.P., La maîtrise de la langue à l'école, Savoir lire, Paris, 1992.

Au delà de cette imprégnation, le récit est étudié en profondeur. En effet, les dialogues construits ne peuvent que comporter des informations extraites ou déduites des séquences narratives du récit. Sa dimension descriptive apparaît alors clairement au sein du récit, elle est difficilement jouée mais elle permet une meilleure compréhension du texte et peut faire l'objet d'une étude en parallèle avec celle de la narration : on peut jouer avec le texte, les ellipses (allusions, évocations, accélérations de la narration) sont l'occasion d'une expansion narrative puis dramatique conservant les éléments du texte. On remarque aussi de plus en plus finement l'emploi des temps, le type d'énonciation qui apparaissent clairement parce qu'ils sont transformés lors de la production de la mise en jeu de type discursif.

De plus, l'étude du portrait semble une activité relativement adaptée à la situation ; les enfants dressent à partir du texte le portrait d'un personnage puis le mettent en action, affinant son allure, son rapport aux autres personnages. Il y a là un vaste champs d'activités possibles en prolongement : passer du récit au jeu poétique, du portrait de fiction au portrait de soi...

A la suite du jeu, une activité pour différencier narration et description dans le récit peut venir compléter les remarques faites au cours du jeu : faire transférer le texte dramatique produit en texte narratif par d'autres élèves et comparer cette production au texte initial.

ii- Autres activités possibles lors de la mise en jeu d'un texte narratif :

La mise en jeu du texte peut devenir un support de production d'un livre illustré ou d'un agencement de photographies reprenant le découpage du texte. Une bande dessinée réalisée à la suite du jeu peut aussi conduire à son étude particulière afin d'étendre le champs culturel de l'enfant.¹

Il est également possible d'étudier et conserver tel quel le texte en introduisant un narrateur ce qui permet de régler le rapport entre raconter et jouer. Cette activité peut être une première étape avant une mise en jeu réelle car c'est bien par la manipulation et la transcription du texte en texte dramatique que des apprentissages riches se font.

On peut aussi raconter en jouant le conte ou la fable selon différents points de vue, intégrer dans le jeu une partie du texte sans modification, transposer la situation dans un autre contexte en gardant la même trame...autant d'activités qui permettent d'enrichir les possibilités langagières des enfants².

b) Autres inducteurs possibles de la production d'une trame :

i-Le texte dramatique :

¹ Renoult et al., S'exprimer par le théâtre, A .Colin, Paris,1986.

² Le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça fait ?

Dossier coordonné par J.G.Carasso, J.L.Cabet et J.C.Lallias.
Cahiers pédagogiques n°337-Oct.1995

Il semble relativement maladroit d'utiliser un texte dramatique qui d'une part impose une mise en jeu déjà pensée dans son écriture et réduit donc l'activité des enfants, en particuliers dans le domaine de la langue. D'autre part, le texte dramatique a une construction complexe, du fait d'une énonciation discursive double :

- celle des didascalies, comprenant des indications scéniques, des instructions de jeu qui organisent l'espace, les déplacements, les états des personnages...
- celle des paroles, elles mêmes objets d'une énonciation complexe qui vise dans l'échange des paroles entre les personnages, indirectement ou directement un public potentiel.

Michel Vinaver¹ a étudié ce type de texte en prélevant dans des textes dramatiques des parcelles de quelques répliques afin de décrire leur fonctionnement spécifique. Il a ainsi dégagé ce qui relève de l'information, de la situation, du statut du spectateur, de l'espace, du temps...Il a également distingué dans les répliques la parole-action (celle qui modifie la situation et la position des personnages) de la parole-instrument (qui véhicule des informations nécessaires à la progression de l'action).

Ces textes fournis tels quels aux élèves sont difficiles à appréhender, il semble plus intéressant de les construire ensemble et de leur associer alors une fonction véritable de transcription du jeu pour rejouer, pour le communiquer et le faire jouer. Par la suite, les enfants ayant vécu la difficulté de poser par écrit ce que l'on a joué peuvent être amenés à lire ces textes pour voir quelles stratégies les experts utilisent dans ces mêmes situations. Puis à s'en jouer à nouveau en s'entraînant à un décodage spécifique : ajouter des scènes, travailler les points de vue en introduisant un personnage récitant...; des activités qui en outre familiarisent l'enfant à un champs culturel spécifique.

ii- Autres supports textuels :

Le champs des démarches possibles semble très vaste, voici ici quelques propositions rencontrées au cours de mes lectures et qui me semblent intéressantes.

- Travail autour d'un thème² :

A partir de textes de types variés, les enfants élaborent un jeu dramatique induit par le thème.

Exemple : Christophe Colomb.

Corpus de textes : 2 portraits, 2 extraits du journal de Colomb, 2 extraits de biographies.

Mise en jeu créée : La vie de C.Colomb en faisant apparaître les différences entre les deux biographies du corpus (les deux biographes sont joués par deux enfants- narrateurs).

¹ Le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça fait ?, Cahiers pédagogiques n°337.

² Expression dramatique – Théâtre, J.C.Landier et G.Barret, Hatier, Paris, 1991.

Dans cette démarche, le travail se fait à partir du texte puis autour de celui-ci, il induit la situation mais ne la conditionne pas jusqu'au bout, il apparaît comme un élément venant enrichir un thème. Cela reste intéressant dans une perspective de lecture/écriture car l'enfant est amené à lire et à utiliser dans le jeu des types de textes différents (écriture en atelier des passages lus par les biographes).

- Apports de textes nouveaux au sein d'un texte dramatique¹ :

Ici, des textes de types différents sont insérés dans un texte dramatique lu et joué par les élèves mais cette activité est aussi réalisable sur un texte produit par eux.

Ex : Texte dramatique : Le procès du loup, Z.Petan, Magnard, 1976.

Textes insérés dans le texte dramatique :

- ✓ l'article de journal : les médias annoncent le procès du loup.
- ✓ texte documentaire : l'avocat de la défense décrit le loup pour le rendre plus familier.
- ✓ Horoscope : le loup lit et commente son horoscope avant l'arrivée du verdict.

Cette activité amène les enfants à interroger les textes, leurs fonctions, les situations de communication dans lesquelles ils s'inscrivent.

- Elaboration d'une mise en jeu à partir de textes : Les petites formes²

Munis de divers textes courts ou d'extraits, les élèves doivent les introduire dans une trame narrative qu'ils auront construite. Cette démarche oblige à trouver dans chaque texte une cohérence énonciative, comme dans l'exemple précédent, et à créer un contexte pour ces textes dont le rapport est loin d'être évident (article de journal, narration, autobiographie, mode d'emploi...).

- D'autres textes variés peuvent induire par leur exploration des situations de jeu et de production : les portraits (ex : le loup peureux , le loup cruel, le loup courageux, naïf...), les proverbes, les expressions populaires, la poésie...

iii-Supports non textuels : l'objet, l'image, le son, le personnage...

Ce champ de possibilités semble à priori moins intéressant dans une perspective de lecture mais elle conserve néanmoins ses qualités d'enrichir l'expression orale des enfants et au delà de les conduire à la production de trames narratives en stimulant leur imaginaire et en leur

¹ Expression dramatique – Théâtre, J.C.Landier et G.Barret, Hatier, Paris, 1991.

² Le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça fait ?, Cahiers pédagogiques n°337.

permettant de s'exprimer avec les mots mais également avec le corps (construire un contexte recouvrant l'espace et le temps - structurer le groupe et les personnages, leurs fonctions et leurs relations – décider d'une trame structurée – choisir des formes d'expression verbale et/ou corporelle, avec support sonore ou musical...). C'est à l'enseignant d'apporter les cadres nécessaires à l'activité pour que les productions soient conformes aux critères attendus.

5) Les activités décrochées du lire – écrire autour de la mise en jeu :

La lecture du texte et la production de sa mise en jeu ont mis en évidence des faits de langue qui peuvent faire l'objet de séances d'apprentissage en vue de leur réemploi en production d'écrits.

a) L'exploration des deux systèmes d'énonciation : discours/récit

Les nombreux passages du texte au jeu sont autant d'occasions de changer d'énonciation et de manipuler leurs marques respectives qui peuvent être l'objet d'activités spécifiques:

- les marqueurs temporels
- l'usage des pronoms
- les marques aspectuelles

b) La structure narrative :

Au cours des séances menées avec les élèves de CE2, j'ai choisi de leur faire écrire la fin d'un récit afin d'évaluer leur capacité à s'appuyer sur le cadre induit par le début du récit et à produire une situation finale. Une fiche de critères pour écrire la fin d'un conte a été réalisée à la suite de lectures de plusieurs contes (Voir en annexes la grille et les second jets).

La mise en jeu du premier épisode du conte Le vaillant petit tailleur a motivé l'entrée dans le récit et la lecture des épisodes suivants. Même si le texte n'a pas été joué dans sa totalité, je peux avancer que le jouer a permis une meilleure appropriation de la trame narrative par les élèves (Voir les évaluations en CE1), transférée ici en production écrite.

c) L'enrichissement des moyens d'expression :

i- L'insertion de dialogues dans le récit¹ :

Des activités peuvent être menées en parallèle afin d'amener les élèves à utiliser les discours direct et indirect plus souvent et à bon escient dans leurs textes (ponctuation et mise en page, verbes en incise, fonctions des dialogues dans un récit).

ii- Le vocabulaire :

¹ Objectif écrire, C.D.D.P. Lozère, 1986.
Améliorer un récit en insérant un dialogue.

Plusieurs pistes peuvent être exploitées en cours de jeu, induites par le texte support de jeu ou par le jeu lui-même. Ainsi, durant les séances menées, j'aurais pu traiter le portrait et son vocabulaire spécifique ou imagé (prolongements) : caractéristiques physiques, traits de caractère...ou encore exploiter les dialogues du texte pour étendre le champs lexical de dire (interroger, déclarer ou ordonner ; variations de la voix ; s'adresser ou non à un locuteur..).

La lecture du texte a également conduit les élèves à la rencontre de mots nouveaux, de tournures de phrase et d'expressions qui peuvent être reprises et enrichies.

iii- L'emploi des temps et les marques temporelles :

L'étude du récit et du discours au cours de ces séances peut conduire à un approfondissement de l'emploi des temps simples et composés dans ces deux types d'énonciation et de leurs marques spécifiques. D'autres possibilités sont ouvertes en fonction des marques rencontrées, ainsi, avec le texte les trois fées, l'emploi du conditionnel, bien que n'étant pas un objectif prioritaire, a été rencontré et à été l'occasion de constructions orales de phrases construites sur le même modèle.

iiii- Activités grammaticales :

Dans les exemples présentés, l'étude des procédés anaphoriques, essentielle pour la compréhension des textes lus (Le vaillant petit tailleur : les mouches, elles, les victimes, les) aurait pu faire l'objet d'activités supplémentaires à celles abordées durant la lecture du texte et sa mise en jeu, qui ont déjà permis de vérifier leur compréhension.

Avec les CE1, il aurait également peut y avoir une séance décrochée traitant des moyens d'enrichissement du Groupe Nominal induite par les groupes du texte (une longue guerre, une belle pierre ronde, les maisons du village, des habitants pauvres mais gentils et accueillants...).

Cette liste n'est pas exhaustive, la mise en jeu commande une lecture approfondie et ouvre un champs large d'activités en leur donnant du sens. Il n'est cependant pas souhaitable de ne travailler qu'à partir des textes lus et joués, l'objectif étant d'enrichir les moyens d'expression de l'enfant il est nécessaire d'élargir ses rencontres de textes variés, de textes nouveaux.

III / Les dispositifs :

A/ Une nécessaire progression :

Les séances menées auraient pu être plus enrichissantes et productives si les élèves et moi-même étions rentrés moins rapidement dans cette activité, nouvelle pour les enfants. Elle a été proposée dans la classe, sans tenir compte du réseau relationnel existant entre les élèves. Les premières séances furent difficiles, avec des élèves qui naturellement sont gênés par l'activité, n'osent pas, d'autres qui la détournent. Ces réactions appuient un trouble ressenti par les élèves car l'activité leur donne des rôles nouveaux dans la classe.

Il me semble donc important, afin d'optimiser le bon déroulement des séances de mise en jeu, mais également de prendre en compte l'enfant, de prévoir une initiation au jeu afin de permettre à l'enfant de se connaître mieux et d'être à l'aise dans ses relations avec les autres pour s'exprimer et communiquer, pour être disponible, attentif et réceptif à son environnement. Ainsi, selon Y.Rivais¹, "par des jeux progressifs, on amène l'enfant à parler, à se dire puis à parler de l'autre pour produire ensemble et jouer ensemble sur la trame d'une histoire que l'on mettra en forme".

Les auteurs proposent d'amener les enfants au jeu dramatique par des progressions proches au sens où elles prennent en compte l'enfant, sa personne puis son ouverture aux autres.

Ainsi une première progression peut être pensée autour de la stimulation au jeu, de l'inducteur² (voir également en annexes des tableaux récapitulatifs extraits de L'éducation artistique à l'école, CNDP) qui peut être : un objet, une image, un son, un personnage, un texte et progressivement solliciter la perception, la motricité, le verbal, puis la dramatisation qui peut se relater (texte).

Il est aussi possible de retrouver cette progression dans les activités elles-mêmes proposées : de la relaxation à l'expression corporelle, puis au mime, à l'expression orale et au jeu dramatique.

¹ Théâtre et langage à l'école, Retz, Paris, 1995.

² J.C.Landier et al., Expression dramatique – Théâtre, Hatier, Paris, 1991.

Même si c'est deux propositions visent les mêmes objectifs, la première me semble mieux appropriée à la finalité de la mise en jeu d'un texte. En effet, chaque inducteur peut être l'occasion de la création du trame avec un début et une fin, élaborée et proposée par des petits groupes d'élèves.

B/ Les possibilités d'organisation :

1) Un partenariat :

B.O. n°27 du 6 Juillet 1995, Le théâtre et les pratiques théâtrales à l'école : “ Les nouveaux programmes[...]proposent une ouverture[...] au théâtre. C'est au sein du **projet d'école** que les maîtres inscrivent le plus souvent ces activités : actions éducatives et innovantes de type **P.A.E.** ” Ces projets peuvent permettre d'instaurer des ateliers de pratique artistique et culturelle, organisés sur une longue période (12 à 16 semaines) et conjointement animés par l'enseignant et un artiste professionnel habilité par la D.R.A.C. ¹

Voici une proposition d'organisation d'un atelier² en classe de perfectionnement qui a conduit les élèves à la création d'un spectacle :

- 1- Sensibilisation (6 séances) : Ces séances ont sollicité le faire (travail de l'expression corporelle, entrée dans la dramatisation) et le voir (spectacles de professionnels vus).
- 2- Sensibilisation au thème (4 séances) : Recherches de documentations (textes, musiques, vidéos, photos...) sur le thème.
- 3- Réalisation (8 séances) : Création du spectacle en classe dont le scénario a été bâti à partir des improvisations et répétitions (mémorisation/mise en scène).

Dans la démarche de création d'un spectacle il est bon d'être attentif à la richesse de la tension entre l'enjeu créatif et artistique et l'enjeu éducatif que cette démarche permet de promouvoir. En effet, comme le déclare justement Gisèle Barret³ : “En rentrant à l'école, les arts, légitimement, cèdent leurs objectifs spécifiques pour gagner des objectifs plus généraux qui conviennent à ce témoin privilégié d'application.”

¹ Direction régionale des affaires Artistiques et Culturelles

² Le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça fait?, Cahiers pédagogiques n°337.

³ Expression dramatique – Théâtre.

Il est également possible pour l'enseignant de transplanter sa classe lors d'une classe culturelle ce qui permet la rencontre avec des artistes dans un lieu de création théâtrale afin de pratiquer mais également la découverte du spectacle professionnel.

2) Une démarche intégrée à la pratique de classe :

Les activités théâtrales sont des outils pertinents pour l'apprentissage de la lecture et de la production d'écrit. Elles ont aussi des intérêts importants dans d'autres domaines dans la mesure où elles instaurent d'autres types de relations dans le groupe classe : connaissance de soi, de ses relations avec les autres, confiance en soi, enrichissements des moyens d'expression et communication. Enfin, elles ont une capacité d'intégration et de lutte contre l'échec scolaire appuyée par les nombreuses expériences conduites en Zone d'Education Prioritaire. Elles permettent d'une part de retrouver un sens à la scolarité et aux savoirs, à l'effort en éveillant l'envie de grandir, de réussir dans le processus de création ; ainsi elles permettent de trouver une revalorisation aux yeux des autres.

C'est pourquoi les activités dramatiques ne doivent pas se concevoir uniquement dans le cadre d'un P.A.E. bien que se soit un dispositif complet qui induise la juste mesure entre le didactique et le culturel. Il est possible de les pratiquer en classe, sur un projet moins dense ou régulièrement en tant qu'outil pour les apprentissages de la langue.

CONCLUSION

La maîtrise de la langue est l'un des savoirs fondamentaux que l'école se doit de transmettre aux enfants. Elle est riche de contenus et il est parfois difficile d'organiser son enseignement. En effet, comment garder sa logique à l'enseignement d'une langue en évitant la dérive de sa parcellisation en sous disciplines (langue orale, lecture, production d'écrits...)? De nombreuses études didactiques ont apportées des réponses essentielles dans une nouvelle approche de la lecture et de l'écriture.

Cependant, les activités dramatiques peuvent venir compléter ces démarches parce qu'elles s'inscrivent dans des projets qui privilégient à la fois l'oral et l'écrit, intégrant également les deux types d'énonciation (discours et récit) dans une même démarche. Elles permettent de traiter en situation, par une sollicitation de l'enfant sur tous les plans (cognitifs, sensoriels, moteurs, affectifs) des connaissances et des compétences riches et variées dans tous les domaines de la langue (langue orale, lecture, production d'écrits...).

De plus, en proposant à l'enfant de s'inscrire dans un projet ludique, on lui permet de construire son propre plaisir et de retrouver le goût de l'effort et ainsi, s'il y a lieu, de se réconcilier avec les apprentissages scolaires en leur donnant sens.

Néanmoins, ces compétences sont limitées et leur apprentissage ne doit pas se concevoir exclusivement avec les activités théâtrales pour support. Ces dernières permettent une étude intéressante et active de connaissances spécifiques et d'autres plus larges, lesquelles doivent se concevoir autrement, s'affiner et s'enrichir au cours d'autres activités, sur d'autres supports.

Enfin, les activités théâtrales doivent être conçues dans leur globalité. En cohérence avec la problématique posée, leurs apports dans les domaines culturel et artistique ont été écartés dans l'écriture de ce mémoire. Ces derniers sont, de même que la maîtrise de la langue, essentiels aux finalités de l'éducation que sont la construction de la personnalité, la connaissance de soi et la prise en compte des autres,...la formation du citoyen.