

Intégrer l'enseignement d'une langue en primaire est un défi relevé avec imagination par un nombre croissant de professeurs. Cet article présente la progression des apprentissages organisée autour du spectacle Rumpelstiltskin et d'ateliers de théâtre en anglais en cycle 3



Le théâtre en anglais dans un projet d'école

Pourquoi enseigner l'anglais au primaire? Les réponses proposées par les linguistes, les didacticiens et le ministère sont ambitieuses: se familiariser aux sonorités et au fonctionnement d'autres systèmes langagiers, apprendre à communiquer dans une visée fonctionnelle, accéder à une forme de conceptualisation de la langue vivante et par là même à une meilleure compréhension et maîtrise du français, renforcer la formation de futurs citoyens européens capables de comprendre et s'exprimer dans au moins deux autres langues que la langue nationale, prendre de la distance avec sa propre culture, apprendre la tolérance et préparer ainsi le ciment social de l'Europe. Oui, mais comment mettre en œuvre tous ces objectifs sans ajouter de nouvelles difficultés d'apprentissage? Comment motiver les jeunes élèves pour qui toutes ces intentions n'ont aucun sens tangible?

LE CONTEXTE DU PROJET

Armelle Chenet et Laure Halbrun, jeunes enseignantes en Zone d'Éducation Prioritaire à l'école

Camille Flammarion d'Athis-Mons, toutes les deux habilitées à enseigner l'anglais, décident de mettre en place dès la rentrée un projet ambitieux pour ouvrir leurs élèves de CE2 et CM1 à la culture anglophone. Convaincues que le contact avec des locuteurs natifs est essentiel, elles articulent un projet à partir de deux axes qu'elles mettent en synergie: correspondre avec des enfants du même âge par le biais d'un échange de lettres et vidéos avec trois classes, en Angleterre et aux États-Unis; préparer les élèves à la communication par une initiation au théâtre en anglais. Elles font appel à Drama Ties pour venir jouer en anglais dans leur école l'adaptation du conte des frères Grimm, *Rumpelstiltskin*. Les acteurs se produisent en mars, ce qui laisse à nos deux enseignantes intrépides le temps nécessaire à une préparation minutieuse. En effet, être spectateur se prépare: tout d'abord, il faut pouvoir se repérer dans la trame narrative, savoir des choses sur l'histoire — mais pas tout, afin que soit préservé l'essentiel: le plaisir et l'émotion du théâtre.

Les élèves découvrent l'histoire de *Rumpelstiltskin* dans le cours de français par un travail sur la structure du conte.

Ils écoutent le début de l'histoire en français, remettent les séquences dans un ordre logique à l'aide d'une bande dessinée et enrichissent leur vocabulaire travaillant la description des personnages. Ils reformulent ensuite la trame du conte et inventent, par équipe, une fin plausible à l'histoire. Afin de faire travailler la maîtrise de l'oral, les enseignantes font mettre en scène les productions de leurs élèves. Le but est de les filmer en fin d'année pour envoyer une vidéo en français à leurs correspondants anglophones. L'approche théâtrale, préconisée dans le plan pour les arts et la culture à l'école, est un apport fondamental à l'expression; par l'apprentissage de la maîtrise du geste et du déplacement, les enfants explorent un autre code de communication et vivent une expérience commune qui place l'apprentissage scolaire dans un nouveau rapport à la langue. C'est au cours des ateliers en anglais menés juste avant la représentation par un comédien de Drama Ties, que les élèves vont explorer l'expression théâtrale avec un professionnel, établissant ainsi un lien fort entre les compétences transversales du *drama* et l'enseignement de l'anglais.

LES APPRENTISSAGES EN ANGLAIS

La préparation en anglais se fait de façon classique, par six séances conçues à partir du matériel pédagogique fourni par Drama Ties un CD audio avec l'enregistrement d'extraits de la pièce et des fiches pédagogiques. Les enseignantes confectionnent des flashcards sur les personnages et les actions à partir des photos des acteurs et des fiches pédagogiques toujours disponibles sur le site de la compagnie, et adaptent les objectifs syntaxiques et lexicaux à leurs deux classes. Elles complètent cette préparation par deux séances d'EPS qui travaillent la reconnaissance des consignes orales en anglais. Un affichage des principales consignes est fait en classe, il servira au début des ateliers avec l'acteur. Cette deuxième phase du projet permet aux enfants de faire le lien entre trois disciplines tout en s'appropriant les éléments de langue qui seront utilisés dans l'atelier et reconnus dans la représentation. C'est une façon de proposer une dimension "authentique" de l'apprentissage de la langue: authentique parce qu'elle sert vraiment, mais aussi parce que la portée métaphorique des histoires amène les enfants à faire des liens eux-mêmes avec leur vécu et leur expérience. Le jeu dramatique permet d'introduire un regard distancié sur les personnages, sur soi, sur les autres — contribuant ainsi à un objectif éducatif au sens large.

INTÉRÊT DU THÉÂTRE

Il arrive que le théâtre soit abordé par le texte ou pire, comme une compréhension orale. Or, dans le théâtre, la construction du sens passe d'abord par le geste et l'expression physique. Le théâtre est un outil précieux pour l'apprentissage de la communication dans une autre langue, car c'est un code qui donne à la gestuelle et à l'expression une place prédominante. Lorsqu'on ne sait pas dire quelque chose avec des mots ou avec des phrases, on peut l'exprimer avec des gestes,

des mimes ou des attitudes, passer d'abord par ces codes prépare et facilite la verbalisation.

Pour comprendre les histoires, il est intéressant de partir des personnages — c'est une démarche bien adaptée aux débutants (cf. exemples d'exercices suivants). Cependant, il est aussi possible de partir des situations ou de faire découvrir une intrigue au fur et à mesure du déroulement d'un atelier. Se déplacer "comme le roi", se mettre en colère "comme Rose" permet de comprendre le personnage de l'intérieur, car le geste ne fait pas qu'accompagner la parole ou l'action, il construit la narration et les personnages. Dans les ateliers dont il est question ici, les enfants font l'expérience que pour se faire comprendre par le mime, il faut d'abord se défaire des gestes parasites, chercher ceux qui véhiculent du sens, puis il faut les exagérer. En effet, le théâtre n'est pas un miroir, l'acteur n'imité pas la réalité mais il choisit le geste le plus lisible, le mieux adapté, il prend l'essentiel, il en fait une synthèse. Pour le comprendre, il faut observer, reproduire, regarder les autres, refaire et mémoriser avec son corps et sa voix en même temps.

DÉROULEMENT DE L'ATELIER

L'atelier est une sensibilisation aux codes du théâtre, le comédien y aborde l'histoire de la pièce avec les mêmes outils utilisés par les acteurs pour le spectacle. Il dévoile, sans le dire, les codes que les enfants reconnaîtront ensuite dans la pièce pour avoir essayé de les reproduire en atelier: gestes et expressions caractéristiques, actions et répliques-clés. La complicité s'établit très vite par la dynamique de groupe et le langage gestuel. Les enfants progressent rapidement avec l'acteur, d'une part grâce à la préparation en amont, qui leur donne des clés de l'univers de référence du texte, mais aussi en aval par l'attente très forte créée par la perspective du spectacle et le projet de jouer pour se faire filmer plus tard. L'atelier se déroule selon une progression rigoureuse, on commence par

associer l'activité corporelle aux pré-acquis sur l'histoire et les personnages.

Dans un deuxième temps, les élèves expliquent en les jouant sans paroles des parties de l'histoire: le geste met en scène la mémoire et la capacité de raisonnement séquentiel. Dans l'étape suivante, le comédien fait travailler l'interaction entre les personnages, ce qui donne accès à l'intrigue. A ce niveau, les élèves s'approprient ou réinvestissent les éléments de langue en contexte. La mère de Rose veut qu'elle se réveille: *Wake up, Rose!*, Rose veut manger les gâteaux: *I want cake!* mais elle doit travailler avant, etc. Etant donné la faible capacité à produire du langage à ce stade de l'apprentissage, on comprend bien que les élèves ne peuvent pas jouer "à partir" du texte, mais à l'inverse, le texte vient progressivement enrichir, alimenter le jeu théâtral. Il y a une coverbalité du geste qui permet à l'élève d'associer la langue à un contexte, mais pas dans une répétition mécanique qui fige les apprentissages. Le fait de prendre la place de plusieurs personnages, de jouer des rôles différents dans une même scène, de les interpréter par la variation des schémas intonatifs, des attitudes, et d'autres outils communicatifs, offre des situations authentiques de réinvestissement dans la langue. Les enseignantes diront par exemple, que cet atelier a été le premier contexte dans lequel les enfants se sont véritablement appropriés les noms personnels *you* et *I*, *us* et *they*.

BILAN DU PROJET

Tous les élèves du cycle 3 font un accueil enthousiaste et attentif à la représentation, ils participent en réagissant aux sollicitations des acteurs: ils préviennent Rose par un *Behind you!* à chaque fois que Rumpelstiltskin apparaît sur scène; ils chantent avec les acteurs. Après le spectacle, ils diront qu'ils ont été surpris par le sentiment d'avoir été "capables" de bien comprendre. Ils sont intarissables de questions aux comédiens et aux enseignantes après la pièce, ils jubilent de reconnaître l'animateur de l'atelier.

dans ses différents costumes de scène. Les CM2, qui avaient préparé les séances sans les ateliers de Drama Ties, sont, pour leur part, ébahis de découvrir qu'ils comprennent une grande partie du texte écrit lorsque les professeurs leur remettent des courtes parties de script pour les jouer à leur tour. Par ailleurs, les professeurs font le constat que les enfants de CE2 et CM1 s'investissent de façon beaucoup plus active dans les cours d'anglais après ce projet: leur attitude est moins crispée dans les activités de type communicatif, ils sont

capables de se mettre en action tout en canalisant et en domestiquant leur énergie et leur vitalité. Enfin, sans que les professeurs interviennent, les élèves intègrent les savoir-faire de l'atelier de *drama* au moment de filmer leur production en français à la fin de l'année. Ils ont décontextualisé les apprentissages et utilisent seuls une grande partie des codes théâtraux.

Un tel partenariat entre professionnels du spectacle et professeurs des écoles est un moyen efficace pour mettre en place les fondements de la

communication, objectif premier de l'apprentissage des langues à l'école. Communiquer est un acte global, social, culturel qui demande un entraînement à l'écoute, au respect de la parole de l'autre, à la maîtrise de sa peur et de ses pulsions, il est nécessaire de poser ces pré-requis pour que se développe une communication verbale réussie. ■

Kester Lovelace, comédien et metteur en scène, professeur d'art dramatique, dirige la troupe Drama Ties. Joëlle Aden, formatrice et maîtresse de conférences à l'IUFM de Créteil. Joelle.aden@creteil.iufm.fr

Play It Again

Many teachers ask how to start working on a play with a group of pupils. Simply reciting scenes and hoping the pupils will 'act them out' convincingly doesn't work. My approach almost always is to start with the characters. Decide (or better still, discuss with your pupils) what the characters should look like, how they move, and how they interact with other characters. Building and creating characters is one of the fundamentals of all drama work, whether it be in class, or on the stage. Words alone won't always help our understanding of who the character is, but physical characteristics will. Here are two simple drama activities to help pupils recognise, identify with, and act out characters in a story.

Activity 1: Imagine you are...

1. Introduce some simple adjectives, with their opposites, such as *big/small – old/young – happy/sad – hot/cold – fast/slow*, etc
2. Get the pupils to walk around the space, avoiding contact or communication with each other.
3. Give a signal, at which the pupils should walk in the manner of the adjective, *Ex: walking as if they are very big, taking up a lot of room with their bodies.*
4. At another signal, they should walk around in the opposite manner.
5. Repeat the procedure for the other pairs of adjectives.
6. Freeze the action from time to time.

With the pupils in 'frozen statues', check that their gestures and body positions express the different adjectives.

7. Mix up the adjectives, so that the pupils walk around changing rapidly from one state to another, and perfect their body language.
8. Choose other more complex adjectives of emotion, such as: *angry, surprised, frightened, shy* etc, for more advanced groups, and repeat the procedures.

Activity 2: Walk like...

1. Choose a well-known story or play that you have studied with the pupils. Use pictures or flashcards to remind the pupils of the main characters.
2. Have the pupils sit in a circle. Ask them to imagine how one of the characters might walk. Ask for one volunteer to come into the circle and walk like the character.
3. Ask the class to comment. Can they recognise the character from the walk? What physical characteristics can be noticed? What movements can be improved? *Ex: A king or prince (or any hero), in a classic fairy tale, will walk with his chest out, his head held high, making expansive gestures with his hands and often with a self-satisfied or arrogant smile.*
4. A single pupil will probably not get all the characteristics in one go. Ask different pupils to come to the centre and propose different versions of 'the walk'.

5. When several pupils have tried out 'the walk', come to an agreement as a group on a small number (2-4) of simple, clear physical characteristics that symbolise this character. In that way, any pupil can act this character at any time if necessary.

6. Repeat the procedure for other characters. Let the pupils propose their own ideas on what the characters should look like (stereotypes are good to use as a starting point), but remember to find a consensus within the class on the final 'version' of the character walk.

Ex: In Cinderella for example, the Ugly Sisters could have nasty expressions on their faces, and walk anything but graciously.

7. When everyone in the class can walk around (recognisably) as different characters, start the process over again from the beginning, asking them to find a sound, or even a word or phrase that represents the character.

With these activities, pupils have been creating (animated) pictures of the characters, bringing them to life. Once they have mastered these pictures, they can add the soundtrack (ie the text). The teacher's job is to help pupils to support it. However, a pupil who is 'in character' physically will inevitably make the text come alive because he/she understands the situation "from the inside."