



**HAL**  
open science

## **Théâtre et inhibition : l'inhibition des élèves de cycle 3**

Laetitia Hidot

► **To cite this version:**

Laetitia Hidot. Théâtre et inhibition : l'inhibition des élèves de cycle 3. Education. 2012. dumas-00735333

**HAL Id: dumas-00735333**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735333>**

Submitted on 25 Sep 2012

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**MASTER 2 SMEEF  
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES  
ÉCOLES »  
ANNÉE 2011/2012  
SEMESTRE 4**

**INITIATION À LA RECHERCHE**

MÉMOIRE

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : HIDOT LAETITIA  
SITE DE FORMATION : VALENCIENNES  
SECTION : C**

**Intitulé du séminaire de recherche : Littérature et théâtre  
Intitulé du sujet de mémoire : Théâtre et inhibition  
Nom et prénom du directeur de mémoire : Madame Béatrice Ferrier**

## Sommaire

<b>Introduction</b>	<b>p. 1</b>
<b>I) Le théâtre : une solution aux difficultés de l'oral ?</b>	<b>p. 3</b>
<i>a) La peur de s'exprimer en classe</i>	p. 3
1) Un blocage pouvant déboucher sur une phobie	p. 3
2) Des compétences orales inégales pouvant être inhibitrices	p. 4
3) Un dispositif d'analyse de l'inhibition : la vidéo	p. 6
<i>b) Prendre la parole : des enjeux inconscients</i>	p. 7
1) Une soumission au jugement d'autrui	p. 7
2) Des compétences insoupçonnées	p. 9
3) Des stratégies d'évitement au service de l'inhibition	p. 9
<i>c) La situation de l'oral en classe</i>	p. 11
1) L'oral : des situations diverses	p. 12
2) Un outil souvent malmené	p. 13
3) Un apprentissage mal perçu	p. 14
<i>d) Rôle de l'école face à l'oral</i>	p. 15
1) Ce que disent les instructions officielles	p. 15
2) Le rôle de l'enseignant	p. 16
3) La construction d'une identité sociale	p. 17
<b>II) Le jeu théâtral au service de la désinhibition</b>	<b>p. 18</b>
<i>a) Le texte théâtral et le jeu théâtral comme refuges en opposition au jeu dramatique</i>	p. 18
1) Choix du jeu théâtral par rapport au jeu dramatique	p. 19
2) La mise en situation par un nécessaire échauffement	p. 20
3) Les mises en scène des textes théâtraux	p. 21
<i>b) Une situation de référence : la lecture à haute voix</i>	p. 23
1) Les compétences mises en œuvres	p. 23
2) La mise en situation	p. 25
3) Finalement, un lien oral/écrit favorable à la désinhibition ?	p. 26
<i>c) Le développement de la confiance en soi</i>	p. 27
1) Le texte théâtral : un support permettant de développer la	p. 27

confiance en soi	
2) Une pratique bien établie pour un résultat efficace	p. 28
3) Les ressentis des élèves : un outil concret	p. 29
<i>d) Le renforcement du groupe classe</i>	p. 30
1) Une activité favorisant l'entraide	p. 30
2) Une activité qui favorise la coopération	p. 31

<b>Conclusion</b>	<b>p. 33</b>
-------------------	--------------

Annexes

## Introduction

La place de l'oral au sein de la société a connu de nombreuses modifications au fil des siècles. En effet, durant l'Antiquité, la rhétorique qui consistait à persuader un auditoire par la parole est devenue par la suite un art : celui de bien parler. Elle était d'abord utilisée pour la politique et l'enseignement puis s'est étendue à tous les domaines. Puis, celle-ci a perdu de son importance et fut de moins en moins utilisée.

Au sein du système scolaire, l'oral a longtemps été considéré comme inférieur à l'écrit. Ainsi, comme l'indique Éveline Charmeux dans son ouvrage *Ap-prendre la parole*<sup>1</sup>, les instructions officielles de 1923 voulaient faire accéder les élèves « à la langue de Voltaire et de Racine ». L'accent était alors mis sur la forme écrite de la langue et l'oral n'était évoqué que dans la récitation de poésie, la reproduction de phrases lues ou des exercices oraux de grammaire. Dans les années 1950, par l'arrivée des linguistes, l'oral va se distinguer de l'écrit non plus par une différence de qualité mais par une différence de contenus. En effet, l'oral se compose de tous les éléments sonores alors que l'écrit se compose de tous les éléments graphiés. L'oral accède à un nouveau statut au sein du système scolaire et va gagner au fil des années de l'importance dans les instructions officielles. Toujours selon Éveline Charmeux, il va petit à petit devenir un objet d'étude à part entière en s'inscrivant dans une fonction de socialisation primordiale. En effet elle souligne les fonctions sociales de l'oral qui doit s'apprendre à l'école et qui est présent dans tous les domaines : scolaire, personnel et professionnel<sup>2</sup>. L'ouvrage *Enseigner l'oral à l'école primaire*<sup>3</sup> conduit par le groupe oral-créteil, fait également référence à l'importance de l'acquisition de l'oral en milieu scolaire. Ce groupe prend appui sur des recherches effectuées en psychologie du langage et en sociologie de l'éducation qui ont prouvées que la prise de parole est indispensable en classe et qu'elle est un gage de réussite scolaire. Les enjeux de l'apprentissage de l'oral sont cruciaux pour les élèves puisqu'il s'agit finalement comme le précise l'œuvre *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Coordonnée par Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane<sup>4</sup>, d'un moyen d'expression pour chaque individu. Celles-ci rejoignent alors Éveline Charmeux qui, dans l'ouvrage déjà cité, associe l'oral à

---

<sup>1</sup> Charmeux . E. (1996), *Ap-prendre la parole*, Sédrap Éducation, coll. l'école en questions

<sup>2</sup> *Ibid*, p. 10.

<sup>3</sup> Le Cunff. C. et Jourdain. P. ( 1999), *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Hachette éducation p. 7

<sup>4</sup> Institut National de Recherche Pédagogique, (2004) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Coordonnée par Garcia-Debanc C. et Plane. S. , Hatier.

un objet de pouvoir sur l'entourage proche ou non et de ce fait comme un « indicateur de rang social »<sup>5</sup>.

Or, si l'oral est considéré comme un facteur d'intégration sociale d'abord au sein de la famille puis du cursus scolaire et enfin au sein du milieu professionnel, encore faut-il oser prendre la parole... En effet, pour certaines personnes prendre la parole en public reste une épreuve assez difficile et est facteur de stress. Il en est de même chez les enfants qui rencontrent des difficultés à s'exprimer devant un public. Cette inhibition est difficile à vivre pour ces élèves qui ressentent un certains nombres de sentiments désagréables lors de ces situations. Il sera alors question ici de désinhiber les élèves. Par désinhiber, j'entends la libération de toutes contraintes lors de la prise de parole au sein d'un groupe, ici le groupe classe. Le but est d'arriver à ce que les élèves, même les plus réservés ressentent moins voire plus du tout, d'inquiétude et de gêne lorsqu'ils devront prendre la parole dans la classe. À cela, s'ajoute un autre aspect, celui de l'intégration. Le dernier objectif sera de faciliter, par l'intermédiaire du jeu théâtral, l'intégration des élèves au sein du groupe classe. En effet, la communication, comme nous l'avons vu, étant essentielle à la participation d'un groupe social, il semble difficile pour les élèves inhibés de pouvoir s'intégrer dans un groupe. Afin d'y parvenir, j'ai choisi de travailler sur l'utilisation du théâtre en classe. Il sera question d'utiliser la capacité de ce genre littéraire afin de développer la compétence orale désirée.

Il semble alors important de définir la notion de théâtre telle qu'elle sera utilisée ici. Il s'agira de s'appuyer sur des textes théâtraux, c'est à dire des textes littéraires impliquant des « acteurs » devant jouer le rôle de personnages afin de mettre en scène les actions et situations de ces textes. Ensuite, il semble également nécessaire de préciser le genre théâtral sur lequel va s'appuyer notre étude. Le registre littéraire qui me semble le plus adéquat à mon expérimentation est celui de la comédie. Par registre littéraire, j'entends les effets que le texte produit sur ses récepteurs. Ici, il s'agira de s'appuyer sur des textes théâtraux issus de la littérature de jeunesse à visée comique. En effet, il me semble qu'il sera plus facile pour les élèves de se détendre et de se prêter au jeu si le texte les fait sourire. Il faut qu'ils puissent entrer dans le texte, se l'approprier. Le texte devra alors leur plaire. C'est pourquoi le registre de la comédie me semble bien correspondre à cet objectif. De plus, le regard du spectateur amusé par le texte et le jeu théâtral sera plus facile à

---

5 Charmeux . E., *Ap-prendre la parole*, *Op. cit.* p. 102

supporter pour les « acteurs ». Ensuite, il me semble important d'aborder la question du jeu dramatique . Cette étude a déjà été menée par Jean-Pierre Ryngaert et Christiane Page qui affirment, comme nous le verrons un peu plus loin que le jeu dramatique permet de désinhiber les élèves. Pour ces raisons, j'ai choisi de m'appuyer sur le texte théâtral afin de voir si lui aussi permet la désinhibition des élèves. Seulement, si l'on se réfère à Jean-Pierre Ryngaert<sup>6</sup>, le texte peut au contraire conduire à l'inhibition. En effet, il s'agit de lire à haute voix devant les camarades et la lecture n'est pas pour tous les élèves tâche aisée. Ceux ayant des difficultés de lecture se sentiront mal à l'aise dans cette tâche qui sera jugée par les tiers. Malgré cette analyse, mon choix s'est arrêté sur l'utilisation du texte théâtral comme support car il me semblait plus évident de juger le degré d'inhibition des élèves à partir de cette méthode même s'il me faut prendre en compte cette limite lors de mon expérimentation.

Après avoir établi les caractéristiques du sujet étudié, la problématique suivante me semblait évidente : En quoi la mise en jeu d'un texte théâtral permet-elle de désinhiber les élèves de cycle 3 ? J'ai retenu le cycle 3 car il me semble qu'aux cycles antérieurs, les élèves n'ont pas encore cette notion de gêne et de jugement. En effet, selon un article<sup>7</sup> que j'ai consulté, la peur de la participation en classe se développe le plus souvent entre 8 et 12 ans. Mon étude sera alors réalisée dans une classe de CM1/CM2, moment essentiel de la scolarité qui doit préparer les élèves à leur entrée au collège.

Afin de traiter ce sujet, nous verrons dans un premier temps si le théâtre pourrait répondre aux difficultés de l'oral en analysant ces difficultés puis dans un second temps, nous verrons comment le jeu théâtral peut répondre à ces difficultés.

## **I) Le théâtre : une solution aux difficultés de l'oral ?**

### *a) La peur de s'exprimer en classe*

#### 1) Un blocage pouvant déboucher sur une phobie

À partir de l'article sur le soutien scolaire cité en introduction, on comprend que la peur de s'exprimer pour un enfant peut entraîner un rejet et un désintérêt de l'école puisqu'il s'agit d'un véritable mal être. Pire encore, ce malaise peut provoquer ce que l'on appelle la phobie scolaire. Ces élèves ont tellement peur du jugement de leurs pairs qu'il leur devient inconcevable pour eux d'aller en classe. Avec cette angoisse s'ajoute le manque de

---

6 Ryngaert J.-P. (1985), *Jouer, représenter*, Cédic, Paris

7 [Http://www.soutien-scolaire-mag.com/refus-scolaire.php](http://www.soutien-scolaire-mag.com/refus-scolaire.php)

confiance en soi qui les enferme sur eux-mêmes car ils se dévalorisent, se sentant incapables de satisfaire à un exercice. Une fois que cette phobie est installée, l'auteur souligne qu'il est très difficile de faire machine arrière. Et quand bien même cela se ferait, cette expérience, fort douloureuse pour les élèves, laisserait des séquelles difficiles à oublier et le retour en classe alors souvent accompagné d'un retard dans les apprentissages serait une épreuve pour ceux-ci, l'école étant le symbole d'une souffrance passée. Le rapport à l'école et au savoir en est donc totalement modifié. C'est pourquoi il est indispensable, je pense, pour un professeur de prévenir ce genre de comportements afin d'éviter que cela ne touche ses élèves. Il faut y remédier très tôt afin de ne pas laisser cette angoisse s'installer. Or, le groupe Oral-Créteil lors de son étude<sup>9</sup> affirme que les enseignants ont tendance à considérer les enfants qui n'osent pas prendre la parole comme des enfants timides. Partir de ce constat suppose que la timidité est la nature de ces enfants et que nous ne pouvons rien y changer. Les enseignants adhérant à ce principe ont alors tendance à se dire que ces enfants « timides » finiront par s'émanciper plus tard et qu'il faut les laisser murés dans leur silence tant qu'ils ne prennent pas eux même la parole. En suivant cette méthode, le groupe Oral-Créteil montre qu'en choisissant de ne pas intervenir, l'enseignant empêche ces élèves d'accéder à une compétence essentielle des instructions officielles mais aussi qu'il prend le risque de ne pas l'aider à s'épanouir en tant qu'individu intégré au sein de la société.

## 2) Des compétences orales inégales pouvant être inhibitrices

Ce groupe ajoute que tous les enfants n'ont pas les mêmes compétences orales au sein d'une classe. Certains élèves étant plus à l'aise à l'oral que d'autres, vont prendre le monopole de la parole alors que les plus timides vont se contenter d'écouter même en ayant la bonne réponse. On imagine alors aisément le sentiment d'échec accompagné d'une dégradation de l'estime de soi au fur et à mesure que ces élèves avancent dans leur cursus scolaire. Ils cherchent à passer inaperçus, fuient le regard de l'enseignant qui pourrait l'interroger ou n'ose s'adresser qu'à celui-ci. Ainsi, dans l'ouvrage de l'INRP coordonné par Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane<sup>10</sup>, une enseignante témoigne de son expérience vis à vis d'un élève en difficulté. Celui-ci désire malgré sa timidité participer en classe. Le

---

9 Oral-créteil,(1999), *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Hachette Éducation/IUFM de Créteil, coll. « Pédagogies pour demain », p. 21

10 Institut National de Recherche Pédagogique, (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Op. Cit p. 178



fait est qu'il levait le doigt pour participer mais lorsque l'enseignante l'interrogeait, il était incapable de s'exprimer et restait muet. Ceci parce qu'il sentait tous les regards de la classe se tourner vers lui. Cette enseignante raconte également que lorsqu'il lui arrivait de participer, il ne s'adressait qu'à elle. Cet élève connaît alors un degré d'inhibition vis à vis de ses camarades. Lors de mon expérimentation, je n'ai pas vraiment rencontré ce problème d'inhibition car les élèves sont habitués à s'exprimer librement au sein de la classe. En effet, l'enseignante a su créer un climat de confiance pour tous les élèves qui n'hésitent pas à s'exprimer quand il le faut. Cependant, pour certains, il reste plus difficile de se tenir face à la classe pour s'exprimer. En leur demandant : «Qu'est ce qui te gêne quand tu dois parler debout face à la classe ? », quatre élèves ont répondu qu'ils se sentaient gênés vis à vis du regard de leurs camarades. La première partie de mon expérimentation consistait à demander aux élèves de lire un extrait d'une pièce de théâtre, issu d'un livre de jeunesse<sup>11</sup>, à haute voix. Il s'agissait alors d'une évaluation diagnostique pour mesurer le degré d'inhibition des élèves. La classe était divisée en trois groupes allant de 4 à 5 élèves. En première partie de séance, j'ai travaillé vingt minutes avec chaque groupe à la préparation de cette lecture dans une salle attenante à la classe. Dans un premier temps, les élèves ont lu le texte silencieusement. Ensuite, nous avons expliciter les passages incompris et le genre auquel ce texte appartenait afin qu'il soit clair pour tous les élèves. Ce texte<sup>12</sup> étant une adresse au public, me semblait idéal pour débiter mon expérimentation puisqu'il nécessite que les lecteurs s'adressent à leurs camarades. Ce point, également explicité avec les différents groupes, a mis mal à l'aise les quatre élèves ayant une certaine réticence à cette forme de communication. Enfin, je leur ai dit que j'allais leur demander de lire une partie de ce texte devant la classe entière mais que ce n'était pas une obligation. En effet, Éveline Charmeux<sup>13</sup> précise qu'il est très important de ne jamais forcer les élèves dans ce genre d'activité, au risque de les inhiber davantage en leur faisant vivre une expérience traumatisante. J'ai donc bien insisté sur le fait que ce n'était pas une activité obligatoire. Puis, les élèves ont eu quelques minutes pour préparer leur lecture. La deuxième partie de séance s'est déroulée en classe entière. Les élèves devaient lire le texte à haute voix au tableau face à leurs camarades. Tous les élèves étaient volontaires sauf deux qui ont refusé l'activité, me précisant à part qu'ils n'aimaient pas être seuls face à la

---

11 Milovanoff. J-P., *Les sifflets de Monsieur Babouch*, actes sud- papiers, coll. Heyoka jeunesse

12 Cf annexe 1

13 Charmeux . E., *Ap-prendre la parole*, Op cit. p. 120

classe. Ces deux élèves ont un sentiment de mal être devant une telle situation et un de mes objectifs était de les aider à surmonter cette difficulté.

### 3) Un dispositif d'analyse de l'inhibition : la vidéo

Afin de mieux analyser ces lectures à haute voix, j'ai choisi de filmer ces interprétations dans le but de pouvoir les regarder à plusieurs reprises mais également pour que les élèves puissent se voir et analyser leur propre prestation. Analyser sa propre performance et pouvoir se regarder est essentiel selon Éveline Charmeux<sup>14</sup>. Celle-ci affirme que l'enregistrement vidéo permet aux élèves d'apprendre à se connaître et de prendre conscience de ce que l'on peut améliorer comme les manies ou les mauvaises postures pouvant altérer la prestation. Partant de ce principe, elle déclare que l'enregistrement vidéo est un outil précieux pour la lecture à haute voix pour aider les lecteurs à s'améliorer en se voyant de l'extérieur. Elle dénonce également une certaine réticence de la part de nombreuses personnes à se voir et s'entendre et préconise de ce fait la pratique de l'analyse vidéo très tôt en classe afin d'habituer les élèves à se voir et s'entendre. C'est pourquoi j'ai décidé de filmer toutes les prestations des élèves. Certains d'ailleurs se sont sentis mal à l'aise en voyant la caméra et m'ont demandé si j'allais m'en servir avant même que je puisse expliquer la démarche que j'allais entreprendre. Lors des analyses en groupe de leur prestation, les élèves étaient gênés en se voyant, ils souriaient en se tortillant sur leur chaise ou en se tenant les mains, signe de malaise. Puis petit à petit, cela est devenu naturel, certains me disaient même «je trouve que j'ai été parfait(e) ». Éveline Charmeux fait bien d'insister quand elle dit qu'il faut les habituer à cette pratique afin qu'ils ne soient pas gênés vis à vis de leur image. Finalement, cette démarche a contribué à renforcer l'estime de soi chez les élèves qui ont appris à s'apprécier et à reconnaître leurs qualités. Le fait est que les autres élèves pouvaient aussi complimenter leur camarade sur sa prestation en la visionnant. J'ai également pu constater qu'ils avaient tendance à faire ressortir les points positifs pour s'encourager et non à chercher les défauts comme les manies. Cela a beaucoup aidé les élèves les plus timides qui se sont sentis soutenus par le groupe. D'une certaine manière, cette technique permet de renforcer la cohésion du groupe. Cette démarche est, pour la recherche de l'INRP, essentielle car il précise que l'oral ne laissant pas de trace écrite, il ne peut être analysé sérieusement sans être écouté à plusieurs

---

14 Charmeux . E., *Ap-prendre la parole, Op. cit.*, p. 176

reprises<sup>15</sup>. Il préconise également un dispositif audio ou vidéo afin de mener un tel projet. Ce groupe de recherches précise néanmoins les limites d'une telle pratique. En effet, il se peut que face à ce dispositif, certains élèves timides n'osent plus du tout parler et se murent dans le silence ou au contraire que d'autres élèves soient extravertis sans avoir quelque chose à dire. Il me fallait donc veiller à ne pas inhiber davantage les élèves par ce dispositif et à ce que d'autres élèves ne sombrent pas dans la démonstration. Je leur ai, de ce fait, bien expliqué que le but de cette démarche était qu'ils puissent se voir dans l'optique qu'ils analysent ce qu'il était possible d'améliorer. J'ai aussi précisé que personne d'autre, à part leur petit groupe de 4 ou 5 élèves ne verrait ces vidéos. Finalement, je pense que le fait de leur avoir expliqué le but de l'utilisation de la caméra les a rassurés puisqu'ils en ont compris l'intérêt. J'ai également pu remarquer qu'au fur et à mesure des séances, ils en ont oublié sa présence et n'y prêtaient plus attention. Cela m'a alors permis de voir des comportements que je n'avais pas vus pendant le déroulement des séances. Ainsi, lors de la première séance et après analyse des vidéos s'y référant, il s'est avéré que plusieurs élèves ont manifesté des signes d'anxiété inconscients face au groupe classe.

### b) Prendre la parole : des enjeux inconscients

#### 1) Une soumission au jugement d'autrui

Lors de la première séance, certains élèves ne regardaient pas leurs camarades et préféraient regarder l'enseignante. Les pauses étaient très rares, comme s'il s'agissait d'une course de vitesse parfois. Un élève a lu à une cadence très soutenue au point d'avoir des difficultés à reprendre son souffle. De ce fait, quand on regarde la vidéo, on voit qu'il essaie de trouver une posture qui lui permette de parler le plus longtemps possible : penché en avant comme pour puiser de l'air jusqu'à ne plus en avoir. Une autre élève qui avait avoué être mal à l'aise devant le groupe classe a lu le texte en se cachant derrière sa feuille : la feuille à hauteur du visage très rapprochée de celui-ci. Une autre encore ne cessait de bouger la jambe, genou fléchi. Enfin, une majorité d'élèves semblait très à l'aise face à cet exercice. Ils faisaient attention aux intonations et lisaient à allure modérée. Ce qui nous intéresse ici sont les comportements des élèves ayant éprouvés une certaine gêne vis à vis de l'activité de lecture à haute voix. En effet, quand nous avons analysé ces

---

15 Institut National de Recherche Pédagogique, (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Op. Cit p. 268

vidéos, les élèves en se voyant étaient surpris de leur attitude : « Je parle vite! », « Je bouge ma jambe !»... Ces réactions sont tout à fait légitimes puisqu'ils s'agit de réactions dues à ce qu'Éveline Charmeux appelle des enjeux inconscients.<sup>17</sup> En effet, cette dernière souligne que la prise de parole en public suscite un enjeu bien plus important que cette prise de parole en elle même. Il s'agit en fait de mettre en jeu sa personne, de se soumettre au jugement d'autrui. L'auteure précise alors qu'il est question finalement d'une prise de risques où le locuteur peut transformer son image aux yeux des auditeurs aussi bien positivement que négativement. Et c'est bien cette peur inconsciente qui se traduit par des petites manies comme de bouger la jambe assez rapidement durant toute la lecture à haute-voix ou de se cacher derrière sa feuille afin de ne pas être vu mais aussi et surtout de ne pas voir les spectateurs. Effectivement, c'est surtout leur jugement qui est la raison de tout ce mal être. Le fait de se cacher derrière une feuille permet d'oublier un minimum ce public et de ne pas voir leurs réactions. D'ailleurs l'élève ayant eu cette réaction m'a dit lors de l'analyse de sa prestation qu'elle se cachait pour ne pas voir « les autres ». Il s'agit là de ce qu'Éveline Charmeux appelle le « feed-back ». Elle évoque par cette notion l'importance des réactions des auditeurs qui renvoient directement par celles-ci une image de leur jugement au locuteur sur sa prestation. Ce qui est d'autant plus source d'anxiété surtout si l'on remarque des réactions que l'on peut interprétées comme négatives : grimacement, étonnement... C'est bien là l'enjeu véritable de la prise de parole en public qui est difficile à vivre pour nombre de personnes. Or, l'auteure précise que la réaction des auditeurs est essentielle dans l'amélioration des compétences langagières et qu'il s'agit simplement d'apprendre à réajuster son discours en fonction des feed-back reçus.

## 2) Des compétences insoupçonnées

Le groupe Oral-Créteil évoque alors la difficulté de cette prise de risque qui implique un travail sur soi même pour oser prendre la parole.<sup>18</sup> Cela sous entend également, toujours selon ce groupe, de maîtriser certaines compétences sous-jacentes à la prise de parole. Ainsi, il est nécessaire afin de mettre les auditeurs dans des conditions optimales d'écoute d'adopter un niveau sonore correct, ni trop bas, ni trop élevé mais également d'avoir un débit qui permette aux auditeurs de ne pas se lasser mais aussi de suivre le fil de ce qui est présenté. Enfin, il rejoint Éveline Charmeux sur le fait que la prise

---

17 Charmeux . E., *Ap-prendre la parole, Op cit.* , p. 68-69.

18 Oral-créteil,(1999), *Enseigner l'oral à l'école primaire, Op. Cit.*, p. 20-21

de parole nécessite de prendre en compte ses auditeurs par le regard mais aussi de les captiver par des gestes. On se rend compte alors que la prise de parole en public nécessite de nombreuses compétences à mettre en œuvre afin de favoriser un feed-back positif de la part des auditeurs. Ainsi, le groupe Oral-Créteil évoque le fait que certains élèves, que l'on appelle « silencieux » préfèrent rester dans le silence et attendre que ça se passe et que les camarades répondent. Il s'agit pour eux, d'un exercice trop difficile. Il est question d'allier des compétences physiques : vocales, corporelles avec la respiration et la posture avec des compétences communicationnelles : décentration, maîtrise de soi, acceptation du regard des autres, mais aussi des compétences d'ordre sémiotique : savoir interpréter les attitudes et comportements des autres et enfin des compétences langagières et des compétences énonciatives. Éveline Charmeux qualifie toutes ces compétences comme autant d'obstacles à l'usage de la parole en public car il est très difficile de tout combiner.<sup>19</sup> Ce sont finalement tous ces facteurs qui rendent cette activité très pénible et angoissante pour les élèves.

### 3) Des stratégies d'évitement au service de l'inhibition

Le groupe Oral-Créteil fait alors un inventaire des comportements observables qu'il appelle « stratégies d'élèves » et qu'il associe à un mal être lors des prises de parole.<sup>20</sup> La notion de stratégie est définie par le dictionnaire Larousse comme un « art de coordonner des actions, de manœuvrer habilement pour atteindre un but »<sup>21</sup>. Cela signifie alors que les élèves ayant des difficultés à affronter une situation de communication orale cherchent des moyens détournés pour y parvenir. Ainsi, ce groupe évoque le fait que certains élèves vont essayer d'attirer l'attention sur eux auprès de quelques camarades en les faisant rire. Cela lui permet finalement de ne communiquer réellement qu'avec un petit groupe d'élèves de la classe et de ne pas affronter la classe entière. D'autres vont essayer de prendre la parole et au moment de se lancer vont y renoncer en voyant tous ce que cette tâche suppose. Il est également possible que des élèves ne communiquent, dans des situations impliquant de nombreux auditeurs, que par le non-verbal. Ces stratégies permettent alors aux intéressés d'éviter de prendre la parole. Ils trouvent une alternative à celle-ci. D'autres stratégies, toujours selon le groupe Oral-Créteil, consistent à se réfugier derrière des propos

---

19 Charmeux . E., *Ap-prendre la parole, Op cit.* p. 102

20 Oral-créteil,(1999), *Enseigner l'oral à l'école primaire, Op. Cit*, p. 30

21 Larousse, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/strat%C3%A9gie/74818>

appartenant à une autre personne. Ainsi, certains vont utiliser les propos du maître pour être sûrs de ne pas être dans l'erreur ou alors utiliser des propos évoqués précédemment par un camarade et de ce fait, déjà acceptés par le groupe classe. Ces élèves évitent alors la prise de risques que suppose la communication orale. Ce groupe précise que pourtant il existe de nombreux échanges verbaux au sein de la classe comme les bavardages, les échanges professeur/élève qui sont des situations de communication qui semblent naturels aux élèves et qui ne leur pose pas problème. Or, il est expliqué que les situations de communication où les élèves se retrouvent seuls face à la classe ou du moins seuls face à plusieurs interlocuteurs, sont assez rares. Les élèves sont alors pour certains « bloqués » par le manque d'expérience face à ces situations. Un enfant qui d'habitude s'exprime librement avec l'enseignant ou avec ses camarades pourra rencontrer des difficultés devant plusieurs interlocuteurs du fait de son manque d'expérience pour s'adresser à un public. Il peut alors rester muet face à ces regards dont il n'a pas l'habitude. Les enjeux de la prise de parole sont donc trop importants et même si l'élève avait l'intention de prendre la parole, une fois mis en situation, il se rend compte de tout ce que cela implique et ne peut s'exprimer. Lors de mon expérimentation, j'ai pu constater ce phénomène. Tous les élèves s'adressaient librement à l'enseignante mais une fois le travail en groupe avec moi, ils n'osaient pas expliciter clairement leur choix. Ainsi, après l'évaluation diagnostique, j'ai choisi de travailler sur diverses scènes extraites de pièces de théâtre de jeunesse. Comme j'avais trois groupes différents, je prenais pour chaque séance, trois scènes différentes afin que chaque groupe puisse présenter sa propre scène et éviter les comparaisons qui auraient pu inhiber certains élèves jouant le même rôle qu'un élève ne souffrant d'aucune inhibition. J'ai repris les différentes répliques de ces scènes que j'ai découpé et numéroté comme l'avait fait Monsieur Delaby lors de son intervention. Ensuite, à chaque séance je disposai les différentes répliques sur une table assez éparpillée. La consigne suivante était alors donnée aux élèves : « Vous allez aller prendre chacun une réplique qui se trouve sur la table puis une fois que vous l'avez choisie, vous venez me voir ». Le but de cette procédure était de voir sur quels critères les élèves se fixaient pour choisir leur réplique. Certains me disaient « parce que j'aime bien », d'autres : « Parce qu'il y a des exclamations », ce qui laissaient penser que ces élèves n'éprouvaient pas de gêne à parler en public au point de mettre en place des stratégies d'évitement. Par contre, ce que j'ai remarqué, c'est que quelques élèves timides se contentaient toujours de répéter ce que le camarade précédent

venait de dire. Ainsi, une élève me disait comme son camarade venait de le dire qu'elle avait choisi sa réplique par goût. Une autre, qui avait refusé l'évaluation diagnostique s'exprimait par le non-verbal en hochant les épaules pour me dire qu'elle ne savait pas. En réalité, elle choisissait toujours les répliques ne comportant qu'un seul mot mais n'osait faire part de son choix. Finalement, les attentes de cet exercice sont tellement nombreuses en terme de compétences que les élèves se retrouvent confrontés à un problème, à savoir : mobiliser ses compétences langagières tout en exprimant ses idées et en prenant en compte des interlocuteurs. Le souci qui se pose est que certains enfants ne parviennent pas à surmonter cette peur de s'exprimer en public. En effet, ils n'osent pas prendre la parole par peur du regard des autres, des jugements des pairs et par un manque de confiance en soi. C'est l'idée que développe Jean-Pierre Ryngaert<sup>22</sup> « La situation scolaire est parfois telle que le groupe refuse toute prise de parole personnelle, pour des raisons diverses : manque d'entraînement au travail collectif, crainte de se livrer, inquiétude devant une forme d'expression ressentie comme dangereuse. » L'auteur donne alors des exemples de séances sur la pratique théâtrale où les élèves rencontrent un blocage. Ils n'arrivent pas à s'exprimer et à dépasser leur peur. Face à ce manque d'expérience souligné par le groupe Oral-Créteil et Jean-Pierre Ryngaert, il semble alors important de s'intéresser à la situation de l'oral en classe.

### c) La situation de l'oral en classe

#### 1) L'oral : des situations diverses

Lors de mon expérimentation, j'ai pu constater que les élèves étaient pour la grande majorité d'entre eux à l'aise avec l'oral. En effet, j'ai dans un premier temps observé le groupe classe. Tous les élèves osent participer et s'exprimer librement. Cependant on observe quand même quelques signes d'anxiété chez certains d'entre-eux : balancement d'une jambe, frottement des mains etc...Cependant, lors des fonctionnements en groupe, j'ai relevé que deux élèves ne participaient pas<sup>23</sup>. Ils discutaient entre eux alors qu'ils ne faisaient pas partis du même groupe et ne s'intéressaient pas à ce que leur groupe faisait. Un autre élève se contentait d'écouter ce que ses camarades disaient sans donner son avis. Il était pourtant situé au centre du groupe. On remarque là encore qu'il n'est pas évident

---

22 Ryngaert J.-P. (1996), *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, De Boeck, Bruxelles, p. 55

23 Cf annexe 2

pour tous les élèves de prendre la parole selon le mode de travail imposé et que certains d'entre eux ont des difficultés à s'imposer auprès de leurs pairs. Éveline Charmeux fait état de quatre situations de communication orale au sein de la classe.<sup>24</sup> Il existe en effet selon cette dernière, les situations de travail de groupe que nous venons d'analyser, qui nécessitent des dialogues en petits comités. Ensuite, elle évoque une nouvelle situation de travail de groupe mais cette fois-ci devant des spectateurs comme le suggèrent les pièces de théâtre. L'auteur précise alors l'effet inhibiteur du regard de ces spectateurs. La troisième situation de communication orale observée dans les classes est sans doute la plus difficile puisqu'il s'agit de la prise de parole face au groupe classe. Éveline Charmeux met en évidence qu'il s'agit de la forme d'oral la plus angoissante car elle implique une dimension sociale. De ce fait, cette situation paraît insurmontable pour la grande majorité des personnes. Quant à la dernière situation de communication orale évoquée par l'auteure, il s'agit de ce qu'elle appelle « l'oral en situation de communication différée ». Elle entend par là, l'enregistrement audio que l'on diffuse ultérieurement à un public, ou un enregistrement vocal sur un répondeur, ce qui suscite moins d'anxiété du fait de la non-présence d'auditeurs lors de la communication. D'après ce classement des différents types d'oraux, mon expérimentation consistait alors à utiliser des situations d'échanges en petits comités par la mise en scène de scènes de pièces de théâtre devant un groupe de spectateurs qui était le groupe classe au service de l'acquisition des compétences nécessaires à la prise de parole en public. En effet, mon évaluation diagnostique portait sur une prise de parole en public par l'intermédiaire de la lecture à haute voix. Pour remédier aux problèmes rencontrés par les élèves lors de cette activité, problèmes qu'ils ont eux mêmes relevés par l'analyse de leur prestation, j'ai mis en place des représentations en groupe de scènes extraites de pièces de théâtre de jeunesse. Je me suis donc servie de l'effet groupe qui suppose moins de blocage de la part des élèves, pour les habituer à s'exprimer devant la classe. Ensuite, l'évaluation finale consistait à relire le texte de l'évaluation diagnostique à haute voix pour mesurer les progrès effectués. La recherche de l' INRP coordonnée par Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane rappelle finalement la fonction essentielle de l'oral comme moyen d'expression.<sup>25</sup> Pour développer cette compétence, elle insiste alors sur l'importance de laisser des moments de libre expression au sein de la

---

24 Charmeux . E., *Ap-prendre la parole, Op cit.* p. 114

25 Institut National de Recherche Pédagogique, (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire, Op Cit*, p. 33



classe, comme une délégation de la parole du maître à ses élèves.

## 2) Un outil souvent malmené

Au sein de la classe où j'ai effectué mon expérimentation, il s'est avéré que les élèves avaient très souvent l'occasion de communiquer. Ils pouvaient même communiquer quand ils le souhaitaient, l'enseignante favorisant les prises de parole spontanée. L'organisation des cours était propice également à la communication. Le matin, la classe fonctionnait sous forme d'ateliers coopératifs et de ce fait, la méthode frontale était très peu utilisée. Ce déroulement permet aux élèves d'échanger plus facilement entre eux et d'établir des relations de confiance. Ils sont amenés à s'entraider lors des activités autonomes et donc à dialoguer. Ce statut de l'oral n'est pas le même au sein de toutes les classes. Si la recherche citée précédemment préconise de laisser place à la parole au sein de la classe, elle fait aussi le constat d'un oral qui n'occupe pas la place qu'il devrait occuper. En effet, celle-ci se base sur un rapport du Ministère de l'Éducation Nationale en 1999 dont le sujet était « La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire »<sup>26</sup>. Ce rapport établi par Martine Safra, Jean Hébrard et Serge Thévenet après de multiples observations en classe et interrogations auprès des enseignants fait part de plusieurs constats. Il s'est avéré que dans la plupart des classes, l'oral n'occupe pas une place satisfaisante. Les auteurs de ce rapport explique cela par le fait que bien souvent, la parole n'est laissée aux élèves que dans une situation bien précise : lorsque l'enseignant pose des questions. Ce qui ne laisse pas beaucoup de marge de réponse pour les élèves. On ne peut donc pas parler de libre expression puisque les réponses sont limités par le questionnement. Ensuite, ils évoquent la prédominance de la parole enseignante dans de nombreux cas. Même lorsque les élèves sont amenés à verbaliser une émotion, ils ont constaté que les enseignants cherchent à éviter les « blancs » en les comblant. Ce qui finalement inhibe les élèves en interrompant leur tour de parole. De plus, il a été remarqué que beaucoup d'enseignants ont tendance à catégoriser les élèves. En effet, les élèves qui ont tendance à ne pas participer ou très peu ne sont pas pour autant sollicités par les enseignants. Au final, ce sont toujours les mêmes élèves qui s'expriment et les élèves inhibés restent enfermés dans leur inhibition. Enfin, ils ont constaté que l'oral faisait rarement l'objet d'une évaluation et donc rarement l'objet d'apprentissage. Les seuls moments d'évaluation de l'oral restent bien souvent la récitation

---

26 Institut National de Recherche Pédagogique, (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Op Cit. p. 40

de poésie. Il est alors intéressant de se demander pourquoi l'oral est si mal adopté dans les classes d'écoles élémentaires.

### 3) Un apprentissage mal perçu

Cette étude s'est alors interrogée sur les raisons de ce constat. Pour cela, elle s'appuie sur une enquête menée sur l'année scolaire 2000/2001 auprès de trois académies et à laquelle<sup>123</sup> enseignants d'école élémentaire ont participé. Cette étude concernait l'importance de l'oral et sur les raisons de son importance à l'école. Les résultats de cette enquête montrent que 93 enseignants associe l'oral à la communication. Pour 57 d'entre-eux, l'oral permet la socialisation par le rapport à autrui qu'il suppose. Enfin, 52 enseignants dont 27 du cycle 3 affirment que l'oral a pour finalité l'expression personnelle. Toutes ces réponses prouvent alors que moins de la moitié des enseignants interrogés ont réellement conscience de l'intérêt de l'oral pour les élèves : l'intégration dans la société par l'expression personnelle. Pour la plupart, il s'agit juste d'un moyen de communication et l'enjeu sous-jacent n'est pas perçu. Enfin, l'étude souligne que seuls 10 enseignants sur les 123 interrogés estiment que l'oral doit faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage. On comprend mieux les résultats des observations menées qui montrent que dans la plupart des classes il n'y a eu aucun apprentissage concernant l'oral ni aucune évaluation de celui-ci. Face à ce constat, on peut alors se demander quel rôle doit occuper l'école face à l'acquisition des connaissances et compétences nécessaires à une maîtrise de la communication orale.

#### d) Rôle de l'école face à l'oral

##### 1) Ce que disent les instructions officielles

Nous nous intéresserons ici au cycle 3 puisqu'il s'agit du cycle sur lequel va porter notre expérimentation. Les programmes de 2008<sup>27</sup> précisent tout d'abord dans le domaine du français les compétences suivantes à acquérir au niveau du langage oral : « L'élève est capable d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. » L'élève doit alors être en mesure de prendre la parole devant le

---

<sup>27</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2008), *Les nouveaux programmes de l'école primaire*, Scéren, p. 13

groupe classe et dépasser sa timidité. En ce qui concerne la récitation, les élèves sont invités à « dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes ». On parle d'expressivité, or pour les élèves il n'est pas simple de mettre le ton devant la classe. Il leur faut une certaine assurance que la pratique théâtrale à travers mon expérimentation pourra les aider à acquérir. Dans le domaine de l'instruction civique et morale, les nouveaux programmes précisent que les élèves doivent développer au cycle 3 « l'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur ». Il s'agit bien là de la confiance en soi. En effet, pour que les élèves développent une bonne image d'eux-mêmes, il faudra d'abord qu'ils aient confiance en eux. La pratique théâtrale leur permettra de développer ces compétences. Dans le socle commun de connaissances et de compétences<sup>28</sup>, on retrouve une rubrique « s'exprimer à l'oral » qui regroupe diverses compétences que les élèves doivent acquérir et qui sont en relation directe avec notre sujet : « prendre la parole en public », les élèves doivent oser s'exprimer devant des tiers. « Adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) », le fait de s'exprimer en public nécessite d'adopter une certaine posture. « Prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue », les élèves doivent être capables de participer à une conversation incluant plusieurs participants. Les élèves doivent avoir assez d'assurance pour oser entrer dans un débat afin de s'opposer à un ou plusieurs camarades. « Rendre compte d'un travail individuel ou collectif », il s'agit d'avoir assez d'aisance et de confiance en soi pour présenter ces idées au reste de la classe. Jean-François Laurent, enseignant, formateur et chercheur va dans le même sens dans son article, il évoque le rôle des enseignants, éducateurs et assimilés : « Et si nous nous trompions ou plutôt, si nous n'arrivions pas à comprendre la première mission qui devrait nous habiter, guider nos pratiques : d'abord préserver puis développer la confiance de chacun, la confiance en soi, un *imago positif* »<sup>29</sup>. Pour lui, développer l'estime de soi devrait être la priorité des enseignants.

## 2) Le rôle de l'enseignant

L'enseignant, si l'on en croit les instructions officielles citées ci-dessus doit alors

---

28 Ministère de l'Éducation Nationale (2006), *Le socle commun de connaissances et de compétences*, Scéren, p. 7

29 *Développer la confiance en soi, l'histoire de Victor,*  
<http://www.meirieu.com/ECHANGES/jeanfrancoislaurent.pdf>

participer à l'épanouissement de l'enfant au sein du groupe classe, qui sera le reflet de son épanouissement futur au sein de la société. La recherche menée par l'INRP affirme que le rôle de l'enseignant est de faciliter l'accès à la parole des élèves et de « dynamiser cette socialisation par la parole »<sup>30</sup> L'enseignant devient alors un guide qui doit étayer les apprentissages de ses élèves. Pour cela, cette étude précise que cet étayage doit porter sur deux aspects. Le premier aspect concerne la prise de parole et l'écoute et le second aspect porte sur la régulation et l'étayage de la progression commune. C'est le premier aspect qui rendra alors possible le second. En effet, si les élèves n'osent pas prendre la parole et s'ils n'ont pas l'habitude de s'écouter parler, règne alors un climat d'insécurité qui rend impossible les interactions. Le rôle de l'enseignant est alors dans un premier temps de créer un climat de sécurité au sein de la classe. C'est justement ce que j'ai pu observer au de la classe dans laquelle j'ai mené mon expérimentation. Tout n'était pas alors à construire car les élèves n'étaient pas complètement inhibés mais je pouvais essayer d'améliorer davantage leurs compétences orales à ce niveau. Le groupe Oral-Créteil, précise toutefois qu'il est nécessaire de différencier l'étayage<sup>31</sup>. En effet, les attentes ne seront pas les mêmes en fonction des compétences de chaque élève. Ainsi, face à un élève ne s'étant jamais exprimé auparavant face au groupe classe, il faudra accepter une participation aussi minime qu'elle soit, même prononcée à voix basse. Lors de mon expérimentation j'ai donc appliqué ce principe d'étayage différencié. Pour les deux élèves n'ayant pas osé faire l'évaluation diagnostique, je n'avais forcément pas les mêmes attentes que pour les élèves ayant accepté de la faire. Lors des mises en scène des extraits de pièces de théâtre, j'attendais d'eux qu'ils acceptent de participer. Et ce fut le cas. Les deux élèves ont participé même si dans le choix des répliques, ils s'avisait de prendre les plus courtes. Malgré leur anxiété qui se ressentait fortement lors des représentations : balancement de droite à gauche, regard fixé sur le sol, ils ont lu leurs répliques à voix basse. Ce dépassement de soi fut pour ces deux élèves une grande victoire. D'ailleurs, ils me l'ont précisé assez rapidement en me disant que depuis qu'ils avaient les « ateliers théâtre » avec moi, ils se sentaient plus à l'aise devant leurs camarades. Finalement, comme le précise le groupe Oral-Créteil, l'enseignant se doit de mettre en œuvre des conditions favorables pour que tous les élèves sans exception ose prendre la parole<sup>32</sup>. Cela est nécessaire à la construction

---

30 Institut National de Recherche Pédagogique, (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Op Cit. p.115

31 Oral-créteil,(1999), *Enseigner l'oral à l'école primaire*,Op. Cit. p. 203

32 *Ibid.* p. 205

de leurs savoirs et de leur personne. Cet outil indispensable leur apprend alors le « vivre ensemble ». De plus, ce groupe fait également le lien avec la citoyenneté : il s'agit de parler afin de se faire respecter, de faire respecter ses opinions et de respectant autrui en écoutant ce qu'il a à dire. Enfin, l'école doit donner les moyens à tous les élèves de s'exprimer aisément et de pouvoir traduire ses ressentis. Il s'agit alors de réduire les inégalités face à ce domaine et non de laisser des élèves silencieux murés dans leur silence comme nous l'avons évoqué précédemment. Ce groupe préconise alors, si l'on considère que l'enseignant doit aider chaque élève à prendre la parole, d'intervenir après des élèves dits « silencieux » mais aussi auprès des « leaders ». Il s'agit alors de faire en sorte que ces « leaders » n'aient pas le monopole de la parole en essayant de rééquilibrer le partage de celle-ci. Il en va de l'avenir scolaire des élèves.

### 3) La construction d'une identité sociale

La recherche menée par l'INRP va dans le même sens. En effet, elle part du principe que l'oral est un moyen d'expression personnelle qui permet le développement personnel des individus et ainsi la construction d'une identité sociale<sup>33</sup>. Il s'agit alors pour l'enseignant de créer des situations qui vont permettre aux élèves de s'exprimer non pas en tant qu'élève, mais en tant que personne. C'est ainsi qu'ils vont construire leur personnalité par l'usage de la parole. C'est dire si le langage oral occupe une place prépondérante dans l'intégration au sein de la société. Éveline Charmeux dans son ouvrage évoque l'importance de la maîtrise de l'oral pour une bonne intégration dans la société<sup>34</sup>. Celle-ci évoque alors deux situations qui sont souvent synonymes de stress chez les élèves : les interrogations scolaires orales et les oraux d'examens. En effet, elle sous entend ces fameuses interrogations orales où les élèves sont appelés au tableau pour réciter une poésie devant leurs camarades. Elle précise alors que ces moments sont souvent source de grandes angoisses chez la plupart des élèves et parfois même source d'humiliation. Or, on ne peut demander aux élèves d'assumer cette angoisse. Cela se prépare et l'enseignant est là pour aider les élèves à l'affronter. De plus, elle ajoute que bon nombre d'examens s'accompagne aujourd'hui d'épreuves orales auxquelles les élèves sont souvent mal préparés. Ce qui suscite chez eux des angoisses plusieurs jours à l'avance qui perturbent même bien souvent

---

33 Institut National de Recherche Pédagogique, (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Op.Cit. p. 33

34 Charmeux . E., *Ap-prendre la parole*, Op cit. p. 129-130

le sommeil. Ces situations sont mal vécues alors qu'il suffirait d'une préparation précoce qui permette de les trouver naturelles. Ainsi, pour en revenir à l'expérimentation menée, Éveline Charmeux précise que l'objectif principal du cycle 3 est de « construire la socialisation de l'oral »<sup>35</sup>. Il s'agit pour les élèves d'être de plus en plus à l'aise face à cet exercice et d'être capable de s'exprimer de façon claire avec des propos de plus en plus ambitieux. Ceci dans le but d'assurer la réussite de ces élèves au collège, réussite qui passe par une maîtrise de la parole orale. Afin d'acquérir cette maîtrise, avec un grand choix de formulations lexicales et syntaxiques, dans le but d'être rigoureux, cette dernière propose notamment de passer par des situations de jeux dramatique et de montages de spectacles de théâtre<sup>36</sup>. Ceci constitue le point de départ de mon expérimentation.

## **II) Le jeu théâtral au service de la désinhibition**

### a) Le texte théâtral et le jeu théâtral comme refuges en opposition au jeu dramatique

#### 1) Choix du jeu théâtral par rapport au jeu dramatique

Le jeu dramatique est un jeu d'improvisation collectif visant à produire un projet de fiction sur un thème choisi auparavant. Ce type d'activité me semblait dans un premier temps idéal pour mon expérimentation. En effet, il s'agit pour les « acteurs » d'improviser et donc de créer leur propre texte. Cela, je le pensais dans un premier temps, m'aurait permis de pouvoir évaluer le degré d'inhibition des élèves et de favoriser la cohésion de groupe puisqu'il s'agit de créer un projet ensemble. Christiane Page, enseignante, formatrice, intervenante qui a animé de nombreuses activités de jeu dramatique en classe affirme<sup>37</sup> que ce dernier permet le développement de l'expression orale chez les élèves ainsi que la socialisation par la collaboration. Pour cette auteure, l'improvisation théâtrale est une pratique essentielle que les enseignants doivent mettre en place au sein de leur classe. Elle va alors s'appuyer sur plusieurs précurseurs de la pratique théâtrale en milieu scolaire dont Winnicott, psychanalyste britannique qui défend l'idée que l'enfant, pour s'épanouir pleinement en tant qu'individu a besoin de passer par le jeu. Cela lui permet d'appréhender

---

35 Charmeux . E., *Ap-prendre la parole, Op cit.* p. 264

36 *Ibid.* p. 265

37 Page C. (2001) , *Une activité de jeu dramatique dans la formation des futurs enseignants* , Connexions, n°75, p. 173-184

le monde extérieur en faisant ses propres expériences. Pour Christiane Page, la finalité d'une telle pratique en classe est alors de «privilégier le développement des capacités d'expression par l'expérimentation des différentes étapes de l'élaboration de l'œuvre théâtrale »<sup>38</sup>. Ainsi, le jeu dramatique permettrait d'améliorer les compétences orales des élèves. Toujours selon cette auteure, cette activité suggère un projet de groupe. Il s'agit alors pour les élèves de collaborer pour mettre en scène un texte de leur choix. Ils doivent alors discuter, proposer, faire des choix, argumenter... tout cela renforce les liens sociaux. Le jeu théâtral sera alors un intégrateur social. Cependant, après réflexion, il m'a semblé que le jeu dramatique faisait appel à d'autres compétences. Compétences qui à mon avis auraient entravées les résultats de mon expérimentation. Outre le fait qu'il ne s'agit plus de se cacher derrière un rôle et un personnage comme le propose le texte théâtral, l'improvisation demande des capacités langagières diverses : répertoire lexical, structuration du langage développés. Or comment savoir si un élève lors d'une situation de jeu dramatique ne répond pas à un camarade par inhibition ou par manque de lexique ou par incompréhension du lexique de son camarade ? Il me semblait alors essentiel de ne pas rajouter cette difficulté aux élèves. Jean-Pierre Ryngaert, même s'il précise que le texte peut inhiber les élèves, ajoute également comme nous l'avons vu précédemment que le jeu dramatique peut poser quelques problèmes aux élèves mettant directement en cause la personne. Cela peut alors être ressenti comme un danger auprès de certains élèves. De plus, comme cette étude a déjà été menée par Jean-Pierre Ryngaert et Christiane Page, je me suis dit qu'il serait intéressant de mener cette même étude mais à partir du jeu théâtral. Celui-ci implique alors la mise en scène de pièces de théâtre. Les élèves auront donc un texte sur lequel s'appuyer et derrière lequel se réfugier. Ce ne sont pas leur parole qui est mise en cause mais bien celle du personnage qu'ils représentent à travers le texte théâtral. De ce fait, le texte théâtral permet aux élèves d'être clairement identifiés dans un rôle derrière lequel leur personne peut se réfugier. Ce qui peut paraître moins angoissant pour certains élèves par rapport au jeu dramatique où le texte vient de leur production orale finalement.

## 2) La mise en situation par un nécessaire échauffement

Jean-Pierre Ryngaert préconise alors de ne pas lancer les élèves directement dans l'action théâtrale<sup>39</sup>. Cela se prépare et il propose alors plusieurs exercices visant à créer un

---

38 Page C. [http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic\\_CPage\\_Le\\_jeu\\_dramatique\\_a\\_l\\_ecole.pdf](http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_CPage_Le_jeu_dramatique_a_l_ecole.pdf)

39 *Ibid.* p. 55

climat de confiance au sein du groupe classe. Ainsi, Ce dernier propose alors de commencer par des exercices sur la communication non verbale pour petit à petit arriver à l'interprétation d'un texte de théâtre. On vise bien la désinhibition des élèves au sein de la séquence proposée. Il rejoint également le point de vue de Christiane Page sur le rôle intégrateur de cette activité. Activité qui fait accéder les élèves au langage en développant leur vocabulaire selon Jean-Claude Lallias et Jean-Louis Cabet. Pour ces derniers, les élèves acquièrent du vocabulaire en pratiquant une activité théâtrale<sup>40</sup>. Cela lui permettra alors de mieux s'exprimer et de moins hésiter à diffuser ses idées puisqu'il aura le vocabulaire pour le faire. L'élève en possession d'un répertoire développé gagnera en assurance, sa confiance en lui sera renforcée. Il s'agit d'un autre aspect de la pratique théâtrale qui contribue à désinhiber les élèves. Cette dernière possède alors de nombreux avantages afin d'émanciper les élèves et de favoriser leur intégration. C'est pourquoi les différents auteurs ci-dessus recommandent une pratique théâtrale aux enseignants. Afin de suivre les conseils de Jean-Pierre Ryngaert, j'ai décidé de les adapter à mon expérimentation. Pour cela, j'ai lors de chaque séance effectué des exercices d'échauffement afin de ne pas lancer les élèves directement dans le jeu théâtral. Pour rester dans l'objectif de cette étude, j'ai basé ces exercices sur des scènes de pièces de théâtre pour la jeunesse<sup>41</sup>. Tout d'abord, je demandais aux élèves de marcher à travers toute la pièce qui était coupée en deux parties : par exemple la planète chewing-gum et la planète des robots. Il s'agissait de détendre les élèves afin d'évacuer leur appréhension. Cela les faisait beaucoup rire. Puis, à partir des répliques découpées que j'ai évoquée précédemment et que les élèves ont choisi, il s'agissait de travailler les intonations. Nous nous installions en cercle, debout et nous devions lire notre réplique sur un ton choisi : la colère, la tristesse, la joie, l'empressement... Tout en s'appuyant sur le texte théâtral, les élèves pouvaient exprimer leurs émotions. Le texte devenait alors un prétexte pour les exprimer. Ensuite, toujours à partir de ces répliques, nous devions travailler les expressions du visage, dans le but toujours de faire passer une émotion. Enfin, il s'agissait d'ajouter le geste à tout cela. Afin de donner l'exemple aux élèves, je commençais systématiquement la première lors des trois premières séances. Je faisais exprès d'exagérer les gestes afin que les élèves osent faire de même. Tout cela nous permettait alors de se préparer à la représentation devant la classe qui suivait ces exercices. Au fil des séances, les élèves

---

40 Lallias J.-C., Cabet J.-L., (1985), *Les pratiques théâtrales à l'école*, C.D.D.P. de Seine Saint-Denis, p. 25

41 Cf annexe 3



osaient de plus en plus exprimer leurs émotions. Ils faisaient des gestes plus amples, la voix était plus forte<sup>42</sup>. Ces petits exercices d'échauffement préconisés par Jean-Pierre Ryngaert et adaptés à mon expérimentation ont été très riches d'enseignement pour les élèves qui se sont dévoilés au fil du temps, l'expression personnelle ayant remplacé la gêne.

### 3) Les mises en scène de textes théâtraux

Ces échauffements nous permettaient aussi de lire à plusieurs reprises les répliques choisies. En effet, il s'agissait ensuite de lire les répliques dans l'ordre grâce à la numérotation devant chacune de celle-ci. Puis les élèves reformulaient les événements de la scène afin qu'il n'y ait pas de souci de compréhension. Enfin, nous passions à l'élaboration de la mise en scène du passage. Les élèves lisaient leur réplique en essayant de se l'approprier au mieux afin de faire ressortir l'émotion ressentie, de trouver les gestes adéquats. La scène était répétée à plusieurs reprises afin que les élèves s'approprient la scène et connaissent à peu près les tours de parole. Une fois tout ce travail accompli, il ne restait plus qu'à jouer la scène devant le groupe classe. Il était question pour les élèves d'essayer de reproduire ce qu'ils avaient réussi à construire lors des répétitions. Or j'ai pu remarquer que lors de ces représentations, des signes d'anxiété revenaient : balancement de la jambe, malaxage des mains... J'ai aussi constaté que les élèves dialoguaient naturellement entre-eux lors de ces mises en scène. Ainsi, les personnages se répondaient et il y avait une véritable collaboration. Cependant à aucun moment ils ne regardaient le public. Nous étions toujours dans cette peur du « feedback ». C'est également ce que Freddy Zucchet appelle « la construction du groupe »<sup>43</sup>. Ce dernier explique que cette expérience commune permet une cohésion du groupe et crée « un sentiment d'appartenance au groupe ». Pour résoudre ce problème j'ai donc sélectionné des scènes dans lesquelles des personnages devaient s'adresser au public. Je choisissais donc des extraits de pièce de théâtre en fonction des compétences que je souhaitais travailler<sup>44</sup>. Au fur et à mesure, les élèves se sont sentis de plus en plus à l'aise comme en réfère la grille d'évaluation<sup>45</sup>. Afin d'établir cette grille, je me suis inspirée de l'œuvre de Freddy Zucchet. Celui-ci évoque les compétences que permet de travailler la mise en scène de textes théâtraux. Il souligne alors que cette pratique permet de développer des compétences spécifiques à cette activité : «

---

42 Cf annexe 4

43 Zucchet F., (2000), *Oser le théâtre*, CNDP, Coll. « Projets pour l'école », p. 56

44 Cf annexe 3

45 Cf annexe 5

Le théâtre à l'école est en outre le moyen de prendre en compte et de développer des compétences qui n'étaient pas envisagées jusque-là : la recherche du geste précis, le pouvoir évocateur d'un regard, la parole de l'émotion, la justesse d'une interprétation. »<sup>46</sup> Ce sont donc ces critères spécifiques à la mise en scène de textes théâtraux que j'ai choisi de retenir. La mise en œuvre de ces critères par les élèves permet alors d'indiquer qu'ils ont développé le sentiment de sécurité évoqué par Éveline Charmeux. L'évaluation de ces critères me permettaient donc de mesurer le degré d'inhibition des élèves et son évolution. Bien évidemment cette activité permet de développer d'autres compétences. En effet, toujours selon Freddy Zucchet, la mise en scène de textes théâtraux permet de développer bien d'autres compétences transversales : attitudes, mémoire, construction de concepts fondamentaux d'espace et de temps, méthode de travail, imagination, pensée rationnelle et analytique<sup>47</sup>. Non pas que je désavoue ces critères mais il me semble que vis à vis de mon sujet de recherche, je devais m'en tenir aux compétences spécifiques que cette activité permet de développer. Petit à petit, les gestes sont apparus, les intonations, les regards au public. Même les deux élèves les plus timides ont fini par se prêter au jeu. Finalement, en posant la question suivante aux élèves : «As-tu apprécié les ateliers théâtre ? Pourquoi ? », il s'est avéré que 15 élèves ont répondu avoir beaucoup aimé les ateliers parce qu'ils leur ont permis de moins redouter de s'exprimer devant leurs camarades. Les autres élèves ont affirmé avoir beaucoup apprécié car ils ont trouvé cela amusant : ils riaient de plus en plus lors des différentes mises en jeu. Cette pratique a donc contribué à la désinhibition d'une majorité d'élèves. Le fait d'avoir choisi le texte théâtral et le jeu théâtral comme support d'expression orale a permis d'établir, pour les élèves, une relation positive à la communication. Eveline Charmeux indique alors que la langue n'est pas uniquement un outil de communication mais également un outil de jeux<sup>48</sup>. Elle préconise alors aux enseignants de jouer avec cet outil afin d'installer une relation affective positive avec celui-ci. En effet, selon cette dernière, le passage par le jeu permet aux élèves de développer un sentiment de sécurité, sentiment essentiel de réussite scolaire.

---

46 Zucchet F., (2000), *Oser le théâtre*, *Op.Cit.* p. 18

47 *Ibid.* p. 17-18

48 Charmeux . E., *Ap-prendre la parole*, *Op. cit.* p. 138

## b) Une situation de référence : la lecture à haute voix

### 1) Les compétences mises en œuvre

Afin de débiter mon expérimentation, j'ai choisi de réaliser une évaluation diagnostique à partir de la lecture d'un texte à haute voix. Cette situation, impliquant une prise de parole en public, me semblait idéale pour mesurer l'inhibition des élèves face au groupe classe. De plus, le fait d'avoir un texte d'appui pour s'exprimer devant la classe était en accord avec mon sujet de recherche. En effet, cette activité permet de travailler des compétences de communication. Éveline Charmeux précise qu'il ne s'agit pas d'une lecture mais bien d'une communication orale<sup>49</sup>. Il est donc tout à fait possible d'évaluer le degré d'inhibition des élèves à partir d'une lecture à haute voix. Cette dernière ajoute alors qu'il s'agit d'une activité qui, comme la mise en jeu d'un texte théâtral et la prise de parole en public, nécessite la présence d'un auditoire qui reçoit cette communication. Les enjeux sont alors sensiblement les mêmes : il est question d'informer l'auditoire du contenu d'un texte afin de susciter des réactions et des émotions diverses. Ainsi, lors des évaluations diagnostiques, je n'ai observé aucune réaction de la part des élèves auditeurs. Ceci sans doute parce que les élèves pratiquant la mise en voix se contentaient de lire. Lors des mises en scène des extraits de textes théâtraux, les élèves en représentation se sont montrés de plus en plus expressifs. Cela a eu pour effet de susciter des émotions chez les élèves auditeurs : rires, étonnement... Lors de l'évaluation finale, les élèves ayant développés des compétences communicationnelles : gestes, prise en compte de l'auditoire, occupation de l'espace, ont provoqué des rires au sein de la classe et même une participation des auditeurs. En effet, le texte en question étant une adresse au public et les élèves ayant appris à le prendre en compte, celui-ci ne pouvait que participer. On peut alors parler de véritable communication. Éveline Charmeux précise également les compétences de lecture que l'activité suppose. On retrouve alors des compétences d'ordre physique : savoir se faire entendre, savoir regarder son texte en baissant les yeux sans baisser la tête, savoir varier sa voix et son accent et des compétences relevant de la communication : savoir regarder les auditeurs en lisant. J'ai effectivement été confronté à ce souci au cours de mon expérimentation. Un élève de la classe avait de grosses difficultés de lecture. Il devait déchiffrer chaque syllabe, ce qui rendait le texte difficile à comprendre pour le reste de la

---

49 *Ibid.* p. 145

classe qui, de ce fait, n'arrivait pas à se concentrer sur l'écoute. L'enseignante m'ayant prévenue des difficultés de cet élève, il avait été convenu que le passage qu'il devrait lire serait plus court. À ce moment j'ai pris conscience des limites de mon expérimentation qui, en imposant un support écrit, rajoutait des compétences de lecture pas forcément acquises par tous les élèves. Les propos de Jean-Pierre Ryngaert cités précédemment sur la possible inhibition des élèves suite à la lecture à haute voix prenaient alors tout leur sens. Cette activité peut mettre les élèves en grandes difficultés et les mettre face à celles-ci peut s'avérer dangereux. En effet, l'élève dans cette situation souffre alors des comparaisons possibles avec ses camarades. Il se rend compte des difficultés qu'il rencontre et l'estime de soi peut en être fortement atteinte. Dans ce cas, il s'agit bien d'un sentiment d'insécurité qui se développe accompagné d'un rapport affectif négatif à la communication. Pour mon expérimentation, ça n'a pas été le cas, l'élève en question ne souffrait pas d'inhibition et souhaitait participer à toutes les activités proposées. Mais dans la situation inverse, il aurait fallu trouver des solutions comme une préparation plus intensive du texte à lire à haute voix avec mon aide.

## 2) La mise en situation

Lors de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation finale, les conditions de l'activité étaient les mêmes. J'ai demandé aux élèves lecteurs de se mettre face à la classe afin de les mettre dans les conditions d'une prise de parole devant un auditoire. Il s'agissait de mesurer l'inhibition face à celui-ci ainsi que sa prise en compte. Éveline Charmeux préconise également ces mises en condition. Elle évoque l'importance de la préparation de cette lecture, ce que j'ai fait avec les élèves par petits groupes<sup>50</sup>. Ensuite, elle insiste sur le fait que les élèves doivent passer un par un au risque que l'activité en soit dénaturée : il ne s'agirait plus d'une lecture à haute voix mais d'une mise en situation. Lors de l'évaluation diagnostique, les élèves étaient assez pressés de lire leur texte et semblaient en avoir oublié le sens, ils ne prenaient pas en compte leurs camarades<sup>51</sup>. Une autre limite à mon expérimentation à travers cette activité est qu'il m'était difficile de savoir si ces attitudes étaient dues à une certaine appréhension des élèves ou à la difficulté de prendre en compte les différents paramètres qu'elle suppose. Pour les élèves manifestant des signes d'anxiété et lisant très vite, il était évident que nous situions au sein d'une certaine inhibition. Pour

---

50 Charmeux E., *Ap-prendre la parole*, Op. cit. p. 148

51 Cf annexe 6

ceux ne prenant pas en compte l'auditoire et ne manifestant aucun signe d'anxiété, il m'a été impossible d'analyser leur prestation en terme d'inhibition. De ce fait, j'ai attendu la séance suivante avec l'analyse de leur prestation sur vidéo afin qu'ils s'expriment sur les ressentis éprouvés lors de la lecture. Seulement avec le recul, il me semble que les impressions n'étaient plus assez vives. Certains ont tout de même évoqué des battements de cœur s'accéléralant, des maux de ventre ou le fait qu'ils avaient les mains moites. Ainsi, j'ai décidé de créer un document à distribuer lors de chaque séance juste après les mises en scène des textes théâtraux. Ce document comportait une question : « Que penses-tu de ta représentation ? Qu'as-tu ressenti ? ». Au fur et à mesure des séances, les avis se sont révélés de plus en plus positif, signe d'une relation affective de plus en plus positive à la communication orale. Cette activité, très difficile à vivre pour beaucoup de personnes, Éveline Charmeux précise également la difficulté de cet exercice pour les adultes. En effet, la lecture à haute voix suppose comme toute communication orale que les élèves prennent en compte leur auditoire. On en revient toujours à ces regards extérieurs source de trac, de bafouillages, de maux de ventre et autres tracas<sup>52</sup>. Or, après les différentes séances visant à mettre en jeu des extraits de pièces théâtrales en groupe, a eu lieu l'évaluation finale dont les conditions étaient les mêmes que l'évaluation diagnostique. Les élèves devaient relire le même texte à haute voix. Je les ai laissés libres de décider de leur interprétation. Ainsi, les résultats en furent surprenants : les élèves ont pris des initiatives qui confirment mon hypothèse de départ. En effet, ils ont pris des objets afin de mettre en jeu le texte. Les gestes sont apparus, les déplacements et la prise en compte de l'espace ainsi que le regard au public. J'ai également été surprise de voir apparaître des pauses lors des lectures, le temps de prendre un objet, ou de faire un geste. Les élèves n'éprouvaient plus de gêne ou beaucoup moins. D'ailleurs, les deux élèves ayant refusé de faire l'évaluation diagnostique ont accepté de faire l'évaluation finale. On constate donc de réels progrès grâce à aux mises en jeu théâtrales. Cependant, une autre limite que j'ai rencontré lors de mon expérimentation est le manque de temps. En effet, l'expérience aurait gagné en qualité et en résultat si elle avait été menée sur une plus longue période. Du fait de ce manque de temps, tous les élèves n'ont pu passer l'évaluation finale, dont les deux élèves qui avaient finalement de la faire. Il est donc regrettable que les élèves n'aient pu juger par eux-mêmes des progrès effectués.

---

52 Charmeux E., *Ap-prendre la parole*, Op. cit. p. 151

### 3) Finalement un lien oral/écrit favorable à la désinhibition ?

Le fait d'avoir choisi de mener mon expérimentation avec un support écrit à travers des pièces de théâtre a permis aux élèves de s'exprimer, comme je l'ai dit précédemment, en se réfugiant derrière des propos appartenant à des personnages. Il s'agit d'un avantage que l'on ne rencontre pas au sein de l'activité dramatique qui met en jeu directement l'expression personnelle. Les élèves ont tous pu jouer leur rôle et aucun n'a rencontré de blocage puisqu'ils n'avaient qu'à lire leurs répliques. Si cela rajoutait des compétences de lecture à mettre en œuvre, il me semble que des compétences d'improvisation auraient été plus complexes à mettre en place sur un temps d'expérimentation aussi court. De plus, cela me permettait de mettre en évidence le lien oral/écrit. En effet, la recherche de l'INRP insiste sur ce lien oral/écrit en précisant que pour des prestations orales, exposés par exemple, on se sert souvent d'un support écrit<sup>53</sup>. Le groupe Oral-Créteil rejoint cette recherche sur ce point en évoquant le fait qu'une des fonctions de l'écrit est de servir d'aide lors de prises de parole demandant une structuration assez précise<sup>54</sup>. Finalement cette expérimentation aura permis aux élèves de s'entraîner sur ce lien oral/écrit qu'ils devront réinvestir lors de futures prestations orales. L'écrit est alors un point d'appui de l'oral mais ce lien nécessite des compétences qui s'acquièrent par un entraînement régulier. En effet, lors de mon expérimentation, j'ai pu constater qu'il était difficile pour les élèves de mémoriser leurs répliques même après plusieurs répétitions. Ainsi, lors des représentations où les élèves ont commencé à s'affranchir en voulant regarder leur auditoire, beaucoup d'entre eux devaient marquer une pause. Ils regardaient alors leurs camarades puis devaient lire leurs répliques. Certains arrivaient à jeter un œil sur leurs répliques puis regardaient leurs camarades en étant capables de la réciter mais cette mémorisation à court terme demande un entraînement régulier. L'expérimentation menée aura alors permis un premier travail sur ces compétences qui demandent à ce que l'on se détache des notes prises pour prendre en compte son auditoire. Détachement qui demande une certaine confiance en soi.

#### c) Le développement de la confiance en soi

##### 1) Le texte théâtral : un support permettant de développer la confiance en soi

Lors de mon expérimentation, j'ai pu constater le détachement évoqué

---

53 Institut National de Recherche Pédagogique, (2004), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Op.Cit. p. 115

54 Oral-créteil,(1999), *Enseigner l'oral à l'école primaire*,Op. Cit. p. 124

précédemment. En effet, les élèves ont petit à petit abandonné la lecture des répliques, préférant les mémoriser pour pouvoir regarder leurs camarades, occuper l'espace et se servir d'objets. Les diverses mises en scène effectuées ont permis aux élèves de prendre confiance en eux. Ils se sont habitués à se produire devant leurs camarades et l'exercice est devenu de moins en moins pénible pour eux. Freddy Zucchet explique ainsi au sujet de l'activité théâtrale, que : « Il s'agit d'apprendre à connaître et reconnaître peu à peu les émotions pour mieux les accepter, de faire la part des émotions « irrationnelles » et du trac bénéfique qui favorise la concentration. »<sup>55</sup>. Il affirme également que c'est la pratique régulière de cette activité qui permet de progresser et de prendre confiance en soi vis-à-vis de ces situations. Les signes d'anxiété ont alors disparu au fur et à mesure que les élèves pratiquaient cette activité. Ce développement de la confiance en soi est essentiel est indispensable pour favoriser une prise de parole en public. En effet, comme l'affirme Jean-François Laurent cité précédemment, l'école doit d'abord se concentrer sur cet aspect avant de lancer les élèves dans cette situation. Ce n'est qu'à cette condition que l'on aura des enfants capables de s'exprimer face à un auditoire. Il revient donc à l'enseignant de mettre en place les moyens nécessaires pour y parvenir.

## 2) Une pratique bien établie pour un résultat efficace

Les moyens à mettre en place consistent alors, dans un premier temps, à pratiquer cette activité très régulièrement avec les élèves afin que les compétences puissent se construire aisément. À ce sujet, Freddy Zucchet préconise, pour une bonne construction des compétences nécessaires au jeu théâtral, de pratiquer, en cycle 3, une séance par semaine à raison de 45 minutes à 2 heures par séance<sup>56</sup>. Pour mon expérimentation, j'ai dans un premier temps mis en place deux séances par semaine, le mardi matin et le jeudi matin, pour ensuite passer à une séance par semaine, le mardi matin selon les conseils de l'enseignante de la classe. En effet, les élèves avaient des répliques qu'ils devaient essayer de mémoriser afin de favoriser la prise en compte de l'auditoire, de l'espace et des gestes. Il semblait alors important de leur laisser une semaine entre deux séances afin de ne pas leur donner une impression de contrainte en ne leur laissant qu'une journée pour les mémoriser. Les séances étaient menées sur 1h30. Il y avait d'abord un travail de groupe : 20 minutes par groupe puis ensuite se déroulaient les représentations en classe entière. Le fait de

---

55 Zucchet F., (2000), *Oser le théâtre*, Op.Cit. p. 20-21

56 *Ibid.* p. 54

partager le travail en trois groupes de 4 à 5 élèves a permis de pouvoir les aider plus particulièrement qu'un travail en classe entière où tous les élèves se seraient entraînés en même temps. Là, j'avais la possibilité d'intervenir auprès des élèves en difficulté, de les observer et de les guider. Le travail d'étayage préconisé par la recherche de l'INRP était alors possible et efficace. De plus, il était plus facile pour les élèves de se lancer en groupe restreint sans regard extérieur puisque tous les élèves du groupe s'entraînaient. Il n'y avait donc pas d'auditoire lors de cette première phase. Cette prise en main se faisait de ce fait, sans appréhension et était plus facile à gérer pour les élèves. Ensuite, lors de la phase de mise en jeu devant le groupe classe, l'anxiété en était réduite du fait d'une répétition efficace et productive. Freddy Zucchet recommande d'ailleurs de travailler par groupe afin d'éviter d'inhiber les élèves par des regards extérieurs dès la découverte de l'activité<sup>57</sup>. Cette activité, si elle est bien menée, peut alors se révéler très efficace pour améliorer le vécu des élèves face à une situation de prise de parole en public. Enfin, il est important, afin de développer la confiance en soi des élèves, que l'enseignant mette en place une attitude positive envers les élèves. Par cela, j'entends qu'il est essentiel de toujours faire ressortir les points positifs sur les prestations des élèves. En effet, le cas contraire aurait pour résultat de les inhiber davantage et de faire baisser leur estime personnelle. D'ailleurs, Éveline Charmeux précise l'importance de cet aspect : « Toujours dédramatiser le résultat, en mettant en lumière le travail fourni, sans jamais humilier l'auteur, quelle que soit la qualité de la prestation. »<sup>58</sup>. Ainsi, j'ai toujours appliqué ce conseil en félicitant les élèves à chacune de leur mise en jeu en différenciant les attentes en fonction des élèves.

### 3) Les ressentis des élèves : un outil concret

Après chaque mise en jeu devant la classe, je distribuais un questionnaire aux élèves avec la question suivante : « Que penses-tu de ta représentation ? Qu'as-tu ressenti ? ». En effet, il me semblait important de demander aux élèves leurs impressions à chaud. Éveline Charmeux précise également l'importance de faire verbaliser les élèves sur leur vécu afin de les analyser<sup>59</sup>. Cela m'a permis de suivre l'évolution de chaque élève au fil des représentations. Ainsi, lors de la première mise en jeu par groupe, trois élèves ont traduit leurs impressions par « c'était bizarre ». Si je reprends les impressions de ces élèves

---

57 *Ibid.* p. 56

58 Charmeux . E., *Ap-prendre la parole, Op. cit.* p. 120

59 *Ibid.* p. 120



lors de la troisième mise en jeu, l'un d'entre eux affirme « C'était bien, nous avons fait beaucoup de progrès. Je me sentais bien et je n'avais pas peur. » Cet élève avait alors un sentiment qu'il n'arrivait à exprimer clairement d'où le terme de « bizarre ». On peut interpréter cette réaction par le fait que ce sentiment était en fait nouveau pour lui. Puis au fil des séances, l'activité lui est devenue familière. On en revient alors à ce que Freddy Zucchet évoque vis à vis de cette activité qui suscite des émotions qui doivent être apprivoisées. Un autre de ces trois élèves affirme alors « c'était bien d'être vraiment dans le texte même si j'étais une fille. » Quant au troisième : « c'était trop cool, j'étais vraiment Jean Rapido. » Ces élèves ont alors intégré la spécificité du jeu théâtral et cela prouve bien que le texte théâtral offre aux élèves un refuge à travers les personnages mis en scène. Si l'on reprend l'évaluation finale, un des élèves nous dit : « c'était génial, encore mieux que la dernière fois. », un autre déclare : « J'ai fait des progrès, je me suis senti bien et j'ai bien aimé » et le dernier : « Je me suis vraiment amélioré, j'aimais bien ». L'évaluation finale révèle alors l'efficacité de la mise en jeu du texte théâtral pour désinhiber les élèves. En effet, ces trois élèves, lors de l'évaluation diagnostique n'étaient pas très anxieux mais l'un lisait très très vite, et les deux autres n'osaient pas lâcher leur feuille du regard. On observe alors une nette progression. Les deux élèves qui n'osaient pas participer lors de l'évaluation diagnostique ont eux aussi connu une nette progression. En effet, le premier lors de la troisième mise en jeu affirme que « c'était bien mais j'avais un peu le trac ». Cet élève a su maîtriser cette peur afin d'affronter l'activité, ce qui est déjà une nette amélioration en matière d'inhibition. Le second élève explique : « c'était bien, je n'ai rien ressenti ». Même s'il n'exprime pas de sentiment particulier vis-à-vis de son vécu, il évoque tout de même le fait que cette activité lui a été plaisante. Il y a là aussi une marge de progrès. Deux autres élèves dont un qui avait une posture traduisant de l'anxiété lors de l'évaluation diagnostique évoquent lors de la troisième séance qu'ils se sentaient aussi bien devant la classe que lors des répétitions en petit comité. Cela est la preuve qu'ils ont pris de l'aisance vis à vis de la communication orale puisque le regard des spectateurs les gêne beaucoup moins. Les autres élèves ne connaissant pas vraiment d'inhibition ont également fait des progrès. Ils ont appris à prendre en compte leur auditoire et leurs ressentis s'avèrent toujours positifs. On recense alors pour tous les élèves une expression du type « j'ai bien aimé » ou « c'était bien ». Cette activité a donc été vécue positivement par les élèves et n'a inhibé aucun d'entre eux.

#### d) Le renforcement du groupe classe

##### 1) Une activité favorisant l'entraide

Au cours de mon expérimentation, j'ai pu remarquer que les élèves avaient tendance à s'encourager. En effet, lors des analyses vidéo des prestations, les élèves s'autocritiquaient beaucoup. Je devais alors faire ressortir les points positifs car ils ne cherchaient que des points négatifs à celles-ci. Le fait est qu'il n'est jamais évident de se voir et de s'entendre, d'où ces réactions négatives. Je n'étais pas la seule à faire ressortir les points positifs. En effet, les camarades le faisaient également. Fréquemment, ils se disaient « Moi, je trouve que tu as été très bien ». Étant tous dans la même situation, je pense qu'ils se soutenaient dans le but de recevoir un soutien à leur tour. Ainsi, Freddy Zucchet évoque que le fait que l'activité théâtrale permet aux élèves de s'entraider<sup>60</sup>. En effet, il précise que le théâtre est avant tout un moyen de socialisation par lequel les élèves en difficulté peuvent trouver du soutien auprès de leurs camarades et professeur. Ces derniers peuvent écouter ou observer les difficultés rencontrées desquelles découlent des encouragements. L'activité théâtrale permet alors d'instaurer une situation de confiance entre les participants qui se soutiennent. Cette dernière permet également aux élèves de communiquer entre eux sur leur performance, ce qui favorise grandement les échanges. Ainsi, afin de préparer l'évaluation finale, les élèves, toujours par groupe, avaient 20 minutes pour s'entraîner. Il s'agissait de représenter la lecture à haute voix de l'évaluation diagnostique. Naturellement, des élèves ont commencé à se faire répéter entre eux. Ils s'écoutaient chacun leur tour, souvent par binôme et se donner des conseils. Ce qui n'avait pas été le cas lors de la préparation de l'évaluation diagnostique. Je pense alors que les mises en jeu théâtrales leur ont permis de renforcer leurs liens. Tout cela, toujours selon Freddy Zucchet a permis de créer un climat de sécurité au sein de la classe à travers le développement de la confiance mutuelle. Le regard des camarades n'est plus à craindre et il est permis de l'affronter. Par tous ces aspects, l'activité théâtrale permet d'intégrer tous les élèves au sein du groupe classe, quelque soit les difficultés rencontrées puisqu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Finalement, Freddy Zucchet souligne que cette activité permet alors de réconcilier les élèves en difficulté avec le système scolaire en leur donnant de nouvelles chances de réussite.

---

60 Zucchet F., (2000), *Oser le théâtre*, Op.Cit. p. 26

## 2) Une activité qui favorise la coopération

Au delà de l'entraide, l'activité théâtrale permet aux élèves de coopérer. En effet, les activités se déroulant en groupe, chaque groupe devait alors jouer une scène différente. Afin de mettre en place la mise en jeu, les élèves étaient amenés à échanger sur les conditions de celle-ci : dans quel ordre apparaissent les personnages ? À qui s'adressent-ils ? Comment se positionner sur la « scène » pour repérer son tour de parole et à qui s'adresser ? Ils devaient mettre tout cela au point ensemble et je n'étais là que pour les guider. Ils proposaient alors des idées sur le positionnement sur scène : certains proposaient pour les scènes n'incluant que deux personnages de créer deux files indiennes, une pour chaque personnage. Ainsi, dès qu'un élève lirait sa réplique, il sortirait de la scène laissant place au suivant. Le groupe a essayé alors cette méthode mais ne l'a pas trouvée concluante car ayant chacun deux répliques à lire, ils devaient se repositionner dans la file indienne. Un autre a alors proposé de s'entraîner plusieurs fois afin de repérer à qui ils devaient s'adresser et de le mémoriser. Finalement, c'est cette méthode qui a été validée par les trois groupes. Chaque groupe s'est donc retrouvé confronté à des problèmes qu'ils ont dû résoudre ensemble. Freddy Zucchet évoque également cette idée de coopération. En effet, il affirme qu'il s'agit d'une expérience qui permet de construire le groupe<sup>61</sup>. Ils ne sont pas seuls sur scène, ils sont un groupe. Les regards extérieurs sont moins intimidants car on se sent plus fort. Le groupe classe en est alors renforcé par les différents liens se créant entre les élèves. Freddy Zucchet ajoute alors que c'est bien l'investissement de chacun qui permet le fonctionnement du groupe, chacun ayant un rôle à assumer. De là découle ces relations de coopération car chacun veut s'assurer de la réussite du groupe. Cette coopération indispensable au fonctionnement de l'activité enlève alors toute comparaison entre les participants puisqu'il ne s'agit pas d'une compétition mais d'un travail de groupe qui nécessite beaucoup de communication. Finalement, la mise en jeu théâtrale permet de souder le groupe classe qui repose sur une relation de confiance. Confiance qui permet une désinhibition évidente des élèves ne craignant plus le regard de leurs camarades.

---

61 *Ibid.* p. 56

## Conclusion

Cette expérience, riche d'enseignement a permis de confirmer les bienfaits des activités théâtrales et plus précisément sur les mises en jeu de celles-ci. Ces dernières, par les compétences qu'elles supposent et qu'elles développent et notamment la maîtrise de soi permettent d'apprendre à gérer les émotions provoquées par une prise de parole en public. Cette prise de parole face à un auditoire étant un élément intégrateur important au sein de la société, et facteur de pouvoir comme l'évoque Éveline Charmeux<sup>62</sup>, il paraît essentiel que l'école primaire donne les bases nécessaires sous-jacentes à cette activité à chaque élève. Il s'agit alors d'un élément essentiel dans la future réussite des élèves, tant au niveau scolaire, que dans leur vie sociale ou leur future vie professionnelle. La pratique d'activités théâtrales va alors, en passant par l'estime de soi et le renforcement du groupe classe, permettre de dépasser la peur du regard de l'autre qui suscite chez bien des élèves des manifestations physiques assez redoutées. Le rôle de l'enseignant est alors déterminant dans cet accompagnement à la désinhibition. Une telle pratique se doit d'être bien étudiée et bien menée au risque d'obtenir l'effet inverse de ce qui était attendu. Il doit être un guide au sein de l'activité qui fonctionne par une entraide et une coopération des élèves. Coopération qui entraîne un apprentissage plaisir du fait que les élèves ne sont pas seuls face à leurs problèmes : c'est bien le groupe entier qui doit trouver les solutions afin de surmonter cette épreuve. Il s'agit alors d'une expérimentation très intéressante qui permet aux élèves de résoudre des difficultés par le jeu. Il faut cependant prêter attention aux compétences de lecture qu'elle suscite au risque de développer davantage la peur de la prise de parole en public. Pour contrer les difficultés inhérentes à la lecture, l'enseignant doit donc veiller à faire ressortir les points positifs de chaque intervention et ne pas oublier de préciser qu'il ne s'agit pas d'évaluer les compétences de lecture à travers une telle activité. Afin que cette dernière soit pleinement efficace, l'enseignant doit également aménager des moments de verbalisation qui permettront aux élèves d'exprimer leurs ressentis : moment essentiel de l'apprentissage. Cette expérimentation aurait gagné à être menée sur une période plus étendue. N'ayant pu la terminer, tous les élèves n'ont pu passer l'évaluation diagnostique et je n'ai pu leur faire visionner un avant/après expérimentation qui aurait été bénéfique pour qu'ils puissent mesurer les progrès accomplis. Finalement, cette expérience

---

62 Charmeux . E., *Ap-prendre la parole*, *Op cit.* p. 142

m'a pleinement convaincue que la pratique d'activités théâtrales est indispensable à l'école primaire afin de développer de nombreuses compétences chez les élèves. Il serait alors intéressant d'intégrer cette pratique au sein de la formation des enseignants.

## Bibliographie

### Ouvrages didactiques

#### *L'oral :*

- Charmeux . E. (1996), *Ap-prendre la parole*, Sédrap Éducation, coll. l'école en questions
  
- Le Cunff. C. et Jourdain. P. ( 1999), *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Hachette éducation
  
- Institut National de Recherche Pédagogique, (2004) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Coordonnée par Garcia-Debanc C. et Plane. S. , Hatier.
  
- Oral-créteil,(1999), *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Hachette Éducation/IUFM de Créteil, coll. « Pédagogies pour demain »

#### *Le théâtre :*

- Ryngaert .J.-P. (1985), *Jouer, représenter*, Cédic, Paris
  
- Ryngaert J.-P. (1996), *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, De Boeck, Bruxelles,
  
- Page C. (2001) , *Une activité de jeu dramatique dans la formation des futurs enseignants* ,Connexions, n°75, p. 173-184
  
- Zucchet F., (2000), *Oser le théâtre*, CNDP, Coll. « Projets pour l'école »
  
- Lallias J.-C., Cabet J.-L., (1985), *Les pratiques théâtrales à l'école*, C.D.D.P. de Seine Saint-Denis

### Théâtre de jeunesse

- Milovanoff. J-P. (2007), *Les sifflets de Monsieur Babouch*, actes sud- papiers, coll.

Heyoka jeunesse

- Rocard A. (2007), *Malin comme un singe*, Grasset-Jeunesse

### **Outils pédagogiques**

- Ministère de l'Éducation Nationale (2008), *Les nouveaux programmes de l'école primaire*, Scéren

- Ministère de l'Éducation Nationale (2006), *Le socle commun de connaissances et de compétences*, Scéren

### **Sitographie**

- Larousse, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/strat%C3%A9gie/74818>

- <Http://www.soutien-scolaire-mag.com/refus-scolaire.php>

Développer la confiance en soi, l'histoire de Victor,

- <http://www.meirieu.com/ECHANGES/jeanfrancoislaurent.pdf>

- Page C. [http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic\\_CPage\\_Le\\_jeu\\_dramatique\\_a\\_l\\_ecole.pdf](http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_CPage_Le_jeu_dramatique_a_l_ecole.pdf)

**Évaluation sur l'interprétation d'un texte théâtral**



**Prénom élève : ANAÏS**

**Choix de la réplique :**

Passage 1 : <b>5</b>	Passage 2 : <b>5</b>	Passage 3 : <b>3</b>	Passage 4 : <b>3</b>	Passage 5 : <b>3</b>
----------------------	----------------------	----------------------	----------------------	----------------------

- Texte à faible interprétation : 10
- Texte à interprétation modérée : 5
- Texte à haute interprétation : 1

Ce codage permet comme pour les exercices d'échauffement d'avoir une marge de progression plus précise.

**Interprétation du texte :**

	<b>Passage 1</b>	<b>Passage 2</b>	<b>Passage 3</b>	<b>Passage 4</b>	<b>Passage 5</b>
<b>Aucun critère</b>					
<b>Un seul des trois critères</b>					
Parole	<b>9</b>	<b>9</b>			
Regard					
geste					
<b>Deux des trois critères</b>					
Parole/ Geste			<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
Parole/ Regard					
Geste / regard					
<b>Les trois critères sont utilisés</b>					

**Système de codage :**

<b>Aucun critère</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>
<b>Un seul des trois critères</b>			
Parole	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
Regard	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
geste	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>
<b>Deux des trois critères</b>			
Parole/Geste	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
Parole/ Regard	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
Geste / regard	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
<b>Les trois critères sont utilisés</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Ce codage a un codage précis : soit 10, 9, 5 ou 1. En effet, soit les élèves n'ont pas effectué l'exercice, soit on y a trouvé un critère, deux ou les trois lors de l'interprétation.

Passages		Monoton e	Respect des intonation s	Confusion s des intonation s	Autres (préciser)
	<b>Ton employé</b>				
<b>1</b>		<b>10</b>			
<b>2</b>		<b>10</b>			
<b>3</b>		<b>10</b>			
<b>4</b>			<b>4</b>		
<b>5</b>			<b>4</b>		

**Système de codage :**

	Monotone	Respect des intonations	Confusions des intonations	Autres (préciser)
<b>Ton employé</b>	<b>10</b>	<b>De 4 à 1 en</b>	<b>5</b>	<b>En fonction de ce</b>

		<b>fonction du respect de toutes les intonations ou non.</b>		<b>qui est observé.</b>
--	--	--	--	-------------------------

<b>Passages</b>		<b>Aucun geste</b>	<b>Gestes adéquats</b>	<b>Gestes sans rapport</b>	<b>Autres (préciser)</b>
	<b>Gestes</b>				
<b>1</b>		<b>10</b>			
<b>2</b>		<b>10</b>			
<b>3</b>			<b>4</b>		
<b>4</b>			<b>4</b>		
<b>5</b>			<b>1</b>		

**Système de codage :**

	<b>Aucun geste</b>	<b>Gestes adéquats</b>	<b>Gestes sans rapport</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Gestes</b>	<b>10</b>	<b>De 4 à 1 en fonction du respect de tous les gestes ou non.</b>	<b>5</b>	<b>En fonction de ce qui est observé</b>

<b>Passages</b>		<b>Normal, adapté</b>	<b>Rapide</b>	<b>Lent</b>	<b>Autres (préciser)</b>
	<b>Débit de parole</b>				
<b>1</b>		<b>1</b>			
<b>2</b>		<b>1</b>			
<b>3</b>		<b>1</b>			
<b>4</b>		<b>1</b>			
<b>5</b>		<b>1</b>			

**Système de codage :**

	<b>Normal, adapté</b>	<b>Rapide</b>	<b>Lent</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Débit de parole</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>En fonction de ce qui est observé</b>

On ne trouvera pas de marge de notation pour ce critère car le débit de parole est soit adapté, soit rapide soit lent. On aurait pu utiliser 1, 2 et 3 mais il semble plus simple de rester sur un étalement allant de 1 à 10 même si seules 3 possibilités sont possibles ici.

<b>Passages</b>		<b>Gênes (rougeurs, gestes anxieux)</b>	<b>Refus de participer</b>	<b>Pas de gêne</b>	<b>Autres (préciser)</b>
	<b>Attitude</b>				
<b>1</b>		<b>8(pas de regard et de geste)</b>			
<b>2</b>		<b>7</b>			
<b>3</b>		<b>7</b>			
<b>4</b>		<b>6</b>			
<b>5</b>		<b>5</b>			

**Système de codage :**

	<b>Gênes (rougeurs, gestes anxieux)</b>	<b>Refus de participer</b>	<b>Pas de gêne</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Attitude</b>	<b>De 9 à 2 en fonction du degré de la gêne observée</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>En fonction de ce qui est observé</b>

**Grille d'analyse de l'évaluation diagnostique**

**Analyse de la lecture à haute voix :**

	<b>Monotone</b>	<b>Respect des intonations</b>	<b>Confusions des intonations</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Ton employé</b>				
<b>Lina</b>		1		
<b>Hugo</b>		10		
<b>Qaïs</b>		1		
<b>Pierre</b>		10		
<b>Ismaël</b>		1		
<b>Anaïs</b>		10		
<b>Madyson</b>		10		
<b>Christophe</b>		10		
<b>Charles</b>		10		
<b>Lucie</b>		10		
<b>Mariami</b>				Refus de l'activité
<b>Cristopher</b>				Refus de l'activité
<b>Nathan</b>		10		
<b>Sophiane</b>		1		

	<b>Aucun geste</b>	<b>Gestes adéquats</b>	<b>Gestes sans rapport</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Gestes</b>				
<b>Lina</b>	10			
<b>Hugo</b>	10			
<b>Qaïs</b>	10			
<b>Pierre</b>	10			
<b>Ismaël</b>	10			
<b>Anaïs</b>	10			
<b>Madyson</b>	10			
<b>Christophe</b>	10			
<b>Charles</b>	10			

<b>Lucie</b>	10			
<b>Mariami</b>				Refus de l'activité
<b>Cristopher</b>				Refus de l'activité
<b>Nathan</b>	10			
<b>Sophiane</b>	10			

	<b>Normal, adapté</b>	<b>Rapide</b>	<b>Lent</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Débit de parole</b>				
<b>Lina</b>		10		
<b>Hugo</b>	1			
<b>Qaïs</b>		10		
<b>Pierre</b>		10		
<b>Ismaël</b>	1			
<b>Anaïs</b>		10		
<b>Madyson</b>			5	
<b>Christophe</b>			5	
<b>Charles</b>	1			
<b>Lucie</b>		10		
<b>Mariami</b>				Refus de participer
<b>Cristopher</b>				Refus de participer
<b>Nathan</b>	1			
<b>Sophiane</b>	1			

	<b>Gênes (rougeurs, gestes anxieux)</b>	<b>Refus de participer</b>	<b>Pas de gêne</b>	<b>Autres (préciser) Regard ?</b>
<b>Attitude</b>				
<b>Lina</b>	5 (débit rapide et rires)			Regard vers l'enseignante
<b>Hugo</b>			1	
<b>Qaïs</b>	5 (débit rapide)			
<b>Pierre</b>	5 (posture en avant, regard et feuille vers le bas et débit très très rapide)			
<b>Ismaël</b>			1	
<b>Anaïs</b>	5 ( se cache derrière la feuille)			
<b>Madyson</b>	5 (balancement de la jambe)			
<b>Christophe</b>			1	
<b>Charles</b>	5 ( change sans cesse de pied d'appui)			
<b>Lucie</b>	5 (débit rapide)			
<b>Mariami</b>		10		
<b>Cristopher</b>		10		
<b>Nathan</b>			1	
<b>Sophiane</b>			1	

***Remarque :*** *Le critère du regard ne sera pas évalué ici puisqu'il s'agit d'un texte à lire à haute voix. Cependant nous pourrons noter les élèves qui relèvent la tête lors de la lecture.*

### **Codage**

Puisqu'il s'agit d'une évaluation, il me semble préférable de ne pas mettre de marge de « notation ». Une évaluation doit être claire et l'on doit savoir exactement où en sont les élèves. Pour cela, j'ai préféré opter pour des codes fixes. Les exercices d'échauffement et d'entraînement permettant de nuancer ce codage en adoptant des marges de progression.

	<b>Monotone</b>	<b>Respect des intonations</b>	<b>Confusions des intonations</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Ton employé</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>En fonction de ce qui est observé.</b>

	<b>Aucun geste</b>	<b>Gestes adéquats</b>	<b>Gestes sans rapport</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Gestes</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>En fonction de ce qui est observé</b>

	<b>Normal, adapté</b>	<b>Rapide</b>	<b>Lent</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Débit de parole</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>En fonction de ce qui est observé</b>

	<b>Gênes (rougeurs, gestes anxieux)</b>	<b>Refus de participer</b>	<b>Pas de gêne</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Attitude</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>En fonction de ce qui est observé</b>

### Grille d'analyse de l'évaluation finale

	<b>Monotone</b>	<b>Respect des intonations</b>	<b>Confusions des intonations</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Ton employé</b>				
<b>Lina</b>		1		
<b>Hugo</b>		1		
<b>Ismaël</b>		1		
<b>Madyson</b>			5	
<b>Mariami</b>				Acceptation de l'activité
<b>Cristopher</b>				Acceptation de



				l'activité
<b>Sophiane</b>		1		

	<b>Normal, adapté</b>	<b>Rapide</b>	<b>Lent</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Débit de parole</b>				
<b>Lina</b>	1			
<b>Hugo</b>	1			
<b>Ismaël</b>	1			
<b>Madyson</b>			5	
<b>Mariami</b>				Acceptation de l'activité
<b>Cristopher</b>				Acceptation de l'activité
<b>Sophiane</b>	1			

	<b>Aucun geste</b>	<b>Gestes adéquats</b>	<b>Gestes sans rapport</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Gestes</b>				
<b>Lina</b>		1		
<b>Hugo</b>		1		
<b>Ismaël</b>		1		
<b>Madyson</b>		1		
<b>Mariami</b>				Acceptation de l'activité
<b>Cristopher</b>				Acceptation de l'activité
<b>Sophiane</b>		1		

	<b>Gênes (rougeurs, gestes anxieux)</b>	<b>Refus de participer</b>	<b>Pas de gêne</b>	<b>Autres (préciser) Regard ?</b>
<b>Attitude</b>				
<b>Lina</b>			1	Regard vers les camarades
<b>Hugo</b>			1	Regard vers les camarades

<b>Ismaël</b>			1	Regard vers les camarades
<b>Madyson</b>	5 (hésitation dûes au regard vers le public)			Regard vers les camarades
<b>Mariami</b>		Acceptation de l'activité		
<b>Cristopher</b>		Acceptation de l'activité		
<b>Sophiane</b>			1	Regard vers les camarades

# Annexe 1

Extrait de l'album  
*Les sifflets de Monsieur Babouch*  
Jean-Pierre Milovanoff

Extrait scène 1 :

***Monsieur Babouch :***

Il y a des gens qui ont beaucoup d'imagination. Quand ils passent sur la route et qu'ils me voient, assis devant la porte de ma maison, ils s'écrient : « Oh ! Oh ! Monsieur Babouch, vous partez en voyage ! ».

Je leur demande : « Qu'est-ce qui vous fait croire cela ? ».

Ils répondent : « C'est que vous avez des bagages comme tous les voyageurs ! Nous supposons que vous avez rangé vos beaux costumes dans les valises tandis que les sacs contiennent vos provisions, vos cartes du monde, votre boussole et un parasol pour vous protéger du soleil de l'équateur ».

Quelle imagination ! Mais pourquoi voyagerais-je puisque j'ai ici avec moi tout ce qui me plaît.

Savez-vous ce qu'il y a dans mes bagages ? Du vent. Il y a du vent. Attention ! Pas n'importe lequel ! Rien que des vents que j'ai choisis. Certains collectionnent les timbres, d'autres des cartes postales. Moi je suis le plus grand collectionneur de vents du monde.

Chaque fois que je remarque un vent original , j'en prends un échantillon - pas trop grand : il faut en laisser pour les autres - et je le glisse dans un sac.

Là dans ce sac jaune, c'est le vent des sables, le vent du désert qui vient d'Afrique et qui est chaud et sec...

*(Il ouvre un sac bleu et respire avec délectation.)*

Là c'est la brise de mer, le soir sur une plage de la Méditerranée, au mois de juillet.

Elle arrive de très loin, à ras des flots, chargée d'une odeur d'algues et de poissons.

*(Faisant la moue.)* Un peu de pétrole aussi, malheureusement.

*(Il touche un sac.)* Celui-là l'étiquette est partie. Qu'est ce que ça peut être ? Ah bien sûr le vent des forêts. Un très bon vent pour faire des confitures.

## Critères de choix du texte

J'ai fait le choix de ce texte car il s'agit d'une adresse au public, spécificité du théâtre. Celui-ci m'a permis de voir si les élèves osaient regarder leurs camarades puisque c'est à eux qu'ils devaient s'adresser. Cet extrait comporte alors une interpellation du public : « Savez-vous ce qu'il y a dans mes bagages ? » Ce passage suppose de prendre en compte l'auditoire qui doit se sentir impliqué dans la mise en scène. Une fois cette caractéristique établie avec les élèves lors de la préparation à l'évaluation diagnostique, il m'était plus facile de voir si les élèves étaient capables d'affronter le regard de leurs camarades. De plus, ce texte comporte des actions à effectuer, indiquées par des didascalies : « *(Il ouvre un sac bleu et respire avec délectation.)* » ; « *(Il touche un sac.)* ». Cela me permettait de voir si les élèves pouvaient se détacher du texte pour oser mettre en pratique ces actions par des gestes. Ensuite, cet extrait comporte une didascalie concernant une attitude : « *(Faisant la moue.)* ». Cette didascalie permettait de voir si les élèves étaient assez à l'aise vis-à-vis de la classe pour oser exprimer cette attitude. Enfin, cette scène comporte différentes intonations : exclamations et interrogations qui demandent aux élèves de moduler leur voix, tout comme les propos rapportés des passants qui suggèrent une imitation. Finalement, ce texte, par ces différentes caractéristiques sollicitant diverses compétences de la communication orale, me paraissait idéal pour mesurer le degré d'inhibition des élèves puisqu'il me permettait de juger chaque critère sous-jacent à la communication orale : prise en compte de l'auditoire et interprétation personnelle du texte.

# **Annexe 2**

## Grille d'observation sur la participation au sein d'un groupe

**Date :** 15/11/2011

**Description de l'activité : Histoire : La guerre des Gaules**

---

**Constitution des groupes :** Groupes hétérogènes, 4 à 6 élèves par groupe.

Élèves	Activité en cours, quelle phase ?	Contexte : s'adresse à l'enseignant ? Réponse à un camarade ?	Comportement : Écoute seulement ses camarades ?	Comportement : Propose des idées ou apporte son avis ?	Comportement : Répond seulement aux sollicitations	Comportement : Quel(s) geste(s) ? Plutôt ouvert ou recroquevillé sur lui-même ?	Situation par rapport au groupe : en bout de table, au milieu du groupe ?
Sophiane	Rappel du cours précédent	enseignante		Propose des idées	Non		
Cristopher	Rappel du cours précédent	Camarade mais hors contexte			Oui		
Nathan	Phase de recherches	S'adresse à un camarade hors contexte	N'écoute pas	Ne dit rien sur le sujet	Pas de sollicitations	À l'écart par rapport au groupe, discute avec un camarade	À l'écart
Cristopher	Phase de recherches	S'adresse à un camarade	N'écoute pas	Ne dit rien sur le sujet	Pas de sollicitations	À l'écart par rapport	À l'écart

		<b>e hors contexte</b>				<b>au groupe, discute avec un camarad e</b>	
<b>Quaïs</b>	<b>Phase de recherch es</b>		<b>Écoute ses camarad es</b>	<b>Ne dit rien sur le sujet</b>	<b>Pas de sollicitati ons</b>	<b>Reste à l'écart du groupe et écoute</b>	<b>À l'écart</b>
<b>Christop he</b>	<b>Phase de recherch es</b>		<b>Écoute ses camarad es</b>	<b>Ne parle pas</b>	<b>Pas de sollicitati ons</b>	<b>Regarde ses camarad es et écoute</b>	<b>Intégré au groupe</b>



# Annexe 3

## Séances 2, 3, 4

### Scène 4

1/ Jean Rapido : *(en courant sur place)* Une malheureuse qui appelle au secours ! Que faire ? Si je l'aide, je perds du temps et ma mère n'aura pas le médicament. *(Il part)* Oui, mais si cette malheureuse meurt, ce sera ma faute. Et puis, elle est si jolie que je ne sais pas comment dire... *(Il s'arrête et revient sur ses pas.)* Mademoiselle, vous pleurez...

2/ Nina : Presque.

3/ Jean Rapido : Que voulez-vous ?

4/ Nina : Jouer à l'infirmière ... avec les éléphants... que me donnera mon mari...qui me conduira au théâtre le samedi, quand je mettrai un beau chapeau avec une rose...

5/ Jean Rapido : Holà ! Votre histoire a l'air compliquée. Pas le temps de m'en occuper maintenant. À une autre fois ! *(Il repart)*

6/ Nina : Vous reviendrez me voir ?

7/ Jean Rapido : Évidemment !

8/ Nina : Votre nom ?

9/ Jean Rapido : Jean Rapido. L'homme qui va plus vite que ses pieds ! Et vous ? *(Il sort sans attendre la réponse.)*

10/ Nina : Moi, c'est Nina Bouchefleurie, la rêveuse d'éléphants... Vous n'oublierez pas ?

Extrait de l'album  
*Les sifflets de Monsieur Babouch*  
Jean-Pierre Milovanoff  
Acte I, scène 4

### Critères de choix du texte

J'ai choisi ce passage puisqu'il comporte de nombreuses didascalies kinésiques : *(Il s'arrête et revient sur ses pas.)*, *(Il sort sans attendre la réponse.)*, *(en courant sur place)*, *(Il part)*, *(Il repart)*, *(Il s'arrête et revient sur ses pas.)* Celles-ci exigent alors des acteurs qu'ils jouent le jeu en les interprétant afin que le public puisse comprendre la scène. Cet extrait me permettait alors d'introduire la prise en compte de l'espace scénique puisqu'il nécessitait des déplacements. De plus, cette scène comporte de nombreuses intonations : exclamations et interrogations qui demandent aux élèves une interprétation personnelle du

texte en modulant leur voix. En raison de sa grande interprétation, j'ai choisi de faire jouer ce texte par le groupe comportant les élèves les moins inhibés.

### Scène 12

1/ (*En surgissant derrière monsieur Babouch et en le surprénant*)

Qu'est-ce que c'est ? Pourquoi m'appelles-tu ? Qui t'a donné le droit de me convoquer ?

2/ (*Intimidé*) C'est à dire que... Je voulais vous demander...

3/ D'abord qui es-tu ? Qu'est ce que tu fais là ?

4/ Je m'appelle monsieur Babouch. Je suis poète. Je raconte des histoires qui ne sont pas encore arrivées.

5/ Et où les trouves-tu, ces histoires-là ?

6/ Dans mes sifflets. Vous voyez. Chacun correspond à un personnage que j'appelle quand il le faut.

7/ Dans le lot, il n'y aurait pas une jeune fille qui voudrait se marier ?

8/ Justement oui. Et elle est très belle, monsieur !

9/ Donne-moi tes sifflets ! Et dépêche-toi. (*Il rafle les sifflets.*) Confisqué ! Et maintenant c'est moi qui vais raconter l'histoire. À ma façon !

(*À monsieur Babouch*) Va-t'en ! Je n'ai pas besoin de toi.

Extrait de l'album  
*Les sifflets de Monsieur Babouch*  
Jean-Pierre Milovanoff  
Acte I, scène 12

### Critères de choix du texte

Cette scène comporte également des didascalies kinésiques : (*En surgissant derrière monsieur Babouch et en le surprénant*), (*Il rafle les sifflets.*), des didascalies mélodiques : (*Intimidé*), des didascalies énonciatrices : (*En surgissant derrière monsieur Babouch et en le surprénant*), (*À monsieur Babouch*). Cette scène, si elle contient des didascalies d'ordre différent, ne prend pas en compte l'espace scénique. Il me semblait alors qu'il était moins difficile à mettre en scène dans la mesure où les élèves n'avaient pas besoin de se déplacer. Ils pouvaient alors se repérer plus facilement au sein de leur texte. J'ai donc attribué cette scène au groupe ayant les élèves les plus inhibés afin qu'ils essaient de commencer à faire quelques gestes dans un premier temps, le non verbal étant plus sécurisant pour les élèves inhibés. La didascalie mélodique nécessite une légère

interprétation qui me semblait abordable. Ensuite, le texte comportait quelques intonations mais, qui mise à part la dernière réplique, semblaient assez légères. Enfin, cette scène était légèrement plus courte afin qu'elle ne soit pas trop difficile à vivre pour les élèves en raison de la concentration et du contrôle des émotions que l'activité demande.

#### Scène 14

*(Au troisième coup de sifflet, Jean apparaît, essoufflé et triomphant).*

1/ Elle est sauvée !

2/ Je suis sauvée !

3/ Pas toi. Ma mère. Le médicament l'a guérie !

4/ Et moi alors ? Tu m'as oubliée.

5/ Chaque chose en son temps. Prends cette bague et dis-moi ton sentiment.

6/ C'est une bague magnifique !

7/ Pas ton sentiment sur la bague. Sur moi !

8/ Et pourquoi donc ?

9/ Parce que nous allons nous marier.

10/ Ouawh ! Quelle surprise ! Alors nous serons heureux et nous aurons beaucoup d'éléphants ?

11/ Tu veux dire : beaucoup d'enfants

12/ Qu'est-ce que j'ai dit ?

13/ Beaucoup d'éléphants.

14/ Des enfants ou des éléphants, on verra bien quand on y sera...

Extrait de l'album  
*Les sifflets de Monsieur Babouch*  
Jean-Pierre Milovanoff  
Acte I, scène 14

#### Critères de choix du texte

Cette scène, un peu plus longue a été donnée au groupe ayant des élèves connaissant un degré d'inhibition moyen. Si elle comporte plus de répliques, elle n'a cependant qu'une

didascalie kinésique. En revanche, on remarque de nombreuses intonations tout au long de la scène. Il s'agissait dans un premier temps de travailler sur celles-ci avec ce groupe d'élèves afin qu'ils n'aient plus d'appréhension à exprimer leurs émotions.

### **Malin comme un singe**

Rocard A. (2007), Grasset-Jeunesse

### **Passage du groupe ayant les élèves les plus inhibés**

*Papy, un vieux singe, s'entraîne à faire des grimaces devant une glace.*

#### **1 Papy**

On n'apprend pas aux vieux singes à faire la grimace ? Faux. Archi-faux ! (tire la langue)  
Je suis un singe. Je suis vieux...Mais j'y arriverai !

#### **2 Tom**

*Tom, un petit singe, arrive en mangeant une banane*  
Bonjour, papy !

#### **3 Papy**

Bonjour, Tom ! (*tire la langue devant la glace*)

#### **4 Tom**

Tu donnes ta langue au chat, papy ?

#### **5 Papy**

Non, je m'entraîne.

#### **6 Tom**

*(hoche la tête)*

Tu as encore des progrès à faire, mon pauvre vieux papy.

#### **7 Papy**

Du respect, petit Tom !

#### **8 Tom**

Oui, papy.

**9 Tom**

*(Pendant que le vieux singe s'entraîne, Tom finit de manger sa banane et lance la peau par-dessus son épaule).*

J'ai une idée ! Viens assister à mon cours de langue vivante.

**10 Papy**

Moi, à l'école ? À mon âge ?

**11 Tom**

C'est un cours particulier, papy. Tes copains n'en sauront rien.

**Passage du groupe intermédiaire**

**1 Papy**

Je te suis

**2 Papy**

*(Il suit Tom, place le pied au dessus de la peau de banane, s'immobilise.)  
(aux spectateurs)*

Vous avez tous pensé : « Il va glisser sur la peau de banane », n'est-ce pas ? Erreur ! Je suis un singe. Je suis vieux... Mais je suis aussi particulièrement malin ! Hi hi hi...

*Tom, suivi du vieux singe, rejoint Paulette, une jolie guenon.*

**3 Paulette**

Bonjour, petit Tom !

**4 Tom**

Bonjour, maîtresse! *(montre le vieux singe)* C'est mon grand-père. Il voudrait apprendre à tirer la langue.

**5 Paulette**

On n'apprend pas aux vieux singes à faire la grimace...

**6 Tom**

S'il vous plaît, maîtresse.

### **7 Paulette**

On peut toujours essayer.

### **8 Papy**

Merci, mademoiselle Paulette.

*(Paulette claque des doigts. Paulette fait des grimaces imitée par Tom et le vieux singe.)*

### **9 Paulette**

Les deux doigts dans les oreilles !  
Agitez bien vos orteils !  
Une langue bien pendue,  
Un menton turlututu... *(langue pendante)*

### **10 Papy**

Turlututu ? Moi, de mon temps...

### **11 Tom**

Chut, papy !

## **Passage du groupe ayant les élèves les moins inhibés**

### **1 Paulette**

Équilibre sur un pied !  
Grattez-vous le bout du nez !  
Pour ne pas perdre le nord,  
louchez comme un dinosaure...

### **2 Papy**

Dinosaure ? Moi, de mon temps...

### **3 Tom**

Chut, papy !

### **4 Paulette**

*(Paulette se déplace)*

Gigotez dans tous les sens !  
Déplacez-vous en cadence !  
Un peu de poivre et de sel...  
chatouillez-vous les aisselles !

**5 Papy**

Aisselles ? Vaisselle ? Poivre et sel ? Moi, de mon temps...

**6 Tom**

Chut, papy !

**7 Paulette**

*(se retournant)*

Bravo ! C'était parfait ! Leçon suivante : demain matin à la même heure. Bye bye !  
*(elle s'en va)*

**8 Tom**

À demain, maîtresse !

**9 Papy**

À demain, mademoiselle Paulette ! Et merci !

**10 Tom**

À tout à l'heure, papy ! *(s'éloigne)*

**11 Papy**

*(se frottant les mains et se dirige vers la peau de banane)*

J'étais sûr que j'y arriverais. Je suis le roi de la grimace ! Je suis vieux...mais je suis malin  
comme un singe. Hi hi hi...

*(fait semblant de glisser sur la peau de banane et tombe)*

Aïe ... Une chute parfaite pour une fin de pièce !

*(aux spectateurs)*

Vous vous y attendiez ? Pas moi ! *(s'évanouit)*

**Critères de choix du texte**

J'ai choisi ce texte, qui était le dernier avant l'évaluation finale, pour son ton très humoristique qui nécessite, pour le faire passer au public, d'appliquer les didascalies. Le



s élèves sont donc amenés à faire beaucoup de gestes, à faire des intonations et à se déplacer afin que l'histoire soit compréhensible pour les spectateurs. De plus, ce texte suppose de faire des gestes assez particuliers puisqu'il s'agit de faire des grimaces. Il demande un haut degré d'interprétation car il ne faut pas avoir peur de se ridiculiser devant ses camarades. En effet, c'est dans cet aspect que réside le ton humoristique de l'histoire. Le premier passage nécessitant moins de gestes que les deux autres, j'ai choisi de le donner au groupe ayant le plus de difficultés afin de ne pas trop les mettre en difficultés. En effet, il me semble essentiel d'adapter les objectifs en fonction du degré d'inhibition des élèves. Le second passage demande un peu plus d'interprétation par la présence d'un nombre plus important de gestes qu'il fallait faire en groupe, je l'ai donc donné au groupe intermédiaire. Enfin, le dernier passage comporte un peu moins de gestes mais il suscite des déplacements individuels. J'ai donc préféré le réserver pour le groupe le moins inhibés car il nécessite plus d'intervention en solo et une chute finale. Finalement, c'est le travail des trois groupes mis bout à bout qui a permis à toute la classe de comprendre l'histoire. J'ai choisi ce mode de travail afin de produire un projet commun à travers cette représentation en trois morceaux.

# Annexe 4

## Grille d'observation exercices d'échauffement

Cristopher

séances	Gestes	Amplés	Discrets	Pas de gestes	Cohérents	Non cohérents
1				10		
2			9		1	
3			9		1	
4			8		1	
5			8		1	

### Système de codage :

10 : pas de gestes  
 de 9 à 6 : gestes discrets  
 de 5 à 1 : gestes amplés

10 à 6 : non cohérents  
 5 à 1 : cohérents

J'ai choisi des variations au niveau des gestes amplés et discrets et de la cohérence ou non parce qu'il me semble qu'il y a une marge de progrès à ce niveau. Les gestes discrets le sont de moins en moins jusqu'à devenir ample.

Séances	Voix	forte	faible	assurée	hésitante
1			10		10
2			10		10
3			10		10
4			9		9
5			8		9

**Système de codage :**

de 10 à 6 : voix faible  
de 5 à 1 : voix forte

de 10 à 6 : voix hésitante  
de 5 à 1 : voix assurée

Le système de codage est le même que pour les gestes. La voix est de plus en plus posée, on observe une marge de progression. Ce système permet d'être plus précis.

Séances	Ton employé	Respect des intonations	Non respect des intonations	Voix monotone
1				10
2				10
3				10
4				10
5				9

**Système de codage :**

de 10 à 8 : voix monotone  
de 8 à 6 : non respect des intonations  
de 5 à 1 : respect des intonations

Là aussi, le système de codage se compose de plusieurs fourchettes permettant de mesurer l'assurance du ton employé.

Séances	Attitude générale	Extravertie (rires, cris...)	Introversie (tremblements, gestes incontrôlés...)	Attitude « médiane »
1			10	

2				10	
3				10	
4				9	
5				9	

**Système de codage :**

de 10 à 6 : attitude introvertie

de 5 à 2 : attitude extravertie

1 : attitude médiane

Ce système me permet de voir l'évolution de l'attitude des élèves et de constater si les exercices effectués permettent aux élèves de se sentir de plus en plus à l'aise.

### Évaluation sur l'interprétation d'un texte théâtral

Prénom élève : ANAÏS

**Choix de la réplique :**

Passage 1 : 5	Passage 2 : 5	Passage 3 : 3	Passage 4 : 3	Passage 5 : 3
---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

- Texte à faible interprétation : 10
- Texte à interprétation modérée : 5
- Texte à haute interprétation : 1

Ce codage permet comme pour les exercices d'échauffement d'avoir une marge de progression plus précise.

**Interprétation du texte :**

	Passage 1	Passage 2	Passage 3	Passage 4	Passage 5
Aucun critère					
Un seul des trois critères					
Parole	9	9			
Regard					
geste					
Deux des trois critères					
Parole/Geste			5	5	5
Parole/ Regard					
Geste / regard					
Les trois critères sont utilisés					

**Système de codage :**

Aucun critère	10	10	10	10
---------------	----	----	----	----

<b>Un seul des trois critères</b>					
Parole		9		9	9
Regard		9		9	9
geste		9		9	9
<b>Deux des trois critères</b>					
Parole/Geste		5		5	5
Parole/ Regard		5		5	5
Geste / regard		5		5	5
<b>Les trois critères sont utilisés</b>		1		1	1

Ce codage a un codage précis : soit 10, 9, 5 ou 1. En effet, soit les élèves n'ont pas effectué l'exercice, soit on y a trouvé un critère, deux ou les trois lors de l'interprétation.

Passages	Ton employé	Monotone	Respect des intonations	Confusions des intonations	Autres (préciser)
1		10			
2		10			
3		10			
4			4		
5			4		

Systeme de codage :

	Monotone	Respect des intonations De 4 à 1 en fonction du respect de toutes les intonations ou non.	Confusions des intonations	Autres (préciser)
<b>Ton employé</b>	<b>10</b>		<b>5</b>	<b>En fonction de ce qui est observé.</b>

Passages	Aucun geste	Aucun geste	Gestes adéquats	Gestes sans rapport	Autres (préciser)
	Gestes				
<b>1</b>		<b>10</b>			
<b>2</b>		<b>10</b>			
<b>3</b>			<b>4</b>		
<b>4</b>			<b>4</b>		
<b>5</b>			<b>1</b>		

**Système de codage :**

	Aucun geste	Gestes adéquats	Gestes sans rapport	Autres (préciser)
<b>Gestes</b>	<b>10</b>	De 4 à 1 en fonction du respect de tous les gestes ou non.	<b>5</b>	<b>En fonction de ce qui est observé</b>

Passages	Normal, adapté	Rapide	Lent	Autres (préciser)



	Débit de parole				
1		1			
2		1			
3		1			
4		1			
5		1			

Système de codage :

	Normal, adapté	Rapide	Lent	Autres (préciser)
Débit de parole	1	10	5	En fonction de ce qui est observé

On ne trouvera pas de marge de notation pour ce critère car le débit de parole est soit adapté, soit rapide soit lent. On aurait pu utiliser 1, 2 et 3 mais il semble plus simple de rester sur un étallement allant de 1 à 10 même si seules 3 possibilités sont possibles ici.

Passages	Attitude	Gènes (rougeurs, gestes anxieux)	Refus de participer	Pas de gêne	Autres (préciser)
1		8(pas de regard et de geste)			
2		7			
3		7			

4		6		
5		5		

Système de codage :

	Gènes (rougeurs, gestes anxieux)	Refus de participer	Pas de gêne	Autres (préciser)
Attitude	De 9 à 2 en fonction du degré de la gêne observée	10	1	En fonction de ce qui est observé

Grille d'observation exercices d'échauffement

Mariami

séances	Gestes	Amplés	Discrets	Pas de gestes	Cohérents	Non cohérents
1				10		
2				10		
3				10		
4			9		1	
5			9		1	

Séances	Voix	forte	faible	assurée	hésitante
1			10		10
2			10		10

3			10		10
4			8		9
5			8		8

Séances	Ton employé	Respect des intonations	Non respect des intonations	Voix monotone
1				10
2				10
3		5		
4		4		
5		4		

Séances	Attitude générale	Extravertie (rires, cris...)	Introversie (tremblements, gestes incontrôlés...)	Attitude « médiane »
1			10	
2			10	
3			10	
4			9	
5			9	

# Annexe 5

## Évaluation sur l'interprétation d'un texte théâtral

Prénom élève : ANAÏS

**Choix de la réplique :**

Passage 1 : 5	Passage 2 : 5	Passage 3 : 3	Passage 4 : 3	Passage 5 : 3
---------------	---------------	---------------	---------------	---------------

- Texte à faible interprétation : 10
- Texte à interprétation modérée : 5
- Texte à haute interprétation : 1

Ce codage permet comme pour les exercices d'échauffement d'avoir une marge de progression plus précise.

**Interprétation du texte :**

	Passage 1	Passage 2	Passage 3	Passage 4	Passage 5
Aucun critère					
Un seul des trois critères					
Parole	9	9			
Regard					
geste					
Deux des trois critères					
Parole/Geste			5	5	5
Parole/ Regard					
Geste / regard					

<b>Les trois critères sont utilisés</b>					
---	--	--	--	--	--

Système de codage :

<b>Aucun critère</b>		<b>10</b>		<b>10</b>		<b>10</b>
<b>Un seul des trois critères</b>						
Parole		<b>9</b>		<b>9</b>		<b>9</b>
Regard		<b>9</b>		<b>9</b>		<b>9</b>
geste		<b>9</b>		<b>9</b>		<b>9</b>
<b>Deux des trois critères</b>						
Parole/Geste		<b>5</b>		<b>5</b>		<b>5</b>
Parole/Regard		<b>5</b>		<b>5</b>		<b>5</b>
Geste / regard		<b>5</b>		<b>5</b>		<b>5</b>
<b>Les trois critères sont utilisés</b>		<b>1</b>		<b>1</b>		<b>1</b>

Ce codage a un codage précis : soit 10, 9, 5 ou 1. En effet, soit les élèves n'ont pas effectué l'exercice, soit on y a trouvé un critère, deux ou les trois lors de l'interprétation.

<b>Passages</b>		<b>Monotone</b>	<b>Respect des intonations</b>	<b>Confusions des intonations</b>	<b>Autres (préciser)</b>
	<b>Ton employé</b>				
<b>1</b>		<b>10</b>			
<b>2</b>		<b>10</b>			

3		10			
4			4		
5			4		

Système de codage :

	Monotone	Respect des intonations De 4 à 1 en fonction du respect de toutes les intonations ou non.	Confusions des intonations	Autres (préciser)
Ton employé	10		5	En fonction de ce qui est observé.

Passages	Gestes	Aucun geste	Gestes adéquats	Gestes sans rapport	Autres (préciser)
1		10			
2		10			
3			4		
4			4		
5			1		

Système de codage :

	Aucun geste	Gestes adéquats	Gestes sans rapport	Autres (préciser)
<b>Gestes</b>	<b>10</b>	De 4 à 1 en fonction du respect de tous les gestes ou non.	<b>5</b>	En fonction de ce qui est observé

Passages	Débit de parole	Normal, adapté	Rapide	Lent	Autres (préciser)
1		1			
2		1			
3		1			
4		1			
5		1			

**Système de codage :**

	Normal, adapté	Rapide	Lent	Autres (préciser)
<b>Débit de parole</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	En fonction de ce qui est observé

On ne trouvera pas de marge de notation pour ce critère car le débit de parole est soit adapté, soit rapide soit lent. On aurait pu utiliser 1, 2 et 3 mais il semble plus simple de rester sur un étagement allant de 1 à 10 même si seules 3 possibilités sont possibles ici.

Passages	Gênes (rougeurs, gestes)	Refus de	Pas de gêne	Autres (préciser)
----------	--------------------------	----------	-------------	-------------------



		<b>anxieux)</b>	<b>participer</b>		
	<b>Attitude</b>				
<b>1</b>		<b>8(pas de regard et de geste)</b>			
<b>2</b>		<b>7</b>			
<b>3</b>		<b>7</b>			
<b>4</b>		<b>6</b>			
<b>5</b>		<b>5</b>			

**Système de codage :**

	<b>Gênes (rougeurs, gestes anxieux)</b>	<b>Refus de participer</b>	<b>Pas de gêne</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Attitude</b>	<b>De 9 à 2 en fonction du degré de la gêne observée</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>En fonction de ce qui est observé</b>

# Annexe 6

## Grille d'analyse de l'évaluation diagnostique

Analyse de la lecture à haute voix :

	Monotone	Respect des intonations	Confusions des intonations	Autres (préciser)
<b>Ton employé</b>				
<b>Lina</b>		1		
<b>Hugo</b>		10		
<b>Qaïs</b>		1		
<b>Pierre</b>		10		
<b>Ismaël</b>		1		
<b>Anais</b>		10		
<b>Madyson</b>		10		
<b>Christophe</b>		10		
<b>Charles</b>		10		
<b>Lucie</b>		10		
<b>Mariami</b>				Refus de l'activité
<b>Cristopher</b>				Refus de l'activité
<b>Nathan</b>		10		
<b>Sophiane</b>		1		

	Aucun geste	Gestes adéquats	Gestes sans rapport	Autres (préciser)

<b>Gestes</b>				
<b>Lina</b>	10			
<b>Hugo</b>	10			
<b>Qaïs</b>	10			
<b>Pierre</b>	10			
<b>Ismaël</b>	10			
<b>Anaïs</b>	10			
<b>Madyson</b>	10			
<b>Christophe</b>	10			
<b>Charles</b>	10			
<b>Lucie</b>	10			
<b>Mariami</b>				Refus de l'activité
<b>Cristopher</b>				Refus de l'activité
<b>Nathan</b>	10			
<b>Sophiane</b>	10			

	<b>Normal, adapté</b>	<b>Rapide</b>	<b>Lent</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Débit de parole</b>				

<b>Lina</b>		10		
<b>Hugo</b>	1			
<b>Qaïs</b>		10		
<b>Pierre</b>		10		
<b>Ismaël</b>	1			
<b>Anaïs</b>		10		
<b>Madyson</b>			5	
<b>Christophe</b>			5	
<b>Charles</b>	1			
<b>Lucie</b>		10		
<b>Mariami</b>				Refus de participer
<b>Cristopher</b>				Refus de participer
<b>Nathan</b>	1			
<b>Sophiane</b>	1			

	<b>Gênes (rougeurs, gestes anxieux)</b>	<b>Refus de participer</b>	<b>Pas de gêne</b>	<b>Autres (préciser) Regard ?</b>
<b>Attitude</b>				
<b>Lina</b>	5 (débit rapide et rires)			Regard vers l'enseignante
<b>Hugo</b>			1	

<b>Qais</b>	5 (débit rapide)			
<b>Pierre</b>	5 (posture en avant, regard et feuille vers le bas et débit très très rapide)			
<b>Ismaël</b>			1	
<b>Anais</b>	5 ( se cache derrière la feuille)			
<b>Madyson</b>	5 (balancement de la jambe)			
<b>Christophe</b>			1	
<b>Charles</b>	5 ( change sans cesse de pied d'appui)			
<b>Lucie</b>	5 (débit rapide)			
<b>Mariami</b>		10		
<b>Cristopher</b>		10		
<b>Nathan</b>			1	
<b>Sophiane</b>			1	

***Remarque : Le critère du regard ne sera pas évalué ici puisqu'il s'agit d'un texte à lire à haute voix. Cependant nous pourrions noter les élèves qui relèvent la tête lors de la lecture.***

### Codage

Puisqu'il s'agit d'une évaluation, il me semble préférable de ne pas mettre de marge de « notation ». Une évaluation doit être claire et l'on doit savoir exactement où en sont les élèves. Pour cela, j'ai préféré opter pour des codes fixes. Les exercices d'échauffement et d'entraînement permettant de nuancer ce codage en adoptant des marges de progression.

	<b>Monotone</b>	<b>Respect des intonations</b>	<b>Confusions des intonations</b>	<b>Autres (préciser)</b>
--	-----------------	--------------------------------	-----------------------------------	--------------------------

<b>Ton employé</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>En fonction de ce qui est observé.</b>
--------------------	-----------	----------	----------	---

	<b>Aucun geste</b>	<b>Gestes adéquats</b>	<b>Gestes sans rapport</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Gestes</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>En fonction de ce qui est observé</b>

	<b>Normal, adapté</b>	<b>Rapide</b>	<b>Lent</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Débit de parole</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>En fonction de ce qui est observé</b>

	<b>Gênes (trougeurs, gestes anxieux)</b>	<b>Refus de participer</b>	<b>Pas de gêne</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Attitude</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>En fonction de ce qui est observé</b>

**Grille d'analyse de l'évaluation finale**

	<b>Monotone</b>	<b>Respect des intonations</b>	<b>Confusions des intonations</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Ton employé</b>				
<b>Lina</b>		<b>1</b>		
<b>Hugo</b>		<b>1</b>		
<b>Ismaël</b>		<b>1</b>		
<b>Madyson</b>			<b>5</b>	
<b>Mariami</b>				<b>Acceptation de l'activité</b>

<b>Cristopher</b>						Acceptation de l'activité
<b>Sophiane</b>		1				

	<b>Normal, adapté</b>	<b>Rapide</b>	<b>Lent</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Débit de parole</b>				
<b>Lina</b>	1			
<b>Hugo</b>	1			
<b>Ismaël</b>	1			
<b>Madyson</b>			5	
<b>Mariami</b>				Acceptation de l'activité
<b>Cristopher</b>				Acceptation de l'activité
<b>Sophiane</b>	1			

	<b>Aucun geste</b>	<b>Gestes adéquats</b>	<b>Gestes sans rapport</b>	<b>Autres (préciser)</b>
<b>Gestes</b>				
<b>Lina</b>		1		
<b>Hugo</b>		1		
<b>Ismaël</b>		1		
<b>Madyson</b>		1		
<b>Mariami</b>				Acceptation de l'activité
<b>Cristopher</b>				Acceptation de l'activité
<b>Sophiane</b>		1		



	<b>Gênes (rougeurs, gestes anxieux)</b>	<b>Refus de participer</b>	<b>Pas de gêne</b>	<b>Autres (préciser) Regard ?</b>
<b>Attitude</b>				
<b>Lina</b>			1	Regard vers les camarades
<b>Hugo</b>			1	Regard vers les camarades
<b>Ismaël</b>			1	Regard vers les camarades
<b>Madyson</b>	5 (hésitation dûes au regard vers le public)			Regard vers les camarades
<b>Mariami</b>		Acceptation de l'activité		
<b>Cristopher</b>		Acceptation de l'activité		
<b>Sophiane</b>			1	Regard vers les camarades

## Résumé

Au sein d'une classe, on remarque souvent des enfants dits « silencieux ». Ils écoutent le déroulement des cours mais n'osent guère participer aux échanges. Cela parce qu'ils souffrent des regards extérieurs. Regards extérieurs signifiant jugement, il est difficile de les affronter pour ces élèves. Bien souvent, les années passent et ils s'enferment dans cette inhibition, les enseignants n'osant les brusquer en les forçant à participer. Or, on connaît l'importance de la communication orale dans l'intégration sociale. Cette dernière, gage de réussite dans la société actuelle et de pouvoir commence une certaine sélection au sein du système scolaire par la mise en place d'épreuves orales lors de nombreux examens ou concours. Il est indéniable que la réussite scolaire passe également par cette communication orale. Réussite qui finalement sera le reflet de l'intégration sociale au sein de la société. Partir de ce constat nécessite alors que l'école doit donner les moyens nécessaires permettant de dépasser cette inhibition à tous les élèves en ayant besoin. Cette recherche a pour but de traiter cette inhibition à travers un dispositif particulier : la mise en jeu de textes théâtraux. Ces derniers, par les aspects qu'ils supposent et mettent en jeu va permettre aux élèves de s'exprimer sans engagement de l'expression personnelle et ainsi permettre de contourner ce qui constitue le frein à la communication orale.

**Mots clés** : Inhibition, mise en jeu théâtrale, cycle 3, expression personnelle, communication orale, intégration sociale, réussite scolaire.