



HAL
open science

Le texte de théâtre au cycle 3. Quels enjeux ? Quelles pratiques ?

Elsa Guillaud

► **To cite this version:**

Elsa Guillaud. Le texte de théâtre au cycle 3. Quels enjeux ? Quelles pratiques ?. Education. 2016. dumas-01396339

HAL Id: dumas-01396339

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01396339>

Submitted on 14 Nov 2016

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.

ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS

LE TEXTE DE THÉÂTRE AU CYCLE 3

Quels enjeux ? Quelles pratiques ?

Elsa GUILLAUD
PROFESSEUR DES ÉCOLES
Groupe G

Mémoire de master MEEF mention « premier degré »
SOUS LA DIRECTION D'ÉRIC HOPPENOT

2015 / 2016

Mots-clés : théâtre, littérature, lecture, langage, parole

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
1. THÉÂTRE ET LITTÉRATURE.	4
1.1. De la nécessité de faire entendre la littérature.	5
1.2. La fréquentation de textes dramatiques classiques : pratique théâtrale.	7
1.3. Théâtraliser la poésie : faire vivre la langue.	10
1.4. Lecture longue d'un texte de théâtre contemporain.	12
2. THÉÂTRE ET LANGAGE ORAL.	17
2.1. Le plaisir de dire.	18
2.2. Eléments pour une grille de pratique et d'analyse de l'oral.	19
2.2.1. Critères de l'oralité.	19
2.2.2. Lire pour un public : la question de l'adresse.	20
2.2.3. « Mettre le ton » : la difficile question de l'intention.	21
2.3. Le texte matériau : pratique de la lecture à voix haute.	22
2.3.1. Lire avant de comprendre : la fiction, c'est la langue.	22
2.3.2. La parole action.	24
3. THÉÂTRE ET ATTITUDE(S).	26
3.1. Fondation du groupe classe.	26
3.2. Théâtre et éducation.	28
3.3. Élèves en difficulté et élèves à besoins particuliers.	29
CONCLUSION	31
BIBLIOGRAPHIE	33
ANNEXES	35

Annexe 1	Extrait travaillé du <i>Bourgeois gentilhomme</i> , Molière	35
Annexe 2	Extrait travaillé du monologue de <i>l'Avare</i> , Molière	36
Annexe 3	Extrait travaillé du poème « Sur une barricade... », Victor Hugo.	37
Annexe 4	Dessins produits par les élèves / « Sur une barricade... »	38
Annexe 5	Propositions de mise en scène / « Sur une barricade... »	41
Annexe 6	Grille d'évaluation	45
Annexe 7	Extrait du <i>Petit chaperon rouge</i> , Joël Pommerat (AQT)	46
Annexe 8	Fiche de préparation AQT	47
Annexe 9	Productions d'écrit : dialogues de théâtre	52
Annexe 10	Extrait travaillé en APC : <i>Parler pour ne rien dire</i> , Raymond Devos	60
Annexe 11	Extrait travaillé en APC : <i>You spique anglische ?</i> , René de Obaldia	61
Annexe 12	Écrits « bilans » des élèves des APC	62

INTRODUCTION

Permettre à tous les élèves d'acquérir des compétences langagières de haut niveau, soit une excellente maîtrise de la langue écrite et orale est l'une des missions premières du professeur des écoles. Il faut également veiller à munir chaque enfant d'un bagage culturel commun, dont il aura besoin pour comprendre le monde et se construire individuellement en son sein.

En ce début de première année d'enseignement, parmi les questions primordiales qui se posent à moi, l'une des plus essentielles porte sur la pratique de l'enseignement de la littérature. Parce qu'un texte lu ouvre les portes d'un regard sur le monde, et que lire c'est aussi porter un regard sur soi, mon objectif est d'offrir aux enfants un enseignement *vivant* de la littérature. Comment leur faire percevoir que la langue n'est pas qu'un code, mais une matière vivante, comment les aider à ouvrir leur champ d'exploration littéraire et ainsi leur permettre d'accéder à des textes qui les touchent ?

L'enjeu majeur de l'enseignement de la littérature et des lectures longues à l'école élémentaire est de donner le goût de lire. Atteindre cet objectif suppose de travailler la compréhension, le comportement de lecteur, le développement d'une culture littéraire. Ainsi, en fin de cycle 3, les attendus des nouveaux programmes dans les domaines de la lecture et de la compréhension de l'écrit sont de « lire avec fluidité, comprendre un texte littéraire et l'interpréter.¹ » Une pratique actuelle trop fréquente pour lire, comprendre et interpréter consiste à construire des séances de lecture autour de fiches-questions. Ne risque-t-on pas d'aboutir, avec de telles activités, à un appauvrissement de la pensée, voire au formatage des esprits et finalement à l'occultation des émotions ? La littérature devient alors un prétexte, elle est vidée de sa substance. D'autres pratiques autrement plus riches que ces questionnaires sont heureusement à envisager, et je songe notamment aux Ateliers de Questionnement du Texte et aux débats interprétatifs. Or, ce type de travaux suppose le développement de compétences orales, une oralité qui n'est plus guère travaillée pour elle-même au cycle 3. Les nouveaux programmes veulent redonner toute sa place à cet apprentissage, car on sait combien est nécessaire la maîtrise du langage oral, à la fois moteur de pensée, instrument de communication et puissant marqueur social². N'est-ce pas

¹ BO officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, p.12.

² « Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages et constitue aussi un moyen d'entrer dans la culture de l'écrit, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique. » in BO officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, p.8.

là une entrée pour l'enseignement de la littérature ? Développer des compétences orales pour échanger bien sûr, afin de comprendre et interpréter des textes, mais aussi simplement pour lire, c'est-à-dire pour entrer dans ces textes.

Si la lecture peut être lecture silencieuse et individuelle, elle peut aussi être lecture à voix haute, et l'oral mis en jeu n'est alors plus seulement un outil au service des apprentissages, il est lui-même objet d'apprentissage.

Passer par l'oral pour entrer dans l'écrit, et du lien entre texte lu et texte dit faire émerger un espace de travail pour entrer en littérature, je veux parler du théâtre, c'est dans cet espace entre dit et écrit que je chercherai à faire travailler mes élèves.

« Le langage dramatique constitue, par nature, un compromis entre deux langages, le dit et l'écrit³ », écrit Pierre Larthomas. Le genre théâtral, cette forme littéraire si particulière, ces textes écrits pout être dits, c'est peut-être une clef dont nous devons nous saisir pour tenter d'accroître le désir de littérature, et avant tout les capacités en lecture de nos élèves.

Le principe de l'écriture théâtrale, basée sur le « dire », rend le texte d'autant plus vivant pour eux. La forme dialoguée fait sens, et je veux parler ici autant du dialogue des personnages entre eux, que du dialogue entre l'auteur et le spectateur, car si « dans les écritures contemporaines, le dialogue connaît un effacement progressif, le théâtre reste dialogue comme le dit Bernard Dort, celui-ci s'étant déplacé entre l'auteur (et/ou l'acteur) et le spectateur⁴ ».

En élargissant le champ exploratoire à l'ensemble de la littérature, il s'agira non seulement de leur faire lire des textes de théâtre, mais aussi de chercher à théâtraliser la lecture, l'acte de lire, quelque soit le texte proposé.

Partant de l'idée que le théâtre permet d'aborder les textes de façon variée, selon « une mise en forme pédagogique fluide, qui essaie de circuler entre toutes les formes de travail : lire, écrire, jouer, regarder⁵ », je tenterai de répondre aux questions suivantes :

La pratique théâtrale peut-elle donner envie et permettre aux élèves d'accéder à des textes littéraires ? En d'autres termes, en quoi le passage par cette « expérience sensible et intellectuelle⁶ », peut-elle favoriser le désir et le goût pour la littérature chez mes jeunes élèves ?

³ LARTHOMAS Pierre, *Le langage dramatique. Sa nature, ses procédés*, Paris, Armand Colin, 1972, p.25.

⁴ *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, Michel CORVIN (dir.), Paris, Larousse, 1998, article « Dialogue », p.501.

⁵ DULIBINE Chantal et GROSJEAN Bernard, *Coups de théâtre en classe entière, au collège et au lycée*, Scérén-CRDP Académie de Créteil, collection Argos Démarches, 2004, p.262.

⁶ LALLIAS Jean-Caude, « Le théâtre pour tous », in *Les cahiers pédagogiques*, n°519, Paris, CRAP, p.55.

Le théâtre peut-il favoriser les apprentissages dans le domaine de la littérature et de la maîtrise de la langue, et permettre de développer des compétences en matière de lecture, de compréhension, d'écriture ? J'ai engagé mes élèves sur la voie du théâtre cherchant « ce que ce travail artistique peut permettre dans le domaine de la langue. [Car] on se rend compte que lorsque des enfants lisent un texte après l'avoir joué, ils le comprennent de l'intérieur, car ils sont "entrés dedans"⁷ ». La pratique du théâtre peut-elle les aider à comprendre des textes littéraires, qu'ils soient classiques ou contemporains, dramatiques ou non ?

J'ai ainsi tenté par mes pratiques de classe de les emmener sur les voies du jeu, puis sur celles de l'écriture scénique et de la dramaturgie (très modestement), et enfin de l'écriture dramatique, afin de savoir dans quelle mesure et selon quels dispositifs il est envisageable de se servir des outils du travail théâtral dans le cadre de l'enseignement de littérature. Autrement dit, le principe de répétition peut-il être une voie d'accès à la compréhension (=lire, relire, re-relire) ? Et la dramaturgie la voie royale pour s'engager vers l'interprétation ? Car je voudrais amener les élèves à réfléchir bien sûr, mais aussi à *s'engager* sur un texte. Or la pratique théâtrale nécessite de faire des choix, et semble donc tout à fait intéressante dans cette perspective.

Cette exploration des apports possibles du théâtre en littérature m'amènera ensuite à recentrer ma réflexion sur le « dire », reliant théâtre et langage oral : la pratique du jeu peut viser d'abord à développer des savoirs-faire dans le domaine du langage oral (apprendre à gérer le souffle, la voix, la mémoire, l'énergie, l'espace, le corps). Je chercherai à montrer comment une approche sensible et physique de la lecture, par une pratique de la lecture à voix haute, est vecteur de plaisir et de motivation et va dans le sens des objectifs visés.

J'aborderai enfin ce qui est de l'ordre de la construction sociale de l'élève, soit ce qui relève des savoirs-être : travailler en groupe, savoir s'adresser à un public, apprivoiser la peur de s'exprimer, assumer ses idées, savoir regarder et savoir être regardé, développer l'observation et l'écoute, gagner en confiance et en estime, de soi comme des autres, autant de capacités que l'on peut stimuler et aider à développer par le théâtre.

⁷ WELLS Nicole, *in* compte-rendu d'animation pédagogique, Académie de Créteil, CRDP, 20 avril 2005.

1. THÉÂTRE ET LITTÉRATURE

Les enfants n'aiment pas (ou plus) lire entend-on souvent. La lecture aurait cédé face à l'attractivité grandissante du monde de l'image, des films et autres jeux vidéo. J'ai moi-même, au début de cette première année d'enseignement, la représentation d'une culture littéraire relativement pauvre chez la plupart des jeunes élèves, et surtout l'idée qu'ils ne développent que peu d'intérêt pour la littérature, vue comme « une chose du passé ».

Cependant, dès le début de l'année, je suis assez surprise, et ce dans le bon sens. Ma classe de CM2 est inscrite au prix de littérature jeunesse des Incorruptibles, association dont l'objectif est de « susciter l'envie et le désir de lire des plus jeunes à travers des actions lecture autour d'une sélection de qualité⁸ ». Pour être Incorruptibles, les jeunes lecteurs s'engagent « à lire les ouvrages qui ont été sélectionnés, se forger une opinion personnelle sur chacun des livres, et enfin voter pour leur livre préféré » afin de décerner un prix à l'un des sept romans « jeunesse » de la sélection (sélection CM2/6è pour ce qui nous concerne). Très rapidement, les livres reçus en classe circulent. Les élèves recherchent tel ou tel titre, attendant parfois impatiemment qu'il soit libre... Il y a du désir et de l'attente. Donc, la plupart de mes élèves lisent, et pour certains avec une certaine avidité. Que lisent-ils ? Des romans qui leur sont destinés, et qui mettent en scène des héros leur ressemblant ou qui interrogent des thèmes qui leur sont proches (la famille, l'adolescence, l'école, l'amitié, l'amour...) ou encore des récits d'aventures fantastiques. J'observe en effet chez certains, parallèlement à ces lectures de romans sélectionnés par les Incorruptibles, un grand intérêt pour des ouvrages à destination des jeunes relevant d'une veine « SF », que quelques-uns parmi mes élèves dévorent les uns après les autres.

⁸ « L'association des Incorruptibles (loi 1901) a été créée en 1988 avec la collaboration de Françoise Xenakis, aujourd'hui présidente d'honneur.

L'objectif de l'association est de susciter l'envie et le désir de lire des plus jeunes à travers des actions lecture autour d'une sélection de qualité et/ou en les faisant entrer dans les coulisses de la création d'un roman avec le Feuilleton des Incos.

Pour être Incorruptibles, les jeunes lecteurs, de la maternelle au lycée, s'engagent à lire les ouvrages qui ont été sélectionnés, se forger une opinion personnelle sur chacun des livres, voter pour leur livre préféré.

En 2015, pour la 26e édition du Prix, 362 279 jeunes lecteurs répartis dans plus de 7 400 établissements scolaires et périscolaires à travers toute la France, les DOM/TOM et à l'étranger ont lu les livres sélectionnés et élu, parmi eux, leur titre préféré.

En réunissant autour d'un projet commun, libraires, enseignants, animateurs, bibliothécaires et institutionnels, le Prix des Incorruptibles contribue au développement d'une dynamique locale autour de la littérature de jeunesse.

L'association a reçu en 2013 l'agrément de l'Éducation Nationale, en tant qu'association éducative complémentaire de l'enseignement public. » (source : <http://www.lesincos.com/association.html>)

Cependant, si beaucoup de mes jeunes élèves semblent acquis à la lecture de romans « jeunesse » contemporains, c'est-à-dire à une littérature qui s'adresse directement à eux, comment les amener à s'ouvrir au « reste » de la littérature, notamment aux textes classiques ? Quels moyens pourraient permettre de leur faire accroître leur champ de lecture ? Autrement dit, comment faire grandir le désir de lire et le goût pour la littérature ?

1.1. De la nécessité de faire entendre la littérature.

J'ai donc envie dès le début de l'année d'accroître le désir de lecture *et* le champ de lecture de mes élèves préadolescents, envie de les aider à acquérir cette *culture commune* si nécessaire et si nourrissante.

Axer mon travail sur l'acculturation et le développement du « goût de lire » suppose la mise en place de séances de littérature motivantes pour les élèves.

La première pratique qui fut réellement convaincante, c'est simplement celle la lecture magistrale. Si le théâtre est un art de la transmission, la lecture oralisée, proche du travail du conteur, en est un premier pas essentiel⁹. La pratique de la lecture (à voix haute/magistrale) permet un accès au sens plus aisé, la voix agit comme médiatrice du texte, elle cherche à le faire entendre, vivre, vibrer.

J'ouvre généralement les séances de littérature par la lecture d'un chapitre ou d'un extrait du texte à l'étude, ce qui a pour effet de capter l'attention des élèves. Pourtant si aptes au bavardage et parfois même à la dispersion, ils sont rapidement captés, voire captivés.

L'expérience se répète, les textes changent (il s'agit des textes étudiés en lecture longue, à savoir *35 kilos d'espoir*, d'Anna Gavalda, *Tirez pas sur le scarabée*, de Paul Shipton, *L'horloger de l'aube*, d'Yvan Heurté, *Le petit chaperon rouge*, de Joël Pommerat, mais aussi de lectures offertes, *Le Chat de Tigali*, de Didier Daeninckx, *Le feuilleton de Thésée*, adapté par Muriel Szac), et pourtant c'est toujours vérifié : ils aiment, *tous*, qu'on leur lise des histoires. J'y mets du cœur, « *lecture magistrale très expressive* » peut-on lire dans un des rapports de visite de ma tutrice. Je cherche à créer ce fameux horizon d'attente essentiel pour motiver la lecture. Il y a, certes, de multiples raisons de lire. L'une, essentielle pour ce qui concerne la littérature, a évidemment à voir avec le désir et le plaisir.

⁹ Remarque : étant donné le sujet de ce mémoire, je n'évoquerai que le théâtre de texte.

Ces lectures magistrales provoquent un vif engouement et elles vont aussi aider au travail de compréhension sur les textes en question.

Il s'agit alors pour moi de chercher à transférer cette compétence aux élèves, non pas avec l'ambition d'en faire des comédiens, mais afin de leur permettre de disposer de cette entrée supplémentaire dans un texte : la lecture oralisée, celle-ci étant déjà selon moi un *acte théâtral*.

« (...) [L]'élève ignore souvent qu'il dispose d'un outil aux pouvoirs étonnants mais souvent inaperçus : sa voix. Celle-ci peut lui permettre de traduire des émotions variées aussi bien que des informations. Pourtant, la diction des textes est parfois délaissée en classe. (...) notre souci [est] d'attirer leur attention sur le fait que les intonations donnent de la vie à un texte.¹⁰ »

Cependant, comme il est conseillé de ne pas demander un élève de lire oralement un texte qu'il découvre pour la première fois car « une lecture à voix haute est un acte difficile, même pour un lecteur expert. Elle suppose de sa part un entraînement régulier (pose de la voix, rythme de la lecture, jeu des intonations) et une préparation approfondie. La lecture à haute voix implique une appropriation précise du texte (et donc un travail d'explication préalable qui fait partie de la préparation) qui débouche sur des choix d'interprétation¹¹ », je renonce pendant un temps à cette intuition de travailler sur l'acte fondamental de « lire et dire » le texte en amont de toute étude. J'y reviendrai.

Il s'agit tout de même de faire travailler les élèves sur cet outil qu'est la voix, et je vais d'abord simplement explorer le créneau de poésie (Français / Langage oral), pour lequel l'élève doit être entraîné à « un travail régulier de récitation –mémorisation et diction, sur des textes en prose et des poèmes¹² », et à « dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes¹³ ».

Mon ambition par-delà ces séances est toujours d'ouvrir le champ de lecture de mes élèves, et il faut pour cela leur faire rencontrer des œuvres. La pratique du théâtre peut-elle aider mes élèves à comprendre des textes, et surtout des textes classiques, dramatiques ou non, et cette pratique peut-elle leur donner envie et de lire d'autres textes classiques ?

¹⁰ LE MANCHEC Claude, *Pratiques orales de la langue à l'école*, Scérén/Midi-Pyrénées, Delagrave, 2005.

¹¹ *L'École élémentaire, Programmes et pratiques pédagogiques*, Hachette éducation, p.152.

¹² BO hors-série n°3 du 19 juin 2008.

¹³ *Idem*, compétence 5 du socle commun, « la culture humaniste ».

Le théâtre de texte et les poétiques constituent me semble-t-il toute une matière littéraire à explorer et à s'appropriier aussi bien sur le plan de la compréhension que « vocalement ». Je vais donc commencer par faire travailler mes élèves sur des textes de théâtre sur ce temps de poésie.

1.2. La fréquentation de textes dramatiques classiques : pratique théâtrale.

Extraits du *Bourgeois gentilhomme* et de *l'Avare*, Molière

Quel texte choisir, et comment travailler ? J'ai dès le début de l'année la volonté d'explorer différentes formes d'expression et de littérature dramatique. Par où *commencer* ?

Forte de mon expérience professionnelle antérieure (j'étais scénographe avant d'enseigner), et de mes très récentes réflexions sur la nécessité d'entraîner la lecture orale, tout cela mêlé à la crainte sous-jacente de voir mes élèves ânonner péniblement les vers attendus à cet âge, mon choix se porte sur un premier texte dramatique dialogué.

Une évidence émerge en effet rapidement : pour répondre à l'ensemble des objectifs que je me suis fixés, goûter aux classiques, fonder une culture commune, travailler sur l'expression orale et les capacités vocales, il me faut choisir une scène de théâtre, un classique de la littérature, plutôt qu'une saynète écrite pour les enfants. Le programme d'histoire m'entraînant sur les traces de Louis XIV, c'est Molière qui s'impose. Une scène de comédie donc, un genre qui plaît aux enfants, et où la langue ne sera pas un obstacle insurmontable : ce sera *Le Bourgeois gentilhomme*, acte II scène 6, Monsieur Jourdain face au maître de philosophie¹⁴.

Lire ces textes en séance de « poésie », dont l'objectif final fixé par les programmes est de dire le texte, de le réciter après mémorisation, va amener rapidement les élèves à chercher à le « jouer ». Nous sommes dans la configuration d'un (modeste) atelier de jeu théâtral.

La question est de savoir si la pratique du théâtre peut amener les élèves à *mieux* goûter la littérature ? Et donc, savoir s'il est possible de faire naître, ou de renforcer, le goût pour la littérature par le biais de la pratique du théâtre et des poétiques ?

¹⁴ cf. annexe n°1.

Ce premier texte, la scène du *Bourgeois gentilhomme*, est donc une scène dialoguée. Les élèves pourraient travailler en binômes, mais je leur attribue dès le début du travail un troisième partenaire qui sera « le regard extérieur ». Afin que tous pratiquent, ils formeront deux duos d'acteurs au sein du trio : on a donc trois élèves, A, B, et C, et lorsque A et B jouent, C prend la place du regard, tandis que quand A et C jouent, B est le regard.

La mise en place de ce « regard extérieur » répond à un objectif primordial : je souhaite que les élèves appréhendent par l'expérience la spécificité du théâtre, art de la représentation, qui implique donc l'existence d'un public. Or, le seul moment de la représentation auprès de leurs pairs ne me semble pas suffisant pour répondre à cet objectif. Lier vraiment la pratique et les apprentissages, c'est leur donner les clefs du travail théâtral. Il faut donc « penser » le public, et c'est ce que doit permettre la présence d'un troisième élève portant son regard sur la répétition. Si quelques élèves restent sur la réserve, jouant le rôle d'un public neutre, la plupart vont au-delà, prenant la place d'un dramaturge voire d'un metteur en scène travaillant la représentation pour un public.

Dès les premiers échanges qui suivent les présentations en classe, je constate que les bases d'une « école du spectateur » sont jetées : le regard des élèves a été entraîné par cette posture d'œil extérieur, et ils portent sur le travail de leurs camarades un regard d'autant plus pertinent qu'ils se sont déjà essayés à cet exercice de « critique constructive ».

Art spécifique de la représentation et de la mise en scène, le théâtre permet ainsi d'aborder la réflexion esthétique des élèves. En les faisant travailler tous sur le même texte pour lequel ils élaborent chacun une proposition qui sera différente, on favorise des échanges riches et engagés. Progressivement, le discours se précise sur l'idée de mise en scène, le principe de choix dramaturgiques... Ce que dit le texte, ce qu'on choisit d'en dire. La confrontation au sens du texte, se confronter au texte comme un dramaturge, c'est-à-dire en proposer une interprétation.

Afin d'ouvrir le champ des possibles et d'aller plus loin dans la réflexion, je leur montrerai, lors de la deuxième étape de ce travail théâtral, différentes mises en scène d'un même texte. C'est à nouveau un texte de Molière que je leur propose, mais après une scène dialoguée, le travail portera sur une autre forme de langage théâtral, à savoir un monologue (*L'Avare*, acte IV scène 7)¹⁵. Les élèves sont en binômes, l'objectif étant le même que précédemment, à savoir porter un regard extérieur plus ou moins directif sur le travail de son partenaire. Je laisse une marge de liberté aux groupes pour cela, et je leur demande

¹⁵ cf. annexe n°2.

dans un premier temps d'axer leur travail sur la voix et sur l'articulation. Le sens du texte est défriché progressivement, et la notion de travail sur les intentions de jeu se clarifie pour les élèves. Notons qu'ils sont seuls en scène cette fois-ci, et ne peuvent plus se raccrocher à leur partenaire sur le plateau. Leur mise en danger est donc plus importante, et je constate un investissement plus grand de leur part. Est-ce parce qu'ils sont seuls en scène ou bien est-ce un résultat positif de l'intensification de leur pratique ? Cette question mériterait d'être creusée.

Une fois que tous ont pu présenter leur travail, et afin de nourrir notre réflexion et d'ouvrir un peu sur cette idée d'« école du spectateur », je leur montre lors de la dernière séance de décembre 2015 différentes propositions de mises en scène du texte : celle jouée en 2009 à la Comédie-Française, avec Denis Podalydès dans le rôle d'Harpagon, dans une mise en scène de Catherine Hiegel, puis le même monologue extrait de la mise en scène proposée en 2001 par la compagnie Neo Vent, et enfin la mise en scène de Ludovic Lagarde, avec Laurent Poitrenaux dans le rôle d'Harpagon, créée en 2014 à la Comédie de Reims. Notons que suite à la demande de plusieurs élèves, nous voyons aussi la version cinématographique de Louis de Funès. L'expérience plaît aux élèves, les échanges sont riches : voix, rythme, gestes, décors, lumières, costumes, ils ont l'œil sur tout. Ils ont eux-mêmes joué ce texte, et, répétant, remettant sur le métier leur ouvrage, ils en maîtrisent le sens, et en visionnant ces vidéos, ils reconnaissent des propositions de jeu, qu'ils ont faites, qu'ils auraient voulu faire, ou découvrent celles auxquelles ils n'auraient jamais songé... Ils font l'expérience de l'immense richesse de l'interprétation, déjà appréhendée au cours de leur propre travail. Nous nous attardons sur le début de la scène, comparant les cris d'Harpagon. Nous confrontons aussi les différents choix faits par les comédiens et les metteurs en scène pour le geste montrant Harpagon se saisir lui-même, moment de la scène qui a beaucoup questionné les enfants lors de leur pratique.

L'idéal serait bien sûr de les emmener régulièrement au théâtre, car voir des spectacles est indispensable pour cette acculturation, et pour l'ouverture culturelle sur la création contemporaine. Cela ne sera hélas pas possible cette année.

L'expérience de Molière a été convaincante. La pratique théâtrale a donné envie à mes élèves de poursuivre la découverte de cet immense auteur classique, et cela a déjà pris la forme d'un exposé sur Molière et son théâtre présenté par deux élèves à l'ensemble de la classe. On ne sait encore si d'autres se lanceront dans la lecture d'une pièce dans sa

totalité, mais s'il leur est proposé de jouer ou d'aller voir au théâtre une pièce de Molière, il est certain que la plupart seront enchantés.

L'expérience montre ainsi que travailler sur des textes de théâtre classique est une entrée pertinente au cycle 3 pour atteindre l'objectif visé, à savoir l'extension du champ des possibles littéraire d'élèves encore très jeunes. Dès lors, peut-on penser que la théâtralisation de textes littéraires assez « résistants », des poétiques notamment, peut aussi favoriser l'entrée en littérature ?

1.3. Théâtraliser la poésie : faire vivre la langue.

Sur une barricade au milieu des pavés..., Victor Hugo

Afin de poursuivre ma réflexion, je mets à l'étude un texte de Victor Hugo, issu du recueil *L'année terrible* (1872), « *Sur une barricade au milieu des pavés...* ». Etant donné la complexité du texte, je ne propose aux élèves que la moitié du poème¹⁶. La première lecture est individuelle et silencieuse. Le vocabulaire posant problème est explicité. La mise en contexte est faite à l'oral, par des échanges dirigés avec les élèves. Ils sont amenés à faire un lien avec le cours d'histoire (nous avons terminé l'étude de la période révolutionnaire de la fin du XVIIIème siècle, et avons tout juste abordé les révolutions du XIXème siècle).

Suite à leur première lecture et à une lecture magistrale qui a lieu après ces échanges oraux sur le sens du texte, je demande aux élèves de produire un dessin¹⁷ qui mette en scène ce qu'ils ont compris des enjeux de ce texte, certes court, mais dense et résistant pour des enfants de leur âge (et ce, malgré la coupe). L'exercice leur permet de travailler à la fois sur les personnages, leur attitude, la tension entre eux, et donc sur les corps dans l'espace, et enfin sur la représentation de l'espace lui-même.

Lors de la séance suivante, je leur propose de travailler par groupes de trois sur une lecture / mise en voix, ce qui va dans le sens d'une « théâtralisation du texte ». Une telle démarche a pour objectif d'amener progressivement les élèves à une connaissance du texte « de l'intérieur », en le jouant donc, évitant tout à la fois l'écueil de l'apprentissage par cœur techniciste et celui d'une mise à distance aride. Quels sont les rôles à distribuer ? Les élèves nomment : le soldat, l'enfant, et le narrateur. Le déséquilibre quant à la quantité de

¹⁶ cf. annexe n°3.

¹⁷ cf. annexe n°4.

texte sera compensé par une prise en charge du travail de « mise en scène » (placements, déplacements, regards, rapport au public) un peu plus importante par l'élève jouant l'enfant. Le rôle du narrateur, le plus riche en texte, n'est attribué qu'aux élèves qui se portent volontaires. Enfin, les groupes sont constitués par moi, afin de garantir une plus grande mixité et d'éviter des « copinages » inopérants. Cette première séance de mise en jeu voit des élèves motivés par le projet, et en recherche active.

Lors de la troisième séance, chaque élève est chargé d'écrire une proposition de mise en scène afin de formuler sa pensée, sa « vision » du texte joué. Mettre en forme, expliciter pour transmettre (dans le sens d'un metteur en scène qui doit transmettre sa vision au comédien, et à ses autres partenaires) tels sont les objectifs fixés. La réflexion et le travail d'écriture sont cadrés par trois questions : « quelle est l'attitude des personnages ? Quels déplacements font-ils ? Quel travail sur la voix peut-on envisager ? » Les élèves travailleront par la suite avec cet outil, et chercheront donc à mettre en jeu ces propositions¹⁸.

Chaque présentation de travail est suivie d'un moment d'échange entre les élèves, comme lors des recherches sur les textes de Molière. Les réflexions portent sur les rapports de force, et sur l'importance de la gestion de l'espace, du langage et des silences dans les interactions entre les personnages.

Les modalités d'évaluation pour ces travaux de « textes dits » (selon le vocable de l'enseignante, car les enfants disent volontiers « théâtre ») sont de plus en plus précises et la constitution collective d'une grille d'évaluation peut se faire avec les élèves : ce seront d'ailleurs strictement les critères retenus par les élèves qui me permettront de les évaluer. On voit dans cette grille d'évaluation¹⁹ que les enjeux de leur travail sont connus, compris, ce qui est essentiel. En pratiquant cette théâtralisation du poème, cet « oral de création », les élèves sont devenus les acteurs de leur propre apprentissage et leur rapport à la poésie est ainsi relié aux fondamentaux qui la constituent, à savoir la création d'une vision par la langue. Placer le théâtre au cœur de l'enseignement de la littérature me semble donc vraiment avoir un fort potentiel d'apprentissage : il faut donner corps à la langue, et on constate que l'appropriation progressive des mots va de pair avec celle du sens.

¹⁸ Cf. annexe n°5.

¹⁹ Cf. annexe n°6. Remarque : je les ai aidé à reformuler les items et n'ai pas gardé trace des formulations initiales exactes, qui avaient toutes été notées au tableau. Toutefois, ces formulations étaient très proches des items finalement retenus.

Un pur travail de plateau, aussi intéressant soit-il, a cependant certaines limites en classe. Le manque de temps, le manque d'espace, le travail en trop grand groupe, sont des freins qui me poussent à continuer notre exploration théâtrale autour d'autres types de travaux.

1.4. Lecture longue d'un texte de théâtre contemporain

Le Petit Chaperon Rouge de Joël Pommerat

Le texte de théâtre est un matériau spécifique, que nous avons donc commencé à aborder avec les élèves par le biais de la pratique théâtrale d'extraits de pièces ou la recherche de théâtralisation de texte poétique. Cette pratique régulière de « textes dits » a fondé chez eux une première connaissance des enjeux théâtraux et du vocabulaire théâtral. Ainsi, quand j'aborde en mars la lecture longue d'une pièce de théâtre, des bases sont déjà bien en place.

Afin de poursuivre l'exploration de textes de théâtre, je propose d'étudier une pièce de théâtre en lecture longue, et mon choix se porte sur *Le Petit Chaperon rouge* de Joël Pommerat, publié en 2005²⁰. Les raisons de ce choix sont multiples, Avant tout, il s'agit de toujours chercher à donner aux élèves des objets culturels qui puissent faire sens pour eux. Par ailleurs, je souhaite aussi leur montrer une écriture théâtrale contemporaine, ancrer le fait littéraire et l'acte de création dans le présent. Écrire, créer un spectacle, c'est porter un regard sur le monde. La transcription théâtrale d'un conte est intéressante car les élèves, identifiant aisément le conte-source et connaissant déjà la trame narrative, se repèrent facilement dans l'œuvre. Le travail peut alors être sensiblement différent que lorsque l'on a à faire à une complète découverte d'un sujet : en effet, si « les compétences littéraires visées (linguistique, encyclopédique, logique et rhétorique) demeurent inchangées (...) le détournement des contes place le lecteur en situation problème. Par conséquent, l'approche sera plus ludique et davantage centrée sur le rôle des stéréotypes » écrit Roxane Paillier dans son article « La place des contes dans les programmes scolaires²¹ ». Il est important de noter que le texte de Pommerat est né de la scène, il est le résultat d'une écriture

²⁰ POMMERAT Joël, *Le Petit Chaperon Rouge*, Arles, Actes Sud, collection « Actes Sud-Papiers / Heyoka jeunesse », 2005.

²¹ *Agôn, Revue des arts de la scène*, Hors-série n°2, ENS de Lyon, 2014.

scénique, « la trace que laisse le spectacle sur le papier²² », et dont le conte, lié à une interrogation sur nos valeurs et nos représentations, au lien entre les générations, ainsi qu'à une volonté de transmission intergénérationnelle, sont les sources. Ce n'est pas un texte écrit spécifiquement pour les enfants, mais qui les touche tout comme il nous touche, car ainsi que le dit l'auteur, « je leur raconte des histoires d'enfants. Pas des histoires pour les enfants. Mais des histoires de petites filles (*Chaperon rouge*) et de petits garçons (*Pinocchio*). Je leur parle et je leur parle d'eux (...) Lorsque je parle aux enfants, je ne deviens pas étranger à moi-même. Je n'imité pas, je ne copie pas leur langage. Je vais chercher ce qui, en moi, est en lien avec eux.²³ »

Les thèmes abordés de cette « réécriture très contemporaine (...) mettant en scène une mère seule et débordée, une grand-mère tout aussi seule mais délaissée, et une enfant moderne qui réfléchit et qui argumente face au loup sur son chemin pour devenir une jeune femme consciente de sa place et de son rôle dans la succession des générations²⁴ » sont en lien direct avec des préoccupations d'élèves de CM2. En effet, le développement des enjeux centraux que sont l'exploration du désir et l'affirmation de soi s'inscrit en plus dans le cadre du passage d'une génération à l'autre, et c'est ce qui, selon l'auteur, « rend cette petite histoire si envoûtante pour les enfants et pour les adultes²⁵ ».

J'ai commencé à pratiquer les ateliers de questionnement du texte (AQT) sur un extrait de la pièce²⁶, motivée par l'idée ainsi formulée par Yves Martin que comprendre c'est « (...) inventer les questions qu'une œuvre vous fait vous poser. C'est pourquoi l'art de la relation pédagogique en lecture ne consiste pas à poser les bonnes questions aux élèves (les questionnaires de lecture sont souvent d'une interchangeabilité redoutable au point que presque tous nient les œuvres avant qu'ils les lisent) mais d'aider les élèves à formuler les questions nouvelles qu'une œuvre suscite (...)»²⁷.

La première évidence suite à cette séance, c'est la richesse du travail en groupe. Les élèves ont mis en commun, par groupes de six, ce qu'ils avaient compris, ou cru comprendre du texte après une unique lecture individuelle silencieuse. Je leur ai demandé de se fonder sur l'indiscutable (« est-ce dans le texte ou n'est-ce pas dans le texte ? »), afin de retrouver,

²² POMMERAT Joël, in GAYOT Joëlle, *Joël Pommerat, troubles*, Arles, Actes Sud, 2009, p.19.

²³ *Ibidem*, p.116.

²⁴ BOUDIER Marion, dans la postface à l'édition 2014 du *Petit Chaperon Rouge*, Actes Sud/Babel, p.50.

²⁵ POMMERAT Joël, dossier de presse du Théâtre de l'Est Parisien, Paris, 2005.

²⁶ Cf. annexes n°7 et 8 : texte et fiche de préparation de l'AQT.

²⁷ MARTIN Yves, *Les Actes de la lecture*, n°71, décembre 2001

dans leur « résumé mental », les constituants fondamentaux du texte (ici : les personnages, les lieux, les éléments de l'action et leur déroulement, la motivation ces personnages). Les échanges ont été vifs, certains groupes ayant du mal à se mettre au diapason les uns des autres et ne pouvant trancher dans leurs contradictions, d'autres au contraire s'épaulant et reconstruisant pas à pas le texte, comprenant ou se questionnant « par le regard des autres ».

J'ai demandé que soient nommés deux scribes par groupe en début de séance, afin qu'ils consignent ce que leur groupe reconstituait du texte sur une fiche support. Au sein des quatre groupes, des questions assez similaires se sont posées, quant au statut de « personnage » notamment. En effet, le texte proposé est un moment conté par « l'homme qui parle ». « L'homme qui parle est-il un personnage ? », se sont demandés les élèves. Et certains de répondre : « c'est celui qui raconte l'histoire, ce n'est donc pas un personnage ! » Et leur réflexion de porter alors sur la spécificité du texte de théâtre, texte écrit pour être représenté. Car s'il y a représentation, cet homme qui parle est potentiellement sur scène, c'est donc un personnage, etc. L'essentiel est donc abordé par les élèves eux-mêmes au cours de cette séance, et les objectifs sont largement atteints, voire dépassés par la richesse du travail collaboratif entre pairs. Les élèves se sont en effet finalement questionnés au-delà du dire du texte, sur le statut même du texte théâtral. Ce premier AQT sera suivi d'autres, car c'est pour moi un outil extrêmement intéressant et riche.

Par ailleurs, cherchant toujours à favoriser des démarches créatives et motivées de la part des élèves, je vais m'appuyer sur cette lecture longue pour leur proposer de s'initier à l'écriture dramatique. Il s'agit donc d'un travail de production d'écrit qui s'inscrit directement dans le cadre de la lecture du *Petit Chaperon Rouge* de Joël Pommerat, qui agit comme un puissant inducteur. L'objectif est d'imaginer le dialogue entre la Grand-mère et le Loup. Il est important de noter que cette séance s'inscrit dans la progression une semaine après l'AQT, pour lequel les élèves ont travaillé sur un texte s'achevant sur un moment de suspense (le loup est face à la porte fermée de la maison de la Grand-mère, il veut entrer mais ne peut l'ouvrir. Que va-t-il faire ?). Rien n'a été révélé depuis. En début de séance, je fais réactiver les souvenirs des élèves, et je constate qu'ils sont pour beaucoup capables de me résumer activement et fidèlement le texte étudié une semaine auparavant. La fin du texte est presque connue « mot à mot », alors que l'AQT n'avait donné lieu qu'à trois lectures proprement dites (une première lecture silencieuse, une rapide relecture « de vérification », une lecture magistrale finale).

Pour la production d'écrit, la consigne donnée est la suivante : « Imagine le dialogue entre la Grand-mère et le Loup. Rappelle-toi que le Loup est à l'extérieur de la maison tandis que la Grand-mère est à l'intérieur. Que se disent-ils ? Le Loup réussira-t-il à entrer ? Si oui, comment ? Et que se passe-t-il alors ? » Le cadrage stipule : « Tu peux utiliser des didascalies, au maximum quatre fois dans ton texte. Tout le reste est dialogué. Entre 20 et 40 répliques attendues. Soigne la présentation et l'écriture.²⁸ »

Le volume demandé est conséquent, j'en ai bien conscience, mais ce n'est qu'à ce prix que les élèves pourront développer suffisamment leur réflexion et ainsi nourrir leur imaginaire. La contrainte spécifique de cette production est la forme dialoguée, purement théâtrale, et donc sans utilisation d'incise. La mise au travail et l'implication dans la tâche sont rapides, et très vite l'espace de la classe est silencieux, les élèves concentrés et appliqués. Durant l'heure que durera cette séance, il faudra pour beaucoup les remotiver, comme des coureurs de fond qui ont besoin d'encouragement pour franchir la ligne, mais au final, tous sont parvenus à produire le dialogue demandé. Le lendemain, je propose de faire passer à leurs écrits le « test de l'oral ». Plusieurs volontaires veulent bien partager leur texte, mais quand l'un ne veut pas le lire lui-même et que je propose de lire, tous me demandent d'être leur interprète. La lecture d'une petite dizaine de production nous enchante, enseignante comme élèves ! Les textes sont pour la plupart enlevés, bien sentis, drôles. Ils fonctionnent. Je leur fais ensuite découvrir quel est le dialogue dans la pièce.

L'étude d'un texte théâtral est aussi évidemment un formidable outil pour travailler la lecture à voix haute, compétence à continuer d'entraîner chez les « grands élèves lecteurs ». Or, il semblerait qu'on les fasse lire de moins en moins une fois la compétence acquise, comme si c'était du temps perdu, les programmes étant très lourds par ailleurs, et dans l'idée où « ce qui est acquis est acquis », on n'y revient pas... Les nouveaux programmes (re)mettent l'accent sur le langage oral, « qui conditionne (...) l'ensemble des apprentissages et constitue aussi un moyen d'entrer dans la culture de l'écrit et qui doit continuer à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique²⁹ ».

J'ai cherché au travers de la pratique du jeu à développer en partie ces compétences du « dire », mais on a pu voir que le travail de pratique théâtrale sur le plateau a certaines limites, que je pourrais brièvement résumer ainsi : des objectifs nombreux et un temps très court.

²⁸ Cf. annexe n°9 : copies d'élèves.

²⁹ BO spécial n°11 du 26 novembre 2015, p.98.

Le temps passé devant élèves n'est pas suffisant pour mettre en place un véritable projet d'envergure satisfaisant. En outre, ma classe n'était encore que peu habituée à travailler en groupe, et même si je tends à organiser de plus en plus mon travail et celui des élèves autour de tels dispositifs, l'instauration d'îlots a été repoussée de période en période, ce qui n'a pas entraîné suffisamment les élèves à développer en classe les compétences essentielles que nécessite ce type de travail. Ainsi, le travail de mise en scène du poème de Victor Hugo, en petits groupes dans le préau, s'était révélé assez difficile dans la mise en œuvre, malgré l'instauration de règles communes de fonctionnement. Les élèves ont besoin d'étayage, et le travail avec la classe entière ne me permettait pas de les aider efficacement dans leur progression. D'autre part, les objectifs étaient trop nombreux : il fallait leur faire travailler le corps, l'espace, la voix. Je fais le choix de recentrer le travail autour de la voix, de l'oralité, différant l'exploration de l'espace et du corps en jeu.

Lorsque je démarre le travail de lecture longue sur *Le Petit Chaperon Rouge*, j'ai dans l'idée de mettre en place un travail théâtral assez différent, qui ne fera plus pratiquer la scène aux élèves, du moins pas de la même manière : plus de « récitation » (la mémorisation ne sera plus un objectif spécifique), il s'agira de chercher à travailler sous un autre angle, en faisant du dire, de la *parole*, l'objet central de la recherche. En pratiquant la lecture à voix haute. En expérimentant sur des fragments de textes, à notre échelle, la méthode d'analyse développée par Michel Vinaver³⁰, qui axe sa réflexion sur le fait qu'au théâtre, « la parole agit ».

³⁰ VINAVER Michel (dir.), *Écritures dramatiques. Essais d'analyse de textes de théâtre*, Arles, Actes-Sud, 1993.

2.. THEATRE ET LANGAGE ORAL

Jacques Lassalle raconte ainsi une expérience menée avec des étudiants, amenés à lire une scène de *Tartuffe* : « Les étudiants lisent lentement, gauchement (...) L'école ne les a pas préparés à l'approche orale des textes. Ils ne savent pas maîtriser leur débit et leur diction. Ils savent encore moins épouser la respiration de la phrase, qu'elle soit versifiée ou pas. De ce point de vue, lire, c'est percer les secrets du texte, c'est, d'une certaine façon, l'écrire une seconde fois (...)»³¹ »

Dans l'avant-propos de son troisième volume intitulé *Lire le théâtre*, Anne Ubersfeld cite Pierre Larthomas qui pose selon elle la question clé : « S'agit-il d'étudier, comme on le fait faire si souvent aux jeunes élèves ou aux étudiants, la progression d'une scène, on remarque comment l'on passe d'une situation à une autre, comment les sentiments s'exacerbent, comment deux êtres qui s'aiment arrivent en quelques minutes à se haïr. Mais le dialogue lui-même ? Comment progresse-t-il ? Il y a plusieurs moyens d'enchaîner des répliques ? Lesquels l'auteur a-t-il choisis ? Et pourquoi ? Il n'est presque jamais répondu à ces questions. Bien mieux, elles ne sont jamais posées.»³² »

Si la maîtrise de la langue passe par la production d'écrits, la production orale ne doit surtout pas être en reste. Les nouveaux programmes mettent ainsi l'accent sur ce volet du « langage oral ». Ma brève exploration des possibilités offertes par le théâtre dans l'enseignement du français et de la littérature appelle également une approche spécifique axée sur cette dimension d'oralité. L'exercice à la pratique du jeu théâtral est passionnante et à mon sens importante pour les élèves, pour des raisons que j'ai tenté d'expliquer.

Dans cette seconde partie, en m'appuyant notamment sur des travaux spécifiques de pratique de la lecture à voix haute, je vais tenter de préciser quels outils peuvent permettre aux élèves de renouer avec une oralité maîtrisée, et quels sont les bienfaits de la lecture oralisée, un acte théâtral à pratiquer avec les élèves (par et pour les élèves).

Apprendre à prendre la parole, à dire un texte à voix haute, savoir projeter sa voix, pouvoir en moduler le rythme, pour mieux s'exprimer et être plus à l'aise, autant de compétences essentielles que l'on doit amener les élèves à développer. Renforcer la maîtrise de la

³¹ *Le théâtre et l'école, Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Cahiers théâtre n°11, Actes-Sud Papiers, p.22.

³² LARTHOMAS Pierre, *Le langage dramatique*, p.10, cité par UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre III*, p.7.

langue par la lecture et par ce travail spécifique sur l'oralité. Amadou Elimane Kane parle de « l'enseignement à la lumière de l'oralité ». « L'oralité, écrit-il, ce qui se transmet par la parole, (...), traverse toutes les étapes de notre vie, la scolarité, la vie professionnelle et personnelle et est vecteur de toute communication. Dans le domaine de l'enseignement, elle parcourt tous les savoirs comme un support qui permet l'équilibre et l'harmonie. Mais l'oralité c'est aussi le récit, dominer le récit c'est connaître l'oralité. Ainsi le théorème devient limpide lorsqu'il devient récit et qu'il est oralisé.³³ »

S'appuyer sur les spécificités du texte dramatique permettrait de développer, d'entraîner certaines compétences orales. Le texte dramatique induit expression orale, et aussi interaction orale s'il est dialogué. On ne saurait le considérer uniquement comme un objet d'étude littéraire, et comme nous l'avons déjà évoqué, il faut lui faire passer l'examen du jeu. Cela peut s'inscrire dans un travail de lecture à voix haute « engagée ».

Est-ce qu'entendre la langue permet de mieux comprendre –dans le sens où la voix fait sens ? Comment, du matériau-texte peut surgir du sens, insoupçonné à l'origine ?

Comment, surtout, faire travailler les élèves sur le plaisir de dire ? Car c'est avant tout un rapport ludique aux textes théâtraux et poétiques que je souhaite leur faire développer, en plus d'un rapport exploratoire.

Faire entendre la littérature, c'est la faire vivre, et faire vivre la littérature, c'est la transmettre, par la parole. Le lecteur d'un texte littéraire est un passeur, il est un « lecteur-passeur » du projet de l'écrivain. Il s'agit de laisser voir à l'autre ce que le texte dit. On ne saurait ne pas voir ici la parenté avec l'acte théâtral.

2.1. Le plaisir de dire.

Le plaisir de lire à voix haute, le plaisir de dire, donc de transmettre un texte est l'élément essentiel vers lequel je veux tendre. Il faut permettre aux élèves de jouer avec la langue, s'amuser avec elle.

Ce « plaisir de lire, plaisir de dire » peut être décliné à partir de plusieurs entrées : la sonorité du mot, le rythme de la phrase, l'articulation, la parole adressée, la lecture en public.

³³ KANE Amadou Elimane, *Enseigner la poésie et l'oralité*, Paris, Editions Lettres de Renaissances, 2014, p.80.

Tout mon travail veut aller dans ce sens de la parole et de la transmission.

Je voudrais évoquer ici un projet tout simple que nous menons en classe et qui a pour objectif la réalisation d'un CD de lecture d'album, à destination des futurs CP (actuellement en GS) qui entreront à l'école élémentaire à la rentrée prochaine. Les élèves travaillent à la conception et à la réalisation de l'objet à l'aide du logiciel Audacity.

Le disque ainsi produit sera offert par les élèves de CM2 qui partent en 6^{ème}. C'est une modeste contribution à l'accueil des futurs CP de l'école, qui va dans le sens d'une liaison maternelle/élémentaire. Des élèves de CM2 offrent des histoires à des élèves encore non lecteurs, avec cette promesse sous entendue de ce que va leur apporter l'école : la capacité à lire et à raconter des histoires.

Le temps manque, et ce projet a pris du retard. Un des groupes de travail est constitué de mes élèves d'APC³⁴, et c'est sur ce projet que nous concentrons nos séances désormais. L'album retenu par les élèves de ce groupe est un conte détourné intitulé *Le loup est revenu*³⁵, tout à fait adapté à un public d'enfants de 5-6 ans.

Les objectifs d'apprentissage pour mes élèves sont multiples, et ceux qui correspondent à notre sujet relèvent notamment de la lecture à haute voix : lire avec aisance un texte pour en faire partager le plaisir. La lecture enregistrée est un exercice singulier, qui demande rigueur et précision, *tout* passant par la voix.

2.2. Éléments pour une grille de pratique et d'analyse de l'oral.

2.2.1. Critères de l'oralité.

Dans son ouvrage intitulé *Enseigner le dire poétique : les compétences de l'oralité*³⁶, Amadou Elimane Kane, poète écrivain et enseignant chercheur, définit les codes de l'oralité et les organise en sept grandes catégories :

« -La voix (ensemble des sons produits par la bouche), - l'intonation (ton que l'on utilise en parlant, manière de s'exprimer. Ensemble des variations de hauteur et d'intensité que

³⁴ Les Activités Pédagogiques Complémentaires que je mène chaque vendredi avec un petit groupe d'élèves identifiés ont pour objectifs la lecture et l'expression orale.

³⁵ Geoffroy de PENNART, *Le loup est revenu*, Paris, L'école des loisirs, Kaléidoscope, 1994.

³⁶ KANE Amadou Elimane, *Enseigner le dire poétique : les compétences de l'oralité*, Dakar, Paris, Editions Lettres de Renaissances, 2015.

prend la voix en parlant ou en lisant et qui forment la courbe mélodique de la phrase), - l'articulation (manière de prononcer les mots), -le débit (permet de mesurer le volume), -le rythme (mouvement, régularité, tempo, cadence), -la posture corporelle (comment gérer son corps), -la posture spatiale (comment gérer l'espace).³⁷ »

Ces « critères de réussite de l'oralité » appelés aussi « critères du *dire poétique* », Kane les a aussi fait émerger *par des élèves* dans un travail mené avec des classes de CM2 et de 6^e, « La voix : articulation, intonation, rythme, ton, respiration, parler à haute voix / La gestion spatiale : le regard, être face au public / La gestion corporelle : être debout et droit, avoir une posture correcte, avoir le sourire.³⁸ »

On peut remarquer que ces critères passent par trois contraintes : la voix, la gestion spatiale et la gestion corporelle. J'ai expliqué plus haut avoir recentré ma démarche de recherche avec les élèves autour du travail sur la voix, mais on voit ici, et j'en suis convaincue, que l'on ne peut raisonnablement séparer absolument ces trois dimensions. Je m'efforcerai donc de faire travailler les élèves autour d'enjeux prenant en compte l'espace et le(s) corps. Le premier de ces enjeux est de taille : c'est la question de l'autre, autrement dit le public.

2.2.2. Lire pour un public : la question de l'adresse.

Pour qui lit-on ? Lire à voix haute suppose un auditeur. Il s'agit donc de se faire entendre. Il faut que *tous entendent*. Or, lors de nos séances de lecture ou de théâtre, une remarque resurgit invariablement : « elle ne parlait pas assez fort » « on n'entendait pas bien ». Moi-même je relance fréquemment : « N'hésite pas à parler plus fort ! ». Tout un travail est à mener pour « se faire entendre » et j'entraîne les élèves à chercher comment faire.

Bien entendu, il faudra travailler à davantage projeter la voix, mais déjà, pour se faire entendre, il faut instaurer une dynamique d'écoute. La plupart des élèves ont tendance à se précipiter, les premiers instants étant parfois angoissants pour eux. Or, il faut apprendre à se poser, prendre le temps de se poser. Car lire à voix haute, cela demande de l'énergie. Il faut donc se préparer. Attendre le silence, capter l'attention des autres. Les regarder peut-être ?

Avant la voix, il faut s'interroger sur la position dans l'espace. Y-a-t'il des endroits ou des positions plus favorables que d'autres pour être entendu ? Les élèves sont alors amenés à

³⁷ *Ibidem*, p.33.

³⁸ *Ibidem*, p.61.

lire assis. Debout. À leur place. Face au groupe. En marchant. Et nous nous posons à chaque fois la question de ce que cela change. On repousse les bureaux, les chaises, tous s'assoient par terre, sauf le lecteur qui grimpe sur une table et qui lit son texte debout, surplombant les autres. Qu'est ce que cela provoque ? La question est posée aux spectateurs et au lecteur lui-même. Le lecteur a la sensation qu'on l'écoute. Les spectateurs trouvent que cela les aide à être attentifs.

Le travail se poursuit sur les adresses. A qui parle-t-on ? On peut lire pour soi-même, ou s'adresser à quelqu'un, à quelques-uns, et, pourquoi pas, imaginer s'adresser à la terre entière. « Apprendre à s'adresser aux dieux, aux mortels, à la nation, c'est une expérience dont on ne revient pas indemne. Pauvrement adressée à un interlocuteur solitaire, la langue dépérit. Mais quand la langue s'adresse à plus grand qu'elle, et cette grandeur, cette solennité commence au plus petit auditoire, elle crée une perspective d'universalité, et c'est cela que j'appelle un destin réinventé.³⁹ » Les élèves déambulent dans le préau et chacun leur tour, ils prennent la parole, lisant leur petit extrait du Petit Chaperon Rouge de Pommerat (partition de l'homme qui parle). Texte. Ensuite vient le travail plus précis sur la voix reprenant les critères définis par Amadou Elimane Kane lors de son travail auprès d'élèves : articulation, intonation, rythme, ton, respiration.

2.2.3. « Mettre le ton », la difficile question de l'intention.

Au cœur des remarques des élèves lors de la phase d'échange sur les propositions revient toujours cette fameuse question de l'intonation : « j'ai trouvé qu'il ne mettait pas le ton », « ils ne font pas le bon ton », « c'était bien, mais ils auraient pu mettre un peu plus le ton ». Mais mettre le ton, qu'est-ce que cela veut dire ? Qu'est-ce que ce fameux ton *supposé juste* qu'évoquent si naturellement les élèves ? C'est « s'identifier au personnage », « parler pour lui », « à sa place », « se mettre à la place du personnage »... répondent-ils quand je le leur demande. Je les fais alors travailler sur l'idée qu'il n'y a pas de « ton juste », mais que l'on pourrait lire ou dire chaque texte de plusieurs manières, différentes, et que plusieurs d'entre elles nous paraîtraient convaincantes. Je voudrais qu'ils comprennent qu'au-delà du « ton », c'est l'urgence de l'instant, la *nécessité de dire* qui importe.

³⁹ PY Olivier, « De l'éducation », dans *Cultivez votre tempête*, Actes Sud-Papiers, collection « Apprendre », juin 2012.

En effet, dans notre pratique de la lecture à voix haute, il faut être dans l'instant plus que « dans le personnage ». Créer la parole, dire comme si c'était la première fois, comme si les mots étaient inventés par le lecteur. Je rejoins ici ce qu'écrivait Jacques Lassale à propos de cet acte de lecture qui doit chercher à épouser la respiration de la phrase écrite et qui est comme une re-création : « (...) lire, c'est percer les secrets du texte, c'est, d'une certaine façon, l'écrire une seconde fois. ⁴⁰ »

Nous cherchons alors comment faire. Je propose aux élèves de multiples exercices. Le texte devient le matériau de notre recherche.

2.3. Le texte matériau : pratique de la lecture à voix haute.

2.3.1. Lire avant de comprendre : la fiction, c'est la langue.

Je voudrais leur faire « goûter » la langue. Pour essayer d'y parvenir, il faut que leur travail porte sur la langue comme matière vivante, le langage matériau.

Comment procéder ? Chercher à travailler avant tout la matière sonore du texte, chercher à être juste du point de vue de la matière sonore. Cela signifie travailler sur le rythme, les accents, l'intensité, les pauses, donc sur la musicalité du texte, ses aspérités, sa rythmique, sa respiration, sa puissance, soit sur tout ce qui constitue la matière verbale.

Ensuite, après des phases d'explorations ludiques, il faudra faire des choix et que le maximum de sens passe dans ces choix matériels. Apprendre à lire à voix haute, c'est apprendre à lier l'énonciation au sens. Ainsi, lire à haute voix peut permettre de mieux comprendre : la voix aide à faire sens.

Cependant, il faut que dans un premier temps on s'autorise à se libérer de la recherche de sens « construit ». Au contraire, on va chercher comment, du matériau texte peut surgir du sens, qu'on ne soupçonnait pas à l'origine. Des sens cachés peuvent surgir de la lecture. Il faut apprivoiser l'idée que la fiction, c'est la langue, que l'action, c'est la langue.

Je ne demanderai donc pas aux élèves d'être capables de comprendre tout de suite le texte : ils doivent être d'abord *libérés* du sens.

⁴⁰ LASSALE Jacques, *Le théâtre et l'école, op.cit.*, p.22.

Il faut leur donner cette liberté, car lire à voix haute, c'est un acte de création, une re-création du texte, et l'élève lecteur doit pouvoir être un créateur qui expérimente l'usage poétique de la langue. Il faut lui donner la liberté de faire cela. Bien sûr on fera des choix suite à ce travail de recherche libre, ces choix cherchant à rendre compte du sens du texte, et notamment à éviter les contresens.

C'est au cours des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) que je vais pouvoir mettre en place un véritable atelier de mise en voix, à raison de 45 minutes hebdomadaires. Les élèves, au nombre de six, sont en difficulté plus ou moins importante en lecture, et je pense ces APC pour eux, en faisant l'hypothèse que dire permet de mieux lire et que l'expression orale théâtralisée permet de mieux comprendre les textes. On sait en effet que la subvocalisation est nécessaire à certains élèves afin qu'ils accèdent mieux au sens, c'est le cas notamment pour les élèves « dys ». Est-ce une piste à explorer ? On peut supposer que proposer aux élèves de passer par une oralisation « directe », immédiate (contrairement à ce qui est prescrit, c'est-à-dire ne pas faire lire les élèves à voix haute avant qu'ils aient découvert le texte en lecture silencieuse ou magistrale) permette d'aller plus facilement vers la compréhension du texte. Bien entendu, ce travail est à mener en atelier dirigé, avec un petit groupe d'élèves et des objectifs très clairs, très cadrés, ce qui est le cadre de travail de l'APC.

Ces élèves ont d'abord travaillé sur un texte de Raymond Devos, intitulé « *Parler pour ne rien dire* », puis sur un texte de René de Obaldia « *You spique anglische ?⁴¹* »

Voici les différents types d'exercices que je leur ai proposés⁴² :

- Essayer de dire tous les mots, un à un, en donnant à chacun autant d'importance. Qu'est-ce que cela nous raconte ? Quels sont les mots que l'on n'avait pas vus (entendus) lors de la première lecture « classique » ?
- Procéder à une « lecture énonciation », c'est-à-dire lire ou plutôt énoncer les mots comme si on lisait sur un prompteur.
- Rechercher des sonorités ou des accents : lire avec un accent régional, avec un accent anglais...
- Rechercher des rythmes ou des volumes : lire vite / lire lentement / lire en exagérant la ponctuation / lire trop bas / lire trop fort...

⁴¹ Cf. annexes 10 et 11 : textes de Raymond Devos et de René de Obaldia.

⁴² Certains sont inspirés par le travail mené par le metteur en scène Christian Duchange, (directeur artistique de la Compagnie l'Artifice et de La Minoterie, lieu de création jeune public et d'éducation artistique), et par les propositions des ateliers « Geste, Souffle et Parole » des Tréteaux de France, en direction du public scolaire (sous l'appellation de La Petite Forge).

- Lire à plusieurs : lire en chœur / lire en canon / ...

À chaque séance, nous expérimentons et notons les choix les plus pertinents, ceux qui faisaient le plus sens. Ce travail de recherche a permis la production d'une interprétation orale des textes à plusieurs de qualité, qui a été présentée en fin de période par les élèves de l'APC à leurs camarades en classe entière.

2.3.2. Une recherche spécifique du fonctionnement de la parole théâtrale : la parole action.

S'il souligne la « dualité du théâtre » en tant qu'« objet de lecture et objet de représentation⁴³ », Michel Vinaver affirme aussi que « le texte en tant qu'objet littéraire a été délaissé⁴⁴ ». En effet, l'enseignement du théâtre à l'école a tendance à favoriser une approche sous l'angle du jeu et non de l'étude du texte dramatique. Or, le texte de théâtre, bien que fondamentalement écrit pour être joué, nous l'avons déjà affirmé, est *aussi* un objet de *lecture*.

Pour nombre de comédiens et metteurs en scène, ce travail de lecture fait écho au travail à la table, préalable au travail de plateau. Pour la suite du travail avec mes élèves, je voudrais adosser leur pratique de la lecture à voix haute à la méthode d'analyse développée par Michel Vinaver et l'expérimenter non seulement sur des extraits de textes dramatiques mais aussi sur d'autres fragments.

Je dois ici faire une halte sur cette méthode d'analyse qui alimente ma réflexion, et qui a été exposée dans l'ouvrage collectif *Écritures dramatiques- essais d'analyse de textes de théâtre*. C'est une méthode d'analyse du texte de théâtre, mise au point à la fin des années quatre-vingt, et basée sur l'idée qu'au théâtre, la parole agit :

« La méthode repose sur le postulat que la lecture au ralenti d'un fragment suffit à révéler pour l'essentiel le mode de fonctionnement de l'œuvre tout entière. (...) Elle vise à ouvrir ou à élargir les voies d'accès aux textes de façon à augmenter le simple plaisir du tête-à-tête entre la pièce et son lecteur.⁴⁵ »

En voici un résumé des étapes : le travail s'effectue sur un fragment du texte que l'on va lire « au ralenti ». « L'essentiel de cette lecture au ralenti consiste dans le pointage des

⁴³ VINAVER Michel (dir.), *Écritures dramatiques, op.cit.*, p.9.

⁴⁴ VINAVER Michel, « Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'école », p.139.

⁴⁵ VINAVER Michel (dir.), *Écritures dramatiques, op.cit.*, p.9.

actions d'une réplique à l'autre ou même à l'intérieur d'une réplique, c'est-à-dire au niveau moléculaire du texte. Il s'agit des micro-actions produites par la parole. Il s'agira de définir à chaque fois la situation de départ, puis de relever les informations, les événements, les thèmes, pour finalement isoler ce qui est proprement action. Le texte est lu *comme on déchiffre une partition*.⁴⁶ » Le texte est donc lu dans sa matérialité, en dehors de toute tentative d'interprétation. Une « boîte à outils » accompagne cette méthode, proposant d'analyser les répliques selon des « figures textuelles » (par exemple : figure d'attaque, de défense, riposte, esquive, mouvement vers), l'ensemble de la pièce (« pièce-machine » ou « pièce-paysage »)...

Cette méthode d'analyse de la parole théâtrale est une piste de travail que je vais expérimenter avec mes élèves à partir de la rentrée suivant les vacances de printemps, en l'aménageant pour leur âge. Je voudrais tenter cette expérience avec eux, comme un jeu : il s'agit de chercher à analyser un texte avec un cadre et des outils très précis, d'ausculter la parole, son fonctionnement. La parole sera l'objet central de la recherche.

⁴⁶ VINAVER Michel (dir.), *Écritures dramatiques, op.cit.*, p.896.

3. THÉÂTRE ET ATTITUDE(S)

Il est enfin un domaine d'enseignement qui doit valoriser particulièrement le travail en groupe et l'expression orale, c'est celui qui relève de l'Enseignement Moral et Civique (EMC). C'est un domaine qui nécessite en effet des « (...) formes pédagogiques appropriées et un climat scolaire, permettant aux élèves d'expérimenter les valeurs que l'on veut leur transmettre (...) »⁴⁷

Organisés autour de quatre thèmes, « la sensibilité », « le droit et la règle », « le jugement » et « l'engagement », ces nouveaux programmes élaborés en 2015⁴⁸ mettent l'accent sur des entrées pédagogiques relevant de la maîtrise de l'oral, telles les « débats à visées philosophiques » et les « dilemmes moraux ». Ces dispositifs nécessitent de pouvoir débattre en classe dans le cadre d'une prise de parole régulée, cadre qui doit être accepté et vécu par tous comme légitime. Ainsi, apprendre à argumenter face à l'autre, et s'être donc intéressé à ce qu'il a dit, afin de pouvoir rebondir sur ses propos, sont des attitudes que l'on doit aider les élèves à acquérir et que, je crois, le travail théâtral aide à nourrir progressivement.

Parmi les grands objectifs de l'EMC, beaucoup relèvent de la socialisation et de la maîtrise du langage : identifier et exprimer ses émotions, développer des aptitudes à la réflexion critique, à l'argumentation et au débat, prendre conscience de sa responsabilité dans sa vie personnelle et sociale, et peuvent ainsi être pensés en lien avec un travail théâtral.

3.1. Fondation du groupe classe.

Au sein de ma classe, la pratique du théâtre a contribué à faire travailler tout le groupe classe ensemble. Les séances de « textes dits », avec la présentation régulière de « l'état d'avancement des travaux » de chacun ont fortement mobilisé les élèves. Le fait qu'ils travaillent tous sur un même texte et poursuivent un même objectif de réalisation, celui d'une « récitation » (ou plutôt d'une « mise en voix », avec ou sans mémorisation) bien assumée et qui fait sens, sous tendu par ces moments de présentation et d'échanges les a indiscutablement motivés.

⁴⁷ Présentation de l'EMC par Pierre Kahn, coordinateur du groupe chargé de l'élaboration des programmes d'EMC, Eduscol.

⁴⁸ BO spécial n°65 du 25 juin 2015.

En effet, lors de chaque séance de jeu ou de lecture à voix haute, les élèves étant alternativement spectateurs et acteurs, ils sont amenés à réagir et à échanger, à parler de leur propre travail ou de celui des autres : quel est leur point de vue sur ce qu'ils viennent de vivre (ou de voir), quel est le bilan de leur proposition (ou de celle de leurs pairs), à savoir ce qu'ils ont fait ou non, réussi ou pas, quelles solutions ils peuvent envisager pour pallier aux difficultés rencontrées... Pour qu'ils s'expriment ainsi sur leur travail, il faut un espace de « parole libre ».

En leur demandant de chercher à formuler leur ressenti et leurs commentaires sur leurs propositions et celles de leurs camarades, je cherche à favoriser la coopération et le dialogue, tout en alimentant la pensée réflexive de chacun sur son propre travail. Pour mener cela à bien, il leur faut développer des compétences spécifiques : être capable de communiquer, de formuler et d'exprimer ses idées, son point de vue. Cet entraînement régulier à la prise de parole en grand groupe, qui permet à tous d'avancer et de travailler son regard, est aussi à voir comme une pratique du langage oral qui correspond à la compétence « participer à des échanges dans des situations diversifiées.⁴⁹ »

Un des objets d'apprentissage est bien la parole elle-même : comment dire son ressenti, exprimer son point de vue personnel.

Je remarque par ailleurs qu'il leur est généralement bien plus aisé de s'exprimer sur le travail des autres que sur le leur, je dois donc chercher à favoriser ce dernier aspect.

Le théâtre aide également chaque élève à construire son identité propre au sein du groupe classe : les relations entre eux sont modifiées par cette pratique. Il leur faut travailler ensemble pour progresser. Les résultats sont positifs car la démarche est collective, et menée dans un climat de confiance réciproque et de coopération.

Si « le théâtre à l'école n'est pas le seul endroit où puisse naître l'amitié (...) il la favorise. Et, si elle lui est antérieure, il l'enrichit d'une certaine qualité d'ironie légère, de mutine insolence. Il apprend pour la vie à rire de soi. Il entraîne à prêter à l'autre une attention, indulgente à ses travers, et prompte à le distraire, s'il le faut, de ses secrets, de ses détresses⁵⁰ » écrivait Jacques Lassale.

C'est, dit-il encore, « la découverte enchantée de nouveaux rapports possibles entre les autres, le monde et soi ».

⁴⁹ BO du 26 novembre 2015, op. cit.

⁵⁰ « Fragments d'autrefois », introduction aux *Cahiers Théâtre / Education n° 11* de l'ANRAT, Actes Sud-papiers, 2002, p.17.

Pourtant, ce n'est pas si facile, et l'espace de la classe n'est pas pour autant « enchanté » : certains ont toujours de la difficulté à accepter le regard de l'autre et ne dépassent pas la « peur du ridicule ».

3.2. Théâtre et éducation.

« Les activités d'expression dramatique me semblent (...) propices au développement d'attitudes faisant partie de ce socle commun auquel nous nous référons. On peut y travailler l'équilibre entre prise de risques et sécurité (on s'expose, mais ce n'est qu'un jeu), entre l'expression de soi et la communication, voire la communion avec les autres (quand les élèves apprennent que dans un jeu à deux, le plus significatif est l'attitude qu'on a quand c'est l'autre qui dit sa réplique), entre la rigueur (savoir son texte, obéir au metteur en scène) et le plaisir, toujours présent⁵¹ », écrit Jean-Michel Zakhartchouk.

La pratique du théâtre permet en effet de construire en acte des valeurs que l'école doit faire vivre et transmettre : la tolérance, la maîtrise de soi, la coopération, l'acceptation de règles du jeu, l'écoute de l'autre, l'autonomie, la prise de risque.

Dans cet esprit, on peut envisager une pratique transversale du théâtre en classe liée à l'Enseignement Moral et Civique, fondée sur le modèle des techniques d'intervention théâtrale (le théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal), avec des enjeux sociaux d'éducation à la citoyenneté. Ces pratiques ont pour objectif de provoquer une réflexion active par le théâtre, en faisant jouer des situations posant problème au public lui-même. C'est le modèle du théâtre-forum, reconnu comme outil de formation performant, dont la transposition en classe pourrait aider à dénouer des situations problématiques voire conflictuelles, à prendre du recul sur ce « vivre ensemble » dont la pratique au quotidien n'est pas toujours exempte de difficulté.

Des vertus émancipatrices du théâtre en classe sont aussi à mettre en avant. Pratiquer le théâtre pour favoriser l'épanouissement des élèves, de tous les élèves, aussi et surtout ceux en difficulté.

Ainsi, dans *La lecture par le jeu dramatique*, ouvrage collectif paru en 1986, on peut lire que la pratique pédagogique du jeu dramatique « permet à l'enfant d'éprouver ses facultés créatrices, il met alors en action ses sensations, ses sentiments, son intelligence et, ainsi,

⁵¹ ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, *Les cahiers pédagogiques* n°519, *op.cit.*, p.15.

structure sa personnalité. L'acte dramatique est comme une simulation de l'acte réel et il lui permettra d'affronter les événements de sa vie avec plus d'assurance et de lucidité. D'ailleurs, les élèves timides s'expriment volontiers en mime et ils sont les premiers bénéficiaires de cette pédagogie.⁵² » Je constate en effet que les effets sur les enfants inhibés sont convaincants, mais aussi sur les élèves agités, car « faire semblant » leur permet d'exprimer et de mieux maîtriser leur émotions. L'initiation au jeu d'acteur entraîne le développement de capacités d'écoute et de concentration, de capacités vocales et corporelles. Il permet aussi d'apprendre à canaliser et transmettre son énergie. Enfin, la répétition peut être l'endroit d'un apprentissage de l'effort et de la ténacité.

Au sein d'un chapitre intitulé « la culture comme ouverture à l'autre », dans son ouvrage *Se (re)connaître par le théâtre. École, éducation spécialisée, formation*, Martine Meirieu écrit que « la culture est un moyen de lutter contre l'enfermement et le repli sur soi. (...) Il s'agit de s'approprier des textes littéraires fondateurs en travaillant l'émotion de chaque situation, de ressentir avant de lire, pour comprendre les sentiments de l'intérieur.⁵³ »

« Comprendre les sentiments de l'intérieur », éprouver les sentiments transmis par un texte et pouvoir les verbaliser, être un autre pour être soi, c'est ce que le théâtre et la littérature disent de la vie qui importe, dans un mouvement de libération de la parole.

En rendant ainsi possible de se vivre soi-même comme un autre, comme tous les autres, le théâtre peut être « un véritable outil de formation de l'intériorité⁵⁴ » dont l'école a sans doute besoin.

3.3. Élèves en difficulté et élèves à besoins particuliers.

« Les élèves en difficulté scolaire ont nécessairement besoin que l'on accorde une grande attention à leurs potentialités. Chaque étape est importante et tout progrès valorise l'apprenant en le plaçant en situation de réussite. L'oralité en poésie permet de révéler qu'il existe une matière scolaire peu valorisée et qui pourtant traverse tous les savoirs, c'est celle de l'expression orale⁵⁵ » affirme Amadou Elimane Kane.

⁵² GROSSET-BUREAU Claude, CHRISTOPHE Suzanne, ISSAC Chantal, *La lecture par le jeu dramatique*, Paris, Armand Colin-Bourrellet, 1986.

⁵³ MEIRIEU Martine, *Se (re)connaître par le théâtre. École, éducation spécialisée, formation*, Lyon, Chronique sociale, 2002 (2ème édition revue et augmentée), p.29.

⁵⁴ MEIRIEU Philippe, *Cahiers de l'ANRAT n°11*, op. cit., p.34.

⁵⁵ KANE Amadou Elimane, *Enseigner la poésie et l'oralité*, op.cit. p.33.

Je rejoins tout à fait ce constat : travailler autour de l'expression orale est indispensable notamment avec des élèves en difficulté ou en situation de handicap. Le travail autour de l'expression théâtrale au sein de l'école a d'ailleurs été avant tout expérimenté pour ces élèves à besoins particuliers, notamment par les pédagogues de l'éducation nouvelle.

Les Activités Pédagogiques Complémentaires, déjà évoquées précédemment, sont donc organisées autour d'un principe de travail de lecture / expression orale, et rassemblent notamment depuis le début de l'année plusieurs élèves à besoins particuliers identifiés, dont deux élèves « dys », l'un dyslexique, l'autre dyspraxique. Mon choix d'axer les APC sur le langage oral a été motivé en ce sens car je me suis rapidement rendu compte, en les observant en classe, et suite aux équipes de suivi de scolarisation, combien le passage par l'oral est essentiel pour ces élèves. C'est vraiment là qu'ils peuvent révéler au mieux leurs capacités. On peut dire qu'il y a véritablement pour ces élèves *une nécessité de l'oral*.

« La prise de parole doit être maîtrisée car elle permet à l'élève d'exploiter ses capacités autrement qu'à travers l'expression écrite⁵⁶ » écrit Amadou Elimane Kane. Maîtriser la parole est certes absolument nécessaire, mais il faut maîtriser également cette *prise* de parole. Cela nécessite des dispositifs spécifiques, qui permettront à ces élèves qui ont encore plus besoin de s'exprimer à l'oral d'oser le faire.

La pratique théâtrale favorise l'épanouissement de ces enfants, qui ont progressivement repris confiance en eux. On peut le constater dans les brefs « écrits-bilan » que je leur ai demandé de produire en fin de période⁵⁷. La pratique théâtrale est pour eux un vecteur de motivation et de plaisir, et aucun de rechigne à prolonger de plusieurs dizaines de minutes la matinée de classe du vendredi.

C'est aussi une véritable ouverture des possibles pour ces élèves qui sont parfois « coincés par leur difficulté ». C'est bien en favorisant un travail *qui s'appuie sur leurs capacités*, que l'on peut espérer augmenter leur réussite scolaire et personnelle. Les résultats se sont montrés à la hauteur des espérances.

⁵⁶ KANE Amadou Elimane, *Enseigner la poésie et l'oralité*, op.cit. p.33.

⁵⁷ Cf. annexe n°12.

CONCLUSION

« À la croisée des langages visuels et sonores, le théâtre est aussi un art de la langue. Une langue active, car au théâtre, la parole agit sur l'interlocuteur et l'auditeur spectateur.⁵⁸ »

Parmi les nombreux objectifs visés par la pratique du théâtre en classe liée aux domaines de la littérature et de la maîtrise de la langue (pratique du jeu et/ou de la lecture notamment), on a pu démontrer son efficacité quant aux objectifs liés au apprentissage fondamentaux (lire, dire, écrire), mais aussi par rapport aux objectifs spécifiques d'un enseignement esthétique et à ceux liés à l'ouverture culturelle.

Rencontrer et découvrir l'expérience artistique est nécessaire tout au long de la scolarité (tous les élèves doivent bénéficier de Parcours Educatifs Artistiques et Culturels, dont les trois piliers sont la fréquentation des œuvres, leur analyse et l'acquisition de connaissances, une pratique et des expérimentations), et la mise en œuvre d'une activité artistique et culturelle participe à leur culture commune et donne du sens aux apprentissages. Nous avons pu voir que le théâtre favorise une démarche *créative* des élèves pour lire, dire, écrire.

Cette initiation à la pratique théâtrale peut ainsi prendre diverses formes dans le cadre de l'enseignement de la maîtrise de la langue et de la littérature : de courts projets de réalisation d'une scène, des « lecture[s] publique[s] à plusieurs bien assumée⁵⁹ », l'écriture d'une scène...

Travailler à partir de textes de théâtre suppose une mise en jeu, car la spécificité du langage dramatique réside dans le fait que le texte de théâtre est écrit pour être joué. C'est là son essence : « (...) l'œuvre dramatique est écrite mais écrite pour être jouée⁶⁰ », et on ne saurait l'étudier d'un point de vue strictement « littéraire » sans risquer de passer à côté. Il faut donc travailler cet aspect avec les élèves, en passant par la pratique, ce qui est également un facteur de motivation et donne du sens aux apprentissages. Il ne s'agit toutefois pas ici de développer un véritable atelier de jeu théâtral, mais surtout de sensibiliser les enfants à ce qu'est le texte de théâtre, un objet particulier : un bref, mais nécessaire, passage par le travail de plateau peut suffire à cette *sensibilisation*, d'autant plus s'il est accompagné de projections d'extraits de mises en scène des textes à l'étude (ou

⁵⁸ LALLIAS Jean-Claude, *Les cahiers pédagogiques* n°519, CRAP, Paris, février 2015.

⁵⁹ LALLIAS Jean-Claude, « De l'ouverture au partenariat », *Le théâtre et l'école*, op.cit. p.105.

⁶⁰ LARTHOMAS Pierre, *Le langage dramatique. Sa nature, ses procédés*, Paris, PUF / Quadrige, 1980 (1972), p.175.

mieux encore, bien entendu, si l'on peut emmener ses élèves au spectacle !) Si court soit-il, ce passage par la scène est essentiel, car il permet de prendre conscience de tout ce qui est en jeu au théâtre : la langue, mais aussi le corps, le corps dans l'espace, le rapport au partenaire, le rapport au public, et donc la transmission... Si ces questions peuvent être soulevées d'un point de vue théorique, l'expérimentation est préférable, car elle fait davantage sens pour les jeunes élèves. C'est ce que je me suis appliquée à faire par ma pratique de classe, en leur faisant notamment explorer sur le plateau des scènes du répertoire classique, ou en cherchant à théâtraliser des poétiques.

« Tous les enseignants qui ont été amenés à diriger un atelier en relation avec leur classe ont pu constater une modification extrêmement nette des relations tant entre les élèves qu'entre enseignant et enseignés. Ayant moi-même une certaine expérience dans ce domaine, je me risque à proposer une explication à ce changement d'attitudes. Comme toute institution, l'école tend à réduire les individus à leur fonction, fonction d'élève, fonction d'enseignant, la dimension « humaine » tendant alors à s'effacer. Dans un atelier, l'animateur est souvent amené à montrer, donc à prendre un double risque : affronter le regard des autres sans être protégé par la fonction, se trouver sur un plan d'égalité avec ceux que, dans un autre lieu, il domine. L'élève découvre (...) la dimension humaine de celui qu'il voyait au mieux comme un porteur de savoir, au pire comme un représentant d'une institution elle-même perçue comme représentante du pouvoir responsable de l'échec et du rejet.⁶¹ »

Cette citation de Jean Verdeil éclaire pour finir un aspect de ce qu'apporte la pratique du théâtre en classe à l'enseignant lui-même : un autre lien avec les élèves. Cela me semble très important, car pour qu'elle fonctionne et qu'elle soit riche, la relation enseignant – enseignés nécessite que l'enseignant, dont le projet principal est de transmettre, soit reconnu par ses élèves comme un « autre semblable ».

Alors, « peut-être que l'école est le plus beau des théâtres, s'il est ce lieu débarrassé de l'obsession des résultats, ce lieu où l'on joue pour se retrouver avec la difficile présence et la difficile liberté.⁶² »

⁶¹ VERDEIL Jean, « Théâtre et Pédagogie. A propos du théâtre scolaire », texte paru dans *les Cahiers pédagogiques*, CRAP, Paris, n°337, 1995.

⁶² PY Olivier, « De l'éducation », in *Cultivez votre tempête*, Arles, Actes-Sud Papiers, collection « Apprendre », juin 2012.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

BALAZARD Sophie et GENTET-RAVASCO Elisabeth, *Le théâtre à l'école, techniques théâtrales et expression orale*, Paris, Hachette Education, 2004.

FAURE Nicolas, *Le théâtre jeune public, un nouveau répertoire*, Presses Universitaires de Rennes, 2009.

KANE Amadou Elimane, *Enseigner le dire poétique : les compétences de l'oralité*, Dakar, Paris, Editions Lettres de Renaissances, 2015.

KANE A.E., *Enseigner la poésie et l'oralité*, Paris, Editions Lettres de Renaissances, 2014.

GROSSET-BUREAU Claude, CHRISTOPHE Suzanne, ISSAC Chantal, *La lecture par le jeu dramatique*, Paris, Armand Colin-Bourrelier, 1986.

LARTHOMAS Pierre, *Le langage dramatique. Sa nature, ses procédés*, Paris, PUF / Quadrige, 1980, (1^{ère} édition : Arman Colin, 1972).

LE MANCHEC Claude, *Pratiques orales de la langue à l'école*, Toulouse : Scérén / CRDP Midi-Pyrénées / Paris : Delagrave, 2005.

MEIRIEU Martine, *Se (re)connaître par le théâtre. École, éducation spécialisée, formation*, Lyon, Chronique sociale, 2002 (2^{ème} édition revue et augmentée).

PAGE Christiane, *Éduquer par le jeu dramatique*, Paris, ESF Editeur, collection « Pratiques et enjeux pédagogiques », 1997.

PAVIS Patrick, *Le théâtre contemporain*, Paris, Nathan, 2002.

RYNGAERT Jean-Pierre, *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Bruxelles, De Boeck Université, collection « Pratiques pédagogiques », 1996.

RYNGAERT Jean-Pierre, *Introduction à l'analyse du théâtre*, Paris, Dunod, 1999 (1991).

UBERSFELD Anne, *Lire le théâtre I, II et III*, Paris, Belin, 1996.

VINAVER Michel (dir.), *Écritures dramatiques. Essais d'analyse de textes de théâtre*, Arles, Actes-Sud, 1993.

Dictionnaire encyclopédique du théâtre, Michel CORVIN (dir.), Paris, Larousse, 1998.

Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire, Actes du colloque national des 26 et 27 mai 2005, Versailles, CRDP de Versailles, 2006

(notamment l'article de M. Vinaver, « Réflexions sur l'enseignement du théâtre à l'école et présentation d'une méthode d'approche du texte dramatique »).

L'enfant debout, Pratiques artistiques et coopération à l'école. Quel théâtre ?, Groupe national théâtre de l'OCCE, Scérén-CRDP Champagne-Ardenne, collection « Repères pour agir », 2008.

Théâtre et enseignement, XVIIe – Xxe siècles, Actes du colloque international, PLAGNOL-DIEVAL Marie-Emmanuelle (coord.), Scérén-Académie de Créteil, 2001.

REVUES

Agôn, Revue des arts de la scène, Hors-série n°2, Lyon, École Normale Supérieure, 2014.

Cahiers théâtre n°11, « *Le théâtre et l'école, histoire et perspectives d'une relation passionnée* », ANRAT, Arles, Actes-Sud Papiers, 2002.

Les cahiers pédagogiques n°337, Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, Paris, octobre 1995.

Les cahiers pédagogiques n°519, CRAP, Paris, février 2015.

Le français d'aujourd'hui n°180, « *Pour l'enseignement du théâtre* », Paris, Armand Colin, mars 2013.

TEXTES ÉTUDIÉS EN CLASSE

DEVOS Raymond, « *Parler pour ne rien dire* », in *A plus d'un titre*, Paris, Pocket, 1989.

GAVALDA Anna, *35 kilos d'espoir*, Paris, Bayard jeunesse, 2002.

HEURTÉ Yves, *L'horloger de l'aube*, Paris, Syros jeunesse, 2002, [1997].

HUGO Victor, *L'année terrible*, Paris, Nrf / Gallimard, 1985 [1872].

OBALDIA (de) René, « *You spique anglische* », in *Innocentines*, Paris, Grasset, collection « les Cahiers rouges », 2002 [1969].

MOLIÈRE, *Le Bourgeois gentilhomme*, in *Œuvres complètes*, tome 3, Paris, Librairie Garnier Frères, 1946 [création en 1670].

MOLIÈRE, *L'Avare*, in *Œuvres complètes*, tome 2, Paris, Librairie Garnier Frères, 1946 [création en 1669].

POMMERAT Joël, *Le Petit Chaperon rouge*, Arles, Actes Sud, collection « Babel », 2014 [2005].

SHIPTON Paul, *Tirez pas sur le scarabée !*, traduction Thomas Bauduret, Paris, éditions Sed, collection « Parcours lecture », 2006 [édition originale : *Bug muldoon*, Oxford University Press, 1995].

ANNEXES

Annexe 1 : Extrait travaillé du *Bourgeois gentilhomme*, Molière

Monsieur Jourdain, un bourgeois ignorant, cherche à s'instruire rapidement pour se faire passer pour un gentilhomme, c'est-à-dire un noble. L'action se déroule sous le règne du roi Louis XIV.

Maître de philosophie : que voulez-vous que je vous apprenne ?

Monsieur Jourdain : apprenez-moi l'orthographe.

Maître de philosophie : très volontiers.

Monsieur Jourdain : après, vous m'apprendrez l'almanach, pour savoir quand il y a de la lune et quand il y en a point.

Maître de philosophie : soit. Pour bien suivre votre pensée et traiter cette matière en philosophe, il faut commencer, selon l'ordre des choses, par une exacte connaissance de la nature des lettres et de la différente manière de les prononcer toutes. Et là-dessus, j'ai à vous dire que les lettres sont divisées en voyelles, ainsi dites voyelles parce qu'elles expriment les voix ; et en consonnes, ainsi appelées consonnes parce qu'elles sonnent avec les voyelles, et ne font que marquer les diverses articulations des voix. Il y a cinq voyelles ou voix : A, E, I, O, U.

Monsieur Jourdain : j'entends tout cela.

Maître de philosophie : la voix A se forme en ouvrant fort la bouche : A.

Monsieur Jourdain : A, A, oui.

Maître de philosophie : la voix E se forme en rapprochant la mâchoire d'en bas de celle d'en haut : A, E

Monsieur Jourdain : A, E ; A, E. Ma foi, oui. Ah ! Que cela est beau !

Maître de philosophie : et la voix I, en rapprochant encore davantage les mâchoires l'une de l'autre, en écartant les deux coins de la bouche vers les oreilles : A, E, I. **Monsieur Jourdain :** A, E, I, I, I, I. Cela est vrai. Vive la science !

Maître de philosophie : la voix O se forme en ouvrant les mâchoires et rapprochant les lèvres par les deux coins, le haut et le bas : O

Monsieur Jourdain : O, O. Il n'y a rien de plus juste. A, E, I, O, I, O. Cela est admirable ! I, O, I, O.

Maître de philosophie : l'ouverture de la bouche fait justement comme un petit rond qui représente un O.

Monsieur Jourdain : O, O, O, vous avez raison. O, Ah ! la belle chose que de savoir quelque chose !

Maître de philosophie : la voix U se forme en rapprochant les dents sans les joindre entièrement, et allongeant les deux lèvres en dehors, les approchant aussi l'une de l'autre sans les joindre tout à fait : U.

Monsieur Jourdain : U, U. Il n'y a rien de plus véritable. U.

Maître de philosophie : Vos deux lèvres s'allongent comme si vous faisiez la moue ; d'où vient que, si vous la voulez faire à quelqu'un et vous moquer de lui, vous ne sauriez lui dire que U.

Monsieur Jourdain : U, U. Cela est vrai. Ah ! Que n'ai-je étudié plus tôt pour savoir tout cela !



Molière, de son vrai nom Jean-Baptiste Poquelin, vit au XVII^e siècle, pendant une partie du règne de Louis XIV dont il est un temps le protégé. C'est un homme de théâtre complet : auteur, acteur,

metteur en scène et chef de troupe. Tout jeune, il fonde l'illustre Théâtre qui fait rapidement faillite. Il devient comédien ambulancier. En 1659, *les Précieuses ridicules* connaît un gros succès. En 1672, il compose *le Malade imaginaire*, sa dernière pièce. Alors qu'il joue la pièce, il meurt, pris de convulsions sur scène, en 1673. Il est sans conteste le plus célèbre des dramaturges français.

Tirade d'Harpagon

Molière

HARPAGON – Au voleur ! au voleur ! à l'assassin ! au meurtrier !
Justice, juste Ciel ! je suis perdu, je suis assassiné, on m'a coupé la gorge,
on m'a dérobé mon argent. Qui peut-ce être ? Qu'est-il devenu ? Où est-il ?
Où se cache-t-il ? Que ferai-je pour le trouver ? Où courir ? Où ne pas courir ?
N'est-il point là ? N'est-il point ici ? Qui est-ce ? Arrête. Rends-moi mon
argent, coquin... (*Il se prend lui-même par le bras.*) Ah ! c'est moi.
Mon esprit est troublé, et j'ignore où je suis, qui je suis, et ce que je fais.
Hélas ! mon pauvre argent, mon pauvre argent, mon cher ami ! on m'a privé
de toi ; et puisque tu m'es enlevé, j'ai perdu mon support, ma consolation,
ma joie ; tout est fini pour moi, et je n'ai plus que faire au monde : sans toi,
il m'est impossible de vivre. C'en est fait, je n'en puis plus ; je me meurs,
je suis mort, je suis enterré. N'y a-t-il personne qui veuille me ressusciter,
en me rendant mon cher argent, ou en m'apprenant qui l'a pris ?

Vu par Aurore Callias



Annexe 3 : Extrait travaillé du poème « Sur une barricade... », Victor Hugo

La barricade

Victor Hugo

Sur une barricade, au milieu des pavés
Souillés d'un sang coupable et d'un sang pur lavés,
Un enfant de douze ans est pris avec des hommes.
« Es-tu de ceux-là, toi ? » L'enfant dit « Nous en sommes.
- C'est bon, dit l'officier, on va te fusiller.
Attends ton tour. » L'enfant voit des éclairs briller,
Et tous ses compagnons tomber sous la muraille.
Il dit à l'officier : « Permettez-vous que j'aie
Rapporter cette montre à ma mère chez nous ?
- Tu veux t'enfuir ? - Je vais revenir. - Ces voyous
Ont peur ! Où loges-tu ? - Là, près de la fontaine.
Et je vais revenir, monsieur le capitaine.
- Va-t'en, drôle ! » L'enfant s'en va. Piège grossier !
Et les soldats riaient avec leur officier,
Et les mourants mêlaient à ce rire leur râle ;
Mais le rire cessa, car soudain l'enfant pâle,
Brusquement reparu, fier comme Viala*,
Vint s'adosser au mur et leur dit : « Me voilà. »



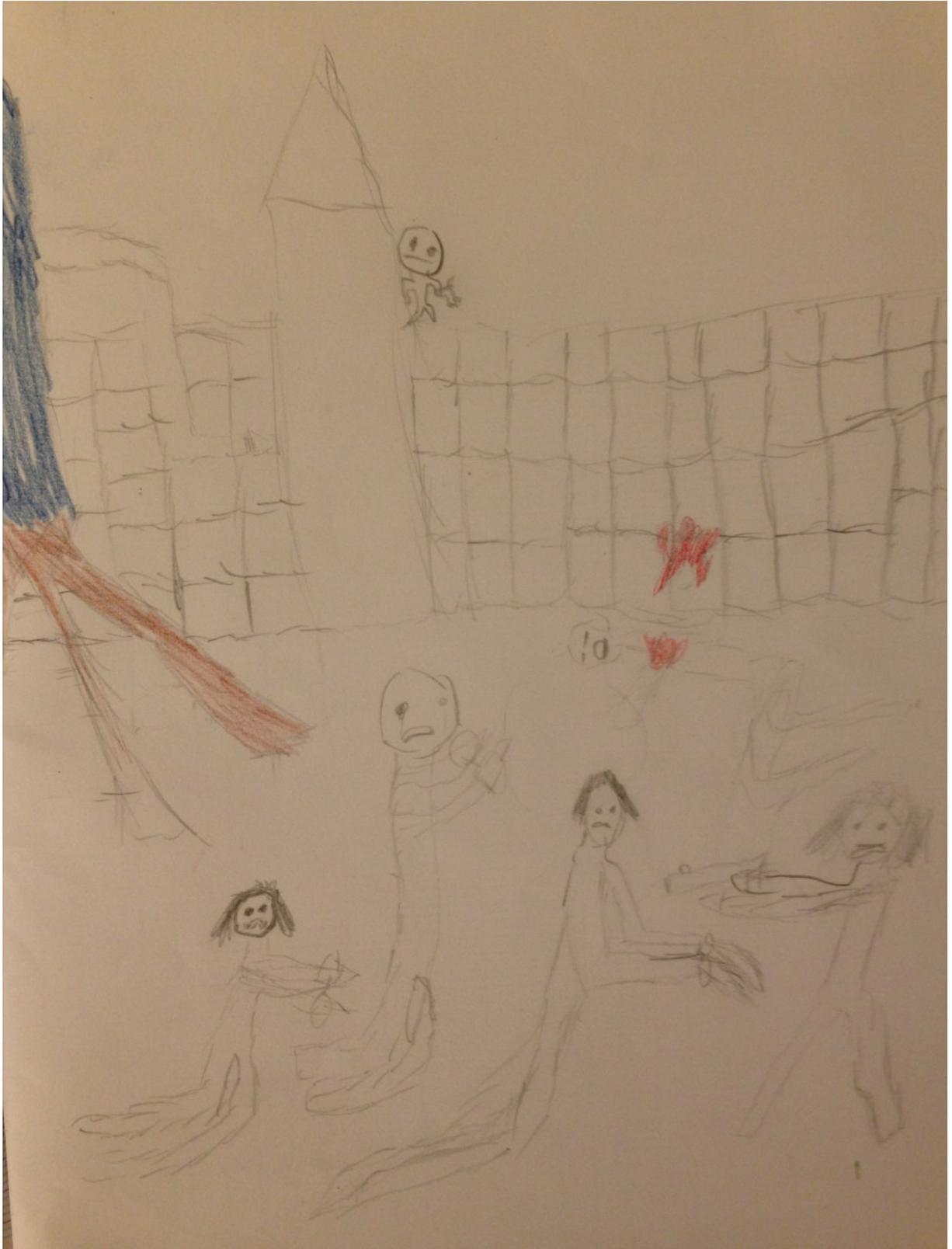
Vu par Frédéric Rébena

La mort stupide eut honte et l'officier fit grâce.

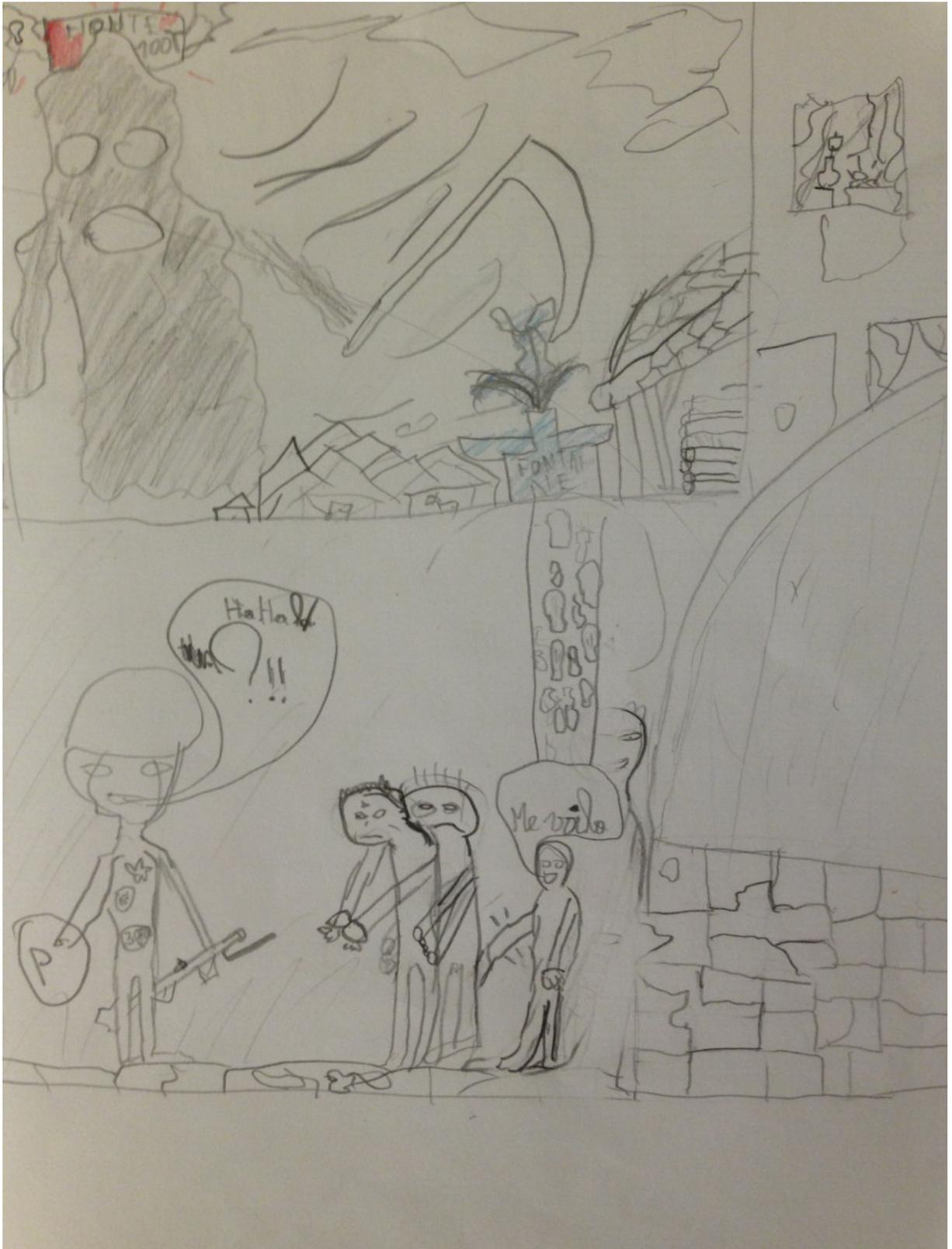
*Joseph Agricol Viala, enfant de 13 ans mort en héros en 1793, lors de la Révolution française

Annexe 4 : Productions de dessins / « *Sur une barricade* », de Victor Hugo

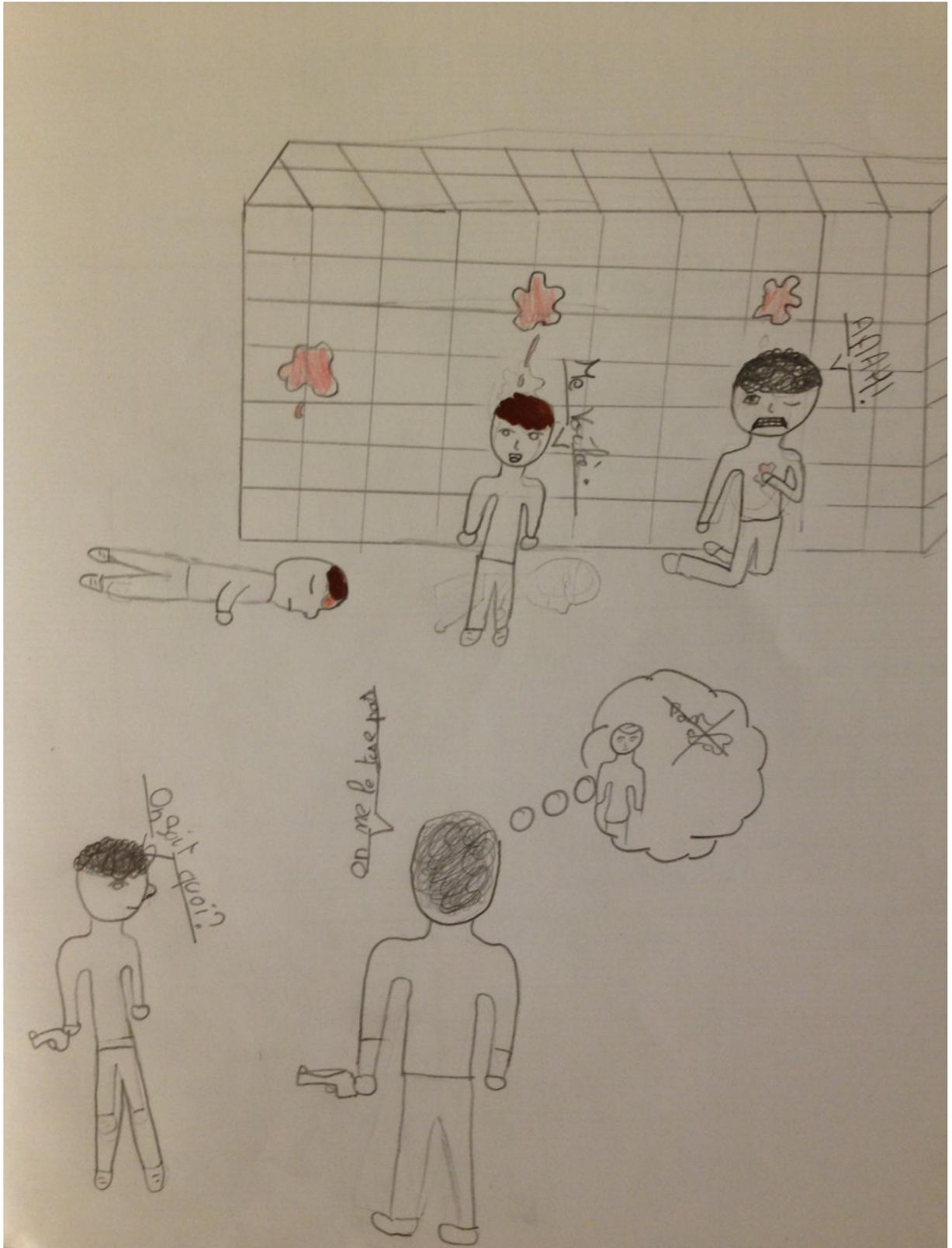
Élève 1 :



Élève 2 :



Élève 3 :



Annexe 5 : Propositions de mise en scène

Élève 1 :

Attitude(s) des personnages :

1. Je propose qu'au début de la scène l'enfant soit serein mais au fur et à mesure il l'est de moins en moins puis à la fin il ne l'est plus du tout. L'officier, lui, est très moqueur, serein et sadique. Puis le narrateur reste normale et décrit la pièce comme si il avait vraiment vécu.

Déplacement des personnages :

2. Je propose que l'enfant soit au milieu de l'estrade puis quand il veut aller chez lui il va jusqu'à la bibliothèque puis revient, à la fin il se colle sur le tableau puis il meurt fait semblant de mourir. Pour l'officier il reste coté cour de l'estrade pendant toute la scène. Quand au narrateur, lui, il reste entre l'enfant et l'officier soit assis soit debout.

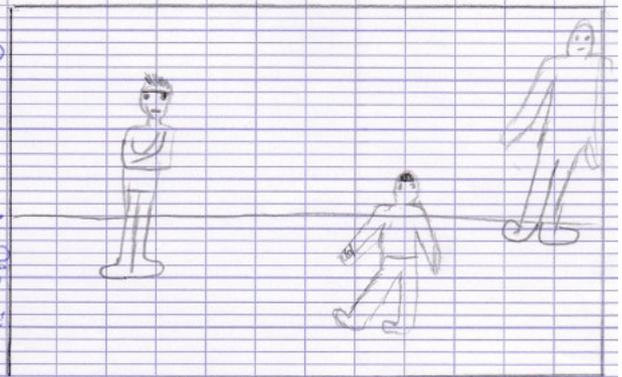
Voix :

3. Je propose que tout le monde parle fort et chacun accentue bien ses phrases au bon moment.

Esc : quand l'enfant dit "Me voilà" il parle moins fort et doucement. (mais assez fort pour que tout le monde l'entende)

Élève 2 :

Les personnages sont tous là, le narrateur est sur le côté, sans attitude précise, l'officier est aux côtés de la scène. L'air autoritaire. Lorsque l'enfant arrive, l'officier se voit les sourcils se soulever.



Ils disent tous quelques mots puis, l'enfant se place à côté de l'officier le temps de la manation, après, il demande à aller poser la montre l'officier lui répond, l'enfant part en trotteant. Pendant ce temps, l'officier sourit mais quand l'enfant revient, il prend son sourire. Quand l'enfant a dit "me voilà" et s'est mis en position l'officier



Élève 3 :

L'officier doit avoir un pas lourd et une grosse voix. Il doit montrer qu'il est dominant.

L'enfant, lui, est léger pour faire penser à la colombe.

Il est calme ou un peu peureux quand il dit : "

^ Permettez-vous (...)"

Le narrateur est assis sur une chaise, assez près des deux personnes et se lève quand à la fin.

Élève 4 :

- officier : heureux et amusé
- enfant : effrayé à un sanglot dans la voix mais est quand même fier.
- Narrateur : assis sur une chaise défendu mais les autres ne le voient pas

L'enfant marche, l'officier le stoppe... L'enfant hoche la tête... L'officier tire dans le vide. L'enfant soulève sa manche gauche et l'enfant sort de scène... L'officier s'assoit et rigole sans ~~garder~~ le narrateur fait les rôles des mourants. L'enfant arrive très fier et s'adosse sur le mur.

Élève 5 :

• Attitude des personnages

Privilegiés

L'Officier - SP est stricte et pas question de faire des
L'Enfant - SP est stresser mais veut être fort.

• Déplacement des personnages

Narrateur - Le narrateur au début est sur la scène tout
seul puis se met mais sur un coin quand
l'Officier et l'Enfant son sur scène.

Officier - SP se tien droit et regarde l'Enfant
s'occusieusement.

L'Enfant - SP ne bouger pas reste avec l'Officier à
mechier peurux.

• Voix

Narrateur - SP parle assez rapidement

L'Officier -

L'Enfant - épuiser et peurux mais courageux

Annexe 6 : Grille d'évaluation

Elèves	Compétences	Evaluation			
	Le travail en groupe et les choix de mise en scène	Tb	b	ab	!
	La voix : l'articulation et la projection	Tb	b	ab	!
	Le jeu : les gestes et les déplacements, les intentions, savoir jouer avec ses partenaires	Tb	b	ab	!
	La compréhension du texte : le sens, les enjeux	Tb	b	ab	!
	La mémorisation	Tb	b	ab	!
	Savoir prendre en compte le public	Tb	b	ab	!

Annexe 7 : Extrait du *Petit Chaperon rouge*, de Joël Pommerat, étudié en AQT

L'homme qui raconte : Le loup, car c'était vraiment un vrai loup, cet animal qui a la réputation d'être dangereux aussi parfois, ce loup donc, avec qui la petite fille venait d'avoir une discussion, se mit à prendre le petit chemin qui continue sous les grands arbres et la petite fille, elle, prit le grand chemin qui passe par la route.

Et tous les deux maintenant se dirigeaient en direction de chez la grand-mère de la petite fille. Et tous les deux, donc, devaient se dépêcher le plus possible. Pour essayer d'arriver le plus vite possible à la maison de la grand-mère, car c'était cela le jeu qu'ils jouaient ensemble.

La petite fille se sentait très fière d'avoir pu faire une telle rencontre sans quasiment ressentir de peur. Elle était très étonnée. Elle se sentait grande. Et se dit que plus jamais elle n'aurait de raison d'avoir à nouveau peur.

Elle était complètement dans ses pensées et n'aperçut même pas la belle ombre qui était revenue à côté d'elle.

Elle se réjouissait de la surprise qu'elle allait pouvoir faire à sa grand-mère. Elle était vraiment très fière à l'idée de pouvoir lui présenter un vrai loup. Sa grand-mère serait sans doute très étonnée et n'en reviendrait pas de la voir en telle compagnie. A force d'avoir toutes ces pensées, au lieu de se dépêcher vraiment, la petite fille oubliait surtout de ne pas trop traîner. Au contraire, chaque fourmi qui traversait la route l'occupait au moins pendant une minute. La petite fille ne pouvait s'empêcher de la suivre des yeux parfois même de l'accompagner jusqu'à sa fourmilière, ou même encore de lui raconter en plus ses exploits de la journée, son amitié nouvelle avec un loup et cette surprise qu'elle allait faire à sa grand-mère bientôt. Les fourmis adorent qu'on leur raconte ces histoires et certaines sont vraiment très bavardes. C'est à cause de tout cela que la petite fille n'arriva pas la première devant la maison de sa grand-mère. Car le loup, lui, n'avait vraiment pas perdu de temps. Et il était déjà devant la porte de la maison.

Le loup était devant la porte de la maison mais ne savait pas comment entrer à l'intérieur car la porte était très bien fermée. Il était un peu essoufflé et surtout impatient car il avait faim. Faim de tout son corps car cela faisait plusieurs jours qu'il n'avait rien mangé, à part quelques petites limaces et quelques gros vers de terre. Mais ce n'est pas très nourrissant.

La porte de la maison de la grand-mère était une grosse porte, aussi lourde qu'une armoire en fer, et ce loup, qui était maigre, n'était pas assez fort en muscles pour l'ouvrir par ses propres moyens. C'est pourquoi il se mit d'abord à réfléchir.

Puis il toqua.

A la porte.

Une fois. Deux fois.

Sans réponse.

Alors, il essaya autre chose.

(*Le Petit Chaperon rouge*, Joël Pommerat, Actes Sud, collection « /Babel », pages 27 à 29)

Annexe 8 : Fiche de préparation pour AQT / *Le Petit Chaperon rouge* de J.Pommerat

FICHE DE PREPARATION

Date : 08/04/2016

CHAMP DISCIPLINAIRE : FRANCAIS	Cycle III / CM2
LITTERATURE	60 min.
SEQUENCE : <i>Le Petit Chaperon Rouge</i>, Joël Pommerat	
Séance : Atelier de Questionnement de Texte / scène 3	Séance n° 3

OBJECTIFS ET COMPETENCES
<i>Objectifs Spécifiques</i>
Perfectionner la lecture par une situation globale d'entraînement qui sollicite tous les aspects de l'acte de comprendre. Rendre explicites les opérations nécessaires à la compréhension. Améliorer les compétences à différents niveaux : lexique, syntaxe, construction du sens local et général.
<i>Méthodologiques</i>
- l'élève apprend à développer des comportements plus efficaces pour la lecture : mise en œuvre d'opérations mentales négligées, meilleure attention, lucidité constante. - l'élève apprend à se fonder sur l'indiscutable ("c'est dans le texte ou ce n'est pas dans le texte ?")
<i>Comportementales</i>
- être capable de travailler en groupe : discussion, échanges : s'écouter, participer, respecter la parole de l'autre.

AVANT DE COMMENCER
<i>Matériel à préparer</i>
- un texte par élève (lignes numérotées) - différenciation : texte en gros caractères pour Nathan / Mallory / Sao / Fatoumata - support pour la recherche : 2 fiches par groupe

DEROULEMENT DES PHASES		
Temps / Dispositif / Matériel	Le PE : consignes et attitude/actions	Les élèves : tâches et attendus

PHASE 1 - Phase de découverte		
Mise en place du DISPOSITIF AQT : A partir d'un texte, création d'une situation globale d'entraînement qui sollicite tous les aspects de l'acte de comprendre.		
Individuel Lecture silencieuse 5 min. Matériel :	« Aujourd'hui nous allons faire un travail nouveau pour vous, sur la suite du texte de théâtre que nous sommes en train de lire. <i>Rappelez-moi quel est ce</i>	Attendus : c'est une adaptation du Petit Chaperon Rouge, écrite

<p>Un texte par élève (les lignes sont numérotées)</p>	<p>texte ? (titre, auteur ?)» <u>Consigne : Je vous distribue le texte, que vous allez lire silencieusement une fois, puis vous le retournerez sous votre trousse.</u> <u>Attention, tout le monde doit démarrer en même temps, donc je le distribue caché et vous ne le retournerez pour le lire qu'à mon signal, pas avant, entendu ? »</u> Distribution du texte par le PE. « <u>Tout le monde a un texte ? Bien. A mon signal, vous le retournez, vous commencez tous en même temps à lire, mais la lecture, ce n'est pas pour autant une course de vitesse. <u>Soyez bien concentrés sur votre lecture. Puis dès que vous aurez terminé, vous le retournez sous votre trousse.</u> »</u></p>	<p>par Joël Pommerat.</p> <p>Un élève reformule la consigne.</p> <p>Les élèves lisent individuellement le texte. Lecture silencieuse. Quand ils ont terminé, ils retournent le texte.</p>
--	---	---

PHASE 2 - Phase de recherche-exploration : Débats autour du sens		
<p>Groupes Oral (+prise de notes)</p> <p>20 à 25 min.</p> <p>Matériel : 2 fiches « ce que nous avons compris » par groupe</p>	<p>Quand tous ont terminé de lire :</p> <p><u>« Vous n'avez plus le texte sous les yeux désormais. Vous allez travailler en groupes.</u></p> <p><i>(par 2 rangées de tables, soit 4 groupes de 6).</i></p> <p><u>Dans chaque groupe, deux élèves sont désignés pour être les scribes.</u></p> <p><u>Je note les noms.</u></p> <p><u>Je vous distribue deux fiches par groupe. Ce sont les mêmes. Elles vont vous permettre de noter tout ce dont vous vous souvenez du texte que vous venez de lire.</u></p> <p><u>Vous devez collaborer ensemble, vous écouter.</u></p> <p><u>Travaillez dans le calme, vous avez le temps.</u></p> <p>1^{er} temps : débat informel Le PE ouvre la discussion par une question très large :</p>	<p>-travail qui met en jeu la mémorisation et la compréhension :</p> <p>→Les élèves s'écartent du texte pour confronter ce qu'ils en ont retenu.</p> <p>→Ils vont travailler à partir de leur représentation de ce « résumé mental » plus ou moins exact produit par l'action de lire.</p> <p>→Les élèves sont donc amenés à rapporter ce qu'ils ont compris ou cru comprendre du texte et à en débattre.</p> <p>Deux élèves par groupe sont désignés « scribes » et prennent en note les différents éléments validés par le groupe.</p> <p>[Remarque importante 1 : pendant l'AQT, on se limite à établir ce qui dans le sens est</p>

	<p><u>« Qu'est-ce qui se passe dans cette scène ? »</u></p> <p>Relance / Etayage: <u>-Quels sont les personnages ?</u> <u>-quels sont les lieux où l'action se passe ?</u> <u>-quelles sont les différentes actions ? Que font les personnages ? dans quel ordre ?</u> <u>-que pensent les personnages ?</u></p> <p>Le PE circule pour relancer et/ou recueillir les différentes propositions des enfants.</p> <p>2^{ème} temps : échanges orientés Le PE joue un rôle d'animateur assez directif : il questionne et oriente vers les constituants du sens qui n'ont pas été pointés après le premier temps.</p> <p>En même temps, le PE écrit au tableau les constituants de sens tels qu'ils sont proposés par les différents groupes d'élèves. (il s'aide du travail fourni par les scribes) Le PE relance et oriente vers des éléments non pointés ; il suscite des interprétations ; si apparaissent des contradictions entre les enfants, il ne tranche pas ; si des interprétations erronées font l'unanimité, il ne dément pas. Il récapitule en fin de phase (à l'aide du tableau) les renseignements, en rappelant les interprétations contradictoires, et en faisant remarquer les points dont on n'a pas parlé. Il régule les échanges : il laisse parler et incite à l'écoute mutuelle, en réfrénant les plus</p>	<p>indiscutable. Les questions d'interprétation ou d'analyse littéraire, de développements culturels extratextuels pourront prolonger l'AQT.]</p> <p>[Remarque importante 2 : pour les élèves, le passage entre les temps 1 et 2 doit être insensible.]</p>
--	--	--

	bavards et encourageant les discrets, il arrête les débats trop longs sur un seul point, il fait en sorte qu'on aborde le maximum de constituants du sens dans le temps dont on dispose.	
--	--	--

PHASE 3 : Phase de mise en commun -vérification

Collectif Oral 10 min.	<p>Organisation du tableau : A gauche : les constituants fondamentaux sur lesquels il y a consensus. Au milieu : les constituants fondamentaux qui font controverse (les solutions contradictoires sont posées). A droite : les constituants fondamentaux qui n'ont pas été perçus ou remarqués et qui pourtant sont essentiels.</p> <p>Remarque / Gestion du tableau : seulement les aspects essentiels, prévus dans l'analyse préparatoire sont repris. (cf. en fin de fiche).</p>	
Lecture individuelle Puis Collectif Oral 15 min.	<p><i>"Maintenant, nous allons vérifier si tout ce que vous avez dit est vrai. Reprenez le texte. Je vous laisse d'abord le relire chacun tranquillement et silencieusement."</i></p> <p>2. Après relecture rapide par les élèves, l'opération se fait collectivement sous la conduite du PE : <i>« Nous allons reprendre les éléments du tableau et rechercher dans le texte la vérification des points ou la solution des questions restées en suspens. <u>Voici la consigne pour chaque item noté au tableau :</u> <u>Chercher dans le texte ce qui est vraiment dit. Repérez la ligne et donnez la à tous avant de lire à voix haute.»</u></i></p> <p>Certaines informations seront vite retrouvées, et des interprétations corrigées. D'autres demanderont un examen plus approfondi. A chaque fois, l'enfant intervenant doit situer le</p>	<p>1. Un premier moment de relecture individuelle est nécessaire, pendant lequel les élèves, mentalement, commencent à confirmer ou infirmer les points portés au tableau.</p> <p>Pendant cette phase, les élèves prennent conscience des erreurs de saisie ou d'interprétation pendant la lecture. Ils découvrent la source et « ce qu'il aurait fallu faire pour mieux comprendre.</p> <p>Examen pas à pas de chaque item : les élèves ont la parole. Ils la demandent en levant le doigt, donnent le numéro de ligne, et lisent « la preuve ».</p>

	<p>passage (numéro de ligne) et lit à voix haute l'extrait concerné.</p> <p>Le PE s'assure que les autres enfants sont à la ligne voulue au moment de cette lecture</p> <p>3. Lecture magistrale de l'extrait qui établit par sa dimension expressive la compréhension définitive du texte, et consolide les acquis récents.</p>	<p>Les élèves écoutent.</p>
--	---	-----------------------------

Si à la fin de la séance les éléments constitutifs de sens du texte sont repérés et assimilés par les élèves, on peut considérer que le texte est compris.

ANALYSE PREPARATOIRE du texte proposé aux élèves, qui pointe les éléments importants et leurs liens, les « constituants principaux de sens » de l'extrait (ici un texte narratif de 488 mots)

Personnages : la petite fille, le loup, l'homme qui parle (le narrateur), (la grand-mère de la petite fille)

Lieux : 1. les deux chemins qui vont chez la grand-mère :
1.1. le petit chemin/sous les grands arbres/dans la forêt) pour le loup
1.2. le grand chemin/la route pour la petite fille
2. devant la porte de la maison de la grand-mère

Éléments de l'action et déroulement des événements :

1. le loup et la petite fille prennent chacun un chemin différent après leur discussion.
2. Tous les deux se dirigent vers la maison de la grand-mère de la petite fille.
3. Ils font une course.
MAIS
4. La petite fille est dans ses pensées : elle pense à sa grand-mère, au loup, à son attitude à elle... Elle ne voit même pas son ombre qui est revenue.
5. Puis la petite fille traîne en chemin, elle prend son temps, elle regarde les fourmis.
6. le loup ne perd pas de temps : il arrive en premier.
7. Le loup ne peut pas ouvrir la porte car elle est fermée et grosse et lourde et qu'il n'est pas très musclé.
8. Il réfléchit et il toque deux fois mais sans réponse.
9. Il essaie alors autre chose (on ne sait pas quoi).

Motivations des personnages si elles peuvent être établies indiscutablement :

1. C'est une course pour essayer d'arriver le plus vite possible.
2. La petite fille est **fière** d'elle-même, de **ne pas avoir eu peur** du loup. Elle est fière de présenter le loup à sa grand-mère. Elle se sent **grande**.
3. Le loup a **très faim** car il n'a presque rien mangé de nourrissant depuis plusieurs jours.

Annexe 9 : Productions d'écrits / Dialogues

Élève 1 :

Littérature/production d'écrit

- 1) Loup : Grand-mère tu est là? Tu dort?
- 2) Grand-mère : Non plus maintenant, c'est toi, c'est ma petite fille?
- 3) Loup : Non, c'est un ami à elle.
- 4) Grand-mère : Comment je pourrai en être sûre?
- 5) Loup : Pff, les vieux sont vraiment trop prudent de nos jours. Puisque je vous dis que je le suis c'est que je le suis, non?
- 6) Grand-mère : Hmmm... Non.
- 7) Loup : Ah mais ce n'est pas vrai ça! Tiens pour vous le prouver on va l'attendre, elle va vous le dire elle même!
- 4) 5 minutes passent sans que la petite fille n'apparaisse, la grand-mère s'est rendormie et le Loup se demande si il ne devrait pas retourner ^{manquer} des vers de terre.
- 8) Loup : dites, elle ne devrait plus tarder,

mais il fait un peu grisquet, est-ce que
je peux entrer?

9) Grand-mère: Non, mais dites-moi, c'est
maman chez vous de réveiller les p'tits vieux
en retraite? Et puis d'abord comment vous-
vous appelez?

10) Loup: Frankenstein

11) Grand-mère: Ah! Ah, ah très drôle,
vous êtes sûre que vous vous appelez comme
ça?

11) Loup: ^{si vous voulez} A vous dire, non mais j'imite
bien la reine d'Angleterre.

12) Mais oui c'est ça et alors je suis le prince
George! Sérieusement vous êtes qui?

13) Loup: Ensuite, phouhou phouhou je suis ton
père

14) Grand-mère: A ben v'la aut' chose.

15) Loup: De rigole, je suis le père-mère!

16) Ça y est, j'ai tout vu! Grand-mère

17) Loup: Peut-être pourriez-vous entrer la
petite sœur?

18) Grand-mère: Je retire ce que j'ai dit.

19) Non, j'enroue c'est le capitaine croquet.
La grand-mère regarde dans l'œuille ton

20) Grand-mère: C'est le Loup?

21) Loup: Heim! Comment avez-vous deviné?

22) Grand-mère: Ah ça, c'est l'instinct de vieux!

23) Loup: Vous pouvez m'aider?

24) Grand-mère: Entrez! Ce n'est pas ver-
rouillé.

25) Loup! Je n'ai eu le temps d'ouvrir que j'essaie
d'entrer et c'était ouvert depuis le début!

26) Loup, entre, la grand-mère est assise dans
sa petite cuisine, une tartre avec la
crème entre les mains!

26) Grand-mère: Tu préfères sans doute les petites
vielles avec les biscuits mais je trouve plus commode
de manger de la tartre. À table!

Élève 2 :

La grand-mère : Qui est-ce ?
Le loup : C'est quelqu'un.
La grand-mère : Quelqu'un, quelcun d'accord mais qui ?
Le loup : Heu...
La grand-mère : Je ne connais pas de personnes qui se nomme heu !
Le loup : Mais non j'est moi, la petite fille !
La grand-mère : Normalement tu n'as pas cette voix là !
Le loup : C'est que j'ai la voix cassée !
La grand-mère : Oui, mais normalement tu n'est pas obligé grand pour clocher.
Le loup : C'est que j'ai pris des échasses !
La grand-mère : Tu est la maman ?
Le loup : Non je suis partie sans elle.
La grand-mère : Est pourquoi ?
Le loup : Pour t'apporter un flanc paroli !
La grand-mère : Normalement tu ne sais pas faire de flanc !
Le loup : Oui mais là j'ai réussi !
La grand-mère : Sans l'aide de ta maman ?
Le loup : Sans !
La grand-mère : Toute Seul ?
Le loup : Toute Seul !
La grand-mère : Alors entris.
Le loup : Merci He He He !!!!!!

Élève 3 :

La grand mère : qui est ce ?
Le loup : le technicien, on m'a dit qu'il y avait une panne.
La grand mère : Je n'ai pas appelé de technicien.
Le loup : Si on me l'a dit.
La grand mère : C'est faux je n'ouvrirai pas cette porte.
Le loup : Je suis technicien professionnel, ouvrez cette porte.
La grand mère : Qui vous fait dire ça ?
Le loup : C'est moi qui dit ça, je suis technicien.
La grand mère : Je veux une preuve.
Le loup : Ouvrez moi cette porte et je vous montrerai une preuve.
La grand mère : Je n'ouvrirai pas la porte.
Le loup : On m'a dit qu'elle* est en panne.
La grand mère : Non, je n'ouvre pas.
Le loup : D'accord, si vous ne ouvrez pas, je casse la porte.
La grand mère : Je n'ouvre pas.
Le loup : Laissez moi faire une petite vérification madame.
La grand mère : Je la* vérifie tous les mois.*
Le loup : Allez, ouvrez cette porte.
La grand mère : D'accord, je vais ouvrir.
La grand mère ouvre la porte quand soudain le loup lui sauta dessus.

Élève 4 :

grand-mère : - Qui est là ?
le loup : - C'est le mécanicien de voiture !
grand-mère : - Je n'ai pas de voiture ! fichez-moi le camp !
Si c'est encore un de ces sales loup vous allez-voir !
le loup : - Si je vous dit que c'est le mécanicien !
grand-mère : - Et si je vous dit que je n'ai pas de voiture !

grand-mère: - Quoi encore?
le loup: - Je suis un voyageur égaré, qui a soif, faim et qui est mort de fatigue. Pourriez-vous me donner l'hospitalité en me laissant entrer dans votre charmante maison?
grand-mère: - Il y a une maison à côté, allez-y je suis malade et je ne pourrais vous faire à manger.
le loup: - Laissez-moi entrer! Ou sinon j'enfonce la porte!
grand-mère: - Vous croyez pouvoir y arriver?
le loup: - Au moins ouvrez-moi la porte et ne restez pas cacher la-dedans!
grand-mère: - Vous ne voudriez pas qu'une vieille grand-mère comme moi, bouge de son lit et se casse son dos endolorit?
le loup: - Et vous vous ne voudriez pas qu'un jeune homme comme moi meure de soif, de faim et de fatigue parce que vous ne voulez pas ouvrir une porte?
grand-mère: - Oh et puis pute! J'arrive!
le loup: - Enfin!

grand-mère: - Vous voulez boire tenez! Ce seau d'eau devrait vous rafraîchir! Mais vous êtes un loup! Je m'en doutais!
le loup: - Aïe, aïe, aïe! Ceci dit je crois que je vais m'en aller!
grand-mère: - C'est sa vas t'en sale loup! Et ne reviens jamais sinon...
le loup: - C'est sa vieille folle, à jamais! 77

Élève 5 :

la grand mère: Qui est là?

le loup: C'est moi petit cheporon rouge.

la grand mère: Tu as une voix bizarre.

le loup: Oui parce que je mue.

la grand mère: encore tu mues déjà la dernière fois.

le loup: A bon

la grand mère: Oui tu ne t'en rappelle plus

le loup: si je m'en rappelle.

la grand mère: Ouf j'ai cru que tu avais absolument.

le loup: Oh non je n'ai pas cette affreuse maladie.

la grand mère: assurément.

le loup: Oui mais peux tu ouvrir s'il te plaît

la grand mère: Je voudrais bien mais je ne peux pas

le loup: Pourquoi

la grand mère: J'ai très mal au dos impossible de me lever.

le loup: Alors je ne peux pas entrer,

la grand mère: Si tu peux entrer regarde sous le pot de fleurs il y a la clé de secours

le loup: C'est bon je l'ai.

la grand mère: A à à à

Et le loup la mangera aussitôt.

Élève 6 :

la grand mere demande c'est qui
je suis un petite amie du chaperon rouge que j'ai rencontré et il l'attend
me tenant pas dans le fruit, elle est toute seule
oui
ding ! ding ! ses petites elle
bonjour grand mere je suis partie seule de la maison et je l'appelle un flouté
tien tu est deja la
oui j'ai couru de toute ma vitesse
mais tu est folle
mais mon ma moment a bien grand que j'y suis seule
mais il y a des loup dans la forêt
mais j'ai pas peur tu vois c'est un loup
oui un loup très affamé
et si nous ~~gautent~~ gautent le flan ensemble
je suis d'accord mais il se mit a l'autre bout de la table
je pourrais prendre du flan
maintenant oui tes pas venu parce rien
ben je prepare la table
la soit je les prepare mais meme le flan
bravo !
omg. pourri se deplacer
il était super bon
j'ai encore faim
il me reste des yaourts
donne lui. j'ai plus faim
un ou deux yaourts
je n prendrait deux
je dois l'entra ramener
je comprend →
puis le chaperon rouge rendra chez elle et le loup qui continue car il a bien mangé

Annexe 10 : Extrait de *Parler pour ne rien dire*, Raymond Devos

Mesdames et messieurs..., je vous signale tout de suite que je vais parler pour ne rien dire.
Oh! Je sais! Vous pensez: « S'il n'a rien à dire... il ferait mieux de se taire! » Évidemment!
Mais c'est trop facile !... C'est trop facile !
Vous voudriez que je fasse comme tous ceux qui n'ont rien à dire et qui le gardent pour eux?
Eh bien, non! Mesdames et messieurs, moi, lorsque n'ai rien à dire, je veux qu'on le sache!
Je veux en faire profiter les autres!
Et si, vous-mêmes, mesdames et messieurs, vous n'avez rien à dire, eh bien, on en parle, on en discute!
Mais, me direz-vous,, si on parle pour ne rien dire, de quoi allons-nous parler?
Eh bien, de rien! De rien! Car rien..., ce n'est pas rien!
La preuve, c'est que l'on peut le soustraire.
Exemple: Si l'on peut trouver moins que rien, c'est que rien vaut déjà quelque chose!
On peut acheter quelque chose avec rien! En le multipliant!
Une fois rien..., c'est rien!
Deux fois rien... ce n'est pas beaucoup!
Mais trois fois rien !...
Pour trois fois rien, on peut déjà acheter quelque chose... et pour pas cher!
Maintenant, si vous multipliez trois fois rien par trois fois rien :
Rien multiplié par rien = rien
Trois multiplié par trois neuf
Cela fait: rien de neuf!
Oui... Ce n'est pas la peine d'en parler!

Annexe 11 : Extrait de *You spique anglische ?*, de René de Obaldia

You spique anglische?	Avec des mots comme ça
Faut drôlement être fortiche	On peut partout manger de la soupe aux choux.
Pour parler anglais.	L'anglais c'est aussi l'américain
La langue du bridge!	Ca vaut le coup de se donner un peu de tintouin!
Une langue au porridge	
Beaucoup de son et peu de lait.	En Amérique, pour parler anglais
Moi, je sais déjà dire finctiou	On vous colle du chewing-gum
Yes, août	Tout au fond du palais.
Douyoudou	
Vérénesse	En Chine, pour parler anglais
Busenesse	
Choking comme king niais avec cho devant	On vous coupe la langue et on vous la remet.
Shaw comme chaud très exactement	
Alone	En Irlande il paraît
Qui se prononce comme Sables-d'Olonne	Que ça fait mauvais effet.
Alway comme tramway	
Sir comme ma petite sœur	En Ecosse, les Ecosais
Football et drugstore	Fourrent un petit pois dans leur trou de nez.
Nevermore! Nevermore!	Ça les amuse
Je sais dire aussi	De tirer sans payer des sons de cornemuse.
Quissemi bébi, quissemi bébi.	
Avec des mots comme ça on passe partout	En définitive
A Zanzibar à Tombouctou	Si on veut être objective
Chez les Mongols et chez les Sioux.	C'est encore les Anglais
	Qui parlent le mieux l'anglais.

Annexe 12 : Écrits « bilans » des élèves des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC)

Élève 1 :

Ce qu'on a fait : ~~On~~ Nous avons fait du ~~travail~~ théâtre devant la classe sur un texte de Raymond Devos (parler pour ne rien dire).

Ce que cela m'a fait : j'ai adoré faire ça ~~avec~~ ^{debut} je stressais mais après ça allait ^{très} mieux en plus le texte était super.

Élève 2 :

Ce qu'on a fait : on a appris un texte de Raymond Devos très rigolo qui s'appelle Parler pour ne rien dire.

Ce que cela m'a fait : ça m'a appris à prendre confiance en moi.

Élève 3 :

ce qu'on a fait : on a fait du théâtre de Raymond Devos

ce que cela m'a fait : ça m'a fait ^{c'est} la première fois que je fais du théâtre en APC et surtout surtout sur devant la classe. j'ai eu un peu peur mais rien.

Élève 4 :

Ce qu'on a fait : On a fait du théâtre, on a appris un extrait de parler pour ne rien dire de Raymond Devos.

Ce que cela m'a fait : ça m'a fait du bien de le faire sans compter le stress quand on est devant la classe mais on s'est bien amusé. Et ça m'a appris à jouer avec l'autre personne.

Élève 5 :

Ce qu'on a fait :

On a fait une pièce de théâtre et on a répété pendant un mois, ensuite le dernier vendredi avant les vacances de la Toussaint on a joué devant toute la classe.

Ce que cela m'a fait :

Ça m'a fait du bien parce que ça faisait longtemps que j'avais pas fait de théâtre. C'était super!!!!