



HAL
open science

Les activités de mise en voix pour dépasser les difficultés d'expression orale

Léa Clausse

► **To cite this version:**

Léa Clausse. Les activités de mise en voix pour dépasser les difficultés d'expression orale. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-01939360

HAL Id: dumas-01939360

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01939360v1>

Submitted on 9 Jan 2019

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

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

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2017 - 2018

Mémoire

**Les activités de mise en
voix pour dépasser les
difficultés d'expression
orale**

Semestre 4

session 1

Prénom et Nom de l'étudiant : **Léa Clause**

Site de formation : **Villeneuve d'Ascq (et Séminaire à Arras)**

Section : **1**

Séminaire suivi : **Lire et s'approprier les textes littéraires à l'école (Arras)** Directeur de mémoire : **Isabelle Olivier**

Sommaire	
<i>Remerciements</i>	p. 4
<u>Introduction</u>	p. 5
<i>Hypothèses de travail</i>	p. 6
<u>Recherches théoriques</u>	
L'oralité dans les programmes officiels.	p. 8
- Comprendre et s'exprimer à l'oral	p. 8, 9
- Lire	p. 9
Comment définir la mise en voix ?	p. 10, 11
La mise en voix au service des difficultés.	p. 12, 13
Tableau des difficultés d'un élève : l'exemple de Timéo.	p. 13, 14
Les différents aspects de la mise en voix à travailler.	p. 15 - 17
<u>Construction d'une séquence en APC, enjeux et difficultés.</u>	
Les élèves concernés.	p. 19, 20
Programmation de la séquence en APC.	p. 21, 22
Les variables de la mise en voix	p. 23, 24
<i><u>Présentation de deux groupes de mise en voix.</u></i>	
- Le groupe de Timéo et Clémence	p. 25, 26
- Le groupe de Coline, Théo et Camille:	p. 26, 27
- Bilan des groupes de mise en voix	p. 27
Conclusion des ateliers en APC	p. 28
<u>L'oral au sein de la classe.</u>	
Réinvestissement de quelques activités et exercices réalisés en APC en classe entière	p. 29, 30
- Les exposés des élèves	p. 30 - 34
• L'exemple de Clémence	p. 32 - 34
- Les corrections d'exercices de mathématiques	p. 35
- Le projet littérature	p. 36, 38
Bilan de ces activités orales au sein de la classe	p. 38

Sommaire

Un projet théâtre pour travailler l'oral ?

Présentation du projet	p. 39, 40
Et la place de l'oral ?	p. 40, 41
Présentation succincte du texte	p. 42
<i>Les étapes :</i>	
- Comment aborder la pièce ?	p. 43, 44
- Entrer dans la lecture	p. 44
<i>Les différentes étapes du processus</i>	
- La mise en voix	p. 44, 45
- La mise en jeu	p. 45
- La mise en espace	p. 45
<i>Compétences travaillées en classe et bienfaits sur les élèves :</i>	
- La place de l'interprétation	p. 46
- La place de l'oral	p. 46, 47
<u>Conclusion</u>	p. 48, 49
Bibliographie	p. 50, 51
Annexes	p. 52 - 63

Remerciements :

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de Mémoire, Madame Isabelle Olivier, pour sa patience, sa compréhension et son aide, prenant en compte les difficultés géographiques que j'ai rencontrées cette année. Ses conseils ont été nombreux et utiles même lorsque je pensais me perdre dans la rédaction de mon mémoire. Ses références étaient ciblées et ont toujours correspondu à mes attentes.

Je tiens également à remercier Monsieur Hugues Delaby, qui fut mon enseignant lorsque j'étais en licence Arts du spectacle. Il a été un référent pour moi, et c'est en partie grâce à lui que je suis désormais enseignante. Son aide m'a souvent été précieuse et les nombreux documents qu'il m'a transmis m'ont également été utiles dans la rédaction de mon mémoire.

J'aimerais également remercier une collègue et amie, Mélanie Chaminade. Nous avons rencontré les mêmes difficultés pour notre première année d'enseignement et nous nous sommes beaucoup soutenues, tant dans la rédaction de nos mémoires et de nos travaux que sur le plan professionnel.

Je voudrais tout aussi remercier mon ami et conjoint, Maxence Mullanu qui fut un soutien extraordinaire lors de cette année parfois compliquée et qui n'a eu de cesse de m'encourager et me proposer des idées avec son regard neuf sur mon métier, mes travaux et bien évidemment mon mémoire.

Enfin, je tiens tout particulièrement à remercier un membre de ma famille qui m'est cher, qui m'a transmis la passion du théâtre mais aussi celle de l'enseignement et m'a souvent aidée du point de vue professionnel grâce à sa pratique enseignante de presque trente ans, ma mère, Agnès Goulois.

Introduction :

Depuis mon enfance, j'ai eu la chance de pouvoir pratiquer de nombreuses formes de spectacle vivant. Ma pratique du théâtre m'a ouvert de nombreuses portes tant sur le plan social que professionnel. Depuis, j'ai pris l'habitude d'utiliser ma voix comme un atout et d'apprendre à la maîtriser pour m'exprimer correctement, ne pas la fatiguer lorsque je crie et pour être capable de parler à voix haute avec aisance, en essayant au mieux d'être audible et claire pour tout le monde.

Aujourd'hui, ma voix est un élément indispensable à la pratique de mon métier, avec les élèves. C'est mon premier outil de travail, ce qui me permet de communiquer, d'échanger, d'interagir avec les élèves et de les guider. Cette année, je suis affectée en CM2 dans une école située en Réseau d'Education Prioritaire ; les élèves ont très peu accès à des événements culturels et sont parfois très peu sollicités par leur famille dans ce domaine. J'ai pu remarquer que certains élèves avaient de grosses difficultés à s'exprimer clairement, à parler distinctement, à être audibles pour la classe et, surtout, n'étaient pas clairs dans leurs propos souvent décousus. Un élève, pourtant très bavard, a du mal à communiquer avec moi et doit parfois être « traduit » par un autre élève qui le comprend. Ses problèmes ne sont pas liés à la prononciation mais bien à l'expression elle-même.

L'année dernière, lorsque je rédigeais mon projet de mémoire, je souhaitais pratiquer du théâtre avec mes élèves afin d'évaluer les différents bienfaits que celui-ci puisse avoir sur eux. Aujourd'hui, je souhaite davantage me pencher sur l'oralité. J'aimerais offrir à mes élèves la possibilité d'améliorer leur expression orale pour faciliter les échanges avec les adultes ainsi que fluidifier la lecture pour lire à voix haute de manière plus claire, faire comprendre son interprétation du texte aux autres. L'oral est à l'origine de toute compétence. C'est ce qui permet d'être compris, de transmettre, d'exprimer ses opinions, et c'est également un marqueur social fondamental. Il est en effet difficile d'imaginer avoir une vie sociale ou professionnelle limpide sans une bonne expression orale.

J'ai donc décidé de pratiquer un atelier de mise en voix de textes dans le cadre d'Activités Pédagogiques Complémentaires avec cinq élèves ciblés. Je suis partie du principe que cet atelier de mise en voix aurait forcément une valeur ajoutée pour ces cinq

élèves, du point de vue de leur attention mais surtout de l'oralité. Cela permettrait aux élèves de pouvoir s'exprimer dans les meilleures conditions possibles (articulation, attitude, cohérence des propos...) Nous pourrions donc nous questionner de la manière suivante :

En quoi des activités de mise en voix de texte peuvent-elles permettre à certains élèves rencontrant des difficultés d'expression orale de les dépasser ?

Hypothèses de travail :

Pour mener à bien mon projet, j'ai d'abord tenté d'élaborer une liste (non exhaustive) des différentes variables de la mise en voix.¹ En fonction des besoins des certains élèves². Les trois principales difficultés rencontrées que je voulais travailler avec mes élèves étaient les suivantes :

- Crainte de parler à l'oral, timidité.
- Précipitation, volonté de parler trop vite.
- Cohérence des propos, phrases mal construites ou incomplètes.

Pour les deux premières difficultés, je voulais principalement travailler le souffle, pour permettre aux élèves se concentrer, de se canaliser ou alors de calmer selon leur stress.

Pour les élèves qui rencontraient davantage de difficultés pour avoir un propos cohérent, le travail était différent et provenait plus des débats et des retours que nous avons fait pour chacun des textes. Je voulais travailler avec eux la compréhension, l'interprétation. Passer par la mise en voix de texte était aussi pour eux un moyen de lire un texte syntaxiquement correct, de pouvoir débattre autour de ce texte mais surtout, de le faire comprendre aux autres. C'est sur ce dernier point que je me suis concentrée pour que les élèves puissent saisir les « codes » de l'oral qui sont utiles pour faire comprendre un message ou un texte.

¹ Le tableau relevant les différents paramètres et leurs variables se trouve p. 23, 24.

² Les difficultés repérées chez certains élèves sont développées aux pages 13, 14 puis 19, 20 de ce mémoire.

Afin de trouver des éléments de réponse, j'ai mis en place une période d'APC avec quelques élèves où j'ai eu l'occasion d'expérimenter quelques activités de mise en voix de textes. Il s'agira donc de s'interroger sur la manière d'entreprendre ces ateliers d'APC et de mettre en lumière les progrès des élèves, d'évaluer les compétences et les avancées de chacun. Je considère ces ateliers d'APC comme un accompagnement personnalisé, un soutien complémentaire pour les élèves qui en ont le plus besoin. J'aurais souhaité que tous puissent en profiter. Il m'était malheureusement impossible de concevoir un tel projet avec une classe entière en étant présente que la moitié du temps dans l'école.

Cette expérimentation sera développée dans la seconde partie de ce mémoire qui sera suivie d'un bilan. À la suite de cette expérimentation dans le cadre des APC, j'ai tenté de prolonger ces activités en classe entière autour de différentes activités ou rituels. Ces différentes expérimentations m'ont permis de prendre conscience et de confirmer qu'une activité artistique (comme la mise en voix) peut favoriser des compétences orales chez les élèves en difficulté. C'est la raison pour laquelle j'ai développé l'idée d'un projet théâtre pour travailler l'oral.

Recherches théoriques

L'oralité dans les programmes officiels :

Penchons-nous sur les textes officiels du cycle 3,

Volet 3 : Les enseignements Français. Dans l'introduction de ce volet, il est clairement annoncé que l'oral doit rester un enjeu majeur pour le cycle 3. C'est l'objectif de la première compétence en Français : Comprendre et s'exprimer à l'oral.³

• Comprendre et s'exprimer à l'oral :

Les quatre compétences de « Comprendre et s'exprimer à l'oral » sont les suivantes :

- « - Ecouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu.
- Parler en prenant en compte son auditoire.
- Participer à des échanges dans des situations diversifiées.
- Adopter une attitude critique par rapport au langage produit. »

En effet, l'accent est mis sur l'écoute et la compréhension, qui vont de pair avec l'expression orale. Il semble donc primordial au cycle 3 de consolider l'expression orale au travers de différentes situations, d'activités et de ressources pour les élèves.

Les connaissances et compétences associées des programmes vont dans ce sens et permettent d'avoir une idée plus précise de ce qui est attendu.

Exemples de quelques compétences à mettre en oeuvre :

- « - Attention portée aux éléments vocaux et gestuels lors de l'audition d'un texte ou d'un message (segmentation, accentuation, **intonation**, discrimination entre des sonorités proches...) et **repérage de leurs effets**. »
- « Mobilisation des ressources de la voix et du corps pour être **entendu et compris** (clarté de l'articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, souffle ; communication non-verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques). »

³ Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Ministère de l'Education Nationale, 2016, pages 98 et 99.

- « Techniques de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre en particulier). »
- « Techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés. »

Ces compétences composent une liste non exhaustive de ce qui pourrait être travaillé dans le cadre d'APC d'expression orale. Il est également possible de travailler de nombreuses autres compétences relevant de la compréhension, de l'oral par des possibilités d'échanges offertes aux élèves, d'organiser des retours sur les productions, mais aussi des compétences de lecture tels que « Lire avec fluidité » ou encore « Comprendre un texte littéraire et l'interpréter ».

• Lire

« Les activités de lecture relèvent également de l'oral, qu'il s'agisse d'entendre des textes lus ou racontés pour travailler la compréhension, de préparer une lecture expressive, de présenter un livre oralement, de partager des impressions de lecture ou de débattre de l'interprétation de certains textes »⁴

Pour les cycle 3, les compétences repérées dans les programmes officiels de 2016, nous retrouvons les compétences suivantes :

- « Mise en oeuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identification et mémorisation des informations importantes, en particulier des personnages, de leurs actions et de leurs relations (récits, théâtre) »
- « Écoute de textes littéraires lus ou racontés, de différents genres (contes, romans, nouvelles, théâtre, poésie), en intégralité ou en extraits. »
- « Mise en œuvre e cace et rapide du décodage. »

Après avoir recherché les différentes compétences dans les programmes qui peuvent être travaillées lors d'un atelier de mise en voix, nous pouvons nous pencher sur différents écrits professionnels et pédagogiques qui permettraient de nourrir la réflexion et de construire l'atelier de mise en voix afin qu'il soit le plus bénéfique possible.

^{4 4} Programmes pour les cycles 2, 3, 4, Ministère de l'Éducation Nationale, 2016, p. 104

Comment définir la mise en voix ?

De nombreux articles et documents professionnels traitent de la question de l'enseignement du théâtre, souvent avec pour objectif final de mettre en place une représentation. Très peu de textes évoquent la mise en voix uniquement. Elle est souvent vue comme un outil pour parvenir au jeu par la suite. La mise en voix peut faire partie d'un processus de création théâtrale. Elle est en lien avec la mise en jeu et la mise en espace ⁵.

Isabelle De Peretti propose une séquence avec différentes approches⁶. L'auteur met en avant l'intérêt de l'enseignement du théâtre à l'école et ses bienfaits. Ainsi, elle utilise la mise en voix comme outil pour construire sa séquence en théâtre et non comme une fin en soi. Elle propose ainsi de démarrer avec « *des lectures adressées* » pour « *construire une première approche du genre théâtral* »⁷, mais aussi de partir, par exemple, d'un conte afin de construire les dialogues des personnages et penser la dimension métatextuelle, comme « *le rôle de la typographie* » et « *le vocabulaire* ». Par la suite, Isabelle de Peretti poursuit cette séquence autour des contes pour se diriger progressivement vers le théâtre. Tous ces moments de préparation sont toutefois très importants et permettent de construire des connaissances nécessaires pour la suite. Isabelle de Peretti propose également des moments de lecture, ou plus particulièrement de « mise en voix »⁸.

Marie Bernanoce, quant à elle, explique très bien les enjeux de l'enseignement de la mise en voix. Selon l'auteur, la mise en voix doit avant tout être conçue comme une activité artistique à part entière⁹. Je partage la vision de la mise en voix de Marie Bernanoce et je suis partie de ce principe pour construire mes APC.

⁵ La mise en jeu et la mise en espace sont définis dans la partie du mémoire : *Un projet théâtre pour travailler l'oral ?*

⁶ Isabelle de Peretti, « Lecture, écriture et jeu théâtral, comment repenser cette trilogie ? » in *Le Français Aujourd'hui*, n°180, Armand Colin, mars 2013, p. 55-62.

⁷ Isabelle de Peretti, « Lecture, écriture et jeu théâtral, comment repenser cette trilogie ? » in *Le Français Aujourd'hui*, n°180, Armand Colin, mars 2013, p. 60.

⁸ Isabelle de Peretti, « Lecture écriture et jeu théâtral » dans *Le Français aujourd'hui* n°180, 2013. p. 55-62.

⁹ Marie Bernanoce, « Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques », *Le Français aujourd'hui*, n°180, 2013 p. 35.

Certains auteurs préfèrent parler de « Lecture à voix haute », à l'instar de Jean Claude Lallias. Selon lui, il y a cinq niveaux de traitement de la lecture. Le premier niveau est une phase de déchiffrage, l'élève rencontre le texte pour la première fois. Le deuxième niveau consiste à faire une lecture orale pour soi, cela peut permettre de comprendre les éléments du texte, de commencer à segmenter les phrases pour leur donner du sens. Pour le troisième niveau, l'élève effectue une lecture orale de relecture afin de fixer ce qui a été fait lors du deuxième niveau. Le quatrième niveau est une lecture orale pour autrui. C'est le moment où l'élève confronte son interprétation du texte au regard des autres. Et enfin, le dernier niveau consiste en une lecture adressée où le lecteur s'engage corporellement et émotionnellement dans la lecture afin de laisser entendre l'interprétation qu'il a du texte¹⁰.

Pour résumer, la mise en voix est avant tout un processus de lecture, une façon de laisser surgir le texte comme s'il traversait le lecteur avec toute l'interprétation que ce dernier en a pour se faire entendre. Il y a donc une notion d'adresse. En effet, la lecture ou « mise en voix » est pensée pour être lue mais aussi adressée ; c'est une façon de faire entendre tout haut aux autres ce qu'on entend tout bas du texte.

Pour de nombreux artistes comédiens, la mise en voix se rapprocherait presque du chant où l'on y trouve une mélodie, un rythme, des paroles et des émotions. Un même texte pourrait être chanté de mille et une manières différentes en variant la musique, les instruments, le nombre de chanteurs, le rythme. L'émotion ressentie par la personne qui l'écoute sera très différente d'une version à l'autre. Il en est souvent de même pour la mise en voix. Il y a des variables au niveau de l'intensité sonore, du nombre de lecteur, du rythme et des effets.

La mise en voix est souvent considérée comme une simple lecture, niant le travail qui puisse exister au préalable. Elle est parfois à tort raccrochée au fait de conter. La mise en voix, c'est prendre un texte complet et le mettre en voix, le faire surgir du papier, à une ou plusieurs voix.

¹⁰ Jean Claude Lallias « La relation orale aux textes », Séminaire - *Lecture à voix haute*, pages 11-12.

La mise en voix au service des difficultés :

Le langage, selon Jakobson¹¹, a plusieurs fonctions. Le langage peut en effet servir à désigner (fonction dite « référentielle »), à exprimer ses sentiments, à interagir avec un interlocuteur, à réfléchir sur le langage même, à chercher à établir un contact ou encore dépasser les codes du langage pour travailler sur une forme esthétique.

A l'école, toutes les fonctions sont utiles et sont utilisées, à l'écrit comme à l'oral. La fonction métalinguistique du langage, qui pousse à réfléchir sur le langage lui-même, pourrait être associée à l'étude de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire...).

Ainsi, sans une bonne maîtrise du langage, les apprentissages sont plus difficiles. Il ne s'agit pas uniquement de communiquer mais aussi de savoir expliquer, savoir poser une question lorsqu'on ne comprend pas et comprendre un message.

Selon Claudine Garcia-Debanc¹², dans son article « Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? » l'oral possède des enjeux sociaux forts. L'auteur prend l'exemple des élèves allophones. L'oral est avant tout une façon de s'intégrer dans un groupe. L'oral doit cependant être considéré de manière plurielle. On parle en effet surtout des « oraux » selon Claudine Garcia-Debanc. En effet, nous n'utilisons pas toujours le même oral selon l'interlocuteur, le contexte et la situation. Pour cela, l'auteur propose de passer par des exercices de théâtralisation ou de mises en voix.

« L'oral peut être considéré dans sa dimension locutoire, la manière de parler, débit, intonation, en articulation avec les éléments non verbaux. [...] Les activités de mise en voix de textes littéraires ou de théâtralisation sont propices à ce travail. »

Dans l'école où je travaille, j'ai remarqué que plusieurs élèves avaient d'importantes lacunes pour s'exprimer à l'oral et pour comprendre un message. Prenons

¹¹ Roman Jakobson, « Linguistique et poétique », *Essais de linguistique générale*, Paris, p. 209-248.

¹² Claudine Garcia-Debanc, « Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? » in *Le Français Aujourd'hui* n°195, 2016, p. 107 - 118

l'exemple de Timéo, élève de ma classe que j'ai choisi de prendre en APC. Du point de vue des fonctions du langage selon Jakobson, Timéo est capable d'utiliser le langage oral pour décrire, pour établir un contact et également pour jouer avec le langage (fonction poétique). Il a beaucoup plus de mal à exprimer un ressenti ou à s'adresser à un interlocuteur (qui ne le connaît pas) en expliquant quelque chose en dehors du contexte. Il est possible de reprendre, par un tableau, ses difficultés et les solutions qui pourraient y être apportées.

L'exemple de Timéo :

Voici un tableau récapitulatif des différentes difficultés que j'ai pu repérer chez Timéo et les remédiations à envisager.

<u>Ses difficultés</u>	<u>Comment les pallier ?</u>
Difficulté à se concentrer Agitation constante, parle vite.	Travailler la respiration, le souffle, le calme
Difficulté à rester sérieux Difficultés à repérer le comportement qui est adapté à la situation et celui qui ne l'est pas. (langage grossier, parle à voix haute quand il n'y est pas autorisé, parle « sans filtre » aux adultes)	Passer par le jeu pour extérioriser.
Difficulté à s'exprimer à l'oral (parfois traduit par un autre élève)	•Travailler sur le sens des textes. Exemple : textes sans ponctuation. Objectif : donner du

Phrases non construites	<p>sens au texte en faisant des pauses, variant les intonations etc...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aider l'élève à comprendre que les pauses, l'intonation, le rythme, peuvent modifier le sens d'une même phrase. • Faire des bilans des séances d'APC pour travailler la langue et verbaliser ce qui a été fait.
Expression à l'oral difficilement compréhensible lorsque ce n'est pas dans le contexte.	<ul style="list-style-type: none"> • Faire des bilans des séances d'APC pour travailler la langue et verbaliser ce qui a été fait. • Faire des retours sur les séances précédentes pour travailler l'expression hors contexte. • Faire un bilan / une représentation , une lecture devant les autres élèves pour en discuter avec eux et travailler l'expression orale hors contexte pour expliquer aux autres ce qui a été fait en APC.
Difficulté à communiquer avec l'enseignant	Travailler les adresses => partenaire, public.
Volontaire pour participer mais oublie parfois ce qu'il voulait dire. Distrait.	Travail pour se recentrer, se concentrer sur un texte
Lit très vite, coupe des mots, modifie des mots.	Travailler le rythme de lecture

Les différents aspects de la mise en voix à travailler :

Comment construire une séance de mise en voix ? Comme nous l'avons déjà vu, il existe, selon Jean Claude Lallias, cinq niveaux de traitement de la lecture à voix haute. Cela peut être un point de départ à la construction d'une séance. Ainsi, il faudra penser à prévoir des moments de lecture individuelle, des moments de relecture, des moments de lecture à voix haute, etc...

Pour cela, il faudra principalement travailler autour de quatre axes : La **bonne compréhension du texte**, le **souffle**, l'**interprétation** et enfin l'**adresse**.

Travailler autour de textes résistants est un bon moyen de travailler la compréhension de texte avec les élèves en difficulté. Pour cela, il est possible de poser des questions aux élèves afin de confronter différents points de vue. Cela permet par ailleurs de créer un moment de débat où les élèves s'expriment à l'oral et doivent argumenter. Grâce aux questions posées, il est possible de guider les élèves vers une compréhension plus fine. Pour simplifier ou différencier, l'enseignant peut couper le textes en plusieurs extraits et leur demander de remettre les extraits dans l'ordre. Il est possible aussi de ne fournir qu'une partie du texte dans un premier temps et de donner la suite après. L'enseignant peut également donner à lire le texte à un élève ou le lire lui-même. Parfois, la lecture d'un texte par une autre personne permet de saisir d'autres éléments du textes auxquels nous n'aurions pas forcément prêté attention lors d'une lecture silencieuse. Pour Danielle Dubois-Marcoin, dans son article « La mise en voix et la mise en espace »¹³, la mise en voix est un excellent moyen de travailler la compréhension. L'auteur prend l'exemple de certaines expressions familières qui nécessitent d'être oralisées pour être comprises (par exemple : « c'est le bouquet ! »).

« Le travail de mise en voix constitue un moyen empirique de travailler la question de compréhension »

¹³ Danielle Dubois-Marcoin : « La mise en voix et la mise en espace comme modes d'appropriation à la fois empiriques et analytiques des textes littéraires » in P. Clermont et A. Schneider (dir), *Ecoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité*. p. 218-220.

Selon l'auteur, il est nécessaire de travailler avec des textes complexes afin que la mise en voix soit utilisée comme outil de compréhension.

Le souffle a son importance également. Selon Annick Brillant-Annequin, il « convient de bien respirer pour pouvoir oraliser »¹⁴. Il est important que les élèves comprennent que chacune des pauses effectuées, chaque respiration prise a son importance pour la lecture et peut influencer l'interprétation du texte. Pour cela, il est possible de faire des exercices à partir de textes sans ponctuation et des laisser les élèves trouver eux même le « rythme ». Il ne s'agira pas de parler ici de ponctuation mais plutôt de pauses et de respirations. Claude Grosset-Bureau, dans *L'expression théâtrale au cycle trois*, évoque l'importance de la respiration abdominale¹⁵. Pour l'auteur, il est primordial de savoir contrôler le souffle provenant des muscles abdominaux et nécessaire de libérer les tensions qui peuvent provenir de la vie quotidienne.

L'interprétation du texte nécessite une bonne compréhension de celui-ci et la maîtrise du rythme et du souffle. Pour travailler l'interprétation, il faut partir de la compréhension des élèves. Ils doivent être amenés à comprendre qu'une même phrase peut avoir plusieurs sens. De nombreux comédiens ou didacticiens du théâtre comme Jean Claude Lallias ou Jacques Lecoq proposent de partir d'une phrase neutre (exemple : « Je vais à l'école ») et de trouver les différentes façons de dire cette même phrase : ménager le suspens, avec effroi, avec joie, avec tristesse, avec interrogation... Il est possible aussi de travailler avec des phrases plus complexes qui modifient le sens selon l'endroit où nous plaçons une pause ou la manière dont elle est lue. (Par exemple : « Qui a appelé ton fils » peut être lue de plusieurs manière : « Qui a appelé ? Ton fils. » ou « Qui a appelé ton fils ? ». Avec ces deux structures de phrases qui changent le sens, il est possible d'ajouter également une émotion qui donne une information sur ce que pense le personnage (avec colère, avec dégoût, avec stupéfaction...).

¹⁴ Annick Brillant Annequin « À l'écoute des pédagogies du jeu théâtral pour enseigner l'oral en classe de français », in *Ecoute mon papyrus*, p.175-192.

¹⁵ Claude Grosset-Bureau et Suzanne Christophe, *L'expression théâtrale au cycle 3*, p. 11-12.

L'adresse est importante. On ne peut concevoir la lecture d'un texte sans penser la place du spectateur. Il faut savoir provoquer l'intérêt du spectateur, s'adresser à lui. Annick Brillant-Annequin évoque l'importance du regard. Même si la lecture se fait avec un texte à la main, il faut pouvoir s'en détacher (d'où l'importance d'avoir travaillé sur le texte au préalable) et lever le regard, s'adresser à l'auditoire en ménageant des pauses. Faire entendre un texte, c'est aussi faire des pauses pour mettre en valeur certains mots, certaines phrases. La spatialisation a son importance aussi par rapport à l'adresse, l'engagement du corps dans l'espace est une façon de s'adresser au spectateur, il faut donc éviter d'être complètement statique pour susciter l'intérêt du spectateur et rendre le texte un peu plus vivant.

Construction d'une séquence APC, enjeux et difficultés

La séquence s'est déroulée en sept séances tout au long de la période 2, à raison d'une séance par semaine. Nous avons principalement travaillé autour de *Mamie Ouate en Papoâsie* de Joël Jouanneau mais aussi *C'est là qu'un jour je jouerai Antigone* de Françoise du Chaxel et *Debout* de Nathalie Papin. J'ai choisi ces oeuvres car ce sont des pièces de théâtre jeune public qui sont toutes les trois écrites avec beaucoup d'éléments implicites mais qui sont toutefois adaptées aux élèves de CM2.

J'ai choisi six élèves pour qui j'avais ciblé des difficultés. Je souhaitais pratiquer ces activités en APC pour permettre aux élèves les plus en difficulté ou a besoins particuliers de les dépasser. Il me semblait plus évident de me concentrer uniquement sur quelques élèves qui avaient de réelles difficultés et pour qui il aurait été intéressant de mesurer les progrès. Ce projet était en quelque sorte une façon d'enseigner de manière plus individualisée avec les élèves fragiles au niveau de leurs compétences à l'oral. C'était donc pour moi l'occasion de me concentrer sur leurs difficultés. Malheureusement, seulement deux élèves ont pu participer à chaque séance de la première à la dernière. D'autres élèves ont arrêté les APC au milieu de la période et une élève a été malade pendant trois séances. J'ai donc dû remplacer au mieux les élèves absents avec une séance de battement, le temps de demander l'autorisation à d'autres parents pour que leur enfant participe aux APC.

Les élèves concernés :

Timéo : Cet élève a participé à toutes les séances. J'ai remarqué ses difficultés dès le début de l'année, tant en diction qu'en prononciation ou qu'en expression orale. J'ai appris par la suite qu'il avait déjà une pratique du chant, d'un instrument et de l'opéra. Pour Timéo, je voulais davantage travailler sur la prononciation et la cohérence des propos.

Coline : Coline a participé à presque toutes les séances d'APC. C'est une élève qui a beaucoup de mal à se concentrer, qui est souvent très agitée voire agressive. Elle a parfois du mal à expliquer ses idées clairement mais elle n'a pas de problème de diction et n'a aucune gêne à prendre la parole. Pour Coline, je voulais principalement travailler avec elle l'importance de se canaliser, la respiration, apprendre à parler plus lentement, ne pas céder à la précipitation.

Théo : Théo a participé à toutes les séances d'APC et est un élève en grande difficulté scolaire, très mal à l'aise dans son corps, souvent distrait. Il comprend très bien les consignes mais a beaucoup de mal à réinvestir. Il est très gêné à l'idée de prendre la parole en classe. Il est parfois agressif envers d'autres élèves. Pour Théo je voulais lui permettre de prendre plus confiance en lui et d'assumer ses prises de parole en public.

Clémentine : Elle n'a participé qu'aux trois premières séances. Clémentine est une élève très sage, très discrète et travailleuse malgré sa dyslexie. À l'oral, elle s'exprime difficilement avec des tournures de phrases souvent désorganisées, elle parle très bas. Tout comme Timéo, Clémentine est aussi musicienne. Pour Clémence, il me semblait important de travailler avec elle l'expression et l'adresse. Elle manque de confiance en elle et a parfois du mal à regarder des adultes dans les yeux.

Julie : Julie a de grosses difficultés scolaires. Elle parle très vite et avec un accent du Nord très prononcé. Julie est une élève calme en classe mais qui est très souvent perdue. Elle n'a participé qu'à deux séances d'APC. Un peu comme pour Coline, je voulais aider Julie à se canaliser et à se concentrer.

Coralie : Elle n'a malheureusement participé à aucune séance d'APC. C'est une élève en difficulté scolaire, qui parle très peu ou alors par des phrases très courtes. Elle est très calme mais très peu attentive, elle a énormément de mal à comprendre les consignes ; c'est la raison pour laquelle j'aurais voulu qu'elle participe aux APC.

Camille : Camille est une élève qui n'a pas de réelles difficultés scolaires, mais qui reste cependant très réservée, a très peur des adultes, a peu d'amis et ne participe jamais. Camille a rejoint les APC pour les trois dernières séances. Pour Camille, j'avais prévu de travailler davantage l'assurance à l'oral pour qu'elle se sente plus à l'aise.

Clémence : Clémence est une élève très dynamique et spontanée, qui participe beaucoup et qui a du mal à se canaliser. Elle dispose d'une réflexion très intéressante mais dont la dyslexie est très prononcée. Sa difficulté est surtout liée à la compréhension de texte et à la lecture. Elle a rejoint les APC pour les trois dernières séances. C'est néanmoins une élève très fragile sur le plan psychologique qui a parfaitement conscience de ses difficultés et complexe beaucoup.

La programmation des séances d'APC :

<p>Séance 1 (voir annexe n°1)</p>	<ul style="list-style-type: none">- Exercices de relaxation.- Travailler les déplacements dans l'espace- Travail autour d'une phrase simple, des différentes pauses possibles et leurs impacts ainsi ses différentes interprétations (« Aujourd'hui, je vais à l'école »)- Lecture de phrases extraites de <i>C'est là qu'un jour je jouerai Antigone</i> (voir annexes n°2)- Varier les rythmes, varier les émotions du neutre vers une émotion très amplifiée- Lecture en chœur.
<p>Séance 2</p>	<ul style="list-style-type: none">- Exercices de relaxation, souffle et respiration- Travailler les déplacements dans l'espace.- Rappel de la séance précédente (« Qu'avons-nous fait ? / Qu'avons-nous appris ? »)- Reprise des fragments de phrases <i>C'est là qu'un jour je jouerai Antigone</i>,- Lecture silencieuse d'un texte extrait de <i>Debout</i>, (voir annexe n°7) sans aucune ponctuation- débat autour de ce texte « Pourquoi est-ce que vous ne comprenez pas bien ce texte ? »- Propositions des élèves de pauses, silences, accentuations sur le texte matériel.- Lectures des textes par les élèves- Bilan de la séance

<p>Séance 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Techniques de relaxation - déplacement dans l'espace - Distribution des extraits de <i>Mamie Ouate en Papôasie</i>. (voir annexe n°6) - Lecture en groupe, et débat autour du texte - différentes paroles et didascalies. - Poser des questions aux élèves : « Combien faudrait-il de lecteurs pour lire ce texte ? » - Laisser les élèves argumenter : deux groupes se forment - Lectures par groupes pendant quinze minutes. - Présentation des lectures au groupe. « Qu'est-ce qui est différent ? » - Bilan de séance
<p>Séance 4 (trois élèves présents) (voir retranscription annexe n°5) et Séance 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Former de nouveaux groupes de lecteurs. - Chaque groupe me justifie ses choix de lecture. - J'aiguille les élèves avec des questions pour les pousser à aller encore plus loin. - Les élèves ont un temps par groupe pour s'entraîner à lire. - Je passe dans les groupes pour modifier, améliorer les lectures, poser des questions sur leurs choix.
<p>Séance 6</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Travail de relaxation pour préparer les mises en voix devant la classe. - Les groupes font une première réelle mise en voix : travailler l'adresse au spectateur, ménager les pauses, le rythme, l'interprétation.
<p>Lecture des textes devant la classe</p>	
<p>Séance 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bilan des mises en voix devant la classe - Travail d'écriture : écrire une lettre : Mamie Ouate écrit à Kadouma après plusieurs années, Kadouma répond à cette lettre. - Lecture des textes des personnages.

Les variables de la mise en voix :

Lorsqu'on parle de mise en voix, comme nous l'avons déjà évoqué, il est possible de varier de nombreux paramètres. J'ai tenté pendant les séances d'APC de permettre aux élèves de conscientiser ces variables et d'utiliser le vocabulaire adéquat.

Voici un tableau récapitulatif des différentes variables de la mise en voix que j'ai pu repérer :

<u>Paramètres</u>	<u>Variables possibles</u>
Le(s) Lecteur(s)	<ul style="list-style-type: none">• Un lecteur seul• Un duo / un trio / un quatuor... = plusieurs voix qui se répondent• plusieurs lecteurs en chœur ou en canon = une voix d'ensemble.• Un chœur + un lecteur seul / un duo / un quatuor
Le rythme	<ul style="list-style-type: none">• Lecture vitesse lente / vitesse rapide.• Accélérer / Ralentir• Segmenter des mots, des phrases.• Lecture en continu / Ménager des pauses / Laisser des silences (plus longs et pesants que les pauses).
L'intensité	<ul style="list-style-type: none">• Lecture à voix basse / chuchoter / voix forte / crier• crescendo / decrescendo• Alternier les mots forts et les moments plus faibles; pause / cri / pause...
La posture	<ul style="list-style-type: none">• Tenue du corps : debout, assis, allongé, sur-élevé .• Corps droit, tendu, rigide.• Corps détendu.

Modulation de la voix	<ul style="list-style-type: none"> • Voix normée, la voix habituelle du lecteur. • Voix grave ou aiguë. • Transformation de la voix : voix de tête, voix du ventre. • Alternner les différents types de voix selon les discours (ex : discours direct, discours indirect, recherche de transformation de la voix pour « donner une voix » à un personnage). • Voix sans souffle / voix avec souffle.
Le regard	<ul style="list-style-type: none"> • Yeux fermés. • Regard autocentré : sur le texte ou sur son corps. • Regard vers les partenaires de lecture. • Regard vers les spectateurs. • Alternner les différents types de regards.
Adresse (≠regard mais la voix qui est envoyée, adressée à quelqu'un ou quelque chose.)	<ul style="list-style-type: none"> • intrapartenaires : aux partenaires de jeu. • aux spectateurs : à l'ensemble des spectateurs.
Effets	<ul style="list-style-type: none"> • Répétition de mots, de phrases : de la même manière ou différemment. • Choralité : plusieurs voix lisent un même texte en même temps. • Polyphonies: plusieurs voix qui ne lisent pas forcément le même texte au même moment.
Le texte	<ul style="list-style-type: none"> • Respect du texte / Modifications du texte / suppressions / ajouts de répétitions etc... • Répartition du texte. • Pour le cas du théâtre : Que faire des didascalies ? Que faire des noms des personnages ? Faut-il les lire ? Qui les lit ? Comment les lire ? etc...

Présentation de deux groupes de mise en voix :

Voici un descriptif de deux groupes de travail, leurs idées et les exercices de remédiation que je leur ai proposés. Puisque seuls Timéo et Théo ont participé à toutes les séances, j'ai tenu à noter leurs différents progrès.

Le groupe de Timéo et Clémence :

Au début des APC, Timéo était en groupe avec Clémentine. Clémentine a arrêté de venir aux APC et Clémence a pris sa place pour poursuivre le travail aux côtés de Timéo.

Timéo et Clémence avaient choisi d'être deux pour lire l'extrait. Chaque élève lisait les répliques d'un personnage. Ils avaient donc choisi de partager les didascalies de manière équitable entre les deux. Les noms des personnages étaient lus également. À la fin de chaque parole de personnage, l'élève lisait le nom du personnage suivant (voir annexes n°3).

Timéo et Clémence ont également eu l'idée de tourner la tête vers le partenaire pour adresser « Kadouma » ou « Mamie Ouate ». Progressivement, les deux élèves ont voulu créer un décalage entre le moment où ils lisaient les paroles des personnages et les moments des didascalies. Ainsi, lorsqu'ils lisaient les paroles de Mamie Ouate ou de Kadouma, ils étaient très engagés émotionnellement et corporellement. À l'inverse, lorsqu'ils ne parlaient pas ils restaient neutres, le visage face au public. Leur idée était en quelque sorte de se « passer le jeu », une manière d'appuyer physiquement le fait qu'ils se passent la parole à chaque fois qu'ils annonçaient le nom de personnage du partenaire.

Leurs idées étaient très riches. J'en ai profité pour leur donner de nombreuses techniques de lecture et de posture, notamment de fixer un point sur le mur lorsqu'ils ne parlent pas. Je leur ai montré comment se tenir bien droit, les pieds « plantés dans le sol » et le buste droit pour être engagés corporellement tout en restant fixes.

Avec Clémence, il s'agissait surtout de la mettre à l'aise dans la lecture. Les progrès entre la première lecture du texte (qui était un déchiffrage laborieux pour elle) et la lecture devant la classe sont impressionnants. Clémence buttait sur presque tous les mots lors de la première lecture et était très à l'aise pour la lecture devant la classe, ainsi, elle a

pu travailler sur les émotions et sa posture plus facilement puisque son rapport au texte était plus simple.

Pour Timéo, j'ai beaucoup travaillé la prononciation et la diction. Nous avons fait des exercices avec un stylo dans la bouche pour se forcer à décomposer les syllabes, les mots et accentuer les prononciations. Cela l'a beaucoup amusé dans un premier temps mais il l'a tout de même pris très au sérieux. J'ai tenté de lui expliquer l'importance de ralentir davantage car il avait très souvent tendance à parler très vite et à couper des mots. (« *ezment* » pour « exactement »). J'ai donc fait des exercices avec des phrases à répéter, à décomposer très lentement, puis de plus en plus vite tout en continuant d'articuler. J'ai pu remarquer que Timéo était soucieux de bien faire et tentait au maximum de décomposer des mots avec lesquels il avait du mal, même lorsqu'il s'exprime. La semaine de la sixième séance, Timéo avait un exposé à faire en classe. Avant de commencer, j'ai pris le temps lors de la récréation de le laisser s'entraîner une fois, de voir quels mots étaient compliqués pour lui et ce qui n'était pas clair dans son exposé en lui rappelant les exercices de respiration et de pause que nous avons faits lors des APC. Il a très bien pris en compte mes remarques et son exposé oral était meilleur que ce qu'il m'a présenté pendant la récréation. Il avait fait attention à décomposer les mots qui lui posaient problème et à prendre le temps pour expliquer quelque chose de complexe en ménageant des pauses.

Le groupe de Coline, Théo et Camille:

Camille a rejoint les APC sur la fin de la période pour remplacer Julie.

Le groupe avait eu l'idée de séparer le texte en trois lecteurs (voir annexe n°4). Un lecteur pour Kadouma, un lecteur pour Mamie Ouate et un lecteur pour les didascalies et les noms des personnages. Presque de manière évidente pour lui, Théo a choisi de lire les didascalies en pensant qu'il aurait l'occasion de s'investir un peu moins qu'en lisant les paroles d'un personnages.

Coline et Camille avaient l'idée, un peu par effet d'imitation avec le premier groupe, de n'être que toutes les deux face aux spectateurs et cherchaient une place pour Théo afin qu'il ne « soit pas visible » Les deux filles du groupe voulaient cacher Théo derrière un drap. Je leur ai rappelé que pour la mise en voix il n'y avait pas de coulisses et que tout devait être à vue. Ils ont alors essayé de repenser l'espace autrement en plaçant les

deux filles face au public et Théo au fond de la salle. Le groupe m'a expliqué qu'ils voyaient Théo comme un narrateur et non pas un personnage et que nous n'avions pas besoin de le voir. Coline m'a justifié cela de la manière suivante : « un peu comme les voix qui parlent pour raconter l'histoire au début des films ».

J'ai donc laissé le groupe essayer s'organiser de cette manière. Ils sont finalement revenus d'eux-mêmes sur leur décision et ont placé Théo entre Coline et Camille, réalisant que Théo avait tout autant sa place devant que les deux filles.

Pour Théo, ses principales difficultés étaient de s'engager dans l'activité, de garder son sérieux et d'élever la voix. Pour la dernière difficulté, je lui ai proposé de nombreux exercices d'articulation mais aussi un travail sur le souffle pour propulser la voix. J'ai pu voir une progression entre la première et la dernière séance. Théo avait beaucoup de mal à s'engager et à se lâcher. Le jour de la mise en voix devant la classe, Théo a tout de même osé sortir la voix plus qu'à son habitude et à regarder les spectateurs. Il a tenté de rester le plus fixe possible (il avait une tendance à se balancer d'un pied sur l'autre). Tout au long des APC, j'ai dû dédramatiser avec lui, en lui rappelant que nous étions là pour s'entraîner et non plus être évalués et que ce n'était pas grave s'il n'y arrivait pas du premier coup. Il me semble que Théo a assimilé un peu cette idée. Progressivement, je l'ai vu s'ouvrir davantage, participer un peu plus en classe et parler un peu plus fort. Le travail est loin d'être fini mais j'ai tout même noté de réels efforts qui semblent être très positifs pour Théo.

Bilan des groupes de mise en voix :

De manière générale, j'ai trouvé ces ateliers assez encourageants. Ils m'ont permis de confirmer que la mise en voix peut permettre réellement de travailler l'oralité avec les élèves. Il aurait été intéressant de poursuivre davantage. Par exemple, avec Timéo, il aurait été possible de faire des exercices de virelangue pour qu'il s'exerce davantage sur la prononciation. Pour Théo, les progrès ont été assez encourageants. Cependant, il m'a semblé que cela n'avait eu un effet qu'à moyen terme. Aujourd'hui (mi avril), Théo semble avoir perdu certaines habitudes et progrès qui étaient remarquables. Il serait donc intéressant de voir les progrès de Théo à plus long terme si ces activités avaient duré plus longtemps.

Conclusion des ateliers d'APC

À partir de mes connaissances acquises grâce à mes lectures mais aussi à mon expérience, j'ai tenté de faire un atelier en APC. J'ai malheureusement été confrontée à plusieurs contraintes qui ne m'ont pas permis de proposer tout ce que j'avais prévu aux élèves (à cause des difficultés que j'ai pu rencontrer notamment le fait que peu d'élèves aient participé à toutes les séances), cela m'a permis de faire des essais sur les différentes pratiques de l'oral et de prendre un peu de recul quant à ma pratique. De ce fait, j'ai pu réinvestir ces quelques pratiques en classe entière. J'ai eu l'occasion de travailler différents aspects de l'oral à savoir : la lecture de texte, la mise en voix mais aussi la prise de parole continue devant un public avec différents supports.

L'oral au sein de la classe

Malheureusement, mes séances d'APC n'ont pu se dérouler comme je l'avais prévu (élèves ayant arrêté ou qui ont été absents longtemps). J'ai conscience que cet atelier d'APC était prévu sur un temps très court et ces imprévus ne m'ont pas permis d'aller aussi loin que j'aurais aimé le faire.

Cependant, il me semblait très difficile de construire un projet en classe entière. Passer par le biais des APC me semblait être la solution la plus adéquate pour cibler les élèves les plus en difficulté.

Pour la période 3 et 4, j'ai mis en place plusieurs activités permettant de travailler les différentes formes d'oral : la lecture, la mise en voix... avec pour point commun l'adresse à un public.

1) Réinvestissement de quelques activités et exercices réalisés en APC en classe entière :

En parallèle à mes recherches autour de l'oral, je me suis beaucoup penchée sur le bien-être, le Yoga et le Stretching cette année. Mes élèves sont souvent dissipés et il me paraissait bon de faire ces activités pour les apaiser.

Dans un premier temps, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, j'ai pu faire des séances d'APC avec certains élèves. Nous avons fait de nombreux exercices de lecture, de mise en voix, de théâtre. Afin de préparer au mieux mes séances, nous avons régulièrement fait des exercices :

- de posture (se tenir bien droit, les pieds plantés dans le sol, les épaules détendues et en arrière.),
- de respiration (ouvrir la cage thoracique, utiliser sa voix de ventre pour fatiguer le moins possible les cordes vocales, projeter la voix, moduler sa voix...)

- mais aussi de relaxation afin de détendre le corps et d'apaiser les élèves. En effet, prendre la parole, lire devant d'autres élèves peut être un facteur de stress. Ces exercices ont souvent été bénéfiques pour le groupe d'APC.

Puisque je n'enseigne pas l'EPS dans ma classe, je me suis questionnée sur la façon de pratiquer des séances de relaxation avec mes élèves. Ces activités étaient pour moi l'occasion de préparer au mieux l'oral : permettre aux élèves les plus stressés de dédramatiser la situation, se calmer avant de commencer mais aussi de se concentrer. Je n'ai malheureusement pas eu l'occasion de pratiquer cela plus souvent mais j'ai pu tout de même remarquer que ces exercices de bien être avaient des conséquences avantageuses. Par exemple, avant un exposé, je leur propose de faire quelques exercices de respiration simples. Ainsi tous les élèves sont concentrés, cela permet à l'élève qui présente son exposé d'obtenir les meilleures conditions pour commencer mais aussi d'être plus serein. En effet, l'oral est tout aussi conditionné à des éléments qui sont parfois extérieurs et qui peuvent être compliqués à gérer. Les simples exercices de respiration ont quelques bienfaits non négligeables et permettent à l'élève d'être détendu et donc, plus performant. D'une certaine manière, c'est une façon pour moi d'optimiser les chances de réussite chez les élèves.

2) Les exposés des élèves.

En fin de période 3, j'ai mis en place des exposés. Une fois par semaine, un élève réalise un exposé sur le sujet de son choix devant la classe. Pour préparer les exposés en amont, j'ai pris soin de valider les sujets avant pour vérifier qu'ils étaient cohérents et qu'ils pouvaient être intéressants. Puis pour chacun des sujets, j'ai préparé une fiche personnalisée avec des questions pour guider les élèves. La veille de l'exposé, l'élève concerné pouvait, s'il le désire, me montrer son exposé, ce qu'il savait sur le sujet et pouvait me le présenter. Cela m'a permis de voir quelques problèmes que pouvaient rencontrer les élèves et des les aider à y remédier. Les élèves ont généralement écrit un texte répondant aux différentes questions leur permettant de présenter l'exposé, certains ont préféré utiliser un Power Point. Le problème que j'ai rencontré avec la majorité des

élèves était le fait qu'ils lisent beaucoup leur texte sans réellement l'expliquer, sans le transmettre à leur public. Pour cela, j'ai eu recours à plusieurs astuces.

- Avant chaque exposé, l'élève prend un temps, seul, pour relire son texte et s'imprégner du sujet.
- Au moment où l'élève s'apprête à commencer, je lui rappelle qu'il ne doit pas lire son texte. Il a le droit de le consulter, prendre le temps de relire quelques phrases mais doit le reformuler avec ses propres mots.
- Au fur et à mesure des exposés, et des difficultés rencontrées, nous avons construit un affichage collectif à la classe permettant de faire un rappel. Cet affichage a pour objectif d'aider les élèves à adopter les différentes attitudes à adopter pour prendre la parole en public. (voir annexe n°10)
- Lorsqu'un élève semblait perdu ou avait tendance à lire le texte sans réellement le transmettre, je lui posais des questions en levant le doigt. Les autres élèves ont également pu le faire. Les différentes interventions des élèves étaient souvent très intéressantes, même lorsque l'exposé n'était pas fini. Elles ont permis à l'élève réalisant l'exposé de se détacher de son texte, d'expliquer quelque chose avec ses propres mots. Cela permettait aussi à l'élève de gérer la prise de parole, d'être confronté à une question qui n'était peut-être pas « prévue » et de devoir improviser tout en restant le plus clair possible.

Je me suis davantage penchée sur la manière d'oraliser et de gérer la parole qu'au contenu de l'exposé. Cependant, même si j'ai pris le soin d'explicitier cela à plusieurs reprises, les élèves ont souvent été tentés de lire leurs notes, parfois trop complexes. C'est pour cette raison que j'ai préféré leur proposer des sujets simples.

Prenons l'exemple de Clémence. Cette élève a été présente à plusieurs séances d'APC. Notons que Clémence est dyslexique.

Voici le tableau des difficultés et des points forts de Clémence :

<u>Les points forts de Clémence</u>	<u>Les difficultés rencontrées chez Clémence :</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Élève très volontaire. • Participation systématique. • Bienveillante envers ses camarades. • Aucune crainte de parler en public. • Réflexions intéressantes. • Excellente mémoire. • Dotée d'empathie • Volonté d'aider ses camarades dès qu'elle le peut. • Comprend les textes lus sans difficulté. 	<ul style="list-style-type: none"> • Souvent très agitée, parle vite. • Est très émotive, s'énerve, râle ou pleure très facilement. • Se déconcentre rapidement. • Supporte très mal l'échec. • A du mal à comprendre certaines consignes un peu plus complexes. • Les phrases à l'oral ne sont pas toujours correctes du point de vue de la syntaxe et de l'emploi de temps. • Lecture d'un texte non fluide. • Difficulté à exprimer un point de vue, à argumenter. • A souvent très peu confiance en elle car elle est consciente de ses difficultés et à tendance à les mettre en avant lorsqu'elle parle d'elle.

Pour remédier à ses difficultés à l'oral :

- J'encourage régulièrement Clémence lorsqu'elle s'exprime correctement, je n'hésite pas à la reprendre de manière bienveillante en cas d'erreur.
- Je lui fait régulièrement reformuler ses propos notamment lorsqu'elle se rend compte de son erreur seule et l'aide lorsqu'elle en a besoin.
- Pour la lecture d'un texte, je la laisse préparer la lecture en amont, seule ou pendant les temps de classe. Ainsi, elle peut lire plusieurs fois le texte, me poser quelques questions en cas d'incompréhension et se sent plus confiante pour la lecture devant les élèves.

- Je m'assure que toutes les consignes que je passe ont bien été comprises par Clémence, soit en lui demandant de reformuler, soit en faisant reformuler par un autre élève avant de démarrer une activité. Au besoin, je vais la voir individuellement pour lui apporter un peu d'aide.

L'exposé de Clémence :

Clémence avait choisi pour thématique de son exposé, les chats. Les questions que je lui avait données en amont étaient les suivantes :

- De quoi se nourrissent les chats ?
- Quels sont les caractéristiques physiques du chat ? Quelles sont les différences entre certaines races de chats ?
- Comment se reproduisent-ils ? Combien de petits peut avoir une femelle ? Combien de temps dure la gestation ?
- Combien d'années peut vivre un chat ?

Clémence avait très bien préparé le sujet. La veille, nous avons retravaillé à deux sur son exposé. Clémence avait très peu confiance en elle. Même si elle n'a pas peur du regard des autres, elle avait beaucoup de mal à se détacher de ses notes et lisait de manière très monocorde sans varier l'intonation et sans aucune adresse. Son regard était figé sur sa feuille et elle se balançait d'une jambe sur l'autre. Je lui ai alors rappelé les exercices que nous avons fait en APC, je l'ai encouragée à respirer avant de commencer, de prendre le temps pour ne pas parler trop vite. Je lui ai donné quelques images mentales pour l'aider à se concentrer sur ses propos, notamment s'adresser à la classe en prenant en compte le fait que les autres élèves découvraient son sujet. Je lui ai demandé d'imaginer un élève étranger dans la classe qui ne comprendrait pas très bien le Français et à qui il faudrait s'adresser en articulant davantage, en prenant le temps de parler, de faire des pauses, en segmentant correctement les mots et en adoptant une posture et une gestuelle qui puisse favoriser la compréhension (Attention toutefois à ne pas tomber dans le cliché et surjouer) Ce conseil fut assez utile pour Clémence qui, dans un souci de bien faire, s'est concentrée sur cela.

Les différences entre le premier exposé qu'elle m'a présenté et l'exposé qu'elle a présenté en classe entière :

<u>Le premier exposé qu'elle m'a présenté, seule.</u>	<u>Son exposé devant la classe entière.</u>
Parle vite.	Parle avec une vitesse plus modérée mais parle tout de même encore vite à quelques moments.
Parle de manière audible.	Parle de manière audible.
Lit son texte très souvent.	Lit moins son texte : lit le début d'une phrase et finit son explication sans ses notes.
Statique	Moins statique, se déplace un peu.
Regard figé sur sa feuille ou sur le sol.	Regard qui se déplace entre le Power Point, sa feuille, les élèves et moi-même.
Ne ménage aucune pause.	Ménage quelques pauses.
Ne se sert du Power Point uniquement pour illustrer, ne montre pas les liens qu'elle fait entre ce qu'elle explique et les photos utilisées dans le diaporama.	Se sert peu du diaporama pour expliquer un propos sauf lorsqu'un élève pose une question concernant une photo.

Il est aisé de remarquer que les progrès sont assez encourageants. Clémence est une élève qui a besoin de temps (pour préparer une lecture mais aussi pour préparer une présentation à l'oral). Lui donner l'occasion de se préparer lui a permis d'augmenter ses chances de réussite devant la classe.

Avant de commencer l'exposé devant la classe entière, nous avons fait un rappel du premier exposé de Clémence réalisé sans les élèves. Clémence a pris soin d'expliquer les différents exercices que nous avons fait en APC mais aussi lors de son premier exposé lorsqu'elle était seule. Ceci a alors permis d'alimenter davantage l'affichage concernant les exposés qui était encore en construction.

3) Les corrections d'exercices de mathématiques.

J'ai également mis en place les corrections d'exercices en mathématiques par des élèves. L'objectif étant de parler devant la classe, d'expliquer clairement. Le fait de passer par l'oral permet de conscientiser toutes les démarches à faire en mathématiques mais elle permet aussi de prendre conscience de l'importance de l'oral. Cela concrétise le travail réalisé autour de l'oralité.

Dès que possible, et ce depuis la période 4, j'ai mis en place des moments de corrections réalisés par un élève. Après un exercice, un élève volontaire vient présenter sa correction au tableau et explique les erreurs des élèves. Le premier essai avec une élève, Emma, fut une expérience « témoin ». Je n'avais pas fait part de mes intentions aux élèves et avais simplement demandé de venir faire la correction. Cela a permis aux élèves de la classe de comprendre les obstacles rencontrés et de trouver quelques solutions pour y remédier.

Pour la correction d'exercice, l'enjeu est double. Il y a d'une part la nécessité d'une bonne compréhension de l'exercice de mathématiques et d'autre part l'oralisation de cette démarche ; l'élève doit présenter, expliquer et argumenter ses choix. Il est parfois confronté à quelques élèves qui ont fait des erreurs et doit pouvoir être capable de comprendre l'erreur mais aussi de l'expliquer. C'est pour cette raison que je choisis des exercices que nous avons déjà travaillé. Je ne choisis jamais un exercice que les élèves découvrent pour la première fois. Ainsi, cela permet également de fixer certaines notions en fin de séquence de mathématiques.

Avant la deuxième correction en mathématique faite par une autre élève, Silvia, j'ai pris le temps de faire une courte séance permettant de rappeler tout ce qui avait été dit précédemment (voir annexe n°9 : retranscription de la séance) Ici, j'ai tenté de confronter les élèves aux différentes postures en les amenant à réfléchir sur les avantages de chacune (intensité de la voix, adresse à un public, regards) Au fur et à mesure des remarques, j'ajoute des éléments à l'affichage collectif.

4) **Le projet littérature de la classe.**

Depuis la période 3, j'organise un échange de lecture avec une enseignante en Français du second degré au collège d'Ostricourt où iront la majorité des élèves de ma classe.

Lors de la période 3, les élèves ont pu lire *Albert le toubab* de Yaël Yassan. Pour ce roman, les élèves doivent préparer un certain nombre d'activités à proposer aux élèves de Sixième. Les Sixièmes font de même avec un autre roman que nous aurons prochainement. Au moment de l'échange des livres, chaque classe devait préparer une vidéo de présentation du roman pour donner envie de lire le livre aux élèves de l'autre classe.

Dans cette vidéo, nous avons choisi de présenter un résumé de l'œuvre, des éléments marquants, certains passages préférés des élèves, les personnages principaux. Deux élèves ont également présenté deux lectures d'extraits du roman. Cette activité était très motivante pour mes élèves et m'a permis, une fois encore, de travailler l'oral mais aussi la mise en voix d'un texte différent de ceux que nous avons étudiés par le passé (*Mamie Ouate en Papoâsie* en classe entière ou encore les extraits de certaines œuvres de théâtre jeunesse en APC) Ici, il s'agit d'un roman et la mise en voix est différente. Nollan et Clémence ont choisi de lire chacun un extrait du roman. Il est intéressant de se pencher sur le cas de Clémence que nous avons déjà étudié lors de son exposé et qui était présente à plusieurs séances d'APC.

Clémence m'a demandé de préparer son texte en classe mais aussi chez elle. Je lui ai alors permis de ramener son texte chez elle pour se préparer au mieux à la mise en voix de l'extrait. J'ai tout de même tenu à l'entendre lire le texte une première fois sans la filmer (notons tout de même que Clémence ne découvrait pas le texte pour la première fois puisque nous l'avions déjà lu en classe) afin de l'aider à faire sa mise en voix et de pouvoir comparer avec la version finale enregistrée.

Voici un tableau comparatif entre la première lecture de Clémence et la version finale qui a été filmée ainsi que les conseils que je lui ai donnés et les remédiations que j'ai tenté de faire auprès d'elle. (voir annexe n°8 : l'extrait choisi par Clémence)

Première lecture / mise en voix	Remédiation	Lecture finale / mise en voix
Bute sur de nombreux mots (surtout les mots de plus de trois syllabes)	<ul style="list-style-type: none"> Proposer à Clémence de s'entraîner plusieurs fois lui a permis d'être plus confiante et de mieux connaître le texte. 	Bute seulement sur un mot : « conseil »
Une erreur de prononciation d'un mot.		Aucune erreur de prononciation.
Respect du texte tel qu'il est écrit.	<ul style="list-style-type: none"> Entraînement à la lecture des mots les plus difficiles , travail sur la fluidité avec les mots se situant avant et après le mot qui pose problème. 	Une erreur ajoutée : « Comme si que j'étais sa nounou » au lieu de « Comme si j'étais sa nounou ».
Aucun regard.		Aucun regard.
Voix monocorde.	<ul style="list-style-type: none"> Raccourcissement du texte pour alléger les contraintes. Travail sur les pauses avec les points. Consigne de « faire la voix » du personnage d'Albert comme si elle l'incarnait au moment du discours direct. 	Voix moins monocorde. Marque davantage les fins de phrases avec une intonation descendante.
Aucune modulation de voix entre les passages narratifs et les passages de discours direct.		Modulation de voix, différence plus perceptible entre les passages narratifs et les passages de discours direct.
Non respect de la ponctuation		Respect de la ponctuation.
A du mal à finir l'extrait.		Finit l'extrait.

Il est aisé de remarquer que de nombreux progrès sont présents pour cette élève qui avait pourtant des difficultés à lire.

Bilan de ces activités orales au sein de la classe :

Ces différentes activités et séances autour de l'oral ont permis aux élèves de verbaliser les procédés et quelques techniques d'oralisation sous différentes formes, que ce soit à travers une présentation orale, une lecture ou encore une correction d'un exercice.

Même si la majeure partie des élèves de ma classe n'a pas assisté aux séances d'APC, il n'a pas été difficile de transposer ces activités à la classe. Les élèves qui étaient dans le groupe d'APC ont pu apporter quelques remarques et pratiques que nous avons déjà vues ensemble. Nous avons donc pu construire un référent qui leur a permis de conscientiser les techniques, l'attitude à avoir pour oraliser.

Un projet théâtre pour travailler l'oral ?

• *Présentation du projet*

La pratique de l'oral est souvent délaissée au profit des disciplines dites plus « scolaires ». A plus forte raison lorsque l'oral est associé à une fonction poétique. Les pratiques enseignantes sont très souvent limitées à la lecture de poésies récitées lorsqu'il s'agit d'oraliser un texte littéraire et négligent souvent les différents aspects de la lecture qui pourraient pourtant être travaillées comme la posture, les variations, l'intensité de la voix, le regard... Cependant, comme nous l'avons déjà évoqué, l'oral ne peut se limiter à cela. Lire un texte ce n'est pas simplement « rendre oral quelque chose qui est écrit ». La transmission, le passage de l'écrit à l'oral est un processus long et complexe qui demande un apprentissage.

L'enseignement du théâtre peut dans un premier temps aider à **la compréhension**. C'est pour cela qu'il est tout à fait envisageable de pratiquer le théâtre, même auprès d'élèves qui ne savent pas encore lire. La lecture est déjà mise en oeuvre dans les classes de maternelle et, de plus en plus, les programmes mettent en avant le fait que les élèves doivent « apprendre à comprendre ». On parle très souvent de l'enseignement explicite qui vise à faire comprendre aux élèves ce qu'ils sont en train d'apprendre. En apprenant à comprendre, les élèves développent des stratégies de compréhension d'une manière consciente. Dès la maternelle, on pratique avec les élèves le rappel de récit qui consiste à « raconter l'histoire avec ses propres mots ». Cette activité est très formatrice et permet à l'élève de se concentrer sur l'essentiel de l'histoire et de ne pas retenir les détails qui ne permettent pas de reconstituer l'histoire. Cependant, la pratique du théâtre, aussi simple soit-elle avec des élèves de maternelle peut permettre de matérialiser certains obstacles à la compréhension.

Le fait de passer par une étape orale peut permettre de dépasser certains obstacles à la compréhension. L'utilisation du second degré dans certains textes par exemple, peut ne pas être compris lorsqu'il est lu mais peut tout à fait l'être lorsqu'il est entendu puisque le jeu qui sera apporté par la personne qui le joue permettra de comprendre de ton de la phrase.

Le théâtre peut également être au service de **la lecture et de l'écriture**. Dans ce cas précis, il va de soi que l'élève est forcément un lecteur un peu habitué à lire et à écrire. Dans un premier temps, l'apport de pièces de théâtre permet d'accroître la culture de l'élève. Il est souvent fréquent que les élèves aient des aprioris sur les pièces de théâtre ou quelques réticences à lire ce genre de texte. C'est aussi un moyen de découvrir une forme différente du roman, de l'article de journal, du documentaire etc. Ainsi, il s'agit de faire repérer aux élèves les caractéristiques de la pièce de théâtre (didascalies, noms des personnages, *dramatis personae*, etc.) A partir de cela les élèves peuvent, d'un seul coup d'oeil repérer de quel genre il s'agit.

• *Et la place de l'oral ?*

Le théâtre semble, de manière évidente, une façon de **travailler l'oralité**. C'est l'idée fondamentale qui revient régulièrement dans les articles consacrés à l'enseignement du théâtre à l'école. Oraliser un texte permet de se l'approprier et donc, de le comprendre un peu mieux. Nombreux sont les auteurs qui évoquent la « sacralisation » du moment de la lecture en passant par des moments de relaxation, de respiration, de décontraction et d'articulation. Mettre en voix un texte c'est aussi un moyen de le travailler, de comprendre sa structure, ses pauses, son rythme, mais aussi un excellent moyen de fluidifier la lecture. Mais c'est aussi une manière, pour celui qui écoute le texte lu, de comprendre une autre interprétation du texte. Un même texte peut être lu de plusieurs manières avec différentes interprétations. Pour l'élève, c'est un enjeu très important que de comprendre qu'il n'y a pas qu'une seule façon de « comprendre ».

Michel Rival, metteur en scène, précise cette idée lors de la journée d'étude *Osons, Osez l'oralité* :

« En définitive, lire à haute voix devant un public, c'est transmettre du sens, des émotions, donner vie au texte. Cette activité met en œuvre des savoir-faire multiples et complexes. Car elle implique une analyse, une compréhension subtile du texte et une prise en compte de différentes informations : les illustrations, les signes et indicateurs explicites et

implicites apportés par le livre objet, le découpage texte – illustration, les pages de couverture...

Car elle nécessite un travail soutenu de l'expression orale dans toutes ses composantes : corps, voix, émotions...interprétation. »

Lire à voix haute, c'est donc avoir déjà acquis les compétences précédentes, à savoir celles qui sont liées à la compréhension et à la lecture. C'est aussi, être en contact avec d'autres (un public, un partenaire de lecture...) et donc avoir confiance en soi. Apprendre à comprendre, apprendre à lire de manière fluide, accepter le contact avec les autres et avoir confiance en soi peuvent être des compétences dissociées, cependant, l'oralité nécessite de combiner toutes ces connaissances. C'est pour cela que l'oral doit être au coeur de la pratique du théâtre. Comme dirait **Ariane Mnouchkine**, célèbre metteur en scène, « le théâtre, ce n'est pas de la littérature en costume ». En effet, lire ou même jouer, ce n'est pas simplement reproduire ce qui est écrit, c'est un investissement de la part de celui qui va faire vivre le texte.

Ainsi, comment serait-il possible de mettre en place un projet théâtre dans une classe qui permettrait de mettre l'accent sur l'oralité sans pour autant mettre de côté les autres compétences à travailler ?

Pour imaginer ce projet, je suis partie de l'exemple de ma classe de CM2. Cela semble cependant difficile de le mettre en place cette année car je suis contrainte par mon statut à mi-temps. Je connais suffisamment bien mes élèves à cette période de l'année. Le texte que j'ai choisi est le suivant : *Être le loup* de Bettina Wegenast¹⁶.

¹⁶ Bettina Wegenast, *Être le Loup*, ed. Théâtre l'école des loisirs, 2013

• *Présentation succincte du texte :*

La place du loup est vacante ! Deux moutons se rendent au Bureau, auprès du Nain et l'un d'eux décide de postuler pour le poste de Loup. Il se retrouve en période d'essai avec un costume de loup mais finit par dévorer Renée, une brebis...¹⁷

Être le loup	
nombre de personnages :	4
thématiques abordées :	Le pouvoir, la puissance, la manipulation, la précarité, le capitalisme, l'identité.
univers :	Proche des contes : présences des animaux anthropomorphes récurrents (moutons, loup) et nain.
langage :	Adapté à des enfants avec beaucoup de vocabulaire du monde de l'adulte : ex = le travail (interim, période d'essai, statistiques...)

¹⁷ Voir l'annexe n°11, résumé et présentation du roman.

Les étapes :

Il y a différentes étapes dans l'oralisation d'un texte. J'ai repris en partie celles repérées par Jean Claude Lallias¹⁸.

Comment aborder la pièce ?

Dans un premier temps, les élèves devront découvrir et s'approprier l'oeuvre. Il est tout à fait envisageable d'exploiter cette pièce de différentes manières:

- En l'exploitant avec pour angle de vue la littérature, pour permettre aux élèves de travailler différentes compétences comme la lecture, la compréhension mais aussi l'analyse et l'esprit critique à travers des activités de débats interprétatifs ou des débats philosophiques. Le débat littéraire interprétatif est, selon les ressources Eduscol¹⁹, un moyen de confronter les élèves à leur statut de lecteur. Les différents lecteurs affrontent leurs points de vue et l'interprétation du texte qu'ils en ont. Confronter les différentes positions permet aux élèves de travailler les compétences d'argumentation, mais aussi d'empathie pour comprendre le point de vue de l'autre. De plus, cette pièce est, de fait, du domaine du théâtre jeunesse et permet une ouverture culturelle sur les genres artistiques souvent méconnus des élèves.
- En l'exploitant avec pour angle de vue l'EMC. Les thématiques abordées peuvent permettre aux élèves de se questionner sur des questions d'actualité ou de pratiquer des dilemmes moraux. Par exemple : « Qu'aurais-tu fait à la place de Khalle ? » ou encore « Es-tu d'accord avec ses choix, pourquoi ? ».

¹⁸ LALLIAS Jean-Claude, « La Relation orale aux textes », in Séminaire - Lecture à voix haute, dir. Pôle National de Ressources Théâtre en Bourgogne, 2004, Scéren, p. 53

¹⁹ *Le débat littéraire interprétatif*, eduscol.education.fr/ressources-2016 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Mars 2016

• *Entrer dans la lecture*

Avant toute oralisation du texte, il faut que les élèves soient en contact avec la lecture. La première phase de lecture est très souvent individuelle. Elle permet de ne pas être influencé par une autre interprétation que la sienne. Si l'enseignant lit un extrait, il induit forcément une part d'interprétation dans la lecture, à travers ses intonations, le rythme, ses regards, ses pauses ou même ses « mimiques ». Oraliser un texte c'est avant tout se l'approprier et l'interpréter. Or, si l'enseignant ne permet pas à l'élève de se l'approprier, il sera au mieux un simple modèle à suivre et au pire un obstacle aux divers interprétations.

Les élèves doivent donc prendre conscience qu'il n'y a non pas qu'une manière de comprendre, une seule institutionnalisation du texte mais au contraire, plusieurs interprétations. Il y a également plusieurs façon de recevoir un texte. Chaque individu peut, en fonction de son vécu de son expérience et ses référents culturels, interpréter et recevoir une lecture, une mise en voix, différemment. La confrontation de ses différentes interprétations est l'essence même de tout le travail à réaliser pour oraliser un texte.

• *La mise en voix*

La mise en voix est le résultat de la recherche analytique d'un texte. C'est faire « entendre » le texte mais aussi faire entendre son texte. La mise en voix n'est pas une mise en jeu. En effet, il n'y a pas nécessairement de recherche de jeu à travers des émotions ou des déplacements. Mettre en voix le texte permet de partager avec autrui le sens du texte, son propre sens, en jouant avec les sons, les mots, le silences, les sonorités, les dualités, les effet de choralité ou encore de nombreux procédés oraux qui semblent si proches de l'art du chant.

Pour pratiquer la mise en voix avec les élèves, il faudra prévoir des temps de lecture de l'oeuvre, de débat. Puis, les élèves devront travailler le texte en tant que matériau ; répartir le texte entre les lecteurs s'ils sont plusieurs, trouver les pauses, repérer les mots qui semblent importants pour les segmenter, les accentuer ou les chuchoter...

Ces activités seront similaires à celles que j'ai pu mettre en place lors de mes séances d'APC, il faudra veiller à travailler la respiration, le souffle, mais aussi la bonne

compréhension du texte et la prononciation des mots. Par la suite, il est tout à fait envisageable de faire varier certains paramètres (voir plus haut le tableau reprenant les variables de la mise en voix).

• *La mise en jeu*

La dernière principale étape du travail, permettant de rejoindre la pratique théâtrale en partant de la mise en voix, est la mise en jeu. Pour cela, le texte doit être parfaitement intégré. Non pas au niveau de la mémorisation du texte mais plutôt par rapport à la fluidité de la lecture. La mise en jeu permet aux lecteurs d'inclure une part d'émotion dans la lecture. Cette étape est parfois complexe à mettre en oeuvre car elle nécessite un réel recul sur le texte et une excellente compréhension et analyse du texte. Pour des élèves de CM2, il serait judicieux de commencer par des exercices de lecture de phrases simples à mettre en jeu pour que les élèves puissent se familiariser avec certaines techniques de jeu où moduler sa voix, maîtriser les pauses et les silences est primordial pour retranscrire une émotion à travers un texte.

• *La mise en espace*

La mise en espace reprend tous les codes de la mise en voix où s'ajoute à cela la conscientisation des déplacements dans un espace choisi, qu'il soit frontal ou non.

Les lecteurs doivent pour cela être davantage à l'aise avec le texte pour ajouter de nouvelles contraintes spatiales. Les déplacements, tout comme la mise en voix, ne peuvent pas se penser de manière aléatoire et doivent être réfléchis par rapport au texte. Les élèves doivent être amenés à comprendre que chaque déplacement dans l'espace défini doit être justifié, doit être en lien avec l'interprétation du texte.

Compétences travaillées en classe et bienfaits sur les élèves grâce au travail autour de cette pièce.

- ***La place de l'interprétation***

Être le Loup est une pièce pour jeune public mais a un réel potentiel d'exploitation par rapport à l'interprétation. Il est possible de faire le lien entre les moutons et le loup avec le monde de l'entreprise et la volonté de l'auteur critiquant le capitalisme. Cette interprétation pourrait alors donner lieu à différentes propositions de scénographie. Par exemple pour représenter les moutons il serait possible de leur donner un costume, un tailleur ou avec une cravate... Bien évidemment il est tout à fait envisageable d'exploiter cette piste sous plusieurs angles et il serait intéressant de laisser les élèves débattre autour de cela.

- ***La place de l'oral***

Il semble évident que l'oral est nécessairement couplé à la part d'interprétation du texte. Il va de soi qu'un texte ne peut être mis en voix s'il n'est pas compris et sans volonté d'y donner une part d'interprétation.

L'oral pourrait donc être pensé sous différents axes. Comme nous l'avons déjà vu au travers des recherches, il y a différents aspects à travailler pour faire une mise en voix : le souffle, la posture, le regard, l'articulation et l'adresse. Il y a également la part d'interprétation qui donne à la mise en voix toute sa profondeur et qui légitime également son intérêt. Tous ces facteurs sont donc à prendre en compte pour travailler l'oral.

Travailler autour d'un texte de théâtre avec des élèves, c'est leur permettre développer ces compétences et de les maîtriser. L'intérêt de cette démarche est avant tout de leur faire prendre conscience de tous ces facteurs et de leur donner les moyens de s'exprimer sans crainte et avec aisance à l'oral. Les élèves doivent comprendre que l'oral est primordial dans notre société. Pour bien se faire comprendre il faut avant tout bien s'exprimer. Et pour s'exprimer correctement il faut avoir conscience de ces différents facteurs. De plus, cela permet d'avoir plus de confiance en soi pour ne pas se laisser intimider par le regard d'autrui.

Passer par le biais d'une création artistique permet, en ce sens, de déployer tous ces facteurs et de les travailler tant de manière séparée que de manière complémentaire. C'est aussi un moyen de libérer la parole pour donner un point de vue, exprimer une idée, échanger. La création est un lieu d'échange et de partage qui favorise les activités langagières. Le processus de création autour d'une pièce de théâtre permet certes de favoriser ces échanges mais trouve davantage son intérêt dans sa pratique par la conscientisation des différents facteurs de l'oralisation.

Conclusion

À travers mes recherches, qu'elles soient théoriques ou qu'elles proviennent de ma pratique enseignante, j'ai eu l'occasion de me rendre compte que l'oral était réellement négligé à l'école. Je n'ai malheureusement pas pu procéder à un atelier théâtre comme je l'avais initialement prévu mais cela a pu me permettre de confirmer que le théâtre pourrait être un atout pour travailler des compétences orales, pourtant présentes dans les programmes officiels mais souvent très limitées dans la pratique, ce que j'ai pu constater en interrogeant mes collègues plus expérimentés.

Mon projet de mise en voix en APC n'a également pas pu aboutir entièrement par rapport à ce que j'avais prévu mais j'ai tout de même constaté un progrès chez les élèves de ma classe qui y avaient participé et qui m'en reparlent régulièrement. Ces activités étaient très motivantes pour eux et cela leur a permis de conscientiser le processus de lecture, de mise en voix au profit de l'oral. Ce qui m'a permis de le constater, c'est le lien que ces élèves ont pu faire entre les activités d'APC et le quotidien (quotidien de la classe, rituels, mais aussi dans leur vie personnelle et professionnelle à venir)

En effet, même si je n'ai pas pu aller aussi loin que je l'avais souhaité, ce mémoire m'a permis de réaliser les enjeux primordiaux de l'oral et m'a donné l'assurance dont j'avais besoin pour le mener à bien. Il m'a aussi conforter dans l'idée que les créations artistiques (ici la mise en voix et le théâtre) étaient de bons moyens de permettre aux élèves de travailler, certes des compétences orales mais aussi beaucoup d'autres compétences qui correspondent aux attentes des programmes. Il n'est donc pas incohérent qu'un projet de la sorte trouve tout son intérêt dans une classe. De plus, il y a un aspect très motivant dans ce projet qui permettrait aux élèves de travailler « sans s'en rendre compte ».

J'ai, moi aussi, été très motivée par ce projet de mise en voix, aussi complexe fut-il à réaliser à cause des contraintes que j'ai rencontrées. Mais cela ne m'a pas découragé quant à l'idée de poursuivre un tel projet, que ce soit un projet de mise en voix ou un projet théâtre, avec les futures classes que j'aurai dans ma carrière. J'aurai alors l'occasion de me pencher davantage sur d'autres compétences à travailler comme la compréhension ou l'interprétation.

Bibliographie

BERNANOCE Marie, « Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques », *Le Français aujourd'hui* n°180, Armand Colin, mars 2013 p. 27-36.

BERNANOCE Marie, *A la découverte de 101 pièces*, éditions Théâtrales / Scéren, Académie de Grenoble, 2006.

BRILLANT-ANNEQUIN A. « À l'écoute des pédagogies du jeu théâtral pour enseigner l'oral en classe de français », in CLERMONT P., SCHNEIDER A. Ed. *Ecoute mon papyrus. Littérature, oral et oralité*, Scéren.

DE PERETTI Isabelle, « Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ? », *Le Français aujourd'hui* n°180, Armand Colin, mars 2013, p. 55-62.

DUBOIS-MARCOIN Danielle : « La mise en voix et la mise en espace comme modes d'appropriation à la fois empiriques et analytiques des textes littéraires » in P. Clermont et A. Schneider (dir), *Ecoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité*, Scéren, 2006, p. 218-220.

GARCIA-DEBANC Claudine, « Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? » dans *Le français aujourd'hui*, n°195, 2016, p. 107 - 118.

GROSSET-BUREAU Claude et CHRISTOPHE Suzanne, *L'expression théâtrale au cycle 3*, ed. Bordas Pédagogies, 2002 p. 11-12.

LEBRETON Catherine, « Un projet théâtre dans une classe de cycle 3 », *Cahiers Pédagogiques* n° 464, « Les Arts à l'école », février 2015, p 29-31

LALLIAS Jean-Claude, *La Relation orale aux textes*, in Séminaire - Lecture à voix haute, dir. Pôle National de Ressources Théâtre en Bourgogne, 2004, Scéren, p. 53.

Osons, Osez l'oralité, Action-Etudes-Recherches appliquées, IUFM des Pays de la Loire, « Pourquoi et comment construire une culture littéraire par l'oralité », Journée d'études, 2010

Littérature de jeunesse :

DU CHAXEL Françoise, « C'est là qu'un jour je jouerai Antigone », ouvrage collectif

Engagements 3 portraits de la jeunesse, ed. Théâtrales, 2013

HASSAN Yaël, *Albert le Toubab*, ed. Casterman poche, 2009

JOUANNEAU Joël, LE PAVEC Marie-Claire, *Mamie Ouate en Papoâsie*, Actes Sud/CDN, 2000

PAPIN Nathalie, *Debout*, L'école des loisirs, Paris, 2000

WEGENAST Bettina, *Être le Loup*, ed. Théâtre l'école des loisirs, 2013

Textes officiels consultés :

Instructions officielles de 2015

Annexes

Annexe n°1 :

Fiche de préparation de la première séance d'APC

Première séance :

- => Comprendre qu'une phrase simple peut avoir plusieurs interprétations.
- => différencier rythme et volume
- => travailler le souffle
- => travailler l'écoute dans le groupe
- => s'exprimer devant les autres

Compétences associées :

- **Parler en prenant en compte son auditoire**
 - pour oraliser une œuvre de la littérature orale ou écrite
 - Mobilisation des ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris (clarté de l'articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, souffle ; communication non-verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques).
 - Techniques de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre en particulier).
- **Renforcer la fluidité de la lecture**
- **Découvrir des contes, des albums adaptant des récits mythologiques, des pièces de théâtre mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles.**

Déroulé de la séance :

1) Techniques de relaxation (5 minutes)

Sur une musique, les élèves se détendent.

Inspiration profonde et expiration profonde. Bloquer l'air.

2) déplacement dans l'espace (5 minutes)

- occuper l'espace.

Se déplacer très lentement, se déplacer rapidement.

Caler sa respiration sur les pas.

3) Phrase « Aujourd'hui je vais à l'école » (10minutes)

Répéter la phrase lentement, décomposer les mots puis les syllabes.

Mettre une pause à différents endroits de la phrase : les élèves passent un à un et font une pause à un endroit de la phrase qu'ils choisissent.

ex :

- Aujourd'hui / je vais à l'école
- Aujourd'hui je vais / à l'école

4) Interprétations de la phrases avec une émotion. (5minutes)

Je distribue une émotion pour chaque élève et il doit la faire deviner aux autres élèves avec la phrase « Aujourd'hui je vais à l'école »

- tristesse / pressé / colère / surprise / peur / dégoût / déception / joie

5) Distribution extrait texte « C'est là qu'un jour je jouerai Antigone » (15minutes)

1 ou 2 phrases par élève

- On se met tous en cercle, debout

1- De manière très neutre, adressé au voisin de gauche : la parole tourne dans le sens des aiguilles d'une montre.

2- De plus en plus vite

3- De plus en plus lentement

4 - De plus en plus triste

5- De plus en plus heureux

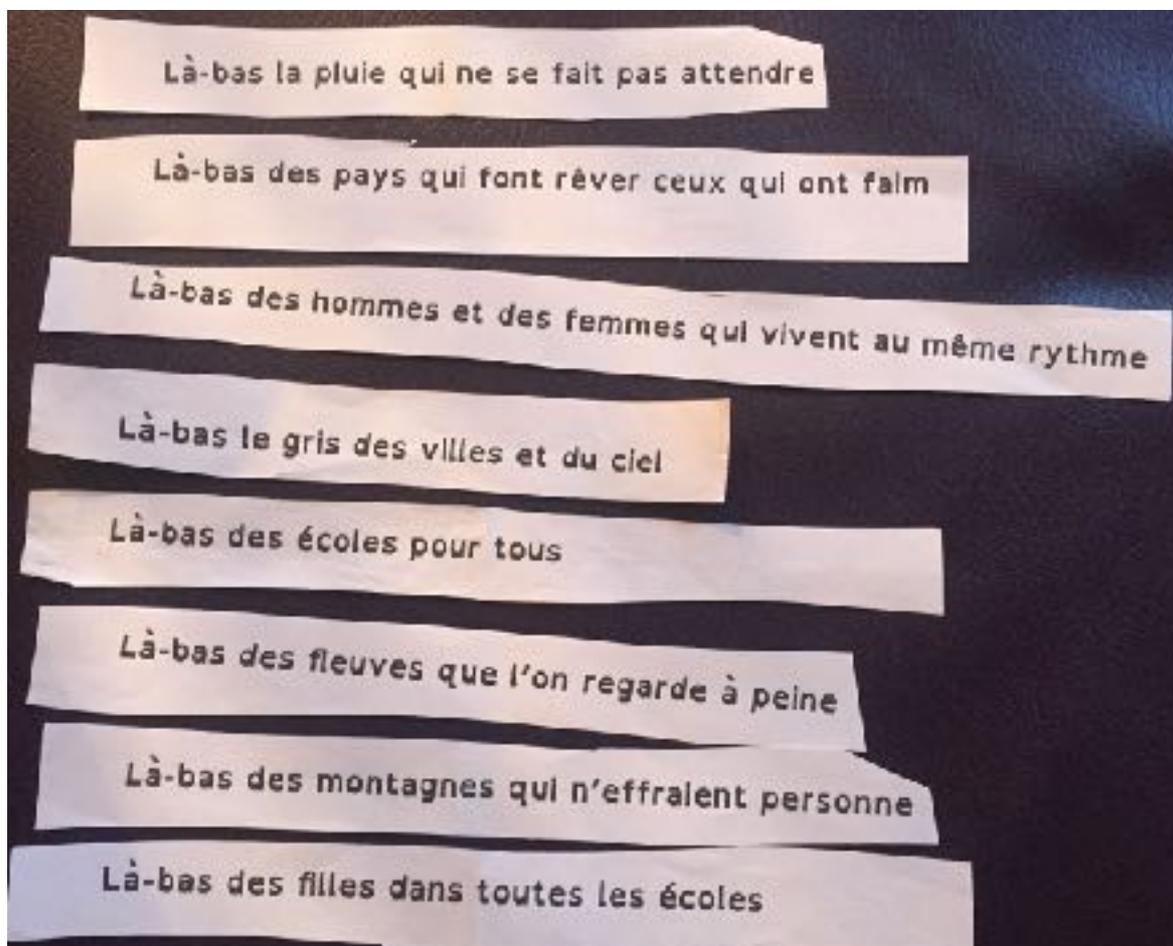
6) Lecture en groupe (10minutes)

- les élèves doivent lire leur phrase avec l'émotion, le rythme et l'intensité qu'ils désirent.
- Deux élèves ne peuvent pas lire en même temps.

L'exercice demande de l'écoute dans le groupe. Première approche de l'adresse à un spectateur. Effet de choralité, d'unité des voix.

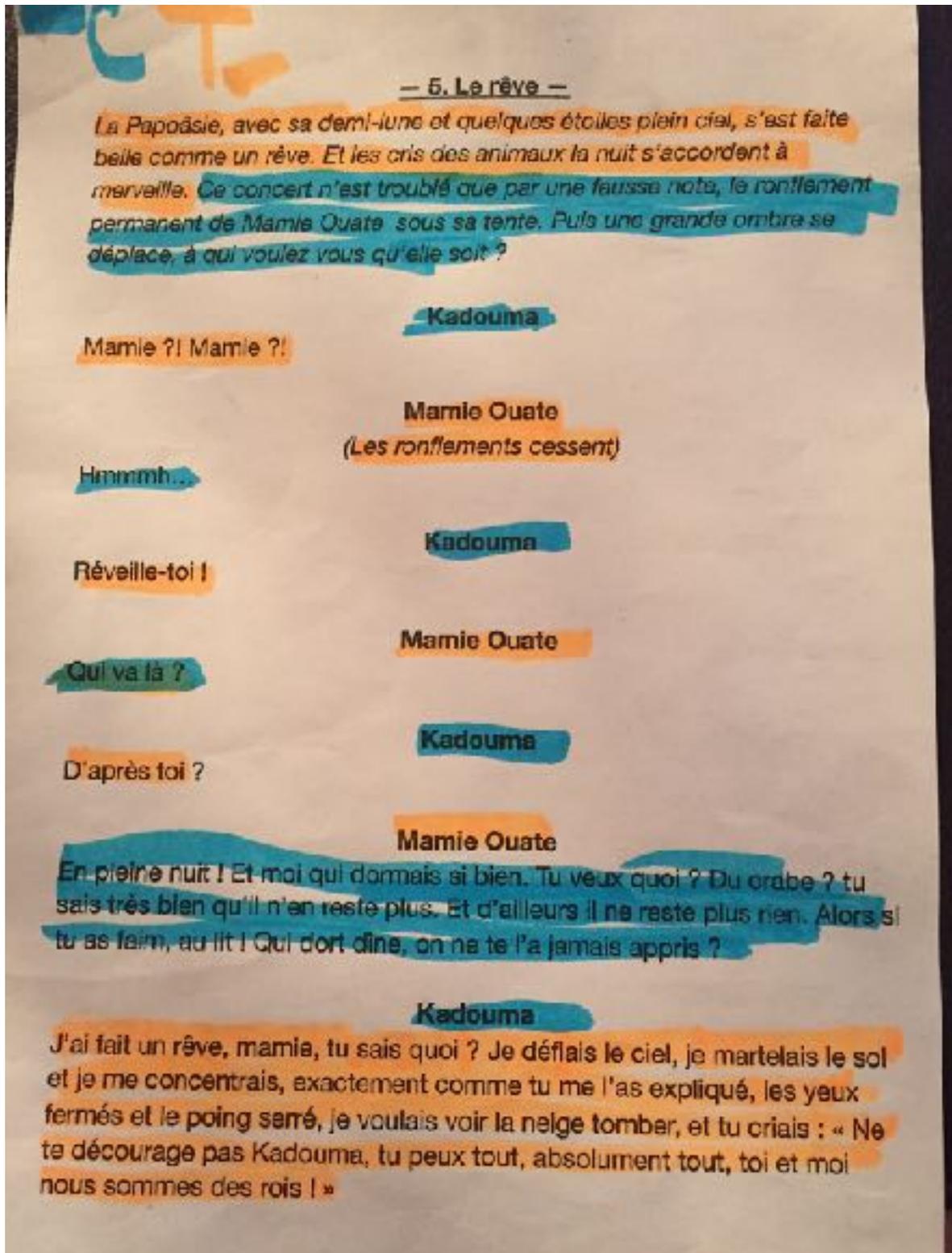
Annexes n°2 :

Extraits choisis *C'est là qu'un jour je jouerai Antigone* de Françoise du Chaxel.



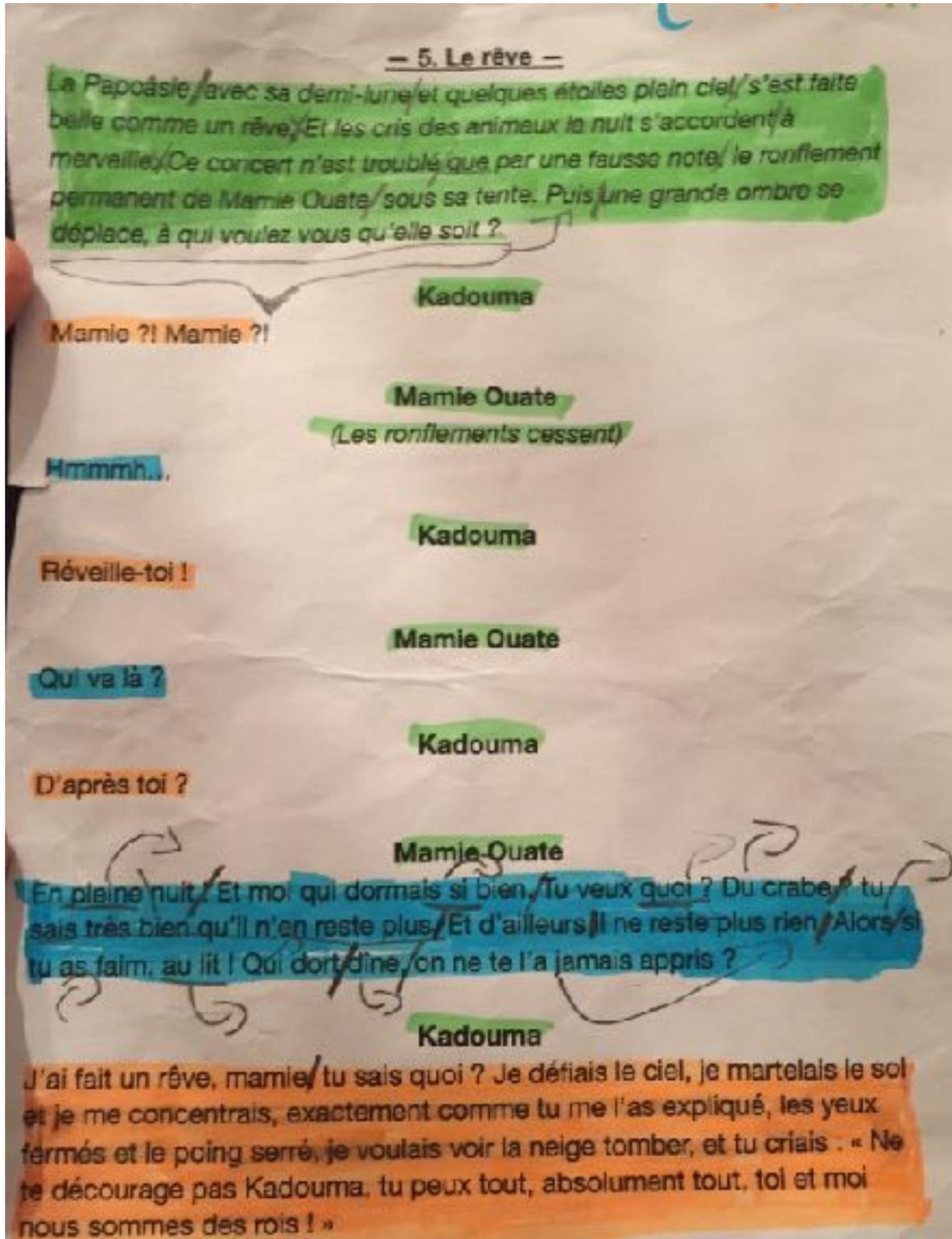
Annexes n°3

Découpe du texte réalisée par Timéo et Clémence



Annexes n°4

Découpe du texte réalisée par Camille, Coline et Théo.



Annexe n°5

Retranscription d'échanges autour du texte, Timéo Théo, Coline

Coline : Je dirais, « Et moi qui dormais si bien » (accentue le « si »), on devrait le mettre en haut.

Timéo : Tu veux parler du « si » qu'on entend haut ?

Moi : C'est à dire ? Tu veux accentuer le « si » ?

Coline : Oui.

Moi : Qu'est-ce que ça fait si tu accentues ce mot là ?

Timéo : Ça veut dire qu'elle est vraiment énervée.

Théo : Ben en vrai en fait on dirait qu'elle est énervée.

Moi : Pourquoi ? Qu'est-ce qu'elle est en train de dire à Kadouma ?

Coline : Ben elle le dispute.

Moi : C'est peut-être plutôt un reproche, qu'est-ce qu'elle pourrait bien lui reprocher ?

Coline : D'abord de l'avoir réveillé.

Timéo (coupe Coline) : Mais je veux que à « quoi » on dirait que ça, on dirait que ça doit aussi être accentué.

(Les élèves lisent un passage du texte)

Moi : Tu ne veux pas faire de pause à ce moment ?

(Timéo relit en marquant une pause)

Théo : Mais aussi Madame, à chaque fois c'est toujours grave ou aigu et elle le fait tout le temps aigu ou grave Coline.

Moi : C'est pas forcément aigu ou grave qui est important, ce qui est important c'est les pauses surtout, et l'intonation.

« Tu veux quoi ? Du crabe ? » Tu peux aussi descendre ta voix bien sûr Coline.

(Timéo et Coline m'imitent)

Moi : C'est bien ! Qu'est-ce que ça change de le lire comme ça ?

Théo : La voix.

Coline : Ben non mais en fait peut-être qu'elle a l'air encore plus en colère encore. Elle dit pas ça pour rire.

Annexe n°6

Extrait choisi de *Mamie Ouate en Papôasie* de Joël Jouanneau

— 5. Le rêve —

La Papoâsie, avec sa demi-lune et quelques étoiles plein ciel, s'est faite belle comme un rêve. Et les cris des animaux la nuit s'accordent à merveille. Ce concert n'est troublé que par une fausse note, le ronflement permanent de Mamie Ouate sous sa tente. Puis une grande ombre se déplace, à qui voulez vous qu'elle soit ?

Kadouma

Mamie ?! Mamie ?!

Mamie Ouate

(Les ronflements cessent)

Hmmmh...

Kadouma

Réveille-toi !

Mamie Ouate

Qui va là ?

Kadouma

D'après toi ?

Mamie Ouate

En pleine nuit ! Et moi qui dormais si bien. Tu veux quoi ? Du crabe ? tu sais très bien qu'il n'en reste plus. Et d'ailleurs il ne reste plus rien. Alors si tu as faim, au lit ! Qui dort dîne, on ne te l'a jamais appris ?

Kadouma

J'ai fait un rêve, mamie, tu sais quoi ? Je défiais le ciel, je martelais le sol et je me concentrais, exactement comme tu me l'as expliqué, les yeux fermés et le poing serré, je voulais voir la neige tomber, et tu criais : « Ne te décourage pas Kadouma, tu peux tout, absolument tout, toi et moi nous sommes des rois ! »

Annexe n°7

Extrait modifié de Debout de Nathalie Papin, pour la séance 2 : sans aucune ponctuation

Monte sur ton cheval et danse mène-le au galop et danse
danse tu ne dois jamais avoir peur la peur tue celle qui a peur
ne verse pas de larmes ou verse les toutes jusqu'à ce que tu
n'en aies plus une fois pour toutes danse danse je te ferai
héritière première si tu le mérites

Annexe n°8

Extrait de Albert le Toubab choisi par Clémence.

Chapitre 2, pages 16 et 17.

« Quand l'ambulance repartit, la matinée était bien avancée et Albert avait raté sa séance au conseil municipal.

« Déjà qu'il n'était pas de bonne humeur, je vais devoir le supporter à la maison toute la journée ! » inquiéta Hector.

- Non, mais tu te rends compte, ils vont me coller ça comme un accident du travail ! Et il voulait que je prévienne sa famille ! Comme si j'étais sa nounou ! Et d'où je la connais, moi, sa famille ? »

Annexe n°9

Retranscription d'un extrait d'une séance après la correction d'un élève :

Moi : *Que doit-on faire lorsqu'on doit faire une correction à l'oral ? Timéo ?*

Timéo : *On doit interroger les élèves même s'ils ont fait des erreurs.*

Moi : *D'accord, on interroge plusieurs élèves, oui. Comment est-ce que ça s'appelle ?*

Timéo : *Faire participer.*

Moi : *Bien. Ensuite, qu'est-ce que peut encore faire ? Par exemple dans l'attitude ?*

Comment je suis quand je m'adresse à vous ?

Coline : *Il faut être sérieux.*

Clémence : *il faut parler à haute voix et regarder.*

Moi : *Très bien. Clémence tu as parlé du regard. On l'avait déjà écrit sur l'affichage pour les exposés. Mais il faut regarder quoi ?*

Clémence : *Il faut regarder les élèves.*

Moi : *D'accord donc on regarde les élèves puisque c'est à eux qu'on s'adresse. Très bien.*

Manon : *Madame, il faut être précis aussi.*

Moi : *Précis ? Qu'est-ce que tu entends par « précis » ?*

Manon : *Articuler.*

Moi : *Oui c'est ça. Il faut articuler pour que tout le monde vous comprenne.*

(Lyam lève la main)

Lyam : *En fait il ne faut pas parler trop vite mais pas non plus parler trop lentement.*

Moi : *Voilà, il faut juste être clair. Est-ce que vous avez déjà fait attention à une chose :*

Quand je m'adresse à vous est-ce que je vous parle toujours de la même manière ?

(Luca lève la main)

Luca : *Ben non, parfois vous parlez calmement ou vous chuchotez et parfois vous criez.*

Moi : *Ça arrive c'est vrai, quand j'y suis obligée. Mais tu as raison Luca. Qu'est-ce qui change alors Luca ?*

Luca : Le son de votre voix.

Moi : Très bien Luca. (Je prends une voix plus forte) Tout le monde l'avait remarqué ça ?

Les élèves : OUI.

(J'attends le silence et regarde quelques élèves en train de bavarder)

Moi : (Je chuchote) Parfois je parle aussi comme ça.

Silence. Les quelques bavardages cessent.

Moi : Ah ! Regardez, qu'est-ce ça provoque d'un coup ?

Louis : On ne parle plus.

Lyam : Ceux qui bavardent ils ont arrêté.

Théo : Du coup on est concentré.

(Quelques bavardages reviennent, je les laisse faire quelques secondes en regardant les élèves concernés)

Moi : (Je chuchote) Qu'est-ce que vous faites au lieu de bavarder quand je vous parle comme ça ? Ou quand je vous regarde en train de bavarder ?

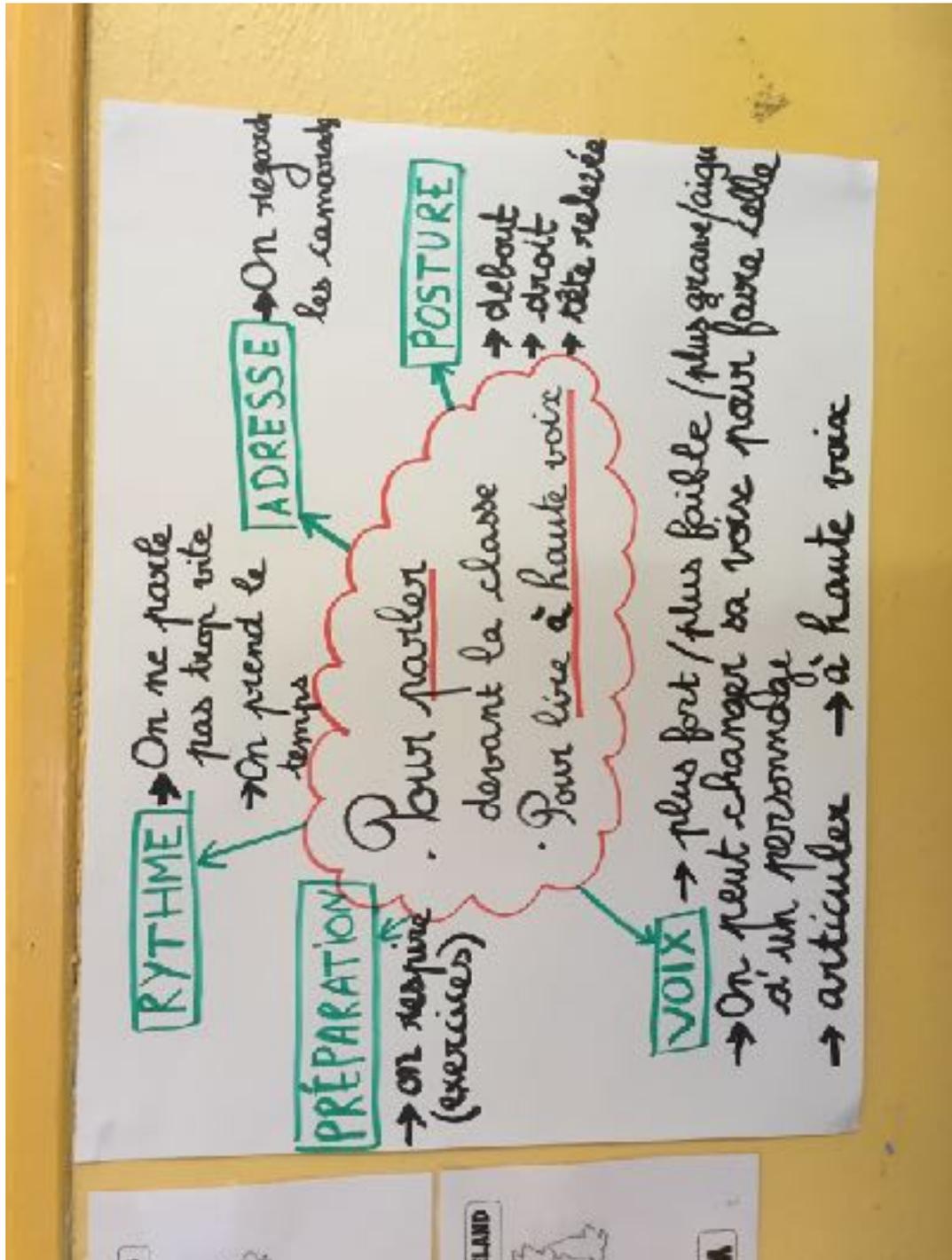
Silence

Luca : On vous regarde.

Théo : ils vous écoutent ceux qui bavardent.

Annexe n°10:

Affichage pour l'oral



Annexe n°10:

**Première de couverture et quatrième de
couverture du roman Être le Loup de Bettina
Wegenast**

